

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAISES ANDINOS
PROEIB-ANDES

**ANÁLISIS CRÍTICO-reflexivo en torno a UN PROCESO
DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN RAMAS DIVERSIFICADAS DESARROLLADO EN
EL INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas**

David Gamboa Quispe

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

Asesor de tesis: Dr. Fernando Prada

**Cochabamba, Bolivia
2004**

La presente tesis: ANÁLISIS CRÍTICO-REFLEXIVO EN TORNO A UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN RAMAS DIVERSIFICADAS DESARROLLADO EN EL INS-EIB “ISMAEL MONTES” DE VACAS fue aprobada el

ASESOR

TRIBUNAL

TRIBUNAL

TRIBUNAL

JEFE DEL DEPARTAMENTO DE POST-GRADO

DECANO

AGRADECIMIENTOS:

Al PROEIB-Andes; a sus responsables y a cada uno de los docentes por darme una oportunidad de conocer y adentrarme más en el complejo mundo de la interculturalidad y el bilingüismo de nuestros pueblos. De igual modo, al Consejo Educativo de la Nación Quechua y a sus líderes naturales, por brindarme su apoyo.

Al INS-EIB “Ismael Montes” de Vaca; a sus directores responsables (General y Académico), a los docentes de Práctica Docente e Investigación (PDI) y Aprendizaje, Enseñanza y Currículo (AEC), por su acogimiento fraternal y por brindarme su valioso.

Al Dr. Fernando Prada, por sus valiosos aportes como docente tutor de esta experiencia de investigación.

A cada uno de los estudiantes que conformaron el equipo de investigación que, de una u otra manera, supieron responder a un reto innovador en su formación docente. Lo propio a los docentes del INS, con quienes compartimos e intercambiamos valiosos criterios.

A cada uno de los compañeros y compañeras de las comunidades (Challwamayu, Challacava, Cañadas, Juntu Tuyu, Rodeo y Totora Pampa) donde tuvo llegada y acogida esta investigación y con quienes se entablaron interesantes conversaciones sobre esa riqueza social y cultural de su sabiduría indígena.

A mis hijos y me apreciada compañera de vida, por su fortaleza y su apoyo moral permanente e ineludable. A mis queridos padres y hermanos.

A todos y todas las personas e instituciones que coadyuvaron de alguna forma para que esta experiencia de investigación haya sido posible. A todos ellos mis más notables reconocimientos y agradecimientos.

RESUMEN (ABSTRACT)

La presente investigación se ha llevado a cabo en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas, ubicado en la comunidad de Challwamay, provincia Arani, en el departamento de Cochabamba (Bolivia). Se trata de una experiencia de investigación-acción sobre diversificación curricular que ha encontrado dificultades durante su desarrollo y por ello la necesidad de realizar un análisis crítico-reflexivo. Al haberse optado por un tipo de investigación-acción, la orientación metodológica que se ha seguido ha sido eminentemente cualitativa. Con una serie de limitaciones en la participación, se ha contado con el concurso de los principales actores de dicho instituto superior de formación docente: estudiantes, docentes de las áreas de Práctica Docente e Investigación y Aprendizaje, Enseñanza y Currículo, además de dos directivos. El principal problema que se ha definido, en una etapa inicial de la investigación, fue la existencia de dificultades que tienen los actores del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas en lo que respecta a los niveles de planificación (diseño), elaboración y aplicación de un currículo diversificado comunitario para ser incorporado en la enseñanza y aprendizaje en el aula. El análisis y la reflexión de esta experiencia han permitido ver la existencia de limitaciones institucionales con que cuenta el INS-EIB de Vacas para afrontar un trabajo de estudio, elaboración y aplicación, principalmente, de un currículo diversificado, mediante –en este caso- una investigación-acción propuesta desde “afuera”. Una de estas limitaciones viene a ser la falta de capacidad de decisión y gestión del INS para organizar el tiempo de libre disponibilidad y hacerlo provechoso académica y curricularmente hablando. Esto, a pesar de existir condiciones normativas y de contexto sociocultural y de recursos humanos necesarios y bastante favorables. A su vez, la falta de una institucionalización de la investigación, a través de la articulación de las dos áreas nombradas (PDI y AEC), hace imperiosa la necesidad de crear una unidad de investigación cuyo propósito principal sea la de abordar el problema de la elaboración de un diseño de currículo diversificado.

YACHAY RUWAY TARIPAYMANTA JUK YACHAQAYNIN, KAWSAYNINCHIKMANTA YACHAY WAKICHIYPAQ, MAMA YACHAYWASI “ISMAEL MONTES” WAKASPI APAKUSQANTA

QALLARIY

Kay yachay juch'uychasqapi, sapa t'aqasqamanjina munayku riqsirichiyta. Juk t'aqaypi, imayna sasachay wakichikurqa, imaraykujina, chantapis imapaqjina kay yachaqay llamk'ay apakurqa, chayta riqsirichisqayku. Qhipan t'aqaypi, yachay taripay ruwayninmanta yachay juch'uychasqapi rimarisqayku. Kimsa kaq t'aqaypitaq, yuyay qillqay wakichisqata yuyancharisqayku. Tawa kaq t'aqaypitaq tukuchanata qillqarisqayku. Kay yachay juch'uychasqata tukuchinapaqri allin ruwanapaq riqsirichisqayku.

SASACHAY, IMAPTIN SASACHAY, YACHAY TARIPANA MASK'AY

Sasachay

Ñampaq yachay taripay wakichisqapi kay jina sasachay qillqasqa karqa: Mama Yachaywasi “Ismael Montes” nisqapi ruwaqkunaqa, yachay taripaypi, ancha pisillata riqsinku, llam'kanku, ruwanku ima.

Ruwaqkunawan khuchka llamk'aspaqa, paykunap qhawarisqankumanjina kay pisi riqsiykunaqa, pacha kawsay kitipipis allintapuni qhawakuq kasqa. Chay pisi riqsiykunaqa, tukuy yachay wakichiyta ch'ampayachin. Astawan, sapa ayllup kawsayninkumanta yachay wakichiyta, yachaywasikunapi apaykachanankupaq, chanta yachaqaykunapi ima ch'ampayasqa kan, chayta yaykuchinankupaq.

Allin sasachayqa ajinamanta sutichayku: Mama Yachaywasipi tiyan imaymana ch'ampaykuna yachay taripayta sapa ayllup kawsayninkumanta yachay wakichiyta wakichinapaq, apayqachanapaq ima. Kay sasachayqa tapukuypi ajinamanta qillaqasqa rikhurinman: ¿Imaraykutaq “Ismael Montes” Wakas Mama Yachaywasimanta yachakupkuna kawsayninchikmanta yachay wakichiyta, allinta ruwanapaq mana atinkuchu uqhariyta?

Imaptin

P'anqakunata ñawirispapuni kallparichinapaq kay yuyachata pisi willaykunata kasqanta rikurqayku. Tukuy Mama Yachaywasipi imayna yachay taripay apakusqanta jinallataq mana anchatachu riqsikusqa. Mana yachakunchu imaraykutaq yachakupkunaqa kawsayninchikmanta yachay wakichiyta atinku uqhariyta. Chantapis, chayta ruwanankupaq imaymana yachay taripayta mana atinkuchu wakichiyta. Q'ala chaykunata mana anchata riqsikunchu. Kay imaptintaq kasqan sasachay yachay taripaymanta, tawa kaq ch'ikupi riqsichiyku:

- Musuq yachay taripay sasacha kasqanrayku
- Mana jasa phaskanapaq kasqanrayku
- Pacha kawsay kitiman kutikipasqanrayku
- Wakjina jatun yachaqay kamachisqanrayku

Yachay taripana mask'ay

Yachay taripaypaq mask'aynin kayjinamanta sut'inchayku:

“Ismael Montes” Mama Yachaywasipi, ruwaspa yachay taripay kawsayninchikmanta yachay wakichiyta allin ch'ampaykuna kasqanta umallirikuspa k'uskiy munayku.

Juk juch'uy yachay taripay mask'ayta jinallamantataq sut'inchariyku: imaymanamanta runa llamk'ankuman karqa kay yachay taripaypi, chayta umallirikuspa sut'inchayta, k'uskiyta ima munayku.

YACHAY TARIPAY RUWAYNIN

Kay t'aqapi, imayna yachay taripaypaq ruwaynin karqa chayta riqsirichisunchik. Ñawpaqtaraq, imaymana yachay taripay kasqanta, rimarisunchik. Qhipitapi, kikin yachay taripay ruwayninmanta riqsirichisunchik. Kikillantataq, imayna akllay rikuchisqa, imayna yachay taripay, chiqan yachay taripay, chaymanta ima ch'aqwarisunchik.

Imaymana yachay taripay

Yachay taripaykuna imaymana kak kasqa. Astawanpis, yachay taripay yupaychanapaq, sutinchanapaq ima riqsikun. Ñuqaykup yachay taripayqa iskay laya jina kanman. Mana willay yupaykunata taripananpaq mask'anchu. Achayniqta, kay ruwaspa yachay taripayqa

khuskamanta ruwaqkunawan umallirikun wakichiyninpi. Chantapis, kay yachay taripayqa puriyinpi sapa kuti ruwaqkunawanqa t'ukurina karqa.

Kay yachay taripaypata q'ala willaykunaqnin mana yupa riqsiy jinachu. Yachay taripay purichinapaq "Ismael Montes" mama Yachaywasimanta ruwaqkunaqa khuskamanta puraqmanta ruwana karqa; umallirikuspa, ch'aqwarikuspa, kutikiparikuspa riqsiykunata, willaykunata ima ruwana karqa. Achaypaq, kay yachay taripay qallarisqanmanta pacha yachay qutupi llamk'aykuna wakichikurqa.

Qhipanpitaq qhawaykunaqa kallaraqataq. Kayqa yachaqay wasipi ruwayta qallarikurqa. Imayna yachachiq, yachaqaqkunawan llamk'arinku, ch'aqwarinku, ima riqsiykunata apaykachanku, chayta ima astawan willaykunata uqharinapaq.

Qallariyninpi, kay yachay taripaypaq, "Ismael Montes" Mama Yachaywasimanta ruwaqkuna karqanku. Yachay taripaykunamanjina, akllakurqa ruwaqkunata. Kimsa ñiqi, tawa ñiqi ima yachaqakunamanta chunka suqtayuq runa akllakurqa. Chaypi puraqmanta khuska qhari-warmi llusqirqanku. Chantapis chaypi phichqa yachachiqkunaqa karqanku. Kikin yachaqaqkunamanta, yachachiq kunaqa, manapis tukuy llamk'arqankuchu kay yachay taripay ñawpaqman apachinapaq. Tata umalliq yachachiyanta, yanapiranpaq nispa mink'arikurqayku.

Yachay taripayta apachinapaq, kimsa laya imaymana-ruwaykuna apayqachakurqa: tapuyqachayta, qhawakipayta, ruwaysikuy qhawakipayta, tapupayanakuyta, qillqasqa willaykunata qhaway-kutiya. Kaykunamanjina, ruwanapaqkunaqa, karqanku:

- P'anqa qillqay
- Qhaway yanapaq
- Tapupayay yanapaq
- Tapuy wakichisqa
- Rimay jap'isqa
- Kikin sayasqa rikuchiy

JATUN YUYAYPAQ WAKICHISQAN

Kay kimsa kak t'aqapi jukchhika jatun yuyaymanta wakichisqa riqsirisunchik. Astawanpis, ruwaspa yachay taripay kawsayninchikmanta yachay wakichiyanta ima riqsirisunchik.

Mama Nicole Nucinkis qillqaq ñawirisqaykumanjina, juk allin sut'i yuyay kamachiq wakjina jatun yachaymanta riqsichin kay jinamanta: “yachaqay yachachinankupaq musuq yuyaywan, paqarichiy, sunqu jallch'ay kikin kawsaymanta kananku tiyan. Puraqmanta kawsayta, qhawapayaspa, jasayachispa, purichispa, kamachispa, yachakuykunata tanqarinankupaq. Chayqa, yachaykuna ruwana, puraqmanta t'ukuspa, yachay taripaywan, llamk'ay qutupi, ch'aqwarispa ima kananpaq”¹.

Mama Yachaywasikunapta yachay wakichisqa ura ñawirispa, yachaqay, yachachiy, yachay wakichisqapaq aswan allin riqsiy ukhukunata tarirqayku:

- Tukuypaq yachay wakichisqa, sapa ayllup kawsayninkumanta yachay wakichisqa. Yachay wakichiy allinyachisqa, junt'achisqa.
- Yachaykunap kitichasqan
- Sapa ayllup kawsayninkumanta yachay wakichisqa, imaymana niqta yanapaq p'anqakunata junt'achinapaq (MECyD 1999: 52).

Kikillantataq, yachachiq ruway, yachay taripaymanta allin kaqkunata urqhurqayku:

- Ñawpaq riqsiypata imaymana ruwaykunaynin, yachaykunapta chaninchaypis.
- Ruwaspa yachay taripay, muchuy yachaykunata tarinapaq, rikuchinapaq ima.
- Sapa yachaywasipi kawsayninkumanta yachay wakichisqa k'uskinapaq.
- Yachaqay atipay, juk ñiqi kakpaq, muchuy kitiman jina, wakichinapaq (kikinpi).

Wakin yachay taripaq runaqa, wakjinamanta riqsirichinku yachachiqkunapta kunaqpata ruwayninku. Achayrayku, kay yachachiq ruwaykunakninku wakjinatamanta kanan tiyan. Manaña yachay wakichiq kamayuqlla kananchu tiyan, astawan juk sumaq yachay taripay runaman paranan tiyan. Chaymanjina, “yachachiq kunaqa, kikin llamk'aypi kaspapa, yachay wakichiyta riqsispa llamk'ananku tiyan. Astawan ruwayninwan, atiyinwan ima kanankupaq. Chayta allinta churakun” (McKernan 1999: 25). Kay tata McKernan nisqanmanjina, juk juchúy yuyayllapi, yachachiq allin yachay taripay runa yachay wakichiypi kanan tiyan.

¹ www.ibe.unesco.org/Regional/LatinAmericanNetwork/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepbo.pdf

Ruwaspa yachay taripay

Ñapis ruwaspa yachay taripaymanta rimarispaga, kayqa juk musuq ñanjina paqarimusqa unay watamanta pacha. Chaywanpis, Bolivia suyunchikpiqa manaraq allin thatkisqachu kasqa. Achayniqta, kunankama, pisi yachay taripay runaqa riqsinku kay laya yachay taripaymanta. ¿Imataq ñuqaykupaq kanman kay laya yachay taripayqa?. Ñawpaptaqa, ñuqaykupaq juk imaymana-ruway musuq riqsiykunata, ch'ampaykunata yachaykuna ukhupi taripanapaq kachkan.

Tata Elliot (1993: 88) payjina wak suyumanta kanku yachachiykuna kay laya yachay taripaymanta. Pay, kayjinamanta sut'i riqsichiwanchik, imataq kasqan yachay taripay ruwanapaq: "runap kawsaynin kaq riqsiynin, allinyachanapaq ruway kikinpi". Tata McKernanpaqri, kayjina kasqa: "thatkichay tukuyniqta, juk sasachay-t'aqapi allinyachiyta ruwaykunata mask'akun, ña sapa jukpata riqsiykunanpi. Kay yachay taripayta apachin sasachata ch'uwata wakichinanpaq; chaymanta, ruwayta wakichinanpaq; imatachus ruwakurqa chaninchakunanpaq. Qhipanpitaq, ima mayqin yachay tarisqakunata, ruwaqkunaqa t'ukurinku, yachaqanku, willarinku wakin yachachiqkunaman. Kay yachay taripay layaqa, allinyachin yachaykunapi runap ruwayninkunta" (McKernan 1999:25).

Kay yachay taripay runaqa, wakinwan ima, thatkiynin kay ruwaspa yachay taripayqa ajinamanta qhawanku: Maypipis qallariynin. Chaymanjina atin qallariyta qutu ruwaqkunapta wakichispa; sasachakunata rikuchispa, k'uskirispaga ima; ruwaq-yuyaykunata wakichispa; willaykunata tantaspaga, yuyaqaspaga; allinyachinapaq, wak jinaman parachinapaq ruwayta churaspaga; yachay tarisqa ruwaykunata chaninchanapaq, sasachayta alliykachanapaq, musuq imaymana-ruwaykunata riqsichinapaq ima.

Kawsayninchikmanta yachay wakichisqa

Kay kawsayninchikmanta yachay wakichisqa yuyaymantapis manaraq allin riqsisqachu. Wakjina Jatun Yachay Kamachiy (1996) rikurisqanmanta pacha, chaywanraq paqarimurqa, chantapis riqsikamurqa. Chaykama, wakin suyu kay Abaya-yala nisqamanta, apaykachachkankuña. Colombia suyupiqaga, ñawpa runap yachaynin sutiwan riqsikun. Chayjina suyupiqaga, Ecuadorpipis jinallataq, "kay qhipa watapi, achkha yachachiqkunaqa, yachaymanta kuraq kamachiq kunapis, qhawarqanku juk ayllup yachay wakichiynin kananta" (Montaluisa 1989: 17).

P'anqkunata ñawirispá, mana juk ch'uwa yuyay kawsaymanta yachay wakichisqamanta taripayku. Wakjina jatun yachay kamachisqanmanjina (1995: 18) jaqay yuyayqa "yachay wakichiy junt'asqa, imaymana jawamanta". Kaykuna jap'iqaq, wiñananpaq yachay atipaykuna ñawpaqqa kanku. Pacha kawsayman jina, pachamama yupaychayninmanjina ima, sapa suyu, kiti, ayllumanjina ch'uyanchakunanpaq.

Manaraq juk allin yuyay kaymanta kachkaptin, ima niyta munan ñawpa runap yachayninta riqsirisunchik. "Unaypaq runap thatkichay, sapa jukpata pachakawsayninpi yaykusqa, yachaykuna, sunquchaykuna jap'iqay, chatanpis allin ch'ikikuna wiñananpaq , ayllup muchusqankuman, munasqankumanjina. Runa qutu ukhunpi astawan ruwaykuna kallpachasqa kananpaq" (Grupo de Etnoeducación 1987: 51).

TUKUCHANAPAQ

"Ismael Montes" Mama Yachaywasipi kay yachay taripay ruwaywan kawsayninchikmanta yachay wakichiytaq allin imaymana riqsiykunata taripayku. Astawan, kay Mama Yachaywasipi llamk'anapaq tukuy ayllup riqsiyninkuta yachay taripaymanta pacha allintapuni wakichikunan tiyan, chantapis kikin Mama Yachaywasipi ukhumanta pacha chiqanyachikunan tiyan.

Runa ruwaqkuna allinta llamk'anankupaq kay laya yachay taripaypi sumaqta wakichikunapuni kasqa. Kay wakichikuy ruwayqa yachay taripay paqarisqanmanta pacha paykunawan khuska wiñanan tiyan. Achaypaq runa ruwaqkunata sunqucharinapunichá.

Mama Yachaywasimanta yachachiqkunaqa mana anchata kay kawsayninchikmanta yachay wakichiy riqsisqanku. Jinallataq, yachay taripay ruwaymanta mana allintapunichu apayqachaq kasqanku. Jina kaptinqa, kay pacha riqsiyqa mana allinchu ñawpaqman tikraykunata yachaqaqkunata tanqanapaq.

Yachasqaykumanjina, mana allinta yachay taripay ruway kawsayninchikmanta yachay wakichiyta apakunanpaq tiyan achkha laya ch'ampaykuna. Wakin ch'ampaykuna kayjinamanta taripakurqa: allin pisi pachaqa; runa purapi pisi khuskachakuy, yachakuqkuna mana allin riqsiyniyuq yachay taripaymanta chantapis kachkanku; Mama Yachaywasipta mana as allin atiyiniyuq jatun wakichiytaq yachaqaqkuna kachkan.

ALLIN RUWANAPAQ

Kay allin ruwanapaq juk tapukuymanta paqarichiyku: ¿Imaynamanta kay kawsaninchikmanta yachay wakichiyta nisqa juk yachay taripay ruwaymanta pacha llamk'akunman, Mama Yachaywasipi jap'iqakunanpaq, astawan pachata qhawarispa?

Kayjinamanta, allin ruwanapaq Mama Yachaywasipi yachay taripay ruway kawsaynichikmanta yachay wakichiy chiqayakunan tiyan. Kaypaq tukuy yuyaykunaqa ayllup yachaqaqkunata ñawpaqtaraq ch'uwachakunan tiyan.

Jinallatataq, pacha kacharisqata kasqanta (tawa pachaq chinini) ayllup ñawpaq riqsiymanta pacha chantapis, yachaqaqkunapta munasqankunmanjina sut'inchakunan tiyan.

Qhawallaykutaq yachachiqkunapta llasa chinini pacha kasqanta. Chayqa allintapuni pisiyanan tiyan. Ruway yachachiqkunapta pisiyanan tiyan llasa chinininkunata qhichuraspa. Mama Yachaywasi umalliqkunaqa chayta paykuna qhawarispa kamachinanku tiyan. Chantapis, pacha kacharisqa kasqanmanjina wakichiykunata jatarichikunan tiyan.

Kay allin ruwanapaq pachata tukuypaq yachaqaqqa, pacha kacharisqa kasqantawan jap'ikun. Chantapis, juk wata junt'ata muchuna tiyan. Iskay waranqa tawa watamanta pacha qallarikunanpaq. Kikillantataq p'unchaw yachaqaq pachapi allin ruwanapaq apakunan tiyan.

Astawan Mama Yachaywasimanta yachaqaqkunapaq, yachachiqkunapaq, umalliqkunapaq kachkan.

Ruway atikunanpaq imaymana wakichiy, ruwaykuna ima qhawapayay riqsiykunawan tanqarisqa kachkan. Chantapis Mama Yachaywasi munayasqanmanjina imaymana yachaqaqpaq tikrakuyqa kallantaq. Kayqa, allinmanta pachata wakichinapaq kachkan.

ÍNDICE

ABREVIATURAS	13
INTRODUCCIÓN	14
CAPÍTULO 1. ASPECTOS DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	18
1.1. Planteamiento del problema	18
1.2. Objetivos	20
1.2.1. Objetivo general	21
1.2.2. Objetivos específicos	22
1.3. Justificación	22
1.4. Ubicación del estudio	24
CAPÍTULO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS	30
2.1. Tipo de investigación	30
2.2. Metodología utilizada	31
2.3. Muestra	34
2.4. Instrumentos utilizados	36
2.5. La recolección de los datos: aplicación de los instrumentos	37
2.6. Consideraciones éticas	39
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	41
3.1. Contexto de la Reforma Educativa y la EIB	41
3.2. Marco legal e institucional de la investigación docente educativa	44
3.3. La Investigación Educativa y su importancia respecto del currículo	51
3.4. El docente como investigador	52
3.5. La Investigación-Acción (IA)	53
3.5.1. La IA como proceso	55
3.5.2. Algunas características y objetivos de la IA	56
3.6. Currículo	57
3.6.1. El currículo desde una percepción institucional indígena	59
3.6.2. Currículo comunitario diversificado	60
3.7. La educación comunitaria y el conocimiento indígena	68
3.8. El Currículo Integrado y Diversificado	69
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	71
4.1. Investigación y Currículo en la formación docente del INS-EIB “Ismael Montes” ...	71
4.1.1. El INS y su entorno social educativo	71

4.1.2. Limitaciones institucionales de gestión académica en Investigación-Acción y Diversificación Curricular.....	74
4.1.3. La IA en la formación docente	81
4.1.4. El carácter de la Diversificación Curricular en la formación docente	87
4.2. Práctica docente e investigación-aprendizaje, enseñanza y currículo	96
4.2.1. Organización curricular	96
4.2.2. Actividades pedagógicas desarrolladas en PDI y AEC.....	99
4.2.3. Roles y funciones.....	106
4.2.4. La carga horaria y las horas de libre disponibilidad	109
4.2.5. El trabajo en equipo y su relación con la práctica docente e investigación .	113
4.2.6. La práctica e investigación en PDI y AEC.....	116
4.3. La Investigación-Acción en Diversificación Curricular	120
4.3.1. La organización y planificación de la IA	120
4.3.2. La práctica de la investigación-acción en diversificación curricular	128
4.3.3. Aspectos valorativos de los actores sobre la experiencia de IA	136
4.3.4. El rol del investigador externo.....	140
4.4. Factores limitantes de la IA en Diversificación Curricular	143
4.4.1. Factores inherentes al mismo proceso de la IA	144
4.4.2. Factores derivados de la formación docente: capacidades en investigación	149
4.4.3. Factores derivados del funcionamiento de las áreas de AEC y PDI.....	152
4.4.4. Factores derivados de la capacidad institucional.....	154
4.4.5. Factores derivados de la gestión curricular (institucional)	157
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	160
CAPÍTULO 6. PROPUESTA.....	168
6.1. Carácter y objetivos de la propuesta	168
6.2. Desarrollo de la propuesta.....	170
6.3. Participantes y lugar de realización	173
6.4. Extensión en tiempos y recursos	182
6.5. Destinatarios	185
6.6. Factibilidad.....	185
6.7. Cambios que se esperan lograr	186
BIBLIOGRAFÍA.....	191
ANEXOS.....	196

ABREVIATURAS

AEC:	Aprendizaje, Enseñanza y Currículo.
CENAQ:	Consejo Educativo de la Nación Quechua.
CEPOs:	Consejo Educativo de Pueblos Originarios.
DCB:	Diseño Curricular Base.
DCD:	Diseño Curricular Diversificado.
ETARE:	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa.
GIA:	Grupo de Investigación Acción.
IA:	Investigación-Acción.
INS-EIB:	Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe.
MECyD:	Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (de Bolivia).
NEBAs:	Necesidades básicas de aprendizaje.
NERyLs:	Necesidades Educativas Regionales y Locales.
PDI:	Práctica Docente e Investigación.
PER1:	Proyecto Educativo Rural Fase 1.
PINs-EIB:	Proyecto de Institutos de Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe.
SEDUCA:	Servicio Departamental de Educación.
SNFD:	Sistema Nacional de Formación Docente.

INTRODUCCIÓN

Entre las grandes preocupaciones actuales que se plantean en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe para todos, en especial, para los pueblos indígenas, en países como Bolivia, está el tema de la diversificación curricular. De manera precisa, preocupa no sólo a instituciones educativas gubernamentales sino, y ante todo, a las diversas organizaciones indígenas, campesinas y populares que aspiran a una educación propia cada vez menos excluyente, más democráticamente participativa y pertinentemente cultural.

El rasgo principal que caracteriza, de manera predominante, en la educación impartida en regiones indígenas y campesinas de Bolivia es la aplicación de un currículo nacional denominado metafóricamente “tronco común”. Mediante este currículo el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Bolivia establece los lineamientos básicos programáticos de contenidos, propósitos, estrategias y metodologías a ser aplicados en la enseñanza escolarizada a nivel nacional.

Para el caso boliviano, la tarea de producir situaciones de transformación del diseño curricular –y no solamente de concreción- en los diferentes ámbitos de la gestión social educativa, llámense unidades educativas, comunidades, núcleo educativo, distrito educativo, institutos de formación docentes, etc., no ha superado todavía la interpretación normativa contenida en los artículos del D. S. 23950 de la misma Ley de Reforma Educativa.

La preocupación fundamental, entonces, radica en averiguar ¿de qué manera es posible encaminar acciones directas que viabilicen procesos de transformación real del “carácter obligatorio que tienen las ramas complementarias específicas para ser desarrolladas en todo el territorio de la república, en cada unidad educativa y núcleo educativo, tanto en la educación pública, como en la educación privada”, tal cual establece el artículo 8º del D. S. 23950?

No cabe duda que, en la actualidad, se están desarrollando experiencias e iniciativas pioneras que tratan de responder aquella preocupación y no sólo porque así lo mande una disposición jurídica, sino porque los mismos actores sociales territoriales, por intermedio de sus organizaciones, así lo demandan. El problema es que las experiencias novedosas que se desarrollan precisan de estrategias creativas, participativas y donde la investigación social en el ámbito curricular juegue un rol primordial.

Preocupaciones como las expresadas aquí han motivado la realización de la presente investigación. Particularmente, la cuestión básica a responder consiste en: ¿Cómo, a partir de un perfil de investigación-acción, se puede promover un trabajo institucional y participativo con actores del Instituto Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe “Ismael Montes” de Vacas (INS-EIB) sobre el tema de la diversificación curricular?. El presente informe que se pone a consideración es el resultado de estas inquietudes. Se trata de una experiencia de investigación-acción (IA) sobre diversificación curricular realizada en este Instituto.

A diferencia de otras investigaciones, incluyendo las del tipo de investigación-acción, ésta es una experiencia algo atípica. Presenta resultados que salen un poco del margen de esa lógica y racionalidad que subyace a la investigación empírico-positivista. Vale decir, bajo el enfoque positivista, no es posible concebir situaciones disfuncionales en un proceso de investigación. Desde un inicio, la investigación sigue un patrón establecido, sin opción a replanteos y reformulaciones, tal como acontece con los experimentos. De hecho, se preestablecen cuáles van a ser los resultados en una investigación de corte positivista. En cambio, al haberse adoptado el modelo de investigación-acción, como una estrategia metodológica de abordaje, aquella lógica y racionalidad con la que opera el investigador, asume otra dimensión. Una realidad diferente donde es posible desarrollar replanteamientos, operaciones conceptuales, temporales, metodológicas y procedimentales que hacen a un trabajo de investigación.

Esta experiencia, enmarcada en el modelo de investigación-acción, ha permitido obtener resultados que describen y analizan de manera reflexiva y crítica las diferentes situaciones confrontadas en el proceso de IA, con relación al tema de la diversificación curricular. Desde esta postura crítico-reflexiva, se pretende contribuir en la comprensión de un conjunto de situaciones y factores fundamentalmente de carácter institucional que intervienen en un proceso de IA para favorecer las condiciones técnico-pedagógicas de diversificación curricular en el INS-EIB de Vacas.

El análisis de los resultados que se presentan en este informe se halla estructurado en seis capítulos. En el primer capítulo se examinan aspectos contextuales del diseño de la investigación, los mismos que fueron reorientados en un primer momento de la investigación. Esto aconteció, fundamentalmente con el planteamiento del problema, ya que el que se elaboró en términos de propuesta, pudo ser reorientado con el aporte y la visión de los actores del INS de Vacas.

El segundo capítulo da cuenta de los aspectos metodológicos de la IA. Gran parte de las estrategias adoptadas para llevar a cabo esta experiencia estuvieron enmarcadas en el carácter participativo, reflexivo-crítico, constructivo, propositivo y resolutivo de situaciones problema, de este tipo de investigación. Bajo este enfoque de investigación cualitativa, varios de los elementos metodológicos se sometieron de igual manera a la consideración del equipo de investigación. Por ejemplo, el análisis y la revisión de los instrumentos de recolección de información fue el que mayor atención recibió por parte de los integrantes del grupo de investigación.

En el tercer capítulo se da a conocer algunos aportes de estudios y experiencias desarrollados sobre el tema de la diversificación curricular y la importancia que tiene la IA, para abordar este tipo de temáticas curriculares. Se presenta una exposición que va desde la caracterización del contexto de la Reforma Educativa, de la constitución de los INS-EIB, hasta lo que significa la IA y las características de la diversificación curricular, comprendida –desde una visión indígena- como currículo comunitario, o educación propia. En este nivel de presentación o fundamentación teórica, se reconoce la ausencia de aporte de los actores directamente involucrados en la investigación. Casi de manera deliberada –omisión metodológica- se dejó de lado la tarea de integrar la participación de los miembros del grupo de investigación en la búsqueda de información y el análisis o la discusión de este tipo de información. De hecho, se asumió un marco teórico elaborado de antemano por el “investigador externo”, pero también se proporcionó bibliografía básica a los docentes y estudiantes que han conformado el equipo de investigación, precisamente, para proporcionar información oportuna ya que, hasta ese momento, no se contó con este tipo de material de consulta en el INS.

El cuarto capítulo es la parte central de este informe. En él se describen y analizan de manera reflexiva y crítica los resultados obtenidos. Aspectos tales como la situación que presenta la investigación y el currículo en la formación docente, en el INS-EIB “Ismael Montes”; las características que adquieren las áreas de Práctica Docente e Investigación (PDI) y Aprendizaje, Enseñanza y Currículo (AEC); el proceso de IA desarrollado en diversificación curricular y los factores limitantes y/o coadyuvantes que inciden en el desarrollo de esta experiencia, son puntos centrales que se examinan en este acápite.

En el capítulo quinto, dedicado a las conclusiones, se enfatizan y redondean aquellos resultados que mayor fuerza han logrado adquirir mediante el análisis reflexivo y en función a las preguntas y objetivos propuestos en el proyecto de investigación.

Por último, en el capítulo sexto se trazan los lineamientos básicos y estratégicos correspondientes a un nivel propositivo. Como resultado del análisis y la reflexión de esta experiencia de investigación llevada a cabo en el INS-EIB de Vacas, comunidades y unidades educativas, donde los alumnos llevaron a cabo su práctica docente e investigación, se ha estructurado una propuesta de institucionalización de la IA en diversificación curricular. Dado el recorrido crítico por el que atravesó la experiencia participativa de los actores institucionales en esta investigación, muchas de las acciones propuestas para mejorar y viabilizar un proceso de IA en diversificación curricular, han sido estructuradas a partir de las sugerencias y propuestas proporcionadas por los miembros del grupo de investigación del INS-EIB "Ismael Montes" de Vacas.

CAPÍTULO 1. ASPECTOS DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan las características más sobresalientes respecto de la concepción del problema, los objetivos, la justificación y la ubicación del estudio. Se trata de exponer de manera breve todos estos aspectos ya que, por la naturaleza misma del trabajo, algunos de ellos van a requerir una mayor consideración analítica.

1.1. Planteamiento del problema

Tras una primera fase de análisis y reflexión conjunta con los actores institucionales del INS-EIB (docentes-alumnos-director académico) y, luego de revisar una propuesta inicial presentada por el investigador, se identificó, conjuntamente con estos actores, el problema de la investigación en los siguientes términos:

- Los alumnos, durante sus prácticas, no aplican correctamente instrumentos de investigación, tales como el diagnóstico, la entrevista estructurada y/o semiestructurada.
- Los docentes de las unidades educativas desconocen estrategias de trabajo curricular para incorporar los conocimientos locales en la enseñanza formal.
- La falta de conocimientos de la diversidad cultural de los actores educativos (docentes de núcleo, del INS y practicantes) dificulta la planificación, elaboración y aplicación de un currículo diversificado.

De estas consideraciones se llegó a formular un solo problema que se resume en la dificultad que tienen los actores del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas en la planificación (diseño), elaboración y aplicación de un currículo diversificado comunitario para ser incorporado en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes durante su formación como futuros docentes. Esta dificultad tendría incidencia directa en su trabajo pedagógico cuando los estudiantes, ya como docentes, ejerzan su profesión y trabajen con sus alumnos en sus respectivas unidades educativas.

Luego de haberse identificado y formulado el problema, se pasó a **describir, explicar** y ver sus posibles repercusiones en el INS y en las unidades educativas donde los estudiantes realizarían sus prácticas, para luego pensar en situaciones deseables y alternativas posibles de solución. Por ejemplo, se reflexionó con los estudiantes en qué sentido lo planteado podía ser un problema y estas fueron algunas de las respuestas:

- Porque es un problema nuevo.
- Porque su resolución no es tan simple y sencilla.
- Porque responde a un contexto sociocultural.
- Porque es una exigencia normada por la Reforma Educativa.

El problema, a su vez, se **percibe** como una cuestión que implica esfuerzo y el riesgo que las condiciones externas influyen en el desarrollo del trabajo de campo. Implica también compromiso y una urgente necesidad por su resolución. Los criterios que explican y fundamentan el problema responden al desconocimiento del medio social y cultural. Esto quiere decir que los docentes particularmente no conocen la realidad social, organizativa, cultural, económica y política del contexto institucional del INS donde ellos trabajan. También está el criterio por el cual se señala la falta de relación directa de la práctica docente y la investigación con el contexto sociocultural. En cuanto a las **causas** que originan el problema, se han mencionado las siguientes:

- Falta de compromiso.
- Falta de recursos financieros.
- Vocación reducida del docente.
- Escasa disponibilidad de tiempo.
- Falta de una revalorización de la cultura.
- Falta de políticas de apoyo desde otras esferas: económica, política (estructural)

En lo que respecta a otros **criterios de análisis del problema**, se han considerado tres aspectos: los posibles efectos que se generarían en caso de que no se tenga algún grado de intervención, la situación deseable que se espera tener y las posibles alternativas de solución provisional. Entre los posibles efectos que podrían darse en caso de que el problema subsista se encuentran:

- Formación inconclusa del alumnado.
- Aprendizajes segmentados y discontinuos.
- Reproducción de prácticas docentes convencionales.
- Falta de capacidad técnico-pedagógica para modificar la organización curricular.
- Valores culturales y conocimientos en situación estática y en proceso de abandono: sociedad, comunidad, localidad.
- Procesos migratorios.

Aquellos factores son algunos que podrían darse de persistir el problema, sin embargo se espera, mediante una intervención gradual y con la investigación-acción, tener una situación deseable donde la formación docente sea adecuada y responda a las necesidades básicas de aprendizaje, regionales y locales. Todo ello con la posibilidad de mejorar la calidad educativa y contar con un nuevo diseño curricular base de ramas diversificadas para ser articuladas al tronco común.

De lo expuesto hasta aquí sobre la naturaleza del problema construido con los actores en la primera etapa, se puede sintetizar el mismo de la siguiente manera: en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas, existe la necesidad de diseñar, organizar y desplegar procesos de investigación-acción participativos sobre diversificación curricular. Se trata de incorporar saberes y necesidades educativas locales y regionales al plan base con que cuenta dicho instituto de formación superior docente. Sin embargo, este desafío supone, como lo exige toda investigación de este tipo, consideraciones y análisis críticos y reflexivos previos sobre el carácter de la viabilidad, de la factibilidad, así como de las potencialidades institucionales, sociales y técnicas con que cuenta el INS.

Por ello, para una investigación-acción, la naturaleza del problema está ligada a la naturaleza del problema de la factibilidad; es decir, a cómo establecer el compromiso institucional². Este compromiso institucional por parte de sus autoridades fue hecho de manera verbal argumentando que “la investigación-acción a llevarse a cabo sobre el tema de diversificación curricular serviría de mucho para el INS”. El segundo elemento de este compromiso ofrecido mediante el director general fue que los docentes apoyarían en la ejecución de la investigación, lo cual, en los hechos, no se concretó sino parcialmente.

1.2. Objetivos

Es importante aclarar aquí que los objetivos que se exponen no son los que se han definido en el diseño de la tesis, antes de iniciar la primera fase de exploración para el trabajo de campo. Como toda propuesta de investigación, más aún cuando se trata de IA, existe siempre la posibilidad de mejorar, redimensionar o modificar sus contenidos y

² En la propuesta o diseño de la IA el problema de la factibilidad partía de supuestos, tales como la cobertura y la aceptación de sus autoridades. Asimismo, la factibilidad tuvo el antecedente de una anterior práctica llevada a cabo en la misma institución (junio, 2000) por un grupo de alumnos de la primera promoción de la maestría del PROEIB-Andes para realizar un diagnóstico institucional.

objetivos. En la propuesta original de la tesis que se hizo conocer al INS mediante un primer taller, el objetivo consistía en desarrollar una propuesta de investigación-acción participativa en el tema de las ramas diversificadas o complementarias en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas (Arani). A su vez, los objetivos específicos que se definieron fueron:

- Identificar Necesidades Educativas Regionales y Locales (NERyLs) en cada una de las comunidades y unidades educativas donde los miembros del Grupo de Investigación Acción (GIA) llevan a cabo sus prácticas e investigaciones.
- Elaborar una propuesta de Diseño Curricular Diversificado (DCD), una vez que se hayan identificado dichas necesidades.
- Proponer estrategias para su aplicación en las unidades educativas centrales y asociadas donde se llevan a cabo las prácticas docentes e investigaciones y para el desarrollo curricular en el INS.

Como se puede apreciar, la investigación que se proponía realizar era bastante pretenciosa en cuanto a sus objetivos se refiere. El resultado fundamental al que se pretendía llegar con la participación de los actores era contar con un diseño curricular base diversificado para que, a su vez, éste pueda ser implementado en las unidades educativas donde los estudiantes realizaron sus prácticas docentes o, en el mejor de los casos, en las unidades educativas donde ya iban a encontrarse en pleno desempeño como maestros.

Entonces, el cambio de objetivos sucedió a la par de las modificaciones en la consideración de los problemas de la investigación. Como se analizará más adelante, los factores que permitieron estas modificaciones fueron fundamentalmente de carácter institucional, formativo, de tiempo y de otros que surgieron en el transcurso de esta experiencia. De esta manera, los objetivos aquí presentados son el resultado de tales cambios y adecuaciones.

1.2.1. Objetivo general

Analizar, de manera crítica y autoreflexiva, la experiencia de investigación-acción sobre la elaboración participativa de un diseño de currículo diversificado, realizada en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas (Cochabamba).

1.2.2. Objetivos específicos

- Describir el proceso de organización y planificación de la IA: etapa o fase inicial correspondiente a todo proceso cíclico de este tipo de investigaciones.
- Analizar el grado de participación e involucramiento de los actores institucionales del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas con quienes se propuso llevar a cabo la experiencia de investigación-acción sobre currículo diversificado.
- Analizar crítica y autoreflexivamente factores limitantes y coadyuvantes que emergieron durante el trabajo de la investigación.
- Definir criterios estratégicos que articulen una propuesta coherente y alternativa de hacer investigación-acción en un tema como la diversificación curricular y en un contexto institucional y académico como el que representa el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas.

1.3. Justificación

Más allá de pretender justificar la presente experiencia de investigación-acción desde una propuesta inicial, interesa tomar algunos elementos directos que fundamentaron dicha justificación.

En el ámbito de la transformación curricular, hasta ahora, se observa que la diversificación curricular continúa sólo a nivel de la ley, de los decretos y de las declaraciones hechas por autoridades educativas nacionales y departamentales. Los INS -en este caso el de Vacas- son las instituciones llamadas a iniciar desde la formación docente este desafío. Sin embargo, en la actualidad, todavía existe la necesidad de poder articular esta normativa con las reales demandas que exige la transformación de la práctica docente e investigación.

De acuerdo a las reflexiones conjuntas realizadas al inicio del trabajo, los actores fundamentaron sus necesidades para cubrir la escasa experiencia desarrollada sobre estudios acerca del tema de las ramas diversificadas. Esta aspiración muestra que los Institutos Normales Superiores en Educación Intercultural Bilingüe se encuentran en una fase de desarrollo institucional incipiente para poder llevar a cabo experiencias de esta naturaleza. Es, como dirían los mismos actores con quienes se desarrollará la investigación, un problema que atañe a la “falta de institucionalización de la investigación-acción para crear propuestas innovadoras en el área de las ramas diversificadas” o en el

peor de los casos, se hace mención a la “ausencia de aplicación y planificación sobre las ramas diversificadas”.

Consecuentemente, se ha establecido un segundo argumento, el mismo que considera que, mediante una investigación-acción es posible tener una mayor y mejor aproximación a la incorporación, construcción y aplicación de las necesidades curriculares comunitarias e indígenas a la enseñanza que se imparte a los niños en las escuelas.

Desde una perspectiva externa al análisis observado por los actores, se ha notado también que las organizaciones indígenas y campesinas, a través de sus respectivos Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) y de sus representantes -caso del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ)-, expresan la necesidad de que los procesos educativos partan del conocimiento de los pueblos indígenas, de la sabiduría que poseen las culturas andinas y amazónicas, de sus modos de vida, de sus costumbres y su cosmovisión. En una de las apreciaciones hechas durante el III Seminario Internacional de los Países Andinos sobre currículo de la EIB, realizado en la ciudad de Cochabamba en el mes de octubre del 2001, se expresaba de esta manera una crítica a los problemas de formación que no permitían revertir el avance de la educación indígena en países como Bolivia:

La mayoría de los programas educativos, conocidos y aplicados hasta ahora en las escuelas del campo, fueron diseñados por planificaciones que carecían de conocimientos de la vivencia en los pueblos y sus valores morales y espirituales, carecían de conocimientos sobre el relacionamiento con la madre naturaleza (Pachamama) y del tiempo y espacio, lo cósmico y lo territorial. Además, los programas estaban contaminados de formas de vida únicamente urbanas, lo que demostraba una propuesta unicultural. Por otro lado nos imponían otros conocimientos, otras experiencias que no encajan realmente con la forma vivencial de nuestros pueblos. En consecuencia existía un divorcio absoluto entre el currículo oficial y lo comunitario. Esto se refleja mayoritariamente en los textos utilizados hasta ahora.

(CENAQ-CEA 2002: 177)

Desde la formación de profesores y el ejercicio pedagógico de éstos se afirma que la valoración de los conocimientos locales podría ser recuperada y aplicada en la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas indígenas. Al reconocer la importancia que representa la educación intercultural bilingüe, el CENAQ declara que ésta es trascendental para que “nuestros hijos y nuestras hijas aprendan a partir de su propia lengua, realidad sociocultural y contexto”³.

³ Texto recuperado de un tríptico titulado: CENAQ: Consejo Educativo de la Nación Quechua. *Sunqunchik ukhumantapacha qhichwa kawsayninchiqta t'ikarichina*. Sin fecha.

Mediante los resultados de la presente investigación, se pretende contribuir a la mejor comprensión de la realidad, vale decir, de las condiciones reales que se requieren para la planificación y ejecución, mediante la participación e involucramiento de los propios actores en la investigación. Se aspira a proponer que la investigación sea activa, propositiva y parta de las necesidades y expectativas educativas de la comunidad. De igual manera, se pretende una reconceptualización del papel de los actores (docentes y alumnos) que vaya más allá del marco y la comprensión tradicional que le asigna el rol institucional de formadores y docentes en procesos de formación y se orienta, más bien, a la labor del educador-investigador.

Futuras experiencias de investigación-acción, enmarcadas en lo que constituye una participación reflexiva y activa de los actores, permitirán comprender acerca del avance de ideas en el campo de la EIB, en la medida en que se logre afianzar los argumentos favorables hacia el tipo de investigaciones reflexivas, colaborativas, alternativas, críticas, participativas y propositivas. Todo esto con el propósito de mejorar situaciones diversas que se plantean a nivel de la formación de docentes y el rol institucional de los INS-EIB, frente a las necesidades educativas regionales y locales que se plantean a nivel del diseño y desarrollo de un currículo comunitario en la enseñanza escolar.

1.4. Ubicación del estudio

Básicamente, el estudio se llevó a cabo en dos escenarios: en el mismo INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas y en las unidades educativas-comunidades donde fueron asignados los estudiantes y docentes miembros del grupo de investigación.

El INS-EIB “Ismael Montes” se encuentra ubicado en la comunidad de Challwamayu, (“Río de Peces”), en dirección sudeste y distante a 110 kilómetros aproximadamente de la ciudad de Cochabamba. Se encuentra situada próxima a la población de Vacas, jurisdicción de la provincia de Arani, del departamento de Cochabamba.

Una breve reseña⁴ de este Instituto permite conocer su fundación el 18 de febrero de 1916. El actual INS-EIB se fundó bajo la inspiración del Dr. Jorge Rouma, en la Finca Toncolí, perteneciente a la jurisdicción de Colomi, en la provincia Chapare

⁴ Gran parte de la información descrita al respecto fue obtenida de la revista editada por el mismo Instituto titulado: *Escuela Normal “Ismael Montes”. Bodas de Diamante: 1916-1991 (s.f.) pp. 8-12.*

(Cochabamba). Desde su creación, este instituto experimentó traslados a diferentes provincias como aquel ocurrido en 1928. En aquel año, la escuela normal estuvo localizada en el Valle Bajo de Vinto (Quillacollo), para trasladarse a Tiquipaya, en la misma provincia de Quillacollo. En 1940, mediante Resolución Ministerial, esta Normal recibe el nombre de “Ismael Montes”, en honor al presidente de la República y bajo cuyo gobierno se instituye en casa superior de estudios para maestros. En 1941, volvió a producirse un nuevo traslado, esta vez a la localidad de Punata, en el Valle Alto cochabambino. Posteriormente, en 1945, debido a factores internos institucionales de carácter administrativo, la Normal cae nuevamente en una interrupción. Recién en 1946, a iniciativa del profesor Toribio Claure, quien fuera fundador del núcleo escolar campesino de Challwamayu, se consigue la adjudicación de una extensión de tierras laborales pertenecientes a la municipalidad. Es en esta comunidad agraria de Challwamayu (río de peces), próxima a la población de Vacas, en la jurisdicción de la provincia de Arani, del departamento de Cochabamba, donde concluye el azaroso recorrido de cambios para su definitiva localización actual.

La constitución de las antiguas escuelas normales en Institutos de Normales Superiores es el resultado de un proceso de transformación propiciado a partir de la Reforma Educativa. Sobre este tema específico, existe muy poca información, por ello es pertinente referirse a un trabajo realizado por Nucinkis (2002). Según esta autora, el proceso de transformación de las anteriores escuelas normales se dio desde 1999, tras la realización de diagnósticos y seguimientos a los siete INS, entre los que se encontraba el de Vacas. Uno de los resultados que se obtuvo de estos diagnósticos fue la falta de comprensión y aplicación de la transformación curricular e institucional. De igual manera, acompañaron criterios que se debatieron con bastante fuerza en aquellos años, como la necesidad de lograr una mayor calidad en la formación de los maestros, ya que era bastante elocuente la situación crítica por la que atravesaba dicha formación. En uno de sus párrafos, Nucinkis señala: “Este estudio sentó las bases necesarias para proceder de manera más fundamentada y con líneas de acción más claras en la nueva estrategia, teniendo en cuenta los desaciertos de los años anteriores” (Op. Cit. 2002).

De acuerdo al proceso de transformación introducido por la Reforma Educativa se establecieron ejes vertebradores, como la interculturalidad y la participación social. Estos aspectos, a decir de Nucinkis, fueron los que propulsaron en mayor grado una reorientación cualitativa de la formación docente. Sobre esta base se estableció que el sistema educativo brindará dos modalidades de lengua, **la modalidad bilingüe y la monolingüe**, que se aplicarán en las escuelas según las características lingüísticas de la

población atendida y, según la Ley de Reforma Educativa, se estableció que el **currículum es abierto y flexible**.

Entonces, a partir del año 1999, hasta el 2000 en lo que fue el cuarto momento caracterizado por Nucinkis, se comenzó la selección de los centros de formación docente que presentaban las condiciones más adecuadas para mejorar sus servicios y constituir el Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD). Aunque no se siguieron estrictamente las recomendaciones de la comisión – pues se utilizaron algunos criterios complementarios–, se logró la selección de once INS, además de uno que se convirtió en Universidad Pedagógica (que corresponde a la primera escuela normal creada en el país en 1909 en Sucre). Paralelamente, algunas escuelas normales se convirtieron en institutos técnicos, debido a los problemas detectados en ellas y por considerar que podían contribuir de mejor manera al desarrollo de sus regiones ofertando otro tipo de formación.

Las características de los nuevos INS-EIB se daban por la predominancia del eje intercultural en la formación docente, presente en los lineamientos de cada área de formación, con orientaciones para que se hagan las concreciones necesarias en los INS. También incluyen mayores orientaciones respecto a cómo trabajar en las modalidades monolingüe y bilingüe. Además, se establecen nuevos títulos para el egreso, acordes con las necesidades del sistema (por ejemplo, se forman maestros para el nivel inicial – para atender a niños de 0 a 6 años, en vez de limitarlos al nivel preescolar, que estaba dirigido sólo a niños de 4 a 6 años). Estos diseños curriculares conforman la base para la formulación de planes y programas, tarea que es realizada en las universidades y los INS, y se constituyen en el espacio para aprovechar la flexibilidad y la apertura de los diseños.

El otro espacio físico donde se situó la investigación fueron las cinco comunidades próximas a la localidad de Vacas: Challacava, Totorá Pampa, Rodeo, Juntu Tuyu y Cañadas, además de la misma localidad de Vacas (Ver Anexo 2). Una breve descripción de estas comunidades permite apreciar las siguientes características.

La comunidad de Challacava está ubicada a unos seis kilómetros de distancia del instituto. Esta comunidad se caracteriza principalmente por la producción agrícola de papa, trigo y haba. Es una comunidad con relativa dispersión de viviendas y mantiene estrecha comunicación con la localidad de Vacas, tanto a nivel de servicios de transporte, como de tipo comercial. En esta comunidad funciona una unidad educativa donde fueron

designadas dos estudiantes mujeres miembros del GIA, para llevar a cabo su práctica docente y la misma investigación-acción. En general, las familias que habitan en esta comunidad se caracterizan por ser receptivas y abiertas ante la presencia de personas externas. Una de las principales características que sobresale de esta comunidad es su elevado nivel de organización social, donde el sindicato agrario es el único referente aglutinador y cohesionador entre sus miembros.

La segunda comunidad donde se situaron alumnos para la práctica docente y para la IA fue Totorá Pampa. Con relación a las otras comunidades, ésta se encuentra más alejada del instituto, en la misma zona de Vacas. Dista aproximadamente, en línea directa al INS, unos 10 a 12 kilómetros. A diferencia de Challacava, esta comunidad está situada a mayor altitud, razón por la cual se presentan fuertes vientos en los meses de septiembre y octubre. Todavía se registran bajas temperaturas en esos meses del año y hasta caídas de granizo intempestivo. Las familias en esta comunidad tienen sus viviendas en mayor grado de dispersión, con respecto a la anterior comunidad. En lo productivo, se caracteriza también por su restringida capacidad productiva agrícola, siendo el cultivo de papa la dedicación predominante por parte de las familias. A simple vista, llama la atención la ubicación de la escuela que se encuentra situada en un espacio céntrico pero algo aislada de la comunidad. En Totorá Pampa estuvieron designadas un grupo de estudiantes de tercer semestre, entre las cuales se encontraban tres participantes del equipo de investigación-acción. Estas muchachas son las que encontraron mayores dificultades de llevar a cabo su trabajo de campo para la investigación.

La comunidad de Rodeo es más concentrada y se ubica sobre el camino troncal que une Cochabamba-Arani con Mizque-Aiquile. Como señalan dos de los tres estudiantes destinados a esta comunidad, se trata de un pueblito pequeño casi deshabitado. Está ubicado al sur del INS, a unos siete kilómetros aproximadamente de distancia. La particularidad de esta comunidad es que los días lunes se lleva a cabo una feria agrícola y comercial donde se dan cita productores del lugar y de otras zonas y regiones como del Valle Alto, Mizque y Cochabamba. En esta comunidad estuvieron presentes tres miembros del GIA, haciendo sus respectivas prácticas.

La cuarta comunidad y unidad educativa para la práctica a miembros del GIA fue la de Juntu Tuyu. Aquí estuvieron presentes cuatro miembros. Todos varones, pero de los cuales solamente tres demostraron interés en participar. Sin embargo, como aconteció con los otros estudiantes se vieron en dificultades por la dedicación exclusiva de atención en aula, dejando casi ningún margen de tiempo para la IA. Esta comunidad, casi tiene las

mismas características de Challacava, en cuanto a organización, producción y recursos forestales, además de la piscícola, por contar con un pequeño lago en sus inmediaciones. Está ubicado a una distancia relativamente alejada del INS, entre ocho y nueve kilómetros.

Pasando a la comunidad de Cañadas, ésta cuenta con una unidad educativa bastante equipada y su infraestructura es un poco más amplia que las otras escuelas. Aquí se encontraba una sola alumna llevando a cabo su práctica, en calidad de miembro del GIA. A diferencia de los otros participantes, esta muchacha no tuvo la compañía de otros miembros que la pudieran apoyar o, al menos, compartir situaciones particulares relativas a esta experiencia, principalmente referidas al recojo de la información. Esta comunidad está situada sobre el camino de acceso que conecta Arani y el INS-EIB de Vacas. Está ubicada al este del instituto, a unos cinco kilómetros de distancia aproximadamente. La principal característica de esta comunidad es su potencialidad productiva en peces, ya que cuenta y tiene acceso directo e inmediato a uno de los lagos más grandes que se encuentran en la zona. Además de productos agrícolas con la papa, el trigo, y el haba, su producción es más diversificada. Incluso a orillas del lago cultivan algunas hortalizas y especies forrajeras para la alimentación de su ganado. Como en el caso de Junt'u Tuyu y Challacava, la comunidad de Cañadas se abastece de recurso forrajero para la alimentación suplementaria del ganado vacuno y ovino extraído del interior del lago. Es un recurso vegetal acuático, llamado "lima" al que todos tienen acceso para recolectar. Otra de las características similares a la de Challacava es que en la comunidad de Cañadas existe una fuerte presencia de miembros de organizaciones religiosas protestantes.

Por último, es pertinente referirse al otro espacio de ubicación de la investigación, como es la localidad de Vacas, en cuya unidad educativa estuvieron presentes cuatro participantes varones. Por su cercanía con el INS, existen alumnos que son de esta localidad y estudian en ese centro de formación, como es el caso de uno de los miembros del GIA. Inicialmente, no estuvo previsto asignar alumnos a la unidad educativa de este centro poblado, pero ante la falta de otros lugares y ante la premura de que los alumnos practicantes concluyan con sus proyectos de innovación el INS tuvo que optar por ubicarlos en dicha unidad educativa. A pesar de las ventajas que significaba la proximidad con el INS, los estudiantes del GIA, asignados a esta localidad, tropezaron con los mismos problemas que el resto de los otros miembros.

Estas comunidades fueron seleccionadas de antemano por el equipo debido a que los estudiantes y los docentes que conformaron el grupo de investigación –en su etapa inicial- hicieron su trabajo de práctica docente e investigación y de tutoría y seguimiento. De esta manera, desde un rol externo, se tuvo que realizar el respectivo seguimiento y apoyo a los estudiantes situados en las unidades educativas y comunidades a las cuales fueron asignadas.

Cuadro 1: Distribución de miembros del GIA, según comunidades y Unidades educativas

Comunidades	Miembros del GIA		Total
	Varones	Mujeres	
Challacava	2 (4° A)		2
Totora Pampa	3 (3° U)		3
Rodeo		3 (3° U)	3
Juntu Tuyu		4 (4° B)	4
Cañadas	1 (4° B)		1
Vacas		4 (4° A)	4
Escuela Experimental Copacabana	1 (4° B)		1
Total	7	11	18

Fuente: Elaboración propia (2002).

Nota: A nivel docente, ninguno del GIA estuvo asignado a cualquiera de estas comunidades y unidades educativas. Solamente uno de los docentes estuvo a cargo de la coordinación y estuvo presente en Rodeo, Juntu Tuyu y Totora Pampa.

CAPÍTULO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

De manera similar al anterior capítulo, en éste se presentan sintéticamente algunos aspectos centrales de la metodología utilizada para la presente investigación, ya que a lo largo de los capítulos posteriores se discutirá a fondo el proceso de aplicación de la investigación-acción en el INS de Vacas.

La metodología que propone la IA se basa esencialmente en su enfoque participativo, reflexivo, articulador o unificador de procesos (Elliott 1993: 72), crítico y resolutivo de situaciones-problema. Este enfoque orienta las actividades de la IA: constitución del equipo de trabajo, identificación del problema (necesidad), observación y recojo de evidencias, reflexión-revisión del problema o necesidad, planificación (plan de acción), puesta en práctica del plan de acción, observación, reflexión y así sucesivamente en forma de ciclos en espiral (La Torre 2000: 7-12).

A nivel metodológico, según la afirmación de McKernan (1999), la IA permite una amplia variedad de métodos y técnicas de investigación. Entre las más usuales se encuentran la observación, los registros anecdóticos, los informes de investigación-acción, los diarios, las notas de campo y otros como los cuestionarios, las entrevistas y las historias de vida.

2.1. Tipo de investigación

La investigación que se llevó a cabo tuvo un carácter cualitativo. Una investigación cuyas características básicas se centran en la obtención de datos cualitativos; en la representación de un proceso riguroso, cargado de dudas e inseguridades y en la captura de percepciones de los actores locales, poniendo mucha atención a sus puntos de vista y esforzándose por mantener sus propias concepciones sobre el proceso en cuestión en permanente cuestionamiento (Castro y Rivarola 1998: 5-7).

Desde esta perspectiva cualitativa, el estudio realizado se basa en los principios metodológicos que rigen el tipo de investigación-acción: activo-participativo, colaborativo-propositivo, reflexivo-crítico y constructivo. Para el diseño metodológico, en una primera

fase, se realizó específicamente un taller⁵, en el cual se pudo establecer lineamientos metodológicos. Estos lineamientos fueron resultado de un proceso que se ha dado a partir de la constitución del grupo de investigación para identificar y analizar los problemas inherentes al tema.

Por las características del tema, el conocimiento a desarrollar integra una visión inter y transdisciplinaria. Esto significa que el estudio se aborda básicamente desde una perspectiva pedagógica, sociológica y antropológica cultural. Se aborda desde lo pedagógico, en tanto el estudio exige principalmente un manejo teórico y metodológico de análisis del currículo (diversificado). Una mirada desde el ámbito de la sociología de la organización permite reflexionar la significación social de la realidad, del conocimiento y saber indígena, de su historia, su organización y relaciones con el entorno. Esta perspectiva -en concordancia con Rodríguez (1996: 30, 31)- ha permitido tomar en cuenta algunas características organizativas institucionales, como ser:

- a) Presencia de una división del trabajo (...) de tal manera de facilitar la coordinación y el control del cumplimiento de las distintas actividades laborales.
- b) Las organizaciones existen en un entorno que es todo lo exterior a la organización.
- c) Los miembros de la organización constituyen parte del entorno externo e interno.
- d) Los actores (institucionales) que aportan su trabajo a la organización, deben hacerlo desde la perspectiva parcial que les permite su rol dentro de ésta.

Por su parte, una perspectiva antropológica cultural contribuye a situar el análisis de la información desde una interpretación intercultural, identitaria, lingüística y etnográfica. La recurrencia a una investigación etnográfica, en modo alguno significa una posición ecléctica ya que, para una IA, es posible contar con un procedimiento descriptivo o reconstructivo analítico de escenarios y grupos culturales. Una postura de investigación etnográfica facilita recrear creencias compartidas, prácticas, conocimientos populares y comportamientos de un grupo de personas (Spradley y McCurdy 1992, citado por Goetz y LeCompte 1988: 28).

2.2. Metodología utilizada

La investigación-acción realizada responde a una lógica y dinámica propia, de acuerdo a lo que los actores constitutivos del grupo IA han (re) definido. Originalmente, el presente

⁵ Este taller se llevó a cabo en fecha 15 de agosto de 2002. Tuvo una duración de 3 horas y participaron 12 alumnos, cinco docentes y el director académico. Por razones de aprovechamiento de las escasas oportunidades que se tuvo para convocar y reunir a estos miembros, el taller se realizó con ambos actores. El taller para el análisis de los problemas fue por separado.

estudio estuvo previsto para ser desarrollado en función a un ciclo del proceso de la IA. Esto equivale a decir que, por razones de tiempo, durante las ocho semanas para llevar a cabo el trabajo de campo, los resultados de elaboración del currículo diversificado no serían objeto de una aplicación directa, ni de una observación sistemática de su comportamiento en la práctica. Esto significa que, de acuerdo a la definición contenida en la propuesta inicial de la IA, ésta tenía características directamente propositivas y constructivas, además del componente de aprendizaje en cuanto a la investigación y a la estructuración de un currículo diversificado. Desde la perspectiva de los actores esta idea ha sido replanteada en el sentido de considerar la IA como una primera experiencia de aprendizaje, dadas las limitaciones que confrontaban docentes y estudiantes, en cuanto al recorte de tiempo y recargo de otras actividades, como fueron las responsabilidades de organización de la misma práctica docente y eventos deportivos que en esa época se realizaron en el INS.

La investigación-acción implicó dos niveles de observación: por un lado, la observación desarrollada desde los actores institucionales, desde sus perspectivas y experiencias propias. Vale decir, incorporando las habilidades logradas en anteriores prácticas e investigaciones y a partir de los conocimientos sobre el manejo metodológico e instrumental que poseen, principalmente, los estudiantes. Este nivel de observación significó otorgar el margen necesario de desenvolvimiento propio, de respeto a sugerencias, etc. El otro nivel de observación se realiza desde la tesis misma. Esto es, desde una participación directa, coordinada, de apoyo y de facilitación del tesista y el equipo de asesoramiento del PROEIB-Andes. Aquí el rol de investigador externo, como se describirá más adelante, estuvo situado comprometidamente con todo lo que significó el proceso de investigación.

Para el trabajo de campo, se ha previsto la designación de un grupo de alumnos/as de tercero y cuarto semestre por unidad educativa, en el distrito educativo de Vacas. A ello se suman cinco docentes coordinadores del área de práctica docente e investigación. Estos docentes tenían la misión de observar el normal desarrollo de las prácticas de los alumnos pero, por la misma función de tutores que cumplieron, se vieron limitados de apoyar la IA. De estos cinco docentes, uno sólo tuvo presencia en las comunidades de la investigación ya que los otros fueron designados a otros distritos educativos de la región. En cada comunidad donde se hicieron presentes los miembros del grupo de investigación-acción, estuvo previsto recoger la información por dichos miembros.

En principio los alumnos/as, en compañía de sus docentes, buscaron espacios de intervención y relacionamiento con la comunidad para detectar las Necesidades Educativas Regionales y Locales (NERLs) y documentar la información pertinente. Por su parte, la labor del “investigador” (tesista) fue facilitar, apoyar y compartir los procesos de reflexión y recojo de la información del trabajo durante y posterior al trabajo de campo. También observar el proceso de implementación, sistematizarlo y analizarlo.

El proceso general de la metodología de investigación consistió en diseñar y aplicar instrumentos acordes con la naturaleza del tema. La elaboración de los instrumentos estuvo en función a los requerimientos, observaciones y aportes de los actores participantes, los mismos que se recogieron en talleres. Esta actividad implicó, a su vez, una tarea de reforzamiento en la capacidad de formación de los futuros maestros e incluso de los mismos docentes del INS. Durante estos talleres se explicó operativamente al resto de los docentes del INS acerca de su manejo y aplicación para que ellos puedan apoyar a practicantes durante su permanencia en las comunidades y unidades educativas donde sean designados. También se aprovechó para apoyar la actualización docente referida a temas sobre diversificación curricular e investigación-acción.

Como se muestra en el siguiente cuadro, para iniciar la investigación se realizó un taller de capacitación en el adiestramiento sobre tres aspectos básicos:

- Conceptos, enfoques y procesos de la IA.
- Nociones y experiencias de elaboración sobre currículo o ramas diversificadas.
- Elaboración y aplicación de los instrumentos para la investigación.

Cuadro 2: Talleres realizados

Talleres	Etapa exploratoria	Temáticas	Participantes	Nº
Primera fase (etapa exploratoria)	2 y 3 de julio de 2002 15 de julio de 2002	Información, presentación de la propuesta y motivación	Estudiantes Docentes Director Acad.	15 5 1
	3, 4 y 5 de julio de 2002	Organización del GIA	Docentes estudiantes Director Acad.	5 18 1
	10 de julio de 2002	Identificación, análisis y planteamiento del problema	Estudiantes (por semestre)	18
	16 de julio de 2002	Identificación, análisis y planteamiento del problema	Docentes Director Acad.	5 1
	18 de julio de 2002 24 de sept. de 2002	Teórico-metodológico: conceptos, enfoques, y procesos de la IA. Nociones sobre elaboración de currículo diversificado. Instrumentos de recolección de datos. Presentación dossier bibliográfico sobre IA y diversificación curricular.	Director Acad. Estudiantes Docentes	1 12 5
Segunda fase	8 de octubre de 2002 14-16 de octubre de 2002 22 de octubre de 2002 12 de noviembre de 2002	Reflexión sobre el trabajo de campo	Sólo con estudiantes: Tercer semestre Cuarto semestre (A) Cuarto semestre (B)	4 - 4

Fuente: Elaboración propia (2002).

Cuadro 3: Miembros del equipo del GIA

Primera fase		Segunda fase	
Nº	Miembro	Nº	Miembro
1	Director académico	1	Director académico
1	Docente AEC	1	Docente AEC
1	Docente AEC	1	Docente AEC
1	Docente PDI	-	Docente PDI
1	Docente PDI	-	Docente PDI
1	Docente PDI	-	Docente PDI
6	Alumnos (as) Tercer semestre	4	Alumnos (as) Tercer semestre
6	Alumnos (as) Cuarto semestre (A)	3	Alumnos (as) Cuarto semestre (A)
6	Alumnos (as) Cuarto semestre (B)	4	Alumnos (as) Cuarto semestre (B)
24		14	

Fuente: Elaboración propia (2002).

2.3. Muestra

Las características de la muestra definida para este estudio, responden justamente a la investigación cualitativa. En varios acápites se ha hecho referencia a la composición poblacional, en términos de actores sociales de la IA. Estos actores responden básicamente a una composición de dos categorías. La base la constituye el grupo de estudiantes y la segunda categoría la integran los docentes. Inicialmente, hubo otro grupo de actores como los integrantes de familias de las comunidades donde se encontraban realizando sus prácticas docentes los estudiantes. Por los cambios que experimentaron,

se tuvo que dejar de lado este grupo, ya que los estudiantes no lograron desplegar un trabajo adecuado para el recojo de los datos. Estos actores comunitarios fueron identificados en aquel taller bajo los siguientes criterios: residencia estable en la comunidad, dirigentes, ancianos, líderes de opinión, promotores comunitarios en salud, etc.

Durante la primera fase exploratoria de la investigación no estuvo previsto definir o extraer una muestra de la población a ser estudiada. Al menos, no en términos propiamente de selección de unidades de observación. Lo que se hizo más bien fue -en consulta y coordinación con los docentes y directores- establecer cuáles serían los criterios para conformar el Grupo de Investigación-Acción (GIA).

Desde luego, se partió de una propuesta inicial para integrar a alumnos, docentes y directivos del INS en el GIA. En esta propuesta, se sugirió considerar aquellos alumnos que, para el Semestre II/2002, cursarían los niveles cuarto y quinto. Esto porque, de acuerdo a los contenidos y propósitos del diseño curricular base y según el plan curricular docente para el área de práctica docente e investigación, compete desarrollar y aplicar conocimientos, conceptos y metodologías relacionadas a la búsqueda de necesidades locales y regionales de los saberes. Estas competencias se encuentran ligadas a lo que constituye una práctica docente enmarcada en una Investigación-Acción (IA). Más tarde, la sugerencia de algunos docentes, alumnos y tal cual se vio en la práctica, permitieron reflexionar la dispersión de este grupo y que era conveniente tomar un grupo más reducido, de un solo nivel.

Bajo estas premisas, se tomaron en cuenta dos grupos de alumnos integrados por varones y mujeres. La selección se llevó a cabo en cada curso, procediendo primeramente con 4º A y con presencia de cada docente. En una primera instancia, se dio opción a que el curso proponga seis compañeros: tres varones y tres mujeres, incluido el representante o la representante de curso. No hubo consenso, porque decían que no se "les podía obligar", entonces se tuvo que pedir voluntariamente quiénes deseaban participar de la IA. Varios muchachos y muchachas quisieron ser parte del GIA. A sugerencia del curso se procedió a un sorteo y según condición de sexo: primero las mujeres, luego los varones. Esta misma modalidad, con algunas variantes, se aplicó para los otros cursos (3º U y 4º B). De esta manera, se conformó un grupo de alumnos de 18 personas, con participación de un grupo de tercer nivel y dos de cuarto nivel. Entonces, en la selección de los participantes alumnos, no hubo prácticamente dificultades. Este procedimiento fue más bien resultado de negociaciones y acuerdos.

En cuanto a los docentes, se ha visto la conveniencia de contar con dos del área de Aprendizaje, Enseñanza y Currículo (AEC) y tres del área de Práctica Docente e investigación (PDI). Lamentablemente, a nivel de directores no se pudo contar con la participación del director general quien, en los hechos, delegó dicha responsabilidad al director académico. Las razones de esta delegación no fueron explícitamente comunicadas al investigador pero, por lo que se vio, algunas veces no se encontraba en el INS, o bien, tenía otras actividades que cumplir.

2.4. Instrumentos utilizados

De manera primordial, se utilizó los siguientes instrumentos para la investigación-acción⁶:

- El **diario de campo**. Considerado como el instrumento más adecuado para registrar observaciones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones personales. Con la IA, este instrumento no dejó de tener la importancia debida.
- Las **guías de observación**. Con la finalidad de orientar las preguntas, se recurrió a este instrumento para la identificación de temas-problema para el Diseño Curricular Diversificado (DCD) o aspectos que se presentan en el aula y fuera de ella (clases, prácticas de investigación, currículo). Sin embargo, como se verá más adelante, este instrumento no pudo ser aplicado correctamente.
- Las **guías de entrevista** permitieron recoger opiniones, percepciones, juicios de valor, motivaciones, expectativas e intervenciones de los actores comunales sobre las NERLs. Algunos estudiantes recurrieron a este instrumento con serias dificultades, en cambio otros pudieron aprovechar su empleo y rescatar algo de información.
- La **encuesta (mini-encuesta)**. Este instrumento permitió que los docentes del INS respondieran a un listado de preguntas para diagnosticar sus conocimientos previos sobre “ramas diversificadas”.
- Los **registros magnetofónicos**. Los mismos que se tomaron en cuenta en algunos casos, no en todos, debido a que su empleo requiere de condiciones de

⁶ La elaboración de los instrumentos y su estrategia de aplicación se llevó a cabo al interior del GIA, en el INS y durante la primera semana del trabajo de campo, al inicio de las prácticas docentes. De ahí que los instrumentos presentados en el anexo 4 corresponden a los objetivos formulados inicialmente en el proyecto de la investigación.

aceptación por parte de la comunidad y por el costo en tiempo para su transcripción.

- La **revisión y análisis de documentos**, como actas, diagnósticos, informes, planes.

Entre los procedimientos y estrategias que se han considerado en el último taller de elaboración del diseño, especialmente para el trabajo de campo, se encuentran los siguientes:

- Visitas a hogares de familias de la comunidad⁷.
- Selección de informantes clave.
- Autoaprendizaje.
- (Mini) encuesta para aplicación personal a docentes del INS.
- Socialización de actividades de elaboración de instrumentos.
- Entrevistas.
- Reuniones o talleres participativos.
- Observaciones.
- Dotación de un formato de informe.
- Categorizaciones según áreas de conocimientos detectados, unidades problemáticas-temáticas, competencias, indicadores, propósitos.

2.5. La recolección de los datos: aplicación de los instrumentos

De acuerdo a la propuesta inicial de la investigación, se acordó con los miembros del GIA que estos programen y lleven a cabo reuniones en pares. Esto, con la finalidad de que, en cada una de las comunidades a cuyas escuelas estuvieron asignados, pudieran valorar de manera reflexiva el recojo de la información y, en función a esas valoraciones, elaborar informes de avance. Para ello, cada alumno/a llevó consigo un diario de campo donde fue registrando sus observaciones, percepciones sobre la información recogida y la intervención en el proceso de investigación.

Con todas las limitaciones que los alumnos confrontaron, mediante la presente experiencia de investigación-acción, se obtuvo datos primarios muy parciales y

⁷ Esta estrategia adoptada supone haber llevado a cabo un trabajo en la comunidad, aunque ello no implica que se haya realizado “con” la comunidad, tal como era la idea en principio.

dispersos⁸. La base sustancial para este recojo fue la observación realizada por los estudiantes del GIA. En otras ocasiones, se recurrió a la entrevista como medio de recojo de datos. De esta manera, desde la experiencia básica con que contaban los estudiantes, y en su calidad de miembros de una institución de formación superior de maestros, así como se constituyeron parte de la escuela, en su condición de practicantes, estos miembros del GIA optaron por la observación participante y no participante. La elección por una u otra opción dependió de la medida en que los actores comunales se encontraban realizando actividades propias de labranza y en la medida en que se tuvo que iniciar una primera fase de inserción en el medio.

Entre otras estrategias de recolección de datos que se hizo mención se tienen las entrevistas no estructuradas y semi-estructuradas. Mediante las primeras se identificó y se recogió información básica referente a los saberes locales (históricos, agrícolas, de recursos, etc.), estableciendo diálogos abiertos con miembros de las familias y líderes comunales. De manera complementaria, esta actividad se combinó con entrevistas semi-estructuradas, donde algunas preguntas generales elaboradas de antemano, sirvieron como guía y punto de partida para desarrollar la entrevista.

Si bien, en el Capítulo 4 (apartado 4.3.2.) se analiza con más detenimiento la aplicación de los instrumentos en el recojo de los datos, aquí se puede adelantar algunas reflexiones a este respecto. En primer lugar, se debe dejar claro que los instrumentos (guías) fueron elaborados y, en alguna medida, replanteados con la participación de los estudiantes miembros del GIA. Una vez que se reformularon aquellos instrumentos que inicialmente propuso el investigador externo, cada participante del GIA contó con estos instrumentos para que se pudieran conocer los indicadores, las preguntas y los aspectos (ítems) a ser aplicados. Sin embargo, esto no aconteció en su generalidad debido a que los miembros del grupo prefirieron otorgar mayor importancia a su práctica docente en aula. En estas condiciones, ya emergía una seria dificultad para que los estudiantes se familiaricen con el contenido de las guías.

⁸ Estos datos no fueron objeto de un trabajo de sistematización o categorización inicial por considerarse insuficientes para establecer premisas básicas para un diseño curricular diversificado. La escasa información lograda por observación y entrevistas con comunarios y actores locales identificados y seleccionados en la misma comunidad por los estudiantes y el mismo investigador externo, da cuenta de aspectos históricos del INS, de la organización social y comunal de la región, de los recursos productivos, de las prácticas agrícolas y de otros conocimientos y saberes locales relacionados con la vivencia de las familias campesinas.

En segundo lugar, producto de estas desventajas y desajustes que se tuvo, menos de la mitad de los estudiantes tuvieron oportunidad de aplicar los instrumentos parcialmente y de manera eventual. En algunas oportunidades, a fin de que en los entrevistados no se despertara susceptibilidad alguna, se dejó de lado el uso directo de los instrumentos. Ante esta eventualidad, se tuvo que recurrir a la memoria y a la improvisación de temas generales lo cual es válido, hasta cierto punto, mientras haya un hilo conductor que dirija la conversación. Una de las particularidades que se observó en el recojo de los datos, mediante la aplicación de los instrumentos, fue la recolección realizada en pares. En modo alguno esta actividad constituyó una participación individual.

En tercer lugar, la aplicación de los instrumentos para el recojo de los datos durante el seguimiento efectuado a los estudiantes contó con el apoyo y la orientación del investigador externo. Se identificaron dos problemas inmediatos con los cuales los estudiantes tropezaron en la aplicación de las guías: por una parte, dudas y vacíos en la interpretación de algunos indicadores tales como la conservación y aprovechamiento de los recursos locales (agua, tierra, vegetales), clasificación de los elementos de la naturaleza, estrategias de conservación y procesamiento de alimentos nativos y otros. Por otro lado, estaba el problema de la aplicación misma de los instrumentos. Los estudiantes se encontraban con dificultades de cómo iniciar una entrevista. Presentaban un estado de ánimo de inseguridad, nerviosismo, timidez y dificultades en el desenvolvimiento oral. Esto hacía ver lo poco familiarizados que estuvieron ellos con este tipo de prácticas de investigación en campo.

La elaboración del conjunto de instrumentos utilizados para el recojo de la información forma parte del proceso de preparación y autoaprendizaje al interior del GIA. Esto significa que estudiantes y docentes participaron en la revisión y replanteo de las principales herramientas de recojo de datos antes de las prácticas. Posteriormente, el GIA también se encargó de elaborar criterios para fijar posibles unidades temáticas a ser trabajadas durante la investigación.

2.6. Consideraciones éticas

En teoría, una de las bondades que propone una IA como la que sustentamos es la horizontalidad en las relaciones de trabajo interpersonales al interior del GIA. Bajo esta modalidad de trato y correspondencia social, ninguno de los actores involucrados en el trabajo de investigación asumió un papel predominante o que haya pretendido

constituirse en centro de las actividades desarrolladas. En tal sentido, la información obtenida y trabajada adquiere una naturaleza distinta como cuando se trata de otro tipo de investigación. Mientras los datos fueron trabajados, estos no fueron divulgados hasta su conclusión definitiva y hasta que, tanto el PROEIB como la Dirección General y Académica del INS-EIB "Ismael Montes", dieran su consentimiento y devolución respectiva.

En el terreno mismo del trabajo de campo, el contacto y las estrategias de relacionamiento de los practicantes y docentes tuvieron las mismas características de respeto, trato horizontal, comprensión y diálogo intercultural. Estuvo previsto que, al finalizar la investigación, el informe final fuera devuelto principalmente al INS-EIB "Ismael Montes" de Vacas, como parte de la política institucional del PROEIB y del mismo INS en el aspecto evaluativo.

CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Contexto de la Reforma Educativa y la EIB

Desde la década de los años ochenta, del siglo anterior, se han venido produciendo sucesivos reacomodos estructurales en diferentes ámbitos de la vida política, económica y social en países como Bolivia. En una década posterior se desarrollaron con mayor fuerza análisis sobre diversas categorías que han sido parte de estos procesos de reforma estructural. Categorías tales como competitividad internacional, modernización de los sistemas educativos, participación ciudadana, formación de una moderna ciudadanía son, entre otros, factores que han dinamizado cambios en las políticas de Estado, con la consiguiente introducción o adopción de reformas neoliberales denominadas también de “ajuste estructural”.

En el campo educativo, estos cambios, reacomodos o ajustes fueron consecuentes a las políticas económicas ya en los años noventa. En muchos casos, países que habían cambiado a un modelo económico de libre mercado, debieron adoptar Reformas Educativas acordes a dicho sistema económico neoliberal, a título de modernizar la educación. No en vano se arguye como condiciones favorables de implantación de las reformas educativas la necesidad de “modernizar la gestión, mejorar la calidad y equidad, acercar las escuelas a las demandas de la sociedad y abrir a la iniciativa de los actores” (Fajardo 1999: 8). Estas condiciones, entre otras, parecen ser las que han primado en nuestros países para diseñar políticas educativas a partir de la configuración de nuevos contextos y escenarios de relacionamiento internacionales y donde, instituciones como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, no han sido ajenas para financiar tales programas de ajuste estructural en el sistema educativo latinoamericano.

De manera oficial, desde mediados del año 1994, en Bolivia se viene implementando el programa de la Reforma Educativa (Ley 1565 del 17 de julio de 1994). Sin embargo, un par de años antes ya se venía elaborando la propuesta a cargo del Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE). Años después, surge un informe de evaluación presentado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Bolivia en el año 2000⁹, en él se hace mención a que el Programa de Reforma Educativa nació en el ex Ministerio de Planeamiento y Coordinación, por la visión global que desde este Ministerio se tenía la

⁹ Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2002).

importancia de la educación en el desarrollo, visión coincidente con la expresada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos llevada a cabo en Jomtien, en el año 1990.

Desde un inicio, la Reforma Educativa arrancó con dos programas: de transformación y mejoramiento. El de transformación “implicaba reformas curriculares de carácter intercultural y bilingüe, así como una reorganización institucional y transferencia de infraestructura a prefecturas y municipios. El de mejoramiento, en cambio, se diseñó para cubrir carencias educativas en el corto plazo” (Fajardo 1999: 25).

Según la Ley de la Reforma Educativa existen varios puntos fundamentales que interesan tomar en cuenta para la presente investigación. Entre estos puntos están:

- La introducción del enfoque intercultural en la educación en todos los niveles del sistema.
- La planificación de un currículo que responda a las necesidades básicas de aprendizaje y a la realidad heterogénea del país.
- La aplicación de la modalidad bilingüe.
- La transformación de la formación docente mediante la vinculación de los centros de formadores a la educación superior universitaria.

Consecuentemente con varios de estos puntos contemplados en la Ley se priorizaron los siguientes objetivos estratégicos:

- Desarrollar la capacidad de gestión del sistema educativo nacional.
- Mejorar la capacidad del personal docente.
- Consolidar la transformación curricular y generalizarla.
- Promover la participación de la ciudadanía.

Existen varios aspectos que se pueden desatacar como parte de la aplicación del Programa de Reforma Educativa en Bolivia que atañen directamente al tema de la presente investigación. Uno de estos aspectos es el problema de la reorganización institucional. Si se habla de mejorar la capacidad del personal docente y consolidar la transformación curricular para luego generalizarla, es necesario que, mediante la aplicación de la Ley de Reforma Educativa, se produzcan cambios, por ejemplo, en los centros de formación docente. Los otros aspectos que le dan una connotación propia a la

Reforma Educativa son la aplicación del enfoque intercultural y de la modalidad bilingüe en la enseñanza escolar.

En el caso de la educación intercultural bilingüe, en tanto enfoque, proceso pedagógico, modalidad y estrategia de desarrollo para el aprendizaje de los educandos en contextos socioculturales y lingüísticos indígenas, e incluso no indígenas, ha sido un resultado más de la reivindicación de dichos pueblos que de la decisión política de un Estado. La EIB surge como demanda histórica de las organizaciones indígenas, antes que una oferta institucional del Estado.

¿Por qué se dice que la EIB en Bolivia, así como en otros países latinoamericanos surge como una demanda histórica?. Porque en la masa indígena y campesina de nuestros pueblos, desde la década de los años ochenta del siglo XX, se va formando con mayor fuerza una conciencia política sobre el problema de la educación en Bolivia. Si bien el referente histórico en el altiplano paceño es la escuela ayllu de Warisata, las comunidades indígenas y campesinas en los valles y llanos del oriente y en la amazonía fueron interpelando cada vez más el sistema educativo vigente hasta fines de aquel siglo. En la experiencia de Warisata, fueron organizándose y creándose escuelas indígenas clandestinas. Esta nueva forma de concebir la escuela cuestiona un sistema educativo nacional, reproductor de modelos ciudadanos de comportamiento social y cultural. Es en esta lucha por transformar la educación en Bolivia que las organizaciones populares indígenas llevan adelante sendas reuniones y debates para buscar comprensión, caminos y consensos de formular propuestas en torno a la EIB.

En el ámbito internacional, hasta inicios de la década de los años 90, ya se discutían las bases y fundamentos de la EIB. En Bolivia, este debate tuvo distinciones más precisas tomando en cuenta la particularidad pluricultural y plurilingüe de nuestra sociedad. El reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y la presencia institucional de sus organizaciones étnicas.

Por estas razones históricas es que los fundamentos teóricos como ser: culturales, lingüísticos, pedagógicos y psicológicos fueron adoptados por los movimientos sociales de diferentes organizaciones de base como la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), La Comisión Episcopal de Educación (CEE), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), el Centro Teko Guaraní y también fueron asumidos por el Equipo

Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), cuyo surgimiento y trabajo fue anterior y tuvo la misión de plasmar estas demandas en la Ley 1565 de la Reforma Educativa, que adopta la Educación Intercultural como eje de la misma e incorpora la modalidad bilingüe como parte de la propuesta de transformación pedagógica (PROEIB-Andes 2003: 10)¹⁰.

Otro antecedente que se hace mención es aquel de 1992, año en que el Gobierno, mediante D.S. N° 23036, oficializa la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo boliviano. La EIB, hasta inicios de los años noventa, tuvo precedentes propositivos como los de la CSUTCB. La propuesta de esta organización matriz de los campesinos bolivianos sustentaba una serie de principios y postulados tales como “la orientación del sistema educativo nacional en función de las características culturales y lingüísticas del país” (Op. Cit.: 11). Esta organización planteaba también el apoyo a los proyectos de EIB, la elaboración de política lingüística que acompañe a la Reforma Educativa, la Reformulación de los Contenidos de la Educación Urbana. Asimismo, propuso –y aun esta propuesta sigue teniendo fuerte vigencia- la elaboración de un currículo nacional bilingüe, intercultural, integrado, productivo, comunitario y flexible.

Uno de los propósitos que tiene la EIB es “generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar. Asimismo, se pretende construir una pedagogía de y en la diversidad (cultural)” (López 2001: 389, 390).

En síntesis, a decir de Fajardo (Op. Cit.: 47), las reformas educativas de los noventa son la culminación de un prolongado proceso de reflexión e intervenciones que dieron por resultado políticas que apuntan en una dirección deseada pero que aún no logran los resultados esperados.

3.2. Marco legal e institucional de la investigación docente educativa

En Bolivia, el tema de la investigación docente emerge como propuesta oficial diseñada curricularmente a partir de 1997. En un contexto donde, a partir de ese año, se inicia un

¹⁰ Ayuda memoria para la Ponencia: La EIB en la Reforma Educativa en Bolivia. En Módulo: Reformas Educativas y Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. PROEIB-Andes 2003. Pp. 1-23.

proceso de transformación de las denominadas Normales Superiores¹¹. Hasta mediados de la década de los noventa, la investigación educativa estaba excluida de lo que significaba la práctica docente. Es evidente que la investigación, como tal, era un área más de conocimiento en los programas de estudio en las normales. Lo propio acontecía con lo que, hasta antes de la Reforma Educativa, se denominaba “prácticas profesionales”.

Ya con la Reforma Educativa, la investigación docente adquiere un rango jurídico institucional a ser tomado en cuenta en los programas de enseñanza. En el Capítulo I, del Artículo 3º, inciso 2 de la Ley de Reforma Educativa, referido a los objetivos del sistema educativo nacional, se recomienda “Organizar un Sistema Educativo Nacional capaz de renovarse y de mejorar su calidad permanentemente para satisfacer las cambiantes necesidades de aprendizaje y de desarrollo nacional, así como para incorporar las innovaciones tecnológicas y científicas; creando instrumentos de control, seguimiento y evaluación, con especial énfasis en la medición de la calidad, instrumentos de información y de investigación educativa” (Gaceta Oficial de Bolivia 1995: 5).

Más adelante, el Capítulo IV, Artículo 8, inciso 3 de la misma Ley, concerniente a la estructura de organización curricular, señala que se debe “Estructurar y desarrollar una concepción educativa basada en la investigación, la creatividad, la pregunta, el trato horizontal, la esperanza y la construcción del conocimiento, en base a los métodos más actualizados de aprendizaje” (Op. Cit.: 9)

En la actualidad, el problema de la investigación docente y educativa desde el nuevo currículo base y de la transformación de los INS-EIB se concibe de diferente manera. Según Nucinkis, uno de los aspectos relevantes que se plantea con la Ley de Reforma Educativa es formar maestros creativos e innovadores, respetuosos de la realidad diversa del país, que promueven una educación intercultural, críticos, facilitadores, organizadores y guías de los procesos de enseñanza para generar aprendizajes activos basados en el

¹¹ De acuerdo a Nucinkis (2002), se desarrolló el proceso de transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores (INS), proceso por el cual se entiende que las Escuelas Normales se incorporan a la Reforma Educativa asumen el desafío de cambiar al buscar la realización de nuevos objetivos, implementan nuevas formas de trabajo y de organización, y se vinculan de una manera renovada tanto con el MECyD como con otras instancias involucradas en la formación del personal docente, como las universidades y las escuelas del entorno. En el caso del INS-EIB de Vacas, este centro de formación docente depende del MECyD y no así como otros INS que son administrados por las universidades.

intercambio, la investigación y la discusión en vez de la simple transmisión de contenidos, que trabajan en equipo y están abiertos a la participación de la comunidad en la escuela.

Hoy en día, con los cambios operados a partir de la introducción de las normativas que acabamos de mencionar, la figura que aparece en el diseño curricular base para la formación de maestros de nivel primario comprende -para el propósito de la presente investigación- dos áreas claramente diferenciadas. Por una parte, se tiene el área de Práctica Docente e Investigación (PDI) y, por otra, el área de Aprendizaje, Enseñanza y Currículo (AEC). Siguiendo con Nucinkis, estos cambios significaron “la organización de una nueva malla curricular en áreas de conocimientos, con ejes transversales, como la investigación, la práctica docente y la participación social, núcleos organizadores por semestre e incorporación del enfoque intercultural en toda la malla”¹².

Remitiéndonos al Diseño Curricular Base (DCB) se pueden apreciar algunas de las características de las dos áreas arriba mencionadas. Entre una de sus características y objetivos, el área de AEC “aborda el estudio de los procesos de aprendizaje, de enseñanza y el currículo como un todo integrado en la práctica profesional de los maestros (...). Promover el análisis de la importancia de incorporar las necesidades de aprendizaje, las necesidades especiales de los alumnos y sus características socioculturales y lingüísticas en el diseño de estrategias de enseñanza” (MECyD 2001: 52). Por lo demás, esta área se halla estructurada en cinco módulos, en los cuales se pueden apreciar contenidos relevantes como son:

- Tronco común del currículo y elaboración de ramas diversificadas. Adecuación y complementación curricular.
- Contextualización de los aprendizajes: adecuación curricular, diseño de situaciones auténticas de aprendizaje como parte de las secuencias a través de unidades de aprendizaje y proyectos de aula.
- Uso de la lengua materna.
- Diversificación del currículo a través de estrategias para complementar o adecuar el tronco común.
- Diversificación del currículo a través de estrategias para complementar actividades de los módulos de aprendizaje.

¹² Nucinkis Op.Cit. 2002.

En el área de PDI se considera que “los futuros docentes necesitan tener una visión global sobre el debate surgido en cuanto al estado de la investigación educativa, a los diferentes paradigmas, a los enfoques y tipos y sus aportes a la comprensión del fenómeno educativo, para que utilicen críticamente tales avances y para que tengan una actitud investigativa en torno al quehacer educativo y pedagógico en las propias aulas” (Op. Cit.: 79). De acuerdo al DCB, el área se encuentra estructurada en seis semestres, periodo durante el cual los alumnos y docentes tienen que dividir sus actividades en dos espacios: talleres presenciales en el INS y actividades de práctica e investigación en unidades educativas. Las actividades presenciales como planificación, organización, seguimiento y evaluación de las prácticas -además de abordar temas de investigación educativa-, comprende cuatro módulos, con una carga de 320 horas. Las actividades de práctica e investigación en el mismo terreno¹³ comprenden siete módulos, de los once existentes y significa una carga horaria de 560 horas.

La distribución horaria del tiempo presencial al interior del área de PDI, en los hechos, no es la misma. Viendo, por ejemplo en el cuadro 4, dicha distribución horaria se puede apreciar que en el caso del docente 1 a la semana tiene solamente seis periodos (12 horas). El docente 2 tiene nueve periodos (18 horas) a la semana y en el caso del docente 3 la carga horaria se eleva a 11 periodos (22 horas). Haciendo cálculos globales, con base en este horario, se tiene que, en conjunto, los tres docentes desarrollan actividades presenciales en PDI en 26 periodos (52 horas). Tomando en cuenta solo 21 días hábiles existentes al mes, estos tres docentes de PDI llegan a tener 546 periodos al mes (1092 horas/mes). Solo el docente que trabaja con alumnos de segundo semestre (cuatro paralelos) llega a totalizar al mes 221 periodos (420). De acuerdo al DCB (ver cuadro 5), solamente el segundo semestre dispone de 60 horas para desarrollar los cuatro módulos. Aunque este docente es responsable de cinco cursos (paralelos) su carga horaria es superior a la que establece el DCB. Aun, distribuyendo las 420 horas por cada paralelo igual la carga horaria sigue siendo superior: 84 horas al mes por cada curso. A esto hay que agregar los dos periodos semanales que corresponden para dedicarlos a planificación general y temas que se desarrollan a manera de complemento curricular de refuerzo (por ejemplo redacción) en el cuarto semestre.

¹³ Como la aplicación de los instrumentos de investigación en unidades educativas.

Cuadro 4ª. Relación horaria del trabajo de aula en el área de PDI: Docente 1

Horario	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
7:00-8:00					
8:00-10:00		1º "B"	Planificación Gral.	1º "B"	
		1º "B"	Planificación Gral.	1º "B"	
10:15-12:15				3º "U"	
				3º "U"	
14:00-16:00		1º "A"	Planificación Gral.		3º "U"
		1º "A"	Planificación Gral.		3º "U"
16:15-18:15			1º "A"		
			1º "A"		
19:30-21:30					

Fuente: Elaboración propia (2002).

Cuadro 4b. Relación horaria del trabajo de aula en el área de PDI: Docente 2

Horario	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
7:00-8:00					
8:00-10:00	4º "A"	5º "B"	3º "U"		4º "B"
	4º "A"	5º "B"	3º "U"		4º "B"
10:15-12:15			4º "B"	5º "A"	
			4º "B"	5º "A"	
14:00-16:00			Planificación Gral.		
			Planificación Gral.		
16:15-18:15	5º "A"	4º "A"		5º "B"	
	5º "A"	4º "A"		5º "B"	
19:30-21:30					

Fuente: Elaboración propia (2002).

Cuadro 4c. Relación horaria del trabajo de aula en el área de PDI: Docente 3

Horario	lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
7:00-8:00					
8:00-10:00	2º "C"		2º "B"	2º "B"	2º "A"
	2º "C"		2º "B"	2º "B"	2º "A"
10:15-12:15		2º "E"	2º "C"		
		2º "E"	2º "C"		
14:00-16:00	2º "A"	2º "D"	Planificación Gral.		
	2º "A"	2º "D"	Planificación Gral.		
16:15-18:15			2º "E"	2º "D"	
			2º "E"	2º "D"	
19:30-21:30			4º "B"		
			4º "B"		

Fuente: Elaboración propia (2002).

Cuadro 5. Carga horaria del tiempo presencial en PDI, por semestres

Semestres	Tiempo presencial
Primero	80 horas
Segundo	60 horas
Tercero	40 horas
Cuarto	40 horas
Quinto	40 horas
Sexto	60 horas
Total	320 horas

Fuente: Diseño Curricular Base 2002: 41

Esta sobrecarga de horas de trabajo en aula es la que llega a saturar de actividades y trabajos prácticos a los alumnos. Los docentes mismos se encuentran en similar situación, ya que no se trata solo de que ellos planifiquen los aprendizajes para cada clase, sino que están enfrascados en otras actividades incluso extracurriculares (reuniones de organización de eventos deportivos), o bien, permanentes reuniones de planificación de las prácticas docentes. A este respecto, la distribución de la carga horaria se hace más compleja, porque se ha visto más conveniente asignar tiempos más globales de permanencia en las unidades educativas para cada semestre. Por ejemplo, los alumnos de cuarto semestre permanecen un mes durante sus prácticas; los de tercer semestre tres semanas, los de primero y segundo semestre permanecen por dos semanas. Es decir, se sigue con la sugerencia establecida en el DCB.

Entre los principales propósitos formativos del área de PDI está el de “conocer diferentes tipos de investigación educativa que pueden ser utilizados en su futura práctica, según la naturaleza del objeto de conocimiento, los propósitos de investigación y el paradigma y enfoque de investigación en el que se inscriben” (Ibidem.). Los contenidos pertinentes para el presente estudio que se pueden destacar corresponden principalmente a los tres últimos semestres. Entre estos contenidos, se pueden nombrar los siguientes:

- Estrategias de diagnóstico y evaluación de los aprendizajes.
- Investigación acción para la detección de necesidades básicas de aprendizajes
- Análisis de la diversificación del currículo en el ámbito de la unidad y del núcleo educativo.
- Identificación de necesidades educativas regionales y locales. Planteamiento de competencias al currículo de primaria apropiadas a las demandas regionales y locales.
- La complementación de actividades en cada unidad de aprendizaje de los módulos.

Se puede anticipar algunas características observadas acerca de estos contenidos propuestos en el DCB. El contenido sobre estrategias de diagnóstico y evaluación de los aprendizajes se desarrolla muy poco. Se dan pautas generales a nivel teórico. Los alumnos, como los de segundo semestre, tienen que presentar un trabajo práctico sobre la estructura o diseño para la elaboración de un diagnóstico que da cuenta sobre aspectos relacionados a datos muy generales; es decir, del contexto social y económico. Prácticamente no existen variables o preguntas que estén directamente vinculados con

las necesidades de aprendizaje. Desde esta situación, el contenido se halla muy desligado de lo que es el tema de evaluación de aprendizajes. El segundo contenido mencionado sobre la IA como estrategia para la detección de NEBAs, tampoco es objeto de desarrollo formativo para el futuro docente. De las observaciones de aula realizadas, solo una clase estuvo destinada a tocar mediante la exposición de los alumnos, sobre lo que es la IA. Solo se trató a nivel conceptual. En el área de AEC se abordó temáticas referidas a las observaciones de aula, a la planificación y a otras relacionadas, no así referido a lo que es el desarrollo metodológico y teórico de lo que es la división del currículo. En una sola oportunidad se observó desarrollar una clase dedicada al tema de las necesidades básicas de aprendizaje, pero no así a la extensión de su planteamiento en cuanto a competencias para el currículo de primaria. Por eso, más adelante se menciona que este ámbito de formación en AEC y otras áreas, es todavía un punto débil que requiere ser abordado cuanto antes.

El primer punto, referido al contenido de estrategias de diagnóstico y evolución de los aprendizajes, es considerado como base a partir de la cual los estudiantes pueden desarrollar competencias sobre IA, para la adquisición de necesidades básicas de aprendizajes. Estos dos contenidos permiten comprender su aplicación para analizar el currículo y poder diversificarlo. El DCB sugiere, además, identificar necesidades educativas regionales y locales para, a partir de ello, formular competencias necesarias que den sentido a un diseño curricular diversificado.

Estos contenidos que propone el DCB, en la práctica, no se concretizan en el trabajo pedagógico, ni mucho menos en las prácticas docentes en las unidades educativas. Sólo se pudo observar en este ámbito de formación docente en las escuelas a estudiantes de tercero y cuarto semestre -en la medida en que sus observaciones de aula y la práctica pedagógica que realizaban lo permitían- aplicar sus diagnósticos para recoger datos que sirvieran para sus proyectos de innovación.

Como se puede apreciar, según el diseño curricular base, especialmente en lo que se refiere a la práctica asistida para quinto semestre, se hace referencia a que los alumnos realicen la práctica sistematizando lo aprendido en semestres anteriores y usando la experiencia adquirida para detectar necesidades educativas que requieran la diversificación curricular, de acuerdo con las necesidades locales de los centros o unidades educativas que visiten.

3.3. La Investigación Educativa y su importancia respecto del currículo

Podemos concebir de diferentes modos la investigación educativa, lo cual dependerá del contexto social e institucional en el que nos situemos. Tal es así que, desde la percepción de actores institucionales indígenas, “la investigación educativa se refiere al proceso de aprendizaje y de enseñanza, a sus actores y espacios, sus efectos y posibilidades, sin exclusión de lo que significa la dimensión cultural” (CENAQ-CEA 2002: 70).

Estas demandas a las que se hace referencia surgen precisamente cuando las organizaciones indígenas encausan una nueva forma de ver la educación, una educación centrada en las raíces culturales de los pueblos quechua, aymará, guaraní y de otras nacionalidades. La EIB, en esta manera de ver la educación, ha significado el referente inmediato para que la educación indígena deje de copiar modelos ajenos a su mundo y a su cultura. Para la concepción indígena, la educación escolarizada está desprovista de interrogaciones, de diálogo con la naturaleza, elementos que han servido para que el conocimiento indígena se desarrolle constantemente. Intrínsecamente, en todo acto de aprendizaje y enseñanza producido entre los individuos y la naturaleza está presente siempre la interrogación, la observación, las deducciones lógicas, simbólicas. Es esta relación intrínseca del saber que da sentido crítico a la demanda histórica para que la educación indígena gire en torno a procesos permanentes y cíclicos de investigación.

Por otro lado, se ha reconocido suficientemente que la investigación educativa trasciende en importancia para el desarrollo del currículo. Por ello, existe el criterio de que la investigación relativa al currículo y a la enseñanza misma constituye la base de un desarrollo razonable, donde la tradición de investigación que se realiza en las escuelas viene a ser su fundamento. Para lograr una meta así, es importante la colaboración de profesionales de la investigación y maestros (Stenhouse 1991: 291).

De esta manera, no se trata de ver la investigación educativa en su reducido ámbito institucional y académico o pedagógico. Más al contrario, se trata de incorporar conceptos y categorías inherentes al ámbito comunitario, más allá de lo que la investigación educativa pueda significar en el aula o de procesos curriculares comunes. Este enfoque permitiría un encuadre no sólo teórico, sino también metodológico para encarar el problema de las ramas diversificadas.

3.4. El docente como investigador

Se ha mencionado que los institutos de formación superior docente se encuentran encarando el reto de transformar el perfil del educador para las actuales demandas de transformación de nuestra educación. La sociedad en su conjunto y las comunidades indígenas en particular exigen cada vez maestros comprometidos con una educación que supere los paradigmas rígidos, eclécticos y conductistas.

El problema de una (re)definición del rol del docente como investigador tiene mucho que ver con las posturas conservadoras que aún sustenta el sistema de formación superior docente. Esta actitud, en el pasado inmediato, ha ido anquilosando la capacidad y el espíritu creativo e innovador de los educadores. Prueba de ello es el escaso efecto que han tenido los resultados de investigaciones convencionales en el quehacer educativo. El surgimiento de profesores reflexivos se ha ido dando en la medida en que había que encarar nuevos desafíos y responder a nuevas interrogantes.

La concepción más reciente del profesor como investigador es la que se deriva del paradigma de investigación naturalista, “de campo” o de estudio de casos. Esta concepción ha surgido en gran parte debido a que la “investigación básica” positivista y las disciplinas convencionales dentro de los “fundamentos de la educación”, como la psicología, la sociología, la historia y la filosofía, no han contribuido a dar respuesta, de un modo destacado a las preguntas sobre los problemas de la práctica en la enseñanza y el aprendizaje.

(McKernan 1999: 26)

Stenhouse (1991), cuando nos habla sobre el modelo de investigación con relación al currículo, hace referencia a que los educadores deben considerarse investigadores antes que meros “creadores” o diseñadores de currículo. Podemos suponer que la condición investigativa de todo docente constituye un peldaño superior, una especie de escalón distintivo profesional claramente diferenciable y que requiere un despojarse de la vieja investidura curricularista. En palabras de McKernan, este mismo argumento puede interpretarse de la siguiente manera: “...los profesionales en ejercicio deben trabajar en el estudio del *curriculum* para mejorar sus destrezas y su práctica” (Op. Cit.: 25).

A pesar de haberse generado en los últimos años un proceso de autorreflexión sobre el papel del docente en tanto investigador de currículo, subsisten todavía percepciones retrógradas acerca de la función educativa. En el caso de la experiencia ecuatoriana, por ejemplo, se ha visto que la formación de los profesores aún se encuentra marcada por muchos prejuicios sobre la realidad indígena. Los maestros consideran que “su tarea es

acabar con el pensamiento y la forma de vida indígena para enseñar otro pensamiento y otros valores” (Montaluisa 1989: 14). Esta situación, aparentemente, se da porque los maestros no son del contexto indígena y su formación todavía gira en el marco de una enseñanza tradicional. Esto puede suponer la falta de compromiso, de responder a una línea de formación influenciada por corrientes pedagógicas positivistas y conductistas.

Sobre el rol de investigador del docente se ha escrito bastante. Pero el problema es que muy poco se ha tomado en cuenta tales apreciaciones. Uno de los que habla sobre este aspecto es el ya citado Stenhouse (1991). Este autor parte desde la consideración de los modelos de currículo. Afirma que para pasar de los modelos de *currículo* desde el de producto o el de proceso, hacia un modelo de investigación, resulta necesario no otorgar, al que desarrolla el currículo, el papel de creador o de hombre con una misión, sino el de investigador.

De esta manera, al hablar del rol docente como investigador estamos sugiriendo que el profesor como profesional autónomo investiga reflexionando sobre su propia práctica, por ello se afirma que “el profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica” (Pérez, Serrano 1994:16). De esta manera, la práctica profesional de docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la *comprensión* de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia *comprensión*.

3.5. La Investigación-Acción (IA)

El rol docente en el ámbito educativo (curricular) tiene mucho que ver con la nueva concepción que se tiene sobre la investigación educativa. En este sentido, la investigación-acción (IA) se ha constituido en una alternativa para introducir cambios en la práctica docente con respecto a la construcción del currículo y a otros ámbitos pedagógicos y sociales, como la participación de los actores sociales en la gestión educativa.

La vigencia del modelo de investigación-acción ha ido creciendo en la medida que los modelos clásicos de investigación pedagógica basados en planteamientos positivistas, denominados también “modelos de investigación por objetivos” no pudieron responder a

las reales exigencias de los cambios sociales en el campo educativo. No bastaba llegar a precisar con suficiente esmero y detalle la cuantificación de los fenómenos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos contextos culturales, políticos y sociales en los que se hallan inmersos los actores educativos. Hacía falta superar las mismas limitaciones que impone una disciplina de investigación carente de estrategias de intervención social sobre problemas educativos emergentes de una realidad cotidiana y reflexiva.

Según McKernan (1999), los cambios experimentados en la investigación moderna han hecho que los investigadores se vean empujados hacia programas profesionales donde la supervisión de la propia actividad, la rendición de cuentas y la investigación-acción se han convertido en palabras familiares en las salas de profesores de muchas escuelas.

La IA permite abordar multiplicidad de problemas y factores relacionados con la educación y los vínculos de ésta con su contexto social. Existen variadas definiciones sobre IA, aunque todas ellas tienen principios comunes como el hecho de que una investigación de esta naturaleza siempre se orienta a propósitos de transformación social, educativa o, al menos, de procurar cambios y mejoras en situaciones identificadas como problemas.

Para fines del presente estudio, se toman dos definiciones que intentan resumir lo que es una IA. Una de estas definiciones sencillamente señala que la investigación-acción es “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (Elliott 1993: 88). En cambio, para el ya nombrado McKernan, una “definición mínima de investigación-acción” es:

....el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio —en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.

(McKernan 1999: 25)

Volviendo a Elliott, para este autor la investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa. Si bien “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar

conocimientos” (Elliott Op. Cit.: 67), esto no significa que no puedan hacerse uso de los conocimientos ya existentes. Es decir, ningún tipo de investigación puede prescindir de información y datos que ya han sido recuperados para una determinada acción o propuesta de transformación.

La investigación-acción permite una amplia cobertura al rol y las relaciones que establecen los docentes y otros actores en el proceso de investigación. Por ello, uno de los principales componentes de este enfoque es, precisamente, el papel que juegan estos actores desde el inicio hasta la consecución de todo proceso de la investigación y la práctica docente. Debido a esta distinción social que adquiere la participación, el rol y las relaciones entre los actores al interior de la IA es que algunos autores –entre ellos Fals et. al. (1991)- prefieren hablar de Investigación-Acción-Participativa (IAP).

3.5.1. La IA como proceso

De acuerdo a una de las definiciones formuladas, se puede apreciar el proceso que sigue la IA. Este proceso consiste básicamente en: 1) identificar y analizar problemas; 2) formular ideas o hipótesis de acción; 3) reunir e interpretar datos; 4) poner en práctica una acción de mejora o transformación; 5) evaluar los resultados de la acción; 6) revisar el problema; 7) proponer nuevas estrategias de intervención y así sucesivamente.

Siguiendo a McKernan, el proceso de la IA se concibe como una serie de espirales reflexivas en las que se desarrolla un plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción, y se pasa luego a un plan nuevo y revisado con acción, observación y reflexión. Lo que se propone aquí es que la investigación-acción se considere como un proceso práctico, técnico y críticamente reflexivo. Además, deben estar implicados todos los que tienen intereses educativos en el proceso: padres, profesionales y alumnos (McKernan 1999: 48). En los contextos sociales de participación educativa en nuestro medio, la implicación en procesos de investigación de esta naturaleza se amplía a toda la comunidad. Participan autoridades originarias y establecidas por norma –como el caso de las juntas escolares-, ancianos, líderes comunitarios y otros actores cuyo rol es movilizador, interpelador, de control social y de apoyo a los procesos de cambio educativo.

En la actualidad, en nuestro medio no se cuenta con experiencias desarrolladas desde instituciones de formación docente y mediante una IA que brinden estudios relacionados a incorporar conocimientos locales y comunitarios a la enseñanza escolar.

3.5.2. Algunas características y objetivos de la IA

Aunque ya se han mencionado algunas características de este tipo de investigación-acción, sin embargo, conviene precisar algunas más. Tal es así que las actividades de enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular y evaluación forman parte integrante del proceso de investigación-acción, así como esta viene a constituir una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores (Elliott Op. Cit.: 67, 71). Estas observaciones y afirmaciones, hechas por investigadores como Elliott, posiblemente no sean aplicables a la realidad de nuestras escuelas indígenas. Los maestros y las comunidades indígenas y campesinas tienen muy pocas posibilidades de promover tareas de investigación educativa. Este problema puede deberse a diversidad de factores, como la falta de una correspondencia entre las demandas educativas indígenas y la estructura curricular de un sistema educativo accidentalizado y ajeno a la realidad social, histórica y cultural de dichos pueblos. En este sentido, las actividades anteriormente señaladas (enseñanza-investigación educativa-desarrollo curricular y evaluación) carecen de practicabilidad por tanto, no se puede hablar con sencillez sobre esta relación entre teoría y práctica propia de toda investigación-acción.

De igual manera, la relación entre la teoría y la práctica o entre lo individual y lo social que Carr (1996) señala y que le da un enfoque dialéctico de la racionalidad a la IA, no se puede advertir con facilidad en el trabajo de los docentes en cualquier espacio, ya sea de escolaridad, de enseñanza y aprendizaje en el aula, de trabajo pedagógico e institucional en los centros de formación superior docentes, etc. Al carecer los docentes de prácticas de investigación participativa en su entorno laboral o de aprendizaje, queda sin efecto el carácter de la reflexividad que los miembros implicados en todo proceso de IA debieran desarrollar. En el INS-EIB de Vacas, por ejemplo, la falta de una estrategia de enseñanza y práctica docente de la IA, hace que la reflexión no se constituya necesariamente en un acto consciente y premeditado. Lo que para la IA, en teoría, es un resultado consecuente de una práctica ya elaborada y aplicada de acuerdo a un plan establecido; en la práctica, lo que ha sucedido es la subordinación de la investigación a la práctica docente como tal. Esto, sin embargo, no quita que el trabajo del futuro docente en aula no sea planificado.

De hecho, la planificación se practica a nivel curricular, cuando organiza los procesos pedagógicos de la enseñanza. De allá la importancia de los proyectos de aula, por ejemplo; de los rincones de aprendizaje, de la manera como planifica didácticamente unidades de aprendizaje, etc., con el actual enfoque de la Reforma Educativa. Pero, en relación a la investigación-acción casi nada se hace.

Desde el aporte de autores, como los mencionados que han trabajado en otros contextos sociales la IA, las prácticas sociales se consideran como “actos de investigación”, como “teorías-en-la-acción” o “pruebas hipotéticas”, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, Elliott considera que la docencia no es una actividad y la investigación-sobre-la-enseñanza otra, sino que afirma que la IA tiene el objetivo de “mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (Elliott Op. Cit.: 67). Esta afirmación tiene bastante fuerza a la hora de dilucidar el verdadero objetivo que persigue la IA. Sin embargo, cuando los docentes y actores educativos no tienen desarrolladas las competencias básicas de investigación, no les es fácil hacer esta distinción entre lo que puede producir transformaciones, cambios, mejoras, etc., de aquellas que es frecuente esperar de incluso de cualquier investigación: la de generar nuevos conocimientos.

3.6. Currículo

Antes de referirse a lo que es el currículo diversificado, previamente es necesario comprender algunas consideraciones sobre lo que es el currículo. Obviamente, este tema ha sido objeto de amplia discusión y análisis por varios autores. Uno de los exponentes más claros sobre esta discusión es Stenhouse. Para este autor el currículo es una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir. “Un curriculum es un medio de estudiar los problemas y los efectos de realizar cualquier línea definida de enseñanza” (Stenhouse 1991: 195).

Esta primera concepción del currículo tiene la particularidad de dejar de lado la comprensión reduccionista de que el currículo se refiere a contenidos, programas, metodologías y conjunto de materiales para la enseñanza. Obviamente, estos aspectos integran un currículo pero no es lo sustancial. No es aquello que lo identifica categóricamente. En cambio, entendido como medio de estudio y resolución de

problemas el currículo es algo instrumental que nos permite abordar cuestiones tan básicas como el análisis de problemas al interior de lo que es la IA en temas como la diversificación curricular.

Desde una mirada algo similar, existen otros aportes como los de Gimeno y Pérez (1995: 169) y Coll (1995:29). Estos autores, con atinada precisión, advierten más bien la dificultad de concretizar una definición válida de currículo ya que la comprensión de este término “depende de marcos muy variables para concretar su significado”. Pero, en un trabajo anterior de Gimeno, este autor hace un intento de comprensión de lo que es currículo. Sitúa la comprensión del currículo desde un enfoque procedimental o práctico: “el currículo 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).

Para los propósitos que guían esta experiencia de investigación en el tema de diversificación del currículo común interesa recuperar dos aspectos claves de la definición anterior: el carácter constructivo-procedimental y su derivación práctico-pedagógica. Este enfoque le da de al currículo un constructo íntimamente ligado a diversidad de situaciones en transformación, como es el conocimiento mismo.

Desde una interpretación cercana a lo que es la investigación-acción, Elliott (1993) señala que el *curriculum* proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarla, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje. En cambio, para Postner (1998) un currículo es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza.

Con los aportes que se acaban de mostrar existe una relación directa de la práctica pedagógica transformadora del docente con el currículo. Esto significa que el desarrollo del currículo, gracias a un efecto de trabajo de la IA, implica un desarrollo de las capacidades del trabajo del docente. El mismo hecho de que el currículo sea objeto directo de un proceso de construcción da oportunidad a que los profesores puedan mejorar la calidad de su trabajo. El problema es que los maestros en nuestro medio no encuentran la manera de encaminar una práctica pedagógica que transforme el currículo. El currículo es desarrollado tal como se ha concebido por políticas ministeriales. Una

prueba de esto que se afirma es que en el INS de Vacas las cuestiones de adaptación curricular todavía sigue siendo un problema de organización. Desde la perspectiva de la investigación-acción, debiera ser que el perfeccionamiento de la enseñanza y el desarrollo del profesor constituyan dimensiones del desarrollo del *currículum*, tal cual Elliott lo entiende. “No puede haber desarrollo del *currículum* sin desarrollo del profesor” (...) el desarrollo del *currículum* constituye en sí mismo un proceso de desarrollo del docente (1993: 72). Esta afirmación propone que el docente sea el constructor de nuevas estrategias de enseñanza, de investigación y de articular la relación entre lo que es la teoría y la práctica educativa.

3.6.1. El currículo desde una percepción institucional indígena

En los últimos años, tomando en cuenta las diversas connotaciones que implica el concepto de currículo, esta temática ha merecido también una preocupación de parte de instituciones indígenas que tienen que ver con el campo educativo de sus pueblos. Desde la experiencia pedagógico-curricular afrocolombiana, con base en una investigación-acción participativa, del Instituto de Educación y Pedagogía Área de Ecuación, Desarrollo y Comunidad Universidad del Valle, se entiende el currículo como “el conjunto organizado de experiencias significativas y sistematizadas del conocimiento. Elaboradas armónicamente para facilitar el acceso al conocimiento y desarrollo de las potenciaciones del sujeto y la comunidad. Es proceso curricular, porque es el espacio donde convergen la Cultura, el Arte, la Salud, la Pedagogía: es el espacio donde se recrea el saber popular, articulándose y complementándose con el saber científico” (ONIC-CRIC-PROEIB-Andes 2001: 212).

Las propuestas hechas por las organizaciones de los pueblos originarios de Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia acerca de cómo se concibe el currículo parten de una serie de preocupaciones, tales como que la capacitación de maestros ha sido insuficiente, inadecuada y de baja calidad, especialmente a lo referido en la lectoescritura en lenguas originarias e indígenas y el desarrollo metodológico del castellano como segunda lengua. Asimismo, se mencionan los suficientes recursos humanos formados para el desarrollo de la EIB; sin embargo, los asesores pedagógicos no han tenido una sólida formación en interculturalidad y educación bilingüe, por lo que su apoyo es débil; la interculturalidad se ha estancado en el plano teórico, no ha logrado transformar las relaciones culturales, sociales, políticas y cognoscitivas en los ámbitos educativos; no se han diseñado ni implementado las ramas diversificadas previstas en la legislación actual, siendo la más

afectada la interculturalidad a nivel local y regional. Esta situación se agrava con la falta de los equipos técnicos distritales que la ley prevé en lo referente a la administración curricular¹⁴; los materiales elaborados no son suficientes y no responden a la realidad de todas las regiones, en muchos casos son descontextualizados. Especialmente no se han elaborado materiales para el 6°, 7° y 8° año de la primaria y el nivel secundario, dado el avance gradual de la Reforma que está en su séptimo año de aplicación. Tampoco existen mecanismos de seguimiento, monitoreo y evaluación para medir el avance e impacto de la EIB (Op. Cit.: 234).

Este conjunto de percepciones, si bien sigue siendo amplio en su sentido conceptual, incorpora un elemento teórico clave para comprender una nueva dimensión social: el hecho de que el currículo sea considerado como un diálogo de saberes, conocimientos, experiencias y valores, seleccionados, confrontados y sistematizados de manera integral y secuencial, que conforman un sistema de contenidos básicos a partir de la problemática comunitaria (CENAQ-CEA 2002: 65). De esta manera, el currículo siempre está en formación, con participación de la comunidad y tiene los proyectos pedagógicos como mediadores frente a otros de vida comunitarios.

3.6.2. Currículo comunitario diversificado

Recurriendo a los aportes recientes que se tiene sobre currículo, algunas instituciones que trabajan en el campo de la educación indígena han ido construyendo sus propias sistematizaciones acerca de esta problemática. Al respecto, haciendo una revisión sobre este tipo de literatura existente, se sostiene que:

La diversificación curricular es el camino que nos permite que los currículos oficiales respondan a la realidad, promoviendo el diálogo intercultural, articulando el sector educativo con los proyectos de desarrollo, local, regional. DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR, por tanto, es el proceso del diseño que consiste en la búsqueda de la pertinencia del Currículo Oficial a las demandas socio-históricas, culturales, económicas y geográficas de una determinada comunidad regional, local o institucional.
(Plan Internacional 2001: 10)

A partir de esta nueva visión de comprender el concepto de currículo es que se ha ido dando un giro de mayor adecuación y pertinencia al respecto. Hoy en día ya no se habla en términos generales de currículo, sino que este adquiere mayor significado cuando son

¹⁴ Art. 2 de la Estructura de Administración Curricular y Art. 42 de la Estructura de Servicios Técnico-Pedagógicos y Administración de Recursos de la Ley de Reforma Educativa (1994).

los actores sociales –en este caso indígenas- quienes lo estudian, lo elaboran, participan de su diseño, ejecución y evaluación, etc.

Sin embargo, el concepto mismo de ramas diversificadas, denominadas también complementarias, es de reciente introducción en el ámbito educativo boliviano. Concretamente, hace su aparición con los procesos de transformación curricular de la Reforma Educativa boliviana a partir de 1996. Sus orígenes de aplicación se dan en las reformas educativas como la española y argentina pero “no como diversificación curricular, sino como niveles de concreción o de especificación del currículo” (Gottret 1998: 86).

En el Artículo 10º del Reglamento sobre Organización Curricular (D.S. 23950), se hace referencia a las ramas complementarias de carácter diversificado. Ahí se señala que éstas se encuentran orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo. Para tener una idea de los responsables de la construcción, diseño o formulación de estas ramas, se señala lo siguiente:

La responsabilidad de la elaboración de las ramas complementarias diversificadas del currículo recae, en primera instancia, en las Unidades Educativas, las mismas que, en interacción permanente con las Juntas Escolares y con el apoyo de los Asesores Pedagógicos, de los Directores de Núcleo y de las Unidades Distritales de Servicios Técnico-Pedagógicos, identificarán las necesidades básicas de aprendizaje de la población de la comunidad o el barrio en el que se instale la Unidad Educativa, analizarán el tronco común curricular e identificarán y diseñarán las ramas complementarias del mismo.
(Gaceta Oficial de Bolivia 1995: 18)

En esta disposición reglamentaria se hace evidente la ausencia, a nuestro juicio, de uno de los actores institucionales, como son los INS-EIB, en la responsabilidad de encarar el trabajo del currículo diversificado desde un ámbito de formación. En la medida en la que los futuros docentes desarrollen en su práctica pedagógica posterior una metodología de construcción sobre contenidos locales, conocimientos alternativos y diversificados, las ramas complementarias adquieren sentido para ser trabajadas desde un ámbito comunitario, articulado a lo que es un modelo de investigación-acción.

El diseño curricular base, mencionado en páginas anteriores, no es lo suficientemente claro sobre cómo se debería trabajar la diversificación curricular en los INS. Sin embargo, existen algunas referencias en este documento donde se señala primeramente, como

una característica curricular, el atributo de ser un currículo abierto; “porque posibilita y promueve la participación en la adecuación y complementación del currículo, de sujetos y actores sociales de la comunidad educativa, como las juntas escolares y de distritos y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios” (MECyD 2001: 16).

Tratándose, particularmente, de la participación social de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios en la elaboración de un currículo diversificado, esta responsabilidad se confiere a los órganos locales y comunitarios como son las juntas escolares. Es obvio que dicha participación es aún incipiente y débil ya que hace falta mayor información al respecto. Por ello, en cada Consejo Educativo, como el de la Nación Quechua, se está viendo la manera de encargar estos trabajos a personal técnico preparado para realizar diagnósticos de necesidades básicas de aprendizaje, así como estudios sobre la historia, cultura, recursos, etc., de regiones identificadas por estos Consejos. La otra modalidad técnica es a través de organismos no gubernamentales y con apoyo de las organizaciones indígenas y campesinas. En este sentido, el PROEIB-Andes, se constituye también en un referente investigativo y técnico donde los Consejos Guaraní, Aymará y Quechua tienen presencia directiva y, por ende, participativa.

Lo que está haciendo falta es la coordinación entre los mandos medios de tales Consejos y las organizaciones de base con las direcciones educativas y los docentes que trabajan en las unidades educativas, puesto que es en este espacio de la enseñanza escolarizada y en cada comunidad, rancho, capitanía, ayllu, etc., donde debe comenzar el trabajo de la diversificación curricular. Mientras no se vislumbre un trabajo de diversificación curricular en estos espacios, los deseos de transformar el currículo en la educación boliviana quedarán como letra muerta en las disposiciones legales y reglamentarias de la Reforma Educativa.

En otro punto del mismo DCB, a propósito del tiempo de libre disponibilidad y la complementación del tronco común, se menciona que “cada INS dispone de un tiempo de libre disponibilidad para desarrollar actividades complementarias al tronco común en temas que considere pertinentes o que contextualicen el proceso de formación en aspectos particulares de la región” (Op. Cit.: 34).

Como se trata de un documento base, existen limitaciones para desplegar estrategias adecuadas para el abordaje del currículo diversificado. El DCB máximo sugiere la organización de la distribución y aprovechamiento del tiempo de libre disponibilidad (400

horas en total para seis semestres) mediante talleres donde se puedan desarrollar contenidos como actividad física, negociación y resolución de conflicto, etc.

De las escasas lecturas existentes sobre la cuestión de la diversidad y, con ello, el tema de la diversificación curricular, nos remitimos al texto de Moya que considera básicamente los cambios que se han ido dando en cuanto a esta noción de diversidad. Esta autora, nos dice:

Esta noción de diversidad permitía impugnar el orden social y proponer retos distintos para construir una sociedad que remozara la comprensión de su propio desarrollo. Las peculiaridades culturales, lingüísticas, históricas, geográficas, económicas, etc., son tomadas en cuenta, en el mejor de los casos, para impulsar aspectos subsidiarios del desarrollo social global, por lo tanto no vistas como útiles para transformar la naturaleza de las sociedades que las engloban y de sus expresiones estatales.
(Moya 1995:18)

En algunos otros contextos regionales latinoamericanos, como el caso colombiano y ecuatoriano, el tema del **currículo comunitario** ha venido planteándose desde fines de la década de los años ochenta. “En los últimos años, muchos pedagogos y hasta autoridades de los Ministerios de Educación, han planteado la necesidad de contar con un currículo comunitario. Se sostiene que el currículo debe ajustarse al medio; se menciona también, que deben realizarse investigaciones participativas a fin de llegar a la definición de este nuevo currículo” (Montaluisa 1989: 17).

Debemos insistir, sin embargo, en la ausencia de experiencias de investigación y resultados de estudios sobre las ramas diversificadas o del currículo comunitario alternativo y diversificado. Contrariamente, se ha avanzado bastante sobre otro tipo de contenidos, como los que atañen al tronco común y a los temas transversales¹⁵.

Posiblemente, uno de los factores que explica la ausencia de incorporación del conocimiento local, comunitario y poder integrarlo al currículo general sea el poco interés que se da al cúmulo de conocimientos, experiencias, saberes, y prácticas culturales que tienen las comunidades indígenas. Otra de las dificultades radica en el hecho mismo de que la formación de los docentes no parte de la investigación para incorporar, desarrollar y procesar todos aquellos conocimientos que no son escolarizados, pero que pueden ser apropiados y valorizados desde la enseñanza formal. Aquí tropezamos con el problema

¹⁵ Principalmente, uno de los grandes esfuerzos desplegados desde la Reforma Educativa es apoyar el desarrollo de estos conocimientos a partir de la elaboración de proyectos educativos. Pero, en lo que respecta propiamente a las ramas diversificadas, no existen muchos aportes.

de que los maestros no cuentan con una sólida o, al menos, básica formación investigadora. De ahí su práctica pedagógica tradicional de encerrarse en lo que es el desarrollo o la aplicación del tronco común curricular.

Al conjunto de limitaciones, dificultades y problemas que se plantean de manera estructural o coyuntural, se debe añadir también la existencia de razones que dan pie a la necesidad de trabajar el tema de las ramas diversificadas. Existen varias razones que explican la necesidad de construir un currículo comunitario bajo las características de un contexto cultural y lingüístico socialmente definido. Entre algunas de estas razones se nombran las siguientes:

- Desarrollar una respuesta formativa a los problemas y proyectos comunitarios.
- Integrar la docencia, la investigación y la participación comunitaria como elementos básicos de la actividad del maestro.
- Fortalecer la identidad y hacer que se recree la cultura propia sin olvidar la identidad nacional.
- Hacer de la comunidad la escuela y no limitarse a una relación vertical profesor-alumno, basada en exposiciones orales de contenidos que son válidos de antemano.
- Integrar la teoría y la práctica y no considerarlas como momentos separados” (ACIN 1996)

A estas razones, se pueden agregar la necesidad de recurrir y tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños, cuando éstos forman parte de la educación escolarizada.

En nuestro medio se sabe muy poco acerca del enfoque y los fundamentos para la elaboración de un currículo comunitario. Esta deficiencia no solamente se encuentra con relación a este tema, sino también es concerniente a la falta de información que se tiene sobre el manejo de un enfoque adecuado y coherente con respecto al tema de la interculturalidad y el bilingüismo. En este sentido, cabe apuntar algunas precisiones teóricas respecto del enfoque y fundamentos que podrían ser útiles a la hora de elaborar un currículo comunitario diversificado:

Enfoque:

- En cuanto a los sujetos: basado en las personas, en el mundo social (comunidad).
- En cuanto a los objetivos: contruidos a partir de las necesidades y posibilidades del contexto y las personas.
- En cuanto al interés: basado en la relación para solucionar problemas.
- En cuanto a los contenidos del plan: extraídos al problematizar y relacionar hechos vitales y saberes universales.
- En cuanto a la metodología: exploración-reflexión-acción dialógica (ACIN 1996: s.p.).

Fundamentos:

- Partiendo de los intereses educativos de aquellos que participan en el proceso curricular.
- Partiendo de una etnoeducación como práctica social cuya institucionalización como nueva modalidad educativa se concibe como un proceso interactivo permanente que evita la rigidez de un sistema preestructurado y predeterminante.
- El currículo (comunitario) etnoeducativo debe responder con flexibilidad y capacidad renovadora a una realidad cambiante.
- Las formas de interacción en el proceso curricular están determinadas por la manera en la cual los participantes analizan su situación, las normas que consideran válidas, las metas que persiguen y su concepción de la otra cultura o sociedad circundante (Ministerio de Educación Nacional de Colombia s.f.: 12).

A pesar de los enormes vacíos existentes en la disponibilidad de resultados y experiencias sistematizadas en nuestro medio, se reconocen esfuerzos por incorporar, dentro del currículo, contenidos que reflejen nuevos campos del saber. Estas necesidades de incorporación se justifican porque “la realidad indígena no está dividida en materias o asignaturas. La agricultura, por ejemplo, abarca aspectos económicos, relaciones sociales, actividades prácticas, fenómenos físicos, químicos y climáticos, creencias y rituales sociales, etc. Es muy común que, en el currículo, todos estos aspectos se traten separadamente” (Montaluisa op.cit.: 94). Esta apreciación da lugar a

considerar otro nivel conceptual acerca del currículo comunitario: el de su integralidad¹⁶.

Un **currículo integrado**, como sugiere Montaluisa, debe comprenderse a partir de la “percepción cíclica que tienen las culturas indígenas sobre la realidad, en la que el tiempo es considerado como algo estrechamente vinculado con el espacio y con la naturaleza (...) De ahí que la naturaleza pueda ser el eje fundamental alrededor del cual se puede organizar la enseñanza de la ciencia (Op. Cit.: 114).

En los últimos años, se puede constatar juntamente con estas percepciones sobre el carácter integral y diversificado que debe adquirir el currículo indígena, la consolidación de demandas sobre la construcción de una educación propia. Estos pasos se han dado ya en países como Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, además de aquellos pueblos y organizaciones indígenas de países como México y Guatemala. Es un hecho, por ejemplo, que algunas “organizaciones miembros de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) están ejecutando programas de educación bilingüe (Montaluisa Op. Cit: 16).

En la experiencia colombiana se habla bastante de etnoeducación o educación propia. Estos conceptos están bastante desarrollados desde la misma cosmovisión de los pueblos indígenas. En estos contextos sociales y culturales, la etnoeducación adquiere una connotación de política oficial, ya que *“se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”* (ONIC-CRIC-PROEIB-Andes 2001: 38)

Esta distinción agrega un gran aporte a la comprensión cultural y dialéctica de lo que es el currículo. Vale decir, las concepciones anteriores a las que se hacían mención sobre el currículo toman un carácter profundamente diferente cuando el mismo concepto de educación adquiere otra dimensión y distinción. Tal es así que la etnoeducación, llamada también **Educación Propia**, “se inicia desde antes de nacer y va mucho más allá de la muerte. Tiene una visión integral de la vida en nuestras culturas pues atraviesa todos los

¹⁶ A propósito, el currículo integral es aquel que plantea “propuestas, bajo una concepción pedagógica crítica para construir una mirada que, de manera más holística, edificara un nuevo funcionamiento de las escuelas”. Y, sobre el currículo contextualizado, también se puede mencionar como aquel que “debe tener las características y respuestas al contexto inmediato donde está la escuela” (Mejía 2000: 23, 25).

ámbitos de ella. Concibe el orden del mundo como una gran sociedad en donde los hombres, la naturaleza y los seres que la habitan, son sujetos de los mismos derechos” (Ibidem)

La educación propia, según el pensamiento de las organizaciones indígenas latinoamericanas, es aquella en que los padres les enseñan a los hijos, es la que se practica culturalmente en nuestras comunidades. Es aquella que las autoridades tradicionales o los ancianos les transmiten a los niños, jóvenes y adultos, referente al valor espiritual de la tierra junto con el agua, los animales y las plantas. Es la guía de nuestro futuro:

Los pueblos indígenas entendemos por educación propia, la forma de enseñar y rescatar nuestras lenguas tradicionales, conocer nuestro propio origen e identidad, la manera de educación que se da en la comunidad, la forma de conocer la naturaleza como fauna y flora, por medio del trabajo y el canto, donde se imparten los conocimientos del mundo oralmente; el respeto a los lugares sagrados.
(ONIC-CRIB-PROEIB-Andes 2001: 134)

Como se puede ver, esta forma de comprender la educación desde la cultura de un pueblo tiene bastante proximidad con lo que es el concepto de socialización primaria, ya que, según Berger y Luckman (1979: 166, 167) se trata de un primer proceso de internalización de aprendizaje, de identificación, de aceptación de roles y actitudes, con circunstancias de enorme carga emocional que los individuos atraviesan durante la niñez.

En la etapa de la socialización primaria, los niños adquieren, no sólo conocimientos de su entorno social y natural, sino diversas percepciones sensoriales psicomotrices y socioafectivas. Es todo aquello que el niño es capaz de sentir, tocar, experimentar, ver, oír, oler, etc., siempre como resultado de este constante intercambio de experiencias. Sin duda, los padres, los hermanos mayores y otras personas próximas a la vida del niño, son quienes se encuentran en calidad de principales productores de aprendizajes en este proceso primario de socialización. En el caso de nuestras culturas, como todo aprendizaje, enseñanza, se sustentan en lo concreto, en lo real y empírico, los niños internalizan sus saberes mediante la observación-acción, percepción auditiva y expresión oral, estas premisas básicas que hacen a la socialización primaria que refieren Berger y Luckman permiten comprender y fundamentar una de las concepciones básicas de lo que es el conocimiento indígena en un marco de diversificación curricular. Para apoyar lo que se acaba de manifestar, se extrae una cita que ilustra una parte de la socialización primaria en un niño campesino de Ancash (Perú):

El niño, desde que aprende a caminar es involucrado en las actividades domésticas. La madre va educando a su hijo con dulzura y tolerancia. Aún lactan y son muy dependientes de la madre, observa e interioriza todas las actividades que ella realiza en el hogar, la chacra, las fiestas, a esta primera etapa de la vida se le llama: llullus. A medida que crecen van reconociendo su medio y sus cosas, explorándolo con vivaz curiosidad. En esta edad ya colabora alcanzando cosas, ya come, está aprendiendo a caminar y hablar. A esta etapa de la vida se le llama: papaksh, y va de 1 a 3 años de edad. (Urpichallay 2000: 137)

3.7. La educación comunitaria y el conocimiento indígena

Cuando se habla de etnoeducación y educación propia, en el fondo se hace referencia también a lo que es la educación comunitaria, ya que “es la comunidad la que participa en todos los diferentes niveles de toma de decisión: desde la planificación del programa educativo, hasta su evaluación” (Montaluisa Op. Cit.: 83).

La educación comunitaria responde a un sistema cultural debidamente caracterizado por la concepción holística del espacio y el tiempo en la cosmovisión andino-amazónica. En este plano, una educación de esta naturaleza se construye a partir de lo que es el conocimiento indígena o comunitario. A decir de Rodríguez y Vargas (1999), este tipo de conocimiento es antiguo, pero todavía se utiliza ampliamente y nunca se dejará de utilizar, es el que está basado principalmente en la observación y en la experiencia práctica de todos los días. Es aquel que se comparte y enriquece con los vecinos o con los del mismo oficio y que se va heredando de padres a hijos. A partir de este concepto de conocimiento comunitario es que se van articulando otras categorías, tales como el conocimiento local, escolar y otros¹⁷.

El conocimiento indígena es también considerado como conocimiento campesino. Se podría decir que es una categoría inherente a un sistema educativo comunitario. Es la cristalización y manifestación de un conjunto de saberes adquiridos en la vida de los individuos y fuertemente enraizados en la cultura propia de cada pueblo, de cada organización, de cada núcleo o unidad familiar. En esencia, el conocimiento indígena es comunitario porque se basa en un sistema de relaciones amplias de reciprocidad social. Existen ejemplos, cotidianos de expresión de esta esencia, cuando los ancianos y

¹⁷ Para Maurial (1999), por ejemplo, el conocimiento local se expresa a través de las prácticas agropecuarias, las formas cooperativas de trabajo, los rituales que celebran los espíritus de la tierra, las plantas y los animales, la memoria cultural relativa a la estética de la tierra, etc. Este conocimiento está basado en la tradición oral y es altamente contextualizado.

personas adultas, considerados sabios de la comunidad, transmiten lo que conocen - tratamiento o curación con plantas nativas; predicciones temporales, sistemas de cultivo, etc.- a sus hijos, a los jóvenes y a los niños. En el caso de las mujeres sucede lo propio y se va transmitiendo de generación en generación. Por ello, se dice que el conocimiento y el saber de los campesinos andinos es la principal fuente de información para reconstruir la lógica de la tecnología andina y de los valores éticos, morales y espirituales que sustentan las relaciones comunitarias entre sus miembros.

Por estas y otras consideraciones teóricas, el conocimiento indígena comunitario se constituye en elemento clave para entender y construir un currículo diversificado.

3.8. El Currículo Integrado y Diversificado

El currículo comunitario necesariamente es integrado y diversificado, por ello se habla bastante de lo que son las ramas diversificadas o, lo que para nuestro caso viene a ser lo mismo, el currículo diversificado.

El currículo de la Reforma Educativa acoge la expresión regional y local de las necesidades de aprendizaje o a través de las ramas complementarias constituidas por las competencias y saberes necesarios para dar satisfacción a esas necesidades. Esto implica darle también al currículo una dimensión regional y local que permite articular los aprendizajes requeridos por la sociedad global con aquellos que se requieren para atender las demandas de las comunidades. Las competencias de las ramas complementarias se estructuran a partir de diagnósticos locales a nivel departamental, distrital y local que realizan las instancias de participación comunitaria, técnicos, asesores pedagógicos y maestros¹⁸.

Compartimos la observación que hace Montaluisa (1989) respecto de la existencia de esfuerzos por incorporar dentro del currículo contenidos que reflejen nuevos campos del saber, sin embargo, es muy poco lo que se ha hecho por integrarlos y vincularlos con las exigencias y necesidades de la comunidad. De aquí deviene la capacidad de concebir la educación y currículo comunitario como un sistema integral e integrador, como se hizo referencia anteriormente.

¹⁸ Ministerio de Desarrollo Humano. 1995. Programas de estudio de los niveles de educación preescolar y primario

La segunda distinción fundamental que hace al currículo comunitario es el carácter de la **diversificación curricular**. Este concepto, como ya se hizo referencia, busca la pertinencia del Currículo Oficial a las demandas socio-históricas, culturales, económicas y geográficas de una determinada comunidad regional, local o institucional.

La Reforma Educativa sostiene que deben elaborarse currículos diversificados por región y pueblo, tomando en cuenta nuestros saberes y conocimientos como pueblos indígenas y originarios. Sin embargo, hasta la fecha se ha hecho muy poco. El tronco común curricular que el Ministerio de Educación está implementando tampoco es conocido de manera clara. Una prueba de esto es la existencia de docentes que tienen serias dificultades para el manejo de módulos de aprendizaje, elaboración y ejecución de proyectos de aula, elaboración y cumplimiento de competencias e indicadores. Hay una urgente necesidad de trabajar en este tema de currículo diversificado, de lo contrario estaríamos volviendo al escenario anterior a la Reforma, con programas de educación única con carácter nacional que no reconocían la diversidad cultural.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

4.1. Investigación y Currículo en la formación docente del INS-EIB “Ismael Montes”

En este capítulo se exponen cuatro apartados en los cuales se presentan los hallazgos principales correspondientes al trabajo de investigación. Un primer apartado contiene resultados a nivel institucional del INS y dan cuenta sobre la importancia que adquieren a nivel institucional del INS los conceptos de investigación y currículo en la formación docente. En un segundo apartado se analiza la disponibilidad técnica y funcional de la propia práctica de las áreas de Práctica Docente e Investigación y Aprendizaje, Enseñanza y Currículo. El tercer acápite es el de mayor relevancia puesto que en él se reflexiona el análisis acerca del proceso y la experiencia que se tuvo sobre la investigación-acción en diversificación curricular. En un último acápite, se analizan, de manera crítica, los factores limitantes que, de una u otra forma, han incidido en este proceso de hacer investigación-acción en un tema como es la diversificación curricular.

4.1.1. El INS y su entorno social educativo

Cuando se habla del contexto institucional del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas, se está haciendo referencia, por una parte, a la situación institucional que dicho instituto de formación docente refleja respecto de su entorno social educativo y, por otra parte, a la relación que se observa entre las áreas de aprendizaje de PDI y AEC y al sistema organizacional de gestión del mismo INS.

Un primer criterio a establecer sobre la manera cómo se percibe la relación entre el INS y su entorno social inmediato es el carácter de su complejidad. A simple vista, parece obvio entender que el INS, a lo largo de casi 60 años de creación en la comunidad de Challwa Mayu, tiene consolidado un sistema de relacionamiento institucional con las comunidades del entorno, así como con las instituciones de desarrollo que trabajan en esta región y con las mismas instancias administrativas de educación y el gobierno municipal de Vacas y de otros municipios donde el INS despliega su trabajo de práctica docente e investigación.

Sosteniendo conversaciones en el INS con los mismos actores de este centro de formación, así como las observaciones que se hicieron durante los recorridos de

seguimiento y apoyo a los estudiantes practicantes del grupo de investigación-acción en las comunidades, se pudo constatar una débil articulación del trabajo que desarrolla el INS a nivel de la práctica docente e investigación con las mismas comunidades y sus respectivas autoridades.

Sin embargo, la falta de una adecuada estrategia de relación institucional del INS con el entorno social es comprendida como parte de una experiencia personal y profesional que tienen las autoridades del Instituto. También es vista como un desafío que requiere ser construido en términos de gestión institucional. Desde una perspectiva institucional directiva sobre esta relación del INS con el entorno social educativo, el problema es percibido en términos de una participación restringida a aspectos comunicativos, de informe, etc.:

Hemos tratado, por ejemplo que Challwamayu, que es la comunidad donde estamos ubicados, tenga mayor injerencia en la gestión institucional. Ellos participan en cualquier momento. Si bien estas últimas (semanas) no hemos estado haciendo nada, pero si yo participé en sus reuniones. Tenemos una estrecha relación. Les comunicamos qué sucede aquí, ellos también nos preguntan las dificultades que tenemos nosotros. Ellos están al tanto.

(Entrev. DG-02 2002)

Durante el tiempo que tomó la permanencia en el INS, aproximadamente de dos meses, la observación directa realizada no ha permitido registrar evento alguno de importancia que permitiese desplazar un trabajo de gestión académica o institucional de este centro de formación superior docente hacia las organizaciones e instituciones locales. En cambio, por la información proporcionada por los docentes de PDI y por el mismo director general del INS, se pudo conocer el trabajo de coordinación interinstitucional que hacían los responsables de dicha área de trabajo curricular y de las mismas autoridades académicas con las direcciones distritales.

Para que exista una relación sostenible y fructífera entre el INS y el contexto social-institucional que le rodea, deben estar claros ciertos niveles de participación de los actores en la gestión académica. Por lo visto, existen dos niveles asociados de participación que entren juego en este tipo de relación: el de información y el de consulta. Otros niveles que identifica Gento tales como “la elaboración de propuestas, la delegación de funciones, la codecisión, la cogestión y autogestión, no son tomados en cuenta, ya sea por una falta de política de relacionamiento institucional o como una falta de visión participativa” (1992: 13).

De acuerdo a una apreciación del director académico, “el INS sostiene mayor protagonismo académico con la escuela (de aplicación de las experiencias de aprendizaje o llamada también “experimental”), la misma que funciona en las inmediaciones del Instituto” (Entrev. DA-01 2002). Esta situación de supuesto protagonismo es tipificada como bastante normal, en la medida en que dicha escuela forma parte de las experiencias pedagógicas de aplicación que llevan a cabo los futuros docentes. Pero, con relación a las otras unidades educativas regulares donde realizan sus prácticas, los docentes bajo cuya responsabilidad se halla la coordinación de dichas prácticas, la presencia y el trabajo de coordinación presenta desfases en cuanto hace a la comunicación con tales unidades educativas.

Las dificultades de relacionamiento con la comunidad se visualizan, por ejemplo, cuando los estudiantes concentran la mayor parte de su tiempo en actividades de aula durante sus prácticas. Como se muestra en el cuadro 8 (página 108), en una secuencia temporal de rutina diaria del trabajo de los estudiantes se ha podido observar que ellos le asignan más tiempo al preparado de su alimentación (desayuno-almuerzo), al aseo de su ambiente -que es a la vez cocina y dormitorio-, al trabajo de aula para sus prácticas y a las reuniones con docentes-guía para la planificación de las actividades pedagógicas del día siguiente, que a la práctica de investigación propiamente.

A partir de la forma cómo se plantean las actividades desarrolladas por los estudiantes durante sus prácticas, las cuales no les permite insertarse y relacionarse adecuadamente con la comunidad, se puede ver que los estudiantes experimentan dificultades de relacionamiento con los mismos actores de la comunidad. En todas las oportunidades que se tuvo para compartir con los alumnos del GIA, ninguno de ellos le había dedicado el tiempo necesario para visitar alguna familia para preparar el terreno de la entrevista.

Estas dificultades observadas y confrontadas por los estudiantes al no poder establecer comunicación e interacción alguna con su entorno social reducido al docente-guía de la unidad educativa, tuvo casi las mismas connotaciones con relación a sus mismos docentes tutores, durante las prácticas de campo. A estas falencias comunicativas contribuye, como sostiene uno de los docentes del GIA, un deficiente trabajo operativo de coordinación con las unidades educativas. Vale decir, los docentes del INS que cumplen las funciones de orientar y asesorar el trabajo de los alumnos en cada unidad educativa, han entrado muy poco en contacto con los docentes-guía de las unidades educativas. Es posible que las razones de esta dificultad se deban a que los docentes, en su función

tutorial, tienen varias unidades y grupos de alumnos que asistir y tienen que hacerlo por sus propios medios de locomoción.

4.1.2. Limitaciones institucionales de gestión académica en Investigación-Acción y Diversificación Curricular

Para afrontar un trabajo de investigación-acción en diversificación curricular, desde una praxis institucional del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas, es importante reflexionar algunos aspectos concernientes a las capacidades constitucionales que demuestra este INS. Para examinar dichas capacidades, es necesario prestar atención a lo que sucede con factores tales como ser: los cambios en la asignación docente, el problema de la inestabilidad laboral, **la relación docente-docente, y docente-alumno** y las políticas de incentivo: cursos de capacitación, información, permisos, reducción de horas, incentivo moral, etc. Elementos que si bien no son todos, hacen a lo que es propiamente la capacidad de gestión académica y de coordinación facilitadora para llevar adelante propuestas de investigación-acción en diversificación curricular.

Como todo centro de formación superior para docentes que requiere la enseñanza primaria de la educación boliviana, el INS-EIB de Vacas presenta, en general, capacidades y potencialidades para promover procesos de investigación en cuanto a diseño curricular se refiere. Una de estas capacidades y potencialidades es, precisamente, el recurso humano con el que cuenta, además de la disponibilidad mínima de la organización académica y administrativa existente.

A la vez que existen capacidades básicas de desarrollo institucional para encarar tareas investigativas también existen debilidades. Desde una óptica de los propios actores institucionales, una de las mayores debilidades que tienen particularmente los docentes es su escasa experiencia investigativa y el bajo nivel de compromiso institucional. Como menciona el Director General: “...nos falta un poco de experiencia en investigación en los docentes con los que hemos iniciado esta gestión. Hasta la gestión pasada tampoco se hizo nada respecto de este tema y de las ramas diversificadas. El docente necesita, sobre todo, un poco de compromiso, de querer llevar nuevas experiencias a partir de la institución” (Entrev. DG-02 2002). Ya Stenhouse (1991: 74) había advertido sobre este dilema que confronta el docente como enseñante y de aquellos otros que se hallan en el camino de adquirir competencias investigadoras y poder desarrollarlas. Concretamente, el autor mencionado hacía referencia a que el profesor se convierte y gana experiencia en tanto investigador, siempre y cuando supere su rol de creador o productor meramente

de currículum y asuma funciones de investigador. Y esto es precisamente, lo que hace notar, en el fondo, el director responsable del INS: formar y requerir profesores investigadores y no meros aplicadores de currículum.

Al momento de iniciar en el INS-EIB de Vacas esta experiencia de investigación, muchos de los docentes, por no decir todos, eran nuevos. Varios de estos docentes, entre los cuales se encontraban miembros que participaron de la presente investigación, en su fase inicial, recién iban a culminar su primer año de trabajo.

Cuadro 6: Año de ingreso de Docentes y Director Académico
Miembros GIA al INS-EIB "Ismael Montes" de Vacas

	Docentes GIA	Año
1	AEC	Enero 2001
2	AEC	Enero 2002
3	PDI	Enero 2002
4	PDI	Enero 2002
5	PDI	Enero 2002
6	Director Académico	Junio 1995

Fuente: Elaboración propia (2002).

En este proceso de inserción, todavía temprano para el desenvolvimiento académico del docente, se suscitaron **cambios o re-acomodos internos de asignación**, los cuales tuvieron efectos negativos en algunos de ellos. Estas decisiones de carácter administrativo no siempre fueron del agrado de los docentes con quienes se llevaba a cabo esta experiencia de investigación. Por ejemplo, un docente miembro del equipo calificó en la evaluación para optar las áreas de Integración y Psicología, sin embargo, por decisión de la Dirección General, fue designado como docente del área de Aprendizaje, Enseñanza y Currículum.

Las razones que existieron para tomar decisiones no fueron justificadas ya que sólo le había comunicado que era más importante que atendiera el área de AEC y no así Integración y Psicología. El caso de otro docente (PDI) también fue algo similar. Como docente invitado por el director, aquel no tuvo la predisposición de hacerse cargo del área que regenta, sino que su deseo era hacerse cargo del área de Transversales. Lo propio sucedió con otra docente, cuya predilección era el área de formación personalizada de Técnicas de Redacción y fue designada para Transversales.

Las disposiciones relativas a este tipo de cambios no siempre tuvieron efecto, ya que hubo docentes que se opusieron a cubrir otras áreas pretextando una serie de razones,

como fue el caso de uno de los profesores jóvenes de AEC quien señalaba: "...el anterior semestre (el Director Académico) me dijo: *te vas a ir a PDI*, y yo le dije: *yo no quiero ir al PDI*, porque yo quería ver todo el proceso, el fruto de la enseñanza en currículo, para ver los proyectos de innovación en sexto" (Entrev. Doc-02 2002).

Como se ve, este tipo de situaciones de asignaciones y cambios que se adoptan "desde arriba" provocan reacciones en los docentes. Son determinaciones que ponen en una situación de conflicto las relaciones entre ambas partes. Estas conductas, también institucionales, son las que debilitan la capacidad del INS con relación al trabajo de investigación. Este aspecto, como veremos posteriormente, tiene directa incidencia en el ámbito de la relación docente-dirección, docente-docente y docente alumno.

Un segundo elemento que permite identificar la capacidad institucional del INS-EIB de Vacas para encarar un proceso de IA en diversificación curricular, es el aspecto de la **inestabilidad laboral docente**. En este caso, el INS como una institución de formación del Ministerio de Educación, no cuenta con una política autónoma que le permita garantizar un desempeño profesional estable: "No somos autónomos. Aquí no hay autonomía institucional. Todos estamos dependiendo del Ministerio de Educación. Nosotros no contratamos a nadie, sino es el Ministerio quien contrata, porque ellos son los que pagan los salarios y sueldos respectivos. A ese nivel no se puede echar fácilmente al personal, ni siquiera al personal de servicio porque son trabajadores del magisterio" (Entrev. DG-02 2002).

De acuerdo a las apreciaciones de la mayor parte de los docentes y miembros del equipo de investigación, la inestabilidad laboral docente provoca problemas de autoestima e inseguridad profesional, los que, a su vez, constituyen condiciones desfavorables para mejorar niveles de responsabilidad y desempeño en las áreas que tienen directa relación para realizar tareas de investigación y desarrollo curricular, como son PDI y AEC: "Si uno estuviera seguro, por decir, tres años o cinco años de trabajo, planifica, organiza, exige y estoy seguro de que se garantizaría un buen profesional, o lanzaría una promoción, entonces se garantiza una buena promoción. Las normas dentro las normales había sido eso (...) Habiendo estabilidad de trabajo, se pensaría en formar equipos de trabajo de investigación-acción y sacar un nuevo currículo diversificado base que responda a la región" (Entrev. Doc.-03 2002). O, como también señala uno de los Directores del Instituto: "Qué pasa si me sacan a fin de año, o si me sacan a medio semestre. Esto ha creado una psicosis de la inestabilidad, lo cual quizás baja anímicamente este espíritu de trabajar con mayor énfasis, con mayor fuerza, con mayor decisión" (Entrev. DA-01 2002).

Un tercer elemento disponible para el análisis que aquí se expone es el aspecto de la **relación docente-docente-alumno**. Cuando se hacía mención en el apartado 4.1.1, sobre la contextualización institucional del INS-EIB, se dijo que había una débil articulación de relacionamiento con el entorno social comunitario, educativo e institucional que rodea al INS.

En un párrafo anterior se reflejaba lo que acontecía con el problema de los cambios o reacomodos de asignación docente a nivel interno. Estas decisiones no siempre han sido de buen agrado para algunos docentes ya que, por lo general, no toman en cuenta las implicaciones preferenciales de compartir el trabajo con otros docentes. Esto quiere decir que, para mover a un docente de un área a otra, necesariamente se debe tomar en cuenta el grado de afectación positiva o negativa, que va de tener la relación de un docente con otro u otros a la hora de conformar equipos de trabajo, niveles de coordinación, etc. Este es el caso, por ejemplo, de uno de los dos docentes jóvenes de reciente incorporación al área de AEC, quien anteponía condiciones requeridas para aceptar cambios de área y las mismas que reflejan un estado crítico y deteriorado de la relación entre docentes de AEC y PDI: “Yo le dije (al Director Académico) me voy a PDI si tengo a Grover, porque con Grover nosotros podemos trabajar, pese a que es un poquito terco, o si tengo por ejemplo a Rusel o Adad. Con Adad coordinamos mejor que con Grover, pero yo no trabajo con los otros dos docentes de PDI” (Entrev. Doc.-02 2002).

Decisiones como las que se acaba de comentar, han hecho de que no se lleven a cabo, como en estos casos, cambios o re-asignaciones docentes según áreas, para no provocar situaciones de conflicto en las relaciones interpersonales entre docentes. Sin embargo, visto desde la óptica de los directores, el problema en cuestión no asume tales connotaciones. Para ellos, más bien, la **relación entre los docentes** es “bastante armoniosa (...), se trabaja y se analiza en grupo. No existen fraccionamientos. O sea, se ha llegado a conformar un equipo homogéneo en este aspecto. Todos son bastante joviales, pese a que muchos son ya de muchos años en el ejercicio de la profesión, pero esto no ha implicado ciertos aislamientos, más al contrario todos somos como una sola persona” (Entrev. DA-01 2002).

Frente a esta percepción “armoniosa” y “jovial” de la relación docente-docente calificada por los directores, los docentes jóvenes consideran más bien que tales relaciones se fundamentan en una serie de preconceptos o prejuicios respecto de su desempeño profesional. Precisamente, uno de estos docentes señalaba que los docentes de más

edad y con mayores años de servicio en el magisterio –pero que recién trabajan como docentes en el INS-EIB de Vacas- expresaban enfáticamente, a un principio, el siguiente comentario: “Cómo un joven docente puede dictar un área. No tiene experiencia. Cómo puede ser. No va a poder llevar las clases. Va a cometer errores. Se va a arreglar con chicas” (Entrev. Doc.-01 2002).

Prejuicios como aquellos, desde la percepción de los docentes más jóvenes, incluso han conducido a afectar la relación de éstos con los estudiantes, a tal punto que algunos estudiantes de los últimos semestres señalaban criterios o prejuicios como el siguiente: “Qué nos van a enseñar pues estos egresaditos de la universidad, si tienen casi la misma edad que nosotros”¹⁹. En esta opinión, se muestra una fuerte carga socioafectiva de menosprecio y autosuficiencia por parte de algunos estudiantes hacia el “ser docente joven”. Claramente se entiende, desde un análisis de esta categoría cultural, que el rendimiento profesional y/o la formación académica es susceptible de encontrarse en entredicho por la variable edad: una categoría cultural donde, desde la óptica estudiantil, la buena formación estaría garantizada y asociada a la “mayoría de edad”. Es decir, una lógica donde prime el sentido común de: a mayor edad docente, mayor garantía de desempeño profesional en el ejercicio docente. Este tipo de prejuicios sociales se encuentra aún arraigado y predomina en un sector reducido de los estudiantes del INS.

Por otro lado, un factor adicional que ha incidido en modificar el patrón de relacionamiento de los estudiantes con los nuevos docentes ha sido, precisamente, el tratamiento diferente en el ámbito curricular respecto de los docentes anteriores. Esta situación ha redefinido un nuevo escenario de valoraciones y comportamientos de los estudiantes, como afirma el Director General: “...los estudiantes se han sentido de otra manera. Lo que los maestros bondadosos de antes les dejaban pasar, pasar y pasar, ahora es el tropiezo fatal” (Entrev. DG-02 2002).

En resumen, y sin dejar agotada la discusión sobre esta problemática, se puede afirmar que en el INS-EIB se presentan situaciones de relación inadecuadas en lo socioafectivo, interpersonal y profesional entre sus actores institucionales. Esta relación se ve afectada de manera tal por las diferencias generacionales, por los cambios en la asignación de áreas y por los cambios a nivel de la gestión curricular incorporado con los nuevos docentes.

¹⁹ Comunicación personal de un docente de AEC (INS-EIB “Ismael Montes” 22-07-2002)

Un cuarto elemento que permite también reflexionar sobre las condiciones de capacidad institucional del INS-EIB en el tema de investigación es el aspecto del **incentivo**. En general, el instituto carece de una política de incentivos para favorecer un adecuado clima de trabajo y participación en los diferentes niveles académicos que cumplen, particularmente los docentes. Este hecho, lógicamente, hace que el desenvolvimiento profesional de los docentes, su capacidad de apoyo e iniciativas se vean desmotivadas.

Con la falta de una política de incentivos por parte del INS, no se está haciendo referencia exclusivamente al ámbito económico, sino también a otro tipo de incentivos no monetarios que permitan generar una capacidad de ofrecer oportunidades para apoyar y favorecer un clima de desarrollo laboral satisfactorio para el docente. O, como bien señala Maggi (s.f.), al referirse a factores que condicionan la calidad y participación en una investigación: “Aunque decisivo, el problema financiero no es el único que define la sobrevivencia y la calidad de la investigación. Esta depende también de factores como el clima intelectual dentro del cual se investiga, los recursos culturales con que se cuenta, la presencia de líderes académicos, el tipo de diálogo que se establece entre los especialistas en la materia, los estímulos que se reciben, el impacto de sus indagaciones y la legitimación de sus productos”.

En un estudio efectuado sobre la materialización de incentivos en el ejercicio docente, Urquiola observa que los maestros tienen pocos incentivos que los induzcan sistemáticamente a brindar su mejor esfuerzo. Igualmente señala que los maestros con mayor edad o antigüedad son justamente los que tienen los menores niveles de vocación. El autor mencionado afirma: “Si la variable nivel de vocación influye en el desempeño, y en vista de que la posición en el escalafón es una *proxy* de la antigüedad del docente, tampoco debería sorprender que el salario del maestro no se refleje en mejores resultados” (2000: 148).

En el caso del INS, de hecho sucede algo similar ya que no existe ningún tipo de incentivo monetario que permita paliar las diferencias notorias salariales entre docentes con diez y más años de servicio en el magisterio –que trabajan en el INS- y docentes

egresados y/o titulados²⁰. Incluso, la posibilidad de participar en cursos, seminarios y otros eventos de actualización los docentes se ven postergados por la falta de apoyo desde la Dirección General y Académica, como señala uno de ellos: “Eso de los incentivos para poder trabajar, no hay. Te sientes obligado. En cierta forma te obligan. Incentivo económico no hay. Tampoco hay incentivos de profesionalización y actualización docente. Tienes que cumplir pase lo que pase” (Entrev. Doc.-02 2002). Frente a estas deficiencias de apoyo, por ejemplo, en actualización docente, algunos profesores optan por la “automotivación” y por la búsqueda de apoyo entre los mismos docentes, compartiendo material bibliográfico “novedoso”.

Este componente del material bibliográfico es otro aspecto que no desarrolla adecuadamente una motivación e inclinación por la investigación. Como se analizará posteriormente en el apartado 4.4, los docentes no cuentan con información necesaria y oportuna en la biblioteca con que cuenta el INS. Al examinar los motivos por los cuales no se podía hacer investigación en el INS, concretamente en el área de PDI, un docente señalaba: “...yo creo que es también la falta de biblioteca. Los muchachos buscan libros en la biblioteca sobre investigación y no encuentran. Se han perdido ya ocho libros de los treinta que tengo en investigación. Estos libros son míos porque no hay en la biblioteca. Esto es un problema” (Entrev. Doc.-04 2002).

Los factores que se acaba de examinar permiten apreciar, en cierta forma, el nivel de capacidad de gestión académica y de coordinación con que cuenta el INS-EIB para encarar un trabajo de IA en diversificación curricular. Pero, para retroalimentar el análisis de este nivel es preciso tomar en cuenta algunas otras características subyacentes, como son: disponibilidad de recursos técnicos, económicos, programáticos, apoyos logísticos, situación directriz de la conducción académica y labor de coordinación directiva. En efecto, para llevar a cabo una propuesta de IA en un tema como es la diversificación curricular, el INS debe contar con el apoyo de recursos económicos que coadyuve, por ejemplo, en la disponibilidad de docentes técnicos (como la de un maestro panificador), para que los estudiantes aprendan a elaborar pan). Por su parte, existe el reconocimiento tácito de que el cambio de una función anterior docente a otra como es la función directriz

²⁰ La apreciación de uno de los directores del INS es bastante categórica a este respecto cuando señala que “eso (el hecho de que existan universitarios titulados) prácticamente es un error. Ellos tienen el título de licenciados en educación pero tampoco se les reconoce. No se les reconoce. Y, esto no es un incentivo el que tengan uno y otro grado en cuanto a su formación ya que prácticamente llegan a ser interinos, como personal sin títulos. Aquí se reconoce el título docente y ningún otro título más” (Entrev. DA-01 2002).

académica ha significado un proceso dificultoso de conducción, como afirma el mismo director académico: “Entonces, hasta tienes más tiempo, porque tu preocupación y tu dedicación están exclusivamente dirigidas al área. En cambio, en esta situación directriz es bastante molesto también a momentos porque la conducción de la institución tiene problemas de uno u otro tipo, no siempre de carácter académico, sino hasta de aspectos de comportamiento, de cosas que se tienen que llevar a cabo a la fuerza para la buena marcha de la institución” (Entrev. DA-01 2002).

De lo expuesto hasta aquí, se puede concluir que el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas presenta capacidades institucionales en proceso de estructuración y consolidación para posibilitar acciones de investigación curricular. Hace falta que el Instituto desarrolle una mayor capacidad de gestión académica a partir de políticas institucionales que garanticen una estabilidad laboral del docente, cambios coherentes en las asignaciones de área, incentivos académicos de mejoramiento profesional y fortalecimiento a nivel de las relaciones entre los docentes.

Desde la óptica de los actores institucionales existe una relativa coincidencia al identificar limitaciones en cuanto a la capacidad institucional de formación en IA. En los alumnos se reconoce tácitamente deficiencias en la producción de investigaciones de esta naturaleza. De igual manera, los docentes que tuvieron oportunidad de formar parte de este trabajo, en una primera fase, afirman sin rodeos que los alumnos carecen de una base para hacer investigación. Por su parte, los directivos aluden como una limitación institucional los periodos académicos sobrecargados.

Es evidente que muchas instituciones no cuentan con una cultura y estructura académica de operación que permita una gestión adecuada de la investigación y que ésta, a su vez, fertilice el campo de la educación, pero es posible avanzar poco a poco en la transformación y desarrollo de las potencialidades mínimas disponibles a nivel institucional, a las que se hacía referencia al iniciar este capítulo: recursos humanos, organización académica y administrativa y otras.

4.1.3. La IA en la formación docente

Uno de los apartados centrales de este primer subcapítulo que abordamos sobre investigación y currículo en la formación docente del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas es, precisamente, la importancia que adquiere la IA en este proceso de formación. A este

respecto, es necesario, primeramente, identificar algunas características a nivel general sobre las cualidades (conocimientos previos) con que cuentan los actores involucrados en la investigación.

De acuerdo a los hallazgos en este tema de la IA en la formación docente, se han podido comprobar precisamente las escasas experiencias de investigación desarrolladas por docentes y directivos antes de ingresar a trabajar al INS. Desde la misma autopercepción los docentes –caso AEC- reconocen que su formación académica o docente ha sido con base en conocimientos de investigación de “tipo positivista”. Se señala que la formación en investigación cuantitativa es la que ha primado más. En cambio, otros docentes han restringido su formación a nivel solamente de lo que antiguamente era la práctica docente. Esto acontece con docentes que han recibido formación en normales y no así de universidades, como los otros (AEC). O más bien, han centrado sus experiencias formativas en planificación, dirección y supervisión administrativa, microplanificación o educación física. No existen evidencias de que, durante el trabajo como docente en el INS, hayan existido otros espacios de actualización en investigación educativa, más aún en IA, concretamente.

A continuación, dos extractos de información obtenida por observación y entrevista, muestran la incuestionable situación del conjunto de cualidades que poseen los docentes en el tema de investigación (general). En una de las observaciones de aula realizadas al grupo de tercer semestre, se pudo notar que “...al finalizar la clase de PDI, uno de los alumnos preguntaba al profesor en qué consistía el término **test**. El docente no supo qué decir por lo que derivó la consulta a mi persona y tuve que aclarar el significado del mismo señalando que se trataba de un término proveniente del inglés y que, sencillamente, significaba prueba relacionada para medir aptitudes, valores conocimientos, etc., y que se utilizaba bastante en la investigación de tipo positivista” (DC-FEx 07/07/2002: 4).

Esta observación es, ciertamente, respaldada por el director académico quien, en una oportunidad, señaló: “Existe poca cultura investigativa en este INS. Parece que muy poco nos hemos formado en ese aspecto. Nos falta utilizar conceptos y metodologías para ser más investigadores y esto creo que lo hemos ido arrastrando desde mucho antes...” (Entrev. DA-01 2002).

La información obtenida mediante entrevista y observación permite mostrar el bajo nivel que se tiene sobre investigación. Particularmente, la observación en aula ha permitido

mostrar que los mismos docentes de PDI adolecen de un manejo teórico sobre aspectos inherentes a la investigación. Las primeras observaciones de aula que se realizaron, coincidieron con la evaluación final justamente:

Son las 8:28 horas. En cuanto ingresé al aula me dispuse a tomar asiento en una de las sillas que queda cerca a la puerta. El docente de este curso se encuentra tomando el examen a sus alumnos. Una de las preguntas formuladas por el mismo profesor dice: "Defina el concepto de investigación diagnóstica" (...) Cuando son las 9:54, los alumnos presentan dificultades de responder a las preguntas. Cada uno hace lo posible de copiar de la hoja del vecino, hasta que el docente tiene que advertir con anular el examen si vuelven a copiar.
(DC-FEx 04/07/2002: 4)

Por otro lado, lo positivo es que se reconoce la necesidad de superar estas falencias formativas en investigación pero a nivel general.

Lo expuesto hasta el momento muestra lo difícil que es disponer de recursos humanos con aceptable experiencia, por lo menos en investigación a nivel general. Esta situación, en conjunto, expone dos aspectos críticos de lo que es la investigación en la formación docente. Por un lado, está lo que Maggi (s.f.) afirma, que "la investigación en las escuelas normales es precaria (...) un proceso aun incipiente y las más de las veces ausente". Por otro lado, está la situación de que cuando se hace investigación educativa, esta tiende a asumir un corte de tipo instrumental o sino también centrado en estudios documentales. A esto se puede agregar lo que sucede actualmente con el carácter de la formación en investigación en el INS, vista desde la valoración del director general: "Hay mucha gente que teorizó bastante en los primeros, segundos semestres, tratándose de los estudiantes, pero después se olvidan" (Entrev. DG-02 2002).

Si aquella es la situación que caracteriza a la investigación docente, el problema de las cualidades y conocimientos previos sobre el tema de la IA es aún más crítico. Como se podrá apreciar en los siguientes párrafos, el tema de IA para muchos de los docentes con quienes se inició esta experiencia fue novedoso. Todos, sin excepción, reconocen haber tomado contacto inicial sobre esta problemática a partir de la información que se proporcionó durante la etapa de motivación para llevar adelante este trabajo.

Uno de los pocos docentes del área de AEC que tuvo un acercamiento relativo al tema de la investigación, se refería en estos términos al evidenciar la falta de experiencias previas sobre IA: "Netamente investigación-acción no, pero tuve la oportunidad de hacer investigación cualitativa etnográfica, antes de venir aquí, justamente con los niños con deficiencias (¿?)...consistía en saber las funciones que ellos desarrollaban para el

aprendizaje en la escuela regular. Esa era mi única experiencia de hacer investigación en el ámbito cualitativo” (Entrev. Doc.-02 2002). Corroborando de manera fehaciente este vacío de información, otro docente, esta vez del área de PDI, decía lo siguiente: “Recién me estoy informando (...) yo he egresado con investigación científica, cuantitativa. En investigación-acción solo había habido dos técnicas: la observación y la entrevista. Tampoco sabía de esto, ¿no? No manejo todavía esta parte de la investigación-acción, de cuáles son sus propósitos, sus objetivos eso (aunque), es cierto que está dentro del programa (curricular del INS)” (Entrev. Doc.-04 2002)

Ambas argumentaciones coinciden en demostrar un desconocimiento sobre el tema de IA, previo al trabajo que se hizo en una fase inicial. Sin embargo, este aparente desconocimiento temático fue cobrando un proceso de (re) actualización una vez que hubo de ponerse en consideración la propuesta de hacer IA en diversificación curricular. Como resultado de estas iniciativas es que tanto los docentes, como los directivos y los estudiantes fueron configurando un conjunto de **valoraciones conceptuales sobre la significancia de la IA para la formación docente.**

Para observar cuáles son estas valoraciones conceptuales es necesario, previamente, referirse a los aportes de algunos autores sobre lo que es la IA. En un capítulo anterior referido a la fundamentación teórica, se habían precisado algunos conceptos que aquí se retoman a manera de repaso. En general, todos aquellos autores que han dedicado su trabajo en la comprensión de este concepto, coinciden en señalar que se trata de un estudio sobre la situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma (Elliott 1993). Es decir, se trata de un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar su práctica (Elliott, 1994; Stenhouse, 1998; McKernan, 1999). Por tanto, se puede decir que este tipo de investigación es activo, participativo y crítico. Como señala el propio McKernan: “Con la IA se pretende identificar y analizar problemas, formular ideas o hipótesis, reunir e interpretar datos, poner en práctica-acción, evaluar los resultados de la acción, etc. Son estas algunas de las conceptualizaciones que se tienen sobre las muchas que existen acerca de lo que es la IA” (1999:39).

Veamos ahora cuál es la **importancia que adquiere el concepto de IA en la formación docente.** De acuerdo a una de las observaciones en aula realizada en tercer semestre, un grupo de 6 a 7 estudiantes ubicados en la parte posterior del curso se pasaban conversando entre ellos, mientras el grupo que expone hace conocer el concepto de IA. Es probable que esta aparente desconcentración del grupo sea normal en la actitud de los estudiantes en momentos en que otro grupo daba a conocer sobre lo que era la IA.

Cuando se averiguó qué connotaciones adquiere el concepto de investigación-acción, uno de los actores principales involucrados en este trabajo señaló lo siguiente: “La investigación-acción se refiere a la capacidad de accionar y reflexionar todo el tiempo. Si no investigan y no reflexionan después de investigar, entonces no hay avance” (Entrev. Doc.-04 2002).

De este tipo de observaciones y afirmaciones que se han realizado se puede anticipar que el tema sobre I-A no parece tener la atracción y el interés necesario como para ser abordado curricularmente. A diferencia de algunos docentes que muestran determinadas debilidades en sus cualidades (o capacidades) investigativas, otros reconocen que la I-A es una investigación que consiste en “accionar y reflexionar”. Esta apreciación demuestra que existen entre docentes diferencias a penas notorias sobre el manejo, al menos conceptual, de lo que significa hacer investigación en el INS.

Antes de finalizar este apartado con un comentario breve que ha significado una experiencia institucional sobre IA, es conveniente apreciar y reiterar con claridad cuál es la valoración misma sobre la importancia y utilidad de este tipo de investigación en la formación docente de los estudiantes.

A partir de lo que ha significado la experiencia inicial de participación de los actores en una primera fase de investigación-acción, es posible evidenciar el reconocimiento por parte de ellos sobre lo importante que es, no solamente para los alumnos, sino también para los mismos docentes, lo que es la IA.

En una entrevista grupal llevada a cabo con alumnos del cuarto semestre, uno de ellos dijo: “Para mí es muy importante. Así conociendo podemos desarrollar más. Cuando hemos hecho investigación hemos adquirido muchas experiencias, por ejemplo las plantas medicinales, las costumbres, las tradiciones, los ritos, etc. Es muy importante” (Entrev. A-03 U 2002). Otro de los miembros de este mismo grupo señalaba en los siguientes términos sus propias valoraciones: “Para mí la investigación-acción es un tema muy principal. Nos ha permitido interactuar con el mismo actor y ver sus propias necesidades. Es compartir. Es vivir con ellos y a la vez adquirimos bastantes conocimientos que en los mismos libros ni siquiera se puede encontrar” (Entrev. A-03 U 2002). Por su parte, el grupo de estudiantes de quinto semestre coincidía de igual forma al afirmar uno de sus miembros: “Es muy importante hacer investigación-acción para poder cambiar las cosas. Año que pasa, para poder corregir esos errores, se tiene que

investigar, se tiene que leer un poquito más y detectar por qué tienes esos errores, para poder modificar el próximo semestre o tal vez para un próximo año, para poder trabajar (Entrev. A-04 B 2002).

Por su parte, los docentes y directivos resaltan la misma importancia que le asignan los alumnos, con la única diferencia que ellos enfatizan las limitaciones de formación que tienen los segundos sobre este tema. Limitaciones que hacen, principalmente, a la fundamentación teórica, al diseño metodológico, al diseño de los instrumentos para la recolección de los datos y a la misma interpretación de estos. En otras palabras, limitaciones que hacen a todo lo que es el proceso de la investigación-acción.

Los conocimientos previos, así como las valoraciones que se tienen sobre la IA en el proceso de formación docente, se apoyan en un antecedente institucional sobre experiencias de investigación que se han llevado a cabo en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas. Estas **experiencias institucionales de investigación** son recientes y ninguna adquirió las características del tipo de investigación-acción. “Era una investigación cualitativa y en algunos casos cuanti y cualitativa” (Entrev. DA-01 2002). De acuerdo a los datos que se pudo recoger, el año 1998 se llevó a cabo una consultoría para todas las ex-normales de formación docente, incluida la de Vacas. La investigación desarrollada era más de carácter etnográfico e institucional que curricular.

Una segunda experiencia que tuvo mayor relevancia fue la que propició el PINS-EIB, cuando las normales anteriores ya funcionaban como Institutos. Bajo esta experiencia se propició la participación de los docentes en un equipo de investigación para conocer las *Características del uso y el manejo de la oralidad del quechua y del castellano*. En palabras de uno de sus miembros participantes se trataba de “un análisis comparativo entre aquello que propone el diseño curricular base y aquel tipo de competencias que están terminando de desarrollar los estudiantes bajo el sistema de educación intercultural bilingüe con el que están egresando” (Entrev. Doc-01 2002).

Una posterior experiencia investigativa estuvo relacionada con el tema sobre *Educación y Sexualidad*. El interés de este estudio era para ver de qué manera se podía trabajar e insertar dichas temáticas con carácter de transversalidad educativa. Hasta la culminación del trabajo de campo de esta experiencia de investigación, no hubo otros antecedentes de participación de actores institucionales en tareas de investigación, lo que confirma las condiciones un tanto desfavorables bajo las que se llevó a cabo el presente trabajo de investigación.

4.1.4. El carácter de la Diversificación Curricular en la formación docente

De similar manera que en el anterior párrafo, en el presente apartado se exponen cualidades particulares que distinguen los conocimientos previos que poseen los actores involucrados en esta experiencia de investigación acerca de lo que es la diversificación curricular o llamadas también ramas diversificadas²¹. A partir de la valoración conceptual que representa la diversificación curricular en los actores, se irá reflexionando el carácter que adquiere en el proceso de formación docente, así como su relación con el Diseño Curricular Base y la importancia que adquiere desde la comprensión de la variable “tiempo de libre disponibilidad”.

A. Cualidades en currículo diversificado: conocimientos previos

Al iniciar el presente trabajo, una de las primeras actividades que se llevó a cabo en esta experiencia de investigación fue diseñar y aplicar de manera participativa un instrumento de recojo de información (miniencuesta) de todos los docentes del INS sobre el tema de las “ramas diversificadas”. El propósito de esta tarea consistía en tener una idea general sobre lo que piensan, comprenden o conocen cada uno de los docentes de las diferentes áreas acerca de este tema, siendo los resultados los siguientes:

Sobre un total de 18 docentes encuestados de diferentes áreas, 12 respondieron que hace más de tres años escucharon hablar por primera vez sobre ramas diversificadas en espacios de formación como ser: cursos, talleres y seminarios.

De acuerdo a la definición dada por uno de los docentes del área de lenguaje y comunicación (Lengua Originaria), las ramas diversificadas “son áreas de conocimiento que ayudan en la vida del hombre. Valores que son parte de la formación y parte de la vida cotidiana” (Enc. Doc-06 2002). En cambio, para uno de los docentes del área de AEC, las ramas diversificadas se refieren a los “saberes, conocimientos, etc., que deben incluirse en la acción educativa, respondiendo a necesidades, demandas de determinada cultura, lo que permite adecuar y adoptar el tronco común según características

²¹ Sin entrar en una discusión profunda, puesto que no es intención de este trabajo, se opta preferencialmente la recurrencia al uso del concepto de diversificación curricular o currículo diversificado en lugar de ramas diversificadas y/o currículo complementario.

regionales y locales” (Enc. Doc-02 2002). Acerca de los propósitos que tiene la incorporación de las ramas diversificadas en la enseñanza de los niños, uno de los docentes del área de matemática señalaba que se trataba para “formar integralmente a niños y niñas de acuerdo al contexto” (Enc. Doc. 07 2002). Por su parte, para el otro docente del área de AEC, el propósito está dirigido a “buscar el desarrollo integral del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Enc. Doc.-01 2002).

Del total de docentes consultados (18), la mayor proporción (15) afirma tomar en cuenta las ramas diversificadas en su planificación curricular. Algunos de estos docentes que asumen esta práctica afirman tomar en cuenta contenidos o aspectos tales como:

- Culturas ancestrales; aplicación de recursos naturales; variaciones dialectales (caso docente de lengua originaria).
- Respeto a la identidad cultural.
- Pendientes de suelo en la producción de papa; medidas de ángulo; el cambio del clima (caso docente de matemática).
- Contexto; medio geográfico; cultura (caso docente de PDI).
- Democracia; ecología; etnias (caso docente de transversales).

Por su parte, los docentes que sostienen no incorporar en sus planificaciones la diversificación curricular señalan algunas razones tales como:

- Las ramas diversificadas no forman parte de la malla curricular; solo es una mención.
- Falta de tiempo; excesiva carga horaria.
- Contenidos curriculares del tronco común muy saturados.
- Las ramas diversificadas requieren de un diagnóstico previo.
- Falta de horas disponibles.
- No existe una planificación curricular.
- Todavía es un tema muy nuevo para el medio.

Comparativamente al escaso manejo de información y conocimientos que poseen los docentes respecto al tema de investigación-acción, los concernientes a la diversificación curricular presentan mejor preparación. La información que se ha examinado muestra, en cierta forma y a nivel general de todos los docentes del INS, que existe un determinado bagaje de conocimientos o, al menos, de familiarización con lo que significa la

diversificación curricular, aunque no todos la apliquen o incorporen en la planificación curricular de su trabajo en aula. Lo importante es que la mayoría de los docentes sitúa sus nociones diferenciándolas de lo que significa el currículo del tronco común. Es decir, hace mención a que el currículo diversificado (ramas diversificadas) parte del reconocimiento de “saberes locales”, “contextualizados”, etc.

Los conocimientos previos que tienen los docentes del INS sobre currículo diversificado contrastan, sin embargo, con la práctica de inserción en el ámbito curricular. Esto significa que son muy pocos los docentes que toman elementos del contexto, conocimientos, prácticas y recurren a los saberes previos de los alumnos para ser tomados en cuenta en el avance curricular de las áreas de aprendizaje, como es el caso de las variaciones dialectales en el área de lenguaje y comunicación (lengua originaria). Esta práctica, sin embargo, no representa una aplicación sistemática y planificada, porque en su planificación curricular no figuran propuestas pedagógicas definidas; no existen actividades de aprendizaje organizadas, solo son adecuaciones curriculares parciales. Durante las oportunidades que se tuvo para hacer observaciones de aula en las áreas de PDI y AEC, principalmente –como se ha de mostrar en el acápite 4.2.2.-, tampoco se pudo apreciar contenidos, estrategias de trabajo, metodologías y aplicaciones curriculares que puedan dar muestra de la incorporación de “conocimientos locales”, “materiales del contexto”, “problemática social, cultural y económica”, etc., desarrollados por los mismos docentes de dichas áreas durante sus actividades pedagógicas.

Desde una mirada externa acerca del currículo diversificado, el INS confronta debilidades sustanciales. Se reconoce la necesidad de que el INS promueva el desarrollo de competencias en los futuros docentes, precisamente, sobre la elaboración de currículo diversificado para nivel primario. En la actualidad no existen trabajos orientados a este propósito. Este punto de vista se apoya en las mismas apreciaciones que da a conocer uno de los docentes de PDI cuando señala lo siguiente: “Los docentes ni siquiera estamos (informados sobre el tema de las ramas diversificadas), peor los alumnos. Ni siquiera empezamos a mencionarlo, a discutirlo. Posiblemente indirectamente lo estemos aplicando, pero no lo estamos haciendo planificadamente” (Entrev. Doc-03 2002).

En este sentido, se puede reiterar el ineludible reto docente para comprometer un conjunto de condiciones profesionales, institucionales, académicas y personales que coadyuven a superar un escollo que se ha hecho bastante difícil para la formación docente en los últimos años. Vale decir, aquello que algunos autores siempre han estado

sugiriendo respecto del papel docente en tanto investigador de currículo: “que los profesionales en ejercicio trabajen en el estudio del *curriculum* para mejorar sus destrezas y su práctica” (McKernan 1999: 25).

B. Relación: Diseño Curricular Base-Currículo Diversificado

Antes de ingresar al INS, hubo docentes que no tenían conocimientos medianos sobre el Diseño Curricular Base de formación docente para nivel inicial y primario. No se tenía una información básica de cómo funcionaba la estructura de lo que los docentes aún llaman la “normal”. “Poco a poco fui conociendo. No conocía ni lo que era el plan base curricular” (Entrev. Doc-02 2002).

El hecho de que los docentes y los otros actores involucrados en esta experiencia de investigación participativa institucional, tengan también conocimiento sobre lo que propone y establece el DCB ayuda a reflexionar y a analizar, desde este punto de vista, la manera **cómo se percibe y se plantea la relación entre el DCB y el currículo diversificado**. De ahí la importancia de hacer notar igualmente el problema de la formación académica de pregrado de algunos docentes, cuyos ámbitos o menciones no siempre se adecúan al perfil requerido para el trabajo pedagógico en el tema de diversificación curricular. Este es el caso, por ejemplo, de docentes que tienen amplio desenvolvimiento académico en psicopedagogía, evaluación educativa, gestión administrativa, planificación educativa y otras especialidades. Entonces, como punto de partida, la relación entre el DCB y una concepción de lo que es el currículo diversificado, debe darse a partir de las experiencias adquiridas y desarrolladas por los mismos actores del INS.

Un segundo punto de reflexión parte de la necesidad de examinar la pertinencia dada al tema de la diversificación curricular al interior del DCB. Primeramente, conviene recordar la referencia que se hace en el Art. 10 del Reglamento sobre Organización Curricular (D.S. 23950) sobre las ramas complementarias de carácter diversificado. Ahí se señala que éstas se encuentran orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo. Luego, se menciona que los actores educativos de un distrito, población o comunidad son los responsables directos de identificar necesidades básicas de aprendizaje, analizar el tronco común curricular, para

luego identificar y diseñar las ramas complementarias del mismo (Gaceta Oficial de Bolivia 1995: 18).

El DCB, ciertamente, recoge estas sugerencias normativas pero no son desarrolladas, ampliadas ni mucho menos estructuradas. Eso es así por cuanto el documento centraliza una propuesta curricular que debiera articularse con una nueva propuesta de carácter diversificado, tal cual era uno de los aportes de la presente investigación.

De acuerdo al DCB, una de las características del currículo es su flexibilidad, “porque permite interpretar los fundamentos y la estructura curricular base de tal manera que la planificación sea diversificada y los procesos formativos sean pertinentes al contexto en el cual se desarrollan” (MECyD 2001: 14). Sin embargo, como se verá luego, esta característica flexible no siempre se cumple a cabalidad pese a las iniciativas docentes de pretender incorporar temáticas que no forman parte del tronco común.

En la apreciación de los actores institucionales, la relación DCB-currículo diversificado adquiere algunas connotaciones particulares. Primero, aquella que califica al DCB como instancia que no permite o facilita generar ideas, sugerencias o ámbitos de acción innovadores. Segundo, está la apreciación de que las “ramas diversificadas” se reducen a un carácter de mera complementariedad. Según esta preocupación, no existe una marcada autonomía de interpretación del carácter diversificado del currículo con respecto a lo que se ve reflejado el tronco común en el DCB. Una tercera distinción fundamental que se observa desde la percepción de los actores institucionales es la consideración del DCB como espacio de trabajo para diversificar el currículo. Opinión que es contraria a la primera posición expresada anteriormente. “El DCB constituye un espacio apropiado de trabajo de las ramas diversificadas, ya que da oportunidad y es necesario. Esto, a parte de que el mismo DCB tiene que adaptarse, acomodarse a la realidad de cada región, es susceptible de ser regionalizado y hacerse más concreto” (Entrev. Doc-02 2002).

Al considerarse al DCB como documento base que permite un desarrollo de los aprendizajes de diversificación curricular, uno de los docentes situados en esta perspectiva afirmaba lo siguiente: “(la dirección académica) tiene que decidir qué cosa se da y qué cosa no se da. Mucho tienen que ver también las planificaciones que realizamos porque la dirección dice *no corresponde al diseño curricular base*, entonces, hay que sacarlo. Yo creo que la decisión de diversificar o complementar el tronco común se toma más a nivel de la administración, puesto que ellos son quienes dicen *se va a dar esto* y no hay otra que hacer” (Entrev. Doc-05 2002). Esta lógica de comprender la viabilidad de

incorporar cambios, de sugerir modificaciones o de introducir aspectos curriculares diversificados o complementarios, contradice una vez más el espíritu flexible y abierto con el cual se concibe el DCB. En la práctica, el INS debería orientar la aplicación del diseño curricular base para que los futuros docentes, una vez que se desempeñen como docentes en la educación formal, sean capaces de innovar procesos de diversificación curricular lo que, en la actualidad, no acontece.

La decisión de introducir cambios en la planificación curricular con la finalidad de diversificarlo, de incorporar otras temáticas que no corresponden al tronco común y que, por tanto, no hay por qué sujetarse demasiado a este documento, es de naturaleza compartida. En la práctica son los docentes quienes ven de cerca cuáles son las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Tomando en cuenta estas necesidades, algunos docentes, como los del área de AEC, hacen posible su incorporación en su planificación de aula, pero lo que ocurre es que esta propuesta no es avalada por la dirección académica ya que se espera que los contenidos, propósitos pedagógicos, etc., tengan un carácter complementario y que no tengan una incidencia sustancial en el desarrollo de los contenidos del tronco común, en términos de carga horaria. Entonces, como no existe apoyo de la dirección académica, no se hace un trabajo planificado conjunto de las necesidades básicas que el docente identifica circunstancialmente. Estos últimos no tienen la capacidad de decidir qué es lo que se introduce como contenidos curriculares diversificados y qué otros aspectos no son adecuados.

Bajo estas connotaciones mencionadas se puede anticipar que, entre el DCB y cualquier intento de construir una propuesta de diversificación curricular, existen niveles de complicación. Que dicha relación, en modo alguno, pretenda fundamentarse sobre bases y propuestas coherentes, programáticas y planificadas mientras no se produzca un gradual avance en la superación de condicionantes internos y externos, como es la falta de apoyo técnico de las autoridades superiores y la falta de una decidida política institucional de apertura y autonomía a las inquietudes y propuestas de cambio que sugieren algunos docentes, como era el caso del área de AEC.

C. La diversificación curricular y el tiempo de libre disponibilidad

En esta parte se da a conocer la importancia que adquiere el tema de la diversificación curricular desde la comprensión de la variable “tiempo de libre disponibilidad”. Fundamentalmente, se muestra cómo se reflexiona y se aborda la labor docente sobre la

temática en cuestión considerando si es posible contar y saber administrar de mejor manera dicho tiempo. Este tema del tiempo libre disponibilidad, sin embargo, es retomado más adelante, en el punto 4.2.4., donde se reflexiona juntamente a lo que significa la carga horaria, con respecto a contenidos curriculares, valoraciones, etc.

Cuando la investigación estuvo encaminada durante la fase de trabajo de campo, una de las preocupaciones centrales de los miembros del grupo de investigación fue: ¿Cómo diseñar una propuesta básica de currículo diversificado a partir de la investigación-acción?. Esta cuestión ha sido casi una constante a lo largo del trabajo debido a que uno de los problemas fundamentales tenía que ver con el factor tiempo. De esta manera, se trató de reflexionar la forma en que se podría incorporar aquel aspecto para ser aprovechado favorablemente.

Antes de mostrar los resultados de cómo se trabajaron aquellos aspectos y cuáles las posibles alternativas de mejorar el currículo, es conveniente referirse a la manera cómo se halla explicitado el tiempo de libre disponibilidad en el DCB. Desde hace cuatro años aproximadamente, los Institutos de Normal Superior en Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia (INS-EIB) han venido experimentado un proceso significativo de transformación en cuanto a lo administrativo, lo institucional-académico y lo pedagógico-curricular. En el nuevo diseño curricular (2001), más estructurado que las propuestas contenidas en el de 1997, se diferencian con mayor claridad las áreas de formación y se introducen varios cambios, tales como el tiempo de libre disponibilidad, para el cual cada INS define los contenidos y la realización de una práctica desde el primer semestre, vinculada permanentemente a la investigación educativa²².

La estructura curricular está compuesta por cuatro ámbitos de formación que constituyen el tronco común destinado a cubrir 3200 horas, y un tiempo de libre disponibilidad para las restantes 400 horas, que cada institución puede utilizar en forma autónoma para las prioridades que identifique. Tales cuatro ámbitos son: formación general, práctica docente e investigación, formación especializada y formación personal (MECyD 2001).

Si se hacen cálculos, desglosando las 3600 horas que comprenden tanto para desarrollar el tronco común como para el tiempo de libre disponibilidad, durante los seis semestres,

22 Nucinkis, Nicole. Bolivia: La experiencia de contratación de universidades para apoyar el proceso de formación del personal docente. En línea: www.ibe.unesco.org/Regional/LatinAmericanNetwork/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepbo.pdf (Consulta: 12 de junio de 2002)

se puede ver que, en teoría, existe un promedio de 600 horas por semestre (100 horas al mes) de las cuales alrededor de 540 son para el desarrollo del tronco común y alrededor de 60 horas son de tiempo de libre disponibilidad (lo que podría variar de un semestre al siguiente). Esto equivale a decir que, aproximadamente, sólo un 10 % del tiempo empleado para cada semestre es tiempo de libre disponibilidad. Aparentemente, este porcentaje de tiempo de libre disponibilidad es suficiente para poder cubrir con todas las expectativas docentes y favorecer así la tarea de incorporar en la práctica temas, contenidos diversificados y estrategias de diversificación curricular. En los hechos esto no es así, tal como se muestra a continuación.

En la experiencia del trabajo docente respecto del tratamiento de un currículo diversificado en función del tiempo, existen particularidades que son bastante notorias. Por una parte, está la apreciación de que el trabajo pedagógico se hace mayormente en el ámbito teórico. En quinto semestre, por ejemplo, el docente del área de PDI ha intentado abordar **temáticas** generales, tales como la creación de juegos para el aprendizaje de la matemática, como una forma de diversificar las situaciones de aprendizaje desde las necesidades e inquietudes de los alumnos. El problema que este docente señala para organizar la práctica, complementaria a la teoría, es la falta de tiempo. Es decir, saber adecuar y organizar de manera planificada el tiempo de libre disponibilidad. Por otra parte, como resultado de la experiencia llevada a cabo con el presente trabajo, algunos docentes se han visto motivados por la idea de abordar ejes temáticos referenciales para ser incorporados en las prácticas de aula. Desde esta nueva predisposición, se observa que existe el manejo de tiempo de libre disponibilidad de acuerdo a las posibilidades que permite a los docentes la propuesta del DCB. “En las clases, en el mismo trabajo de los chicos en las clases, he introducido esto de las ramas diversificadas tomando en cuenta el tiempo de libre disponibilidad. He tomado en cuenta los valores culturales para la elaboración de material didáctico y ver cómo se pueden trabajar dinámicas de grupo de acuerdo al contexto cultural de los muchachos” (Entrev. Doc.-01 2002).

De todas maneras, en las áreas de PDI y AEC, se observan incongruencias en los **contenidos** o actividades que se desarrollan en el tiempo de libre disponibilidad: lectura comprensiva, planificación general, aseo, didáctica de las matemáticas y realidad nacional (segundo semestre), educación sexual y redacción (tercer semestre), prevención del aborto e interculturalidad (cuarto semestre) elaboración de proyectos (quinto semestre). Salvo la temática referida a la interculturalidad, los otros temas son propios para el trabajo curricular desde el tronco común o bien desde el área de temas

transversales. Con estas derivaciones no se quiere restar la importancia y el tratamiento de dichos temas en la formación docente de los alumnos, pero la pertinencia curricular desde un enfoque diversificado meramente complementario debería superar esta visión.

Por otro lado, está aquella práctica que señala la existencia de vacíos para el aprovechamiento de las horas de libre disponibilidad y posibilitar un proceso de trabajo del currículo diversificado. “Supuestamente esas horas de libre disponibilidad se definen según la necesidad del INS, pero también es mentira. De repente yo tomo como libre disponibilidad porque veía al estudiante que tiene dificultades en la lectura y creo un taller. De acuerdo, pero no está relacionado con las ramas diversificadas. Sigue siendo parte del diseño curricular, como competencias que deben ser desarrolladas en el área de lenguaje y comunicación” (Entrev. Doc-02 2002).

De acuerdo a esta última apreciación, es evidente la falta de información existente en algunos docentes sobre cuál es el propósito de aprovechar el tiempo de libre disponibilidad para fines curriculares. Efectivamente, la afirmación de este último docente es bastante elocuente ya que se ha observado como una práctica recurrente en otros docentes el abordaje de temas tales como sexualidad reproductiva, lectura comprensiva y otros que se han dado durante el tiempo que ha tomado la investigación.

Frente a estas diferentes maneras de comprender, abordar e implementar -así solo sea a nivel teórico- temas y aspectos relativos a lo que es un currículo diversificado, los docentes y directivos mismos con quienes se llevó a cabo esta experiencia inicial de investigación plantea la necesidad de buscar nuevas estrategias de trabajo a partir de lo que es la IA. Como afirma uno de estos actores institucionales: “Yo creo que una forma de que las horas de libre disponibilidad tengan más pertinencia puede ser encadenar con procesos de investigación-acción. No de darles la teoría de una rama diversificada” (Entrev. Doc-02 2002).

Sugerencias como aquellas que emergen de los mismos actores sobre cómo trabajar un currículo diversificado constituyen alternativas reales y posibles de ser desarrolladas de manera institucional. En esta última parte, se ha mostrado un poco sobre cómo se percibe el trabajo de las “ramas diversificadas”, tomando en cuenta la variable tiempo de libre disponibilidad. En los posteriores subcapítulos 4.2 y 4.4 se desarrollan con mayor detenimiento estos aspectos y, en el capítulo 6, se pone a consideración una propuesta concreta de cómo institucionalizar una práctica de IA para la implementación del currículo

diversificado tomando en cuenta, precisamente, el tiempo de libre disponibilidad y una mejora en el nivel de participación de los actores institucionales inmediatos.

4.2. Práctica docente e investigación-aprendizaje, enseñanza y currículo

En este apartado se pretende analizar la disponibilidad técnica y funcional de dos de las áreas que fueron tomados en cuenta para el presente trabajo: Práctica Docente e Investigación (PDI) y Aprendizaje, Enseñanza y Currículo (AEC). Se trata de mostrar cómo se ha visto “desde afuera” lo que acontece respecto del trabajo docente en aula en ambas áreas. En otras palabras, se ha visto por conveniente reflexionar aspectos de organización curricular, actividades pedagógicas desarrolladas (contenidos, metodologías y prácticas evaluativas) y otros factores como la misma funcionalidad de la carga horaria y las horas de libre disponibilidad.

4.2.1. Organización curricular

Para ver lo que acontece con el tema de la organización curricular en las dos áreas mencionadas, es necesario contextualizar el marco general que está permitiendo todavía un proceso de transformación a nivel de todos los INS. El caso del INS-EIB de Vacas, en modo alguno, es ajeno a este proceso.

Los principales cambios que se han dado en los últimos años a nivel de la malla curricular para la formación docente en los INS, han sido el resultado de todo un proceso concomitante que ha generado la Ley de Reforma Educativa, a nivel de todo el sistema educativo nacional. Esto significa que, a partir de 1994, devinieron periodos de cambio y transformación que afectan a las mismas bases estructurales de las anteriores escuelas normales. Desde el Estado hubo una concepción política de superar el anquilosamiento en el que habían entrado aquellas antiguas normales y se asumió el desafío de cambiarlas: “buscando la realización de nuevos objetivos, implementando nuevas formas de trabajo y de organización y posibilitando su vinculación de una manera renovada tanto con el MECyD, como con otras instancias involucradas en la formación del personal docente, como las universidades y las escuelas del entorno” (Nucinkis 2002).

Este proceso de transformaciones al que se hace referencia, respondió a varios periodos que abarcan precisamente desde 1994 hasta el año 2000. Como señala Nucinkis, una de las grandes necesidades de cambio que se dio fue precisamente la organización de una

nueva malla curricular en áreas de conocimientos, con ejes transversales, como la investigación, la práctica docente y la participación social, a la que se hacía referencia en el capítulo 3. Se menciona también que las nuevas propuestas de diseño curricular elaboradas en el último periodo de transformación (2000), ha significado dar mayor claridad a las áreas de formación y se han introducido varias innovaciones, tales como tiempo de libre disponibilidad, para el cual cada INS define los contenidos y la realización de una práctica desde el primer semestre, vinculada permanentemente a la investigación educativa.

Es en este contexto que habría que situarse para ver lo que sucede con la disposición general que plantea la estructura curricular, tanto en el área de PDI y AEC, con relación a lo que es la IA y el problema de la diversificación curricular, concebidas como práctica institucional. En este sentido, se puede ver que, de acuerdo al DCB, la estructura de módulos del área de PDI comprende seis semestres, periodo durante el cual los alumnos y docentes tienen que dividir sus actividades en dos espacios: talleres presenciales en el INS y actividades de práctica e investigación en unidades educativas (MECyD 1999: 79). Uno de los propósitos formativos que rige esta área es “conocer diferentes tipos de investigación educativa que pueden ser utilizados en su futura práctica, según la naturaleza del objeto de conocimiento, los propósitos de investigación y el paradigma y enfoque de investigación en el que se inscriben” (Ibidem: 82).

Como se puede apreciar, de acuerdo a lo que estipula el DCB con respecto a esta área curricular y cuya incidencia necesariamente se plasma en la planificación del docente, existe una apertura relevante al trabajo de investigación. Sin embargo, dicha apertura plasmada en la planificación curricular docente no logra concretizarse en y durante la práctica docente, como veremos más adelante y tomando en cuenta esta misma experiencia de investigación.

Por un lado, atendiendo a la cuestión de la diversificación curricular en la estructura de módulos que se propone en el área de AEC, se destacan tres aspectos:

- Tronco común del currículo y elaboración de ramas diversificadas. Adecuación y complementación curricular.
- Contextualización de los aprendizajes: adecuación curricular, diseño de situaciones auténticas de aprendizaje como parte de las secuencias a través de unidades de aprendizaje y proyectos de aula. Uso de la lengua materna. Diversificación del currículo a través de estrategias para complementar o adecuar el tronco común.
- Diversificación del currículo a través de estrategias para complementar actividades de los módulos de aprendizaje.
(MECyD 2001: 52)

Entre las características y objetivos que corresponden a esta área están el “abordaje de los procesos de aprendizaje, de enseñanza y el currículo como un todo integrado en la práctica profesional de los maestros se pretende, a su vez, promover el análisis de la importancia de incorporar las necesidades de aprendizaje, las necesidades especiales de los alumnos y sus características socioculturales y lingüísticas en el diseño de estrategias de enseñanza” (MECyD 2001: 52).

La lectura de estos dos últimos párrafos evidencia, en primer lugar, una explícita situación que favorece al desarrollo y la elaboración de las denominadas “ramas diversificadas”. Es evidente también que se concibe dicha diversificación a través de estrategias de complementación o adecuación al tronco común, lo que hace que todo proceso de diversificación curricular deje de constituirse en una instancia de opciones alternativas y estratégicas. Por tanto, la elaboración de un diseño base de un currículo diversificado debe ser concebida como una alternativa estratégica y adquirir el mismo estatus curricular que el tronco común. No debe ser concebida como una simple adecuación o complementación al tronco común, como se propone en el DCB.

En tanto alternativa estratégica, la diversificación curricular ofrece la posibilidad de que las mismas comunidades indígenas y organizaciones tengan la oportunidad de construir su currículo propio. Para esto es importante que desde el INS se vaya superando la idea de que el tronco común lo es todo. De esta manera, comprendido un currículo diversificado alternativo y considerando en el mismo rango que el currículo del tronco común, dejaría de tener una concepción meramente complementaria o de adecuación.

En segundo lugar, existe la difícil decisión de determinar qué es lo que un docente de AEC debe propender a que sus alumnos adquieran respecto a competencias básicas para incorporarlas de manera planificada, diagnosticada, evaluada, etc., y una vez que se desenvuelvan en el trabajo de aula, las necesidades básicas de aprendizaje: nervio motor a partir de cuya identificación se vislumbra el diseño de un currículo diversificado. Desde esta perspectiva, el propósito del área de AEC pareciera no estar nada claro para los docentes, lo que dificulta la comprensión del para qué la necesidad de abordar los procesos de aprendizaje, de enseñanza y el currículo como un todo integrado en la práctica profesional del futuro docente, tanto durante las prácticas docentes en unidades educativas de aplicación, como en el mismo desarrollo del trabajo de aula en el INS.

De esta manera, la disposición y definición de algunos aspectos curriculares señalados aquí, respecto a ambas áreas, muestra el sentido en el que debe trabajarse y ser comprendidas las dimensiones de lo que es la investigación-acción y la diversificación curricular.

4.2.2. Actividades pedagógicas desarrolladas en PDI y AEC

Con base en lo anticipado en el punto anterior, a continuación se identifican y caracterizan algunas actividades pedagógicas desarrolladas en ambas áreas y observadas en el transcurso de la presente investigación. El propósito de esta identificación y caracterización es reflexionar sobre la pertinencia y tratamiento relevante que adquiere el tema de la investigación-acción y la diversificación curricular respectivamente²³. Se reflexiona y responde básicamente a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué actividades básicas de aprendizaje desarrollan en aula y prácticas de campo? ¿Cómo se organizan los docentes en PDI y AEC para el trabajo de aula? ¿Qué aspectos se toman en cuenta sobre la evaluación de los aprendizajes?

Durante los momentos de observación realizados en aula, apoyados en las entrevistas efectuadas a los docentes de PDI y AEC, más una revisión sucinta de planes curriculares y cuadernos de apunte de los alumnos, se ha podido constatar que las actividades de aprendizaje desarrolladas en torno a temáticas de investigación-acción están casi ausentes. Solo en tercer semestre, en una sesión de clase de PDI, se pudo ver la exposición del tema: “*La investigación Acción en el Aula*”, como parte de un tema central titulado “*Siete razones para elaborar un proyecto de aula*”. (DC-FEx 11/07/2002: 15).

Al parecer, el tema sobre investigación-acción no estuvo previsto por parte del docente para ser considerado como actividad de aprendizaje en esta oportunidad y que, más bien, parecía un tema extra curricular, de acuerdo a la misma afirmación hecha por el mismo docente: “De dónde han sacado la investigación acción, siete razones...y la investigación acción en el aula, si no está en el documento (plan curricular)” (Ibidem.). Sin embargo, y pese a esta observación, el docente validó dicha actividad argumentando de manera algo confusa sobre lo que significa hacer investigación-acción y la evasiva responsabilidad de

²³ Como para el caso anterior, acerca de la organización curricular en PDI y AEC, para este punto también se aclara y sugiere que, dadas las limitaciones y dificultades confrontadas en el camino, el análisis y reflexión se centran en la disponibilidad de información obtenida durante el trabajo de campo realizado en el INS debiendo, necesariamente, ser objeto de un mayor proceso sistemático de observación.

los alumnos. Dicha argumentación la hizo al cierre de la exposición grupal de los alumnos que hicieron la presentación de su respectiva exposición:

Cuando se hace investigación acción, todos participan, accionan; se detectan NEBAs (necesidades básicas de aprendizaje). Todos tienen que pisar el barro. Si no, no sería investigación acción. Vamos a reflexionar, por qué pisamos el barro... Tenemos que valorar, si estamos solucionando el problema. Por ejemplo, si tenemos o no un rincón tecnológico, en el aula. Alternativas de solución hay que buscarlas. Nos falta manejar proyectos áulicos. La mayor fuerza entre el docente y alumnos. Y eso no lo están haciendo ustedes.
(DC-FEx 11/07/2002: 17)

Por lo demás, los otros contenidos de avance curricular que se ha logrado identificar están relacionados con ámbitos de conocimiento referidos al tratamiento del método en la investigación a nivel general; a los recursos impresos; a los proyectos de aula y la elaboración de material didáctico.

Siendo que el mismo DCB (MECyD 1999: 89) propone contenidos interesantes para cuarto semestre como ser la investigación-acción para la detección de necesidades básicas de aprendizajes y el análisis de la diversificación del currículo en el ámbito de la unidad y del núcleo educativo, identificando necesidades educativas regionales y locales, en la práctica esto no logra viabilizarse por una serie de factores que más adelante se exponen, pero que básicamente responden al aspecto de la carga horaria. Vale decir, a una cuestión sistemática de lo que significa la planificación curricular de la investigación. Para corroborar la afirmación que se hacía anteriormente es conveniente recurrir a dos intervenciones docentes al respecto: "En cuarto semestre solamente tomé una investigación educativa para que puedan realizar sus diagnósticos educativos (Entrev. Doc.-05 2002).

Yo estoy manejando en todos los cursos de tercer semestre exposiciones, dinámicas y materiales que deben manejar en la exposición. Primero tengo que exponer: cómo se manejan, con qué métodos, con qué dinámicas grupales. Puede ser una, dos o tres clases de demostración y, en función a eso los alumnos se dividen y desarrollan. Ahí manejan la teoría de investigación-acción, en forma teórica, pero dando algunos ejemplos. Fácil es decir qué es un objetivo general, un objetivo específico. Yo creo que así se está teorizando. A partir del cuarto semestre ya empezamos hacer el diagnóstico con todas las herramientas, con todos instrumentos ya preparados.
(Entrev. Doc.-05 2002)

Como se puede apreciar en estas afirmaciones, el manejo teórico de la investigación-acción no puede reducirse a la comprensión del manejo de técnicas o dinámicas y de material expositivo. Por otra parte, se evidencia el hecho de enfatizar la elaboración de diagnósticos educativos que sirvan para el diseño de proyectos de innovación

pedagógica, desdeñando la aplicación, al menos, conceptual e instrumental de lo que es hacer IA.

En el caso del área de AEC, los aspectos curriculares aplicados en el aula muestran aún una mayor ausencia respecto al análisis de la diversificación curricular. Los contenidos que se han identificado consisten básicamente en los siguientes:

- Características de la carpeta de informe de fin de módulo.
- Boletín centralizador.
- Características del proyecto de aula.
- Teoría del aprendizaje.
- Teoría del currículo.
- Rincones de aprendizaje.
- Manejo de módulos.

Durante las sesiones de entrevista efectuadas, en este caso, a cada uno de los docentes de PDI y AEC, uno de ellos manifestaba su valoración sobre las competencias que los alumnos requieren para elaborar un diseño curricular diversificado, tomando en cuenta, precisamente, esta distinción curricular de aprendizajes abordados en el área de AEC, de la siguiente manera: “(los aprendizajes) se centran en temáticas de rincones, módulos, lenguaje, comunicación y escritura, pero no hay nada sobre ramas diversificadas. Ese conocimiento es mínimo, teórico ¿no? Pero en la práctica no saben cómo utilizar. Cómo introducir un tema de ramas diversificadas, de una región, para ser trabajado directamente en un módulo...entonces ya tienen limitaciones” (Entrev. Doc.-02 2002).

En el aspecto organizativo del trabajo de aula para el desarrollo curricular, la perspectiva metodológica recurrente, así como los recursos técnicos y disponibilidad de espacios para favorecer el aprendizaje hacia la adquisición de competencias básicas en investigación-acción y currículo diversificado, son también reducidos en ambas áreas.

En el caso del área de PDI, existen algunas estrategias y dinámicas suficientemente claras para ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, así sea de manera indirecta, sobre investigación-acción y diversificación curricular. La práctica metodológica más frecuentemente adoptada por los docentes es la exposición grupal a cargo de los alumnos. Una clase antes, el docente da las consignas básicas referidas al tema para que los estudiantes se organicen en grupos e identifiquen el material bibliográfico, lo reproduzcan, realicen lecturas individuales y elaboren el material expositivo.

Generalmente, cada grupo organiza su presentación. Algunos presentan mediante esquemas-resumen su trabajo y los más lo hacen mediante mapas conceptuales: “Así ellos analizan, discuten, socializan y construyen su tema, acotando conocimientos propios” (Entrev. Doc.-05 2002).

La práctica metodológica adoptada por los docentes, en cierta forma, se enmarca en el enfoque constructivista. De especial manera, los docentes del área de AEC y PDI centran su actividad en algunos de los criterios metodológicos que Perlo define para este tipo de estrategias a desarrollar en el aprendizaje de los alumnos en el aula:

- Partir de la cultura experiencial del docente-alumno.
- Crear en el aula de formación un espacio de conocimiento compartido.
- Comprender los esquemas conceptuales del sujeto que aprende.
- Considerar la confrontación de diversos puntos de vista frente a un problema, propiciando el diálogo y la justificación de opiniones.
- Estimular el trabajo cooperativo, en la construcción del conocimiento.
- Trabajar el error y construir a partir de él.
- Presentar conceptos a partir de situaciones significativas de la práctica docente.
- Considerar la metacognición como revisión y modificación de esquemas de aprendizajes (Perlo 1998: 147, 148).

Los docentes toman en cuenta las vivencias y experiencias de los alumnos. Es claro que esta recurrencia no es constante y consecuente en todos los docentes de las dos áreas de aprendizaje tomadas en cuenta en una primera fase de observación. Por ejemplo, en el área de PDI se ha observado al docente que estuvo trabajando con cuarto semestre (B) iniciar su trabajo de aula haciendo preguntas en torno al tema (de la clase) sobre “El rincón de lectura”:

Doc.-05: ¿Conocen qué es un rincón de lectura? ¿Han visto alguna vez un rincón de lectura?

A1: Yo he visto profe.

Doc.-05: Sí, qué bien. ¿Puedes decirnos en qué consiste?

A1: Es el lugar donde existen diferentes materiales para que los niños en las escuelas pueden aprender a leer.

Doc.-05: Muy bien. ¿Alguien más puede decir qué es un rincón de lectura?

(DC-FEx 05-07-2002:18)

Esta intencionalidad de recurrir a las experiencias culturales y de conocimientos previos de los alumnos para desarrollar su trabajo de aula, pretende, además, motivar la

participación para que haya diálogo y aporte entre los estudiantes. Obviamente, no todos ellos tienen el mismo nivel de participación.

En las exposiciones de aula, el grupo inicia su presentación a sola aquiescencia del docente. Cada alumno interviene, de acuerdo a la distribución de partes del contenido trabajado. Al término de la presentación, se abre un espacio para que el resto de los alumnos de la clase realice preguntas o aclaraciones. Al finalizar toda la presentación, el docente recién interviene para reforzar las ideas centrales, permite reflexionar y despejar cualquier duda que no ha quedado clara para el grupo y para el resto de la clase. Otros docentes introducen variantes, realizando sorteos para que sea un solo miembro del grupo quien exponga el trabajo. En cambio, otros docentes (caso de AEC) dan un mayor margen de autonomía para que los alumnos sean los actores principales de la clase: "Son ellos quienes asumen la clase". De tal manera se organiza el trabajo de las exposiciones en aula que hasta existe una fijación de tiempo que todos deben respetar: "El grupo tiene veinte minutos de exposición, los alumnos diez minutos, para realizar preguntas, el docente diez de aclaración y otros diez para las respuestas" (DC-FE 19/07/2002: 16). La observación que se acaba de exponer es algo similar con la que se hizo en una anterior práctica de campo llevada a cabo en el mismo instituto de formación docente:

...eran los alumnos quienes dirigían la hora clase, mientras el docente se encargaba de guiar, hacer sugerencias, controlar el orden y en algunos casos tomar lista. Los docentes escuchan las exposiciones de los alumnos y dan algunas recomendaciones, mientras que los alumnos trabajan en grupos, utilizan sus carteles, y contestan algunas inquietudes de sus compañeros.

A través de trabajos y exposiciones grupales, los futuros maestros se encargan de desarrollar todos los temas previstos en el área. Mientras un grupo expone, el resto de los alumnos participa activamente haciendo preguntas, comentarios, observaciones, etc., aunque a veces esta forma de participar no siempre es del agrado de los alumnos expositores, quienes manifiestan molestia e inclusive agresividad al recibir o contestar las preguntas u observaciones de sus compañeros; la actitud de tolerancia frente a las críticas de los otros y la actitud de aceptar las propias limitaciones parecen estar ausentes en los alumnos.

(PINS-EIB, PROEIB-Andes 2000: 11, 21)

La manera de establecer las reglas del juego para desarrollar una actividad pedagógica de aula en el área de AEC a partir del rol centrado en los alumnos no deja exento y libre de responsabilidad al docente. Mientras los alumnos, por grupos, desarrollan los temas que les corresponde, el docente actúa realmente como facilitador: anota en su cuaderno de registro las intervenciones, los temas, observa atentamente el desenvolvimiento de los alumnos, su ubicación es próxima al grupo que expone. Es evidente que trata de

intervenir lo menos posible en forma verbal, para dejar al último cualquier aclaración, duda o complemento que sea necesario realizar.

Otra de las actividades pedagógicas observadas durante el trabajo de aula, principalmente del área de PDI, es la **evaluación**²⁴. Se ha apreciado algunas características de este aspecto para identificar situaciones y criterios que subyacen en el trabajo docente, bajo los cuales el aprendizaje de los estudiantes es calificado, valorando o, simplemente, tomando en cuenta para fines de aprobación.

Tratándose de un área que compromete valoraciones conceptuales, teóricas y metodológicas, acerca de la formación de docentes investigadores en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas, las primeras observaciones de indagación o exploración que se hizo en PDI permiten reflexionar contenidos, estrategias y percepciones interesantes. Es así que, de las oportunidades que se tuvo para presenciar actividades de evaluación, todas ellas consistieron en preguntas preestablecidas, elaboradas por el docente. Se trata de la tradicional toma de examen en función a preguntas que deben ser respondidas de manera individual y en un tiempo límite. El caso de uno de los docentes que trabaja con segundo semestre, por ejemplo, es bastante ilustrativo a este respecto, tal cual se presenta en el siguiente extracto de una nota del diario de campo:

(8:18) El docente, luego del saludo matinal dado a la clase, inicia la sesión diciendo: *ahora nos toca dar el examen (...)*. Se dispone con el dictado de seis preguntas entre las que figuran conceptos sobre *práctica docentes e investigación (...)* Durante el control de la prueba el docente quita un papelógrafo de la pared donde se hallaban algunas respuestas y comenta: *“Hay bandidos, hay bandidos”*. Se da la vuelta y dirigiéndose a mí me dice: *“Pirqallapi kaschqan respuestasqa (en la pared nomás habían estado las respuestas)”* (Observación de aula PDI. Segundo Semestre 2002). El docente hace notar que cada pregunta, hasta la número cinco, vale dos puntos y la última diez.

(8 :42) A medida que el tiempo transcurre, los alumnos consultan a sus vecinos sobre las respuestas que les faltan, mientras el docente, a solicitud de un alumno, asiste en la aclaración de una pregunta, pero de inmediato el docente se percata de las consultas que hacen los alumnos y señala en tono tranquilo, mirando su reloj: *ya jóvenes, ya estamos queriendo copiar, vayan terminando sus exámenes, tenemos que darnos tiempo para revisar y dar las respuestas. Vayan terminando.*

(DC-FEx 05/07/2002: 4)

En algunas otras ocasiones, la modalidad de efectuar una evaluación final cambia, como cuando el docente extrae preguntas de un texto titulado: *Contenido curricular de práctica docente e investigación*. En cuanto termina de dictar las preguntas, el docente suele

²⁴ La primera fase, denominada “de exploración”, del trabajo de campo coincidió con un momento en el cual la mayor parte de los docentes, particularmente de PDI, se encontraba llevando a cabo evaluaciones finales o sumativas. Razón por la cual surge la necesidad de rescatar algunos de los hallazgos expuestos en estos párrafos.

exigir de inmediato las respuestas a los alumnos: “A la pregunta, la respuesta”. También se pudo identificar otros contenidos abordados en este tipo de evaluaciones de fin de semestre en el área de PDI, como ser: proyectos de aula, rincones de aprendizaje, materiales didácticos. En otra sesión se observó el abordaje del tema sobre investigación acción bajo una modalidad algo diferente. Se trata de un examen para que los alumnos hagan en sus casas: “con libro abierto, con chanchullo”, como dice el docente: “Es examen de Navidad. Pueden consultar a los grandes investigadores...Eso es el examen final, si no, se aplazan...Al año hay material de reciclaje. Vamos a empezar con la investigación acción. Hay que diferenciar la investigación acción con la etnografía” (DC-FEx 11/07/2002: 15).

Esta última modalidad de evaluación practicada, como se puede apreciar y a diferencia de la anterior, es más abierta y da oportunidad a que los alumnos puedan buscar el material requerido, leer, consultar y apoyarse entre ellos. Es decir, implica básicamente motivar a que los alumnos puedan realizar una pequeña investigación bibliográfica, lo que no acontece, principalmente, con el anterior tipo de evaluación como es la toma de examen mediante la aplicación de una prueba objetiva.

Hasta aquí es posible advertir la predominancia de tres tipos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, tanto en PDI como en AEC. Primero, la elaboración y presentación de temáticas asignadas para su exposición en aula y por grupos; segundo, la toma de pruebas objetivas de manera individual y, tercero, la elaboración también individual pero fuera de aula (abierto) de temas asignados y su presentación respectiva en un tiempo establecido.

Otro aspecto que se debe destacar en la evaluación de aprendizajes, principalmente, en práctica docente e investigación en los alumnos es el significado compulsivo que adquiere la nota como tal para el docente. Justamente, en dos intervenciones docentes que se pudo captar se hizo alusión a la nota por trabajos extracurriculares y la nota como objeto de presión social. El primero se refiere al hecho de que en el INS se ha normado “desde arriba”, vale decir desde la dirección general y académica, una disposición que establece que el estudiantado, según semestres y cursos, debe cumplir trabajos de limpieza, de los ambientes internos y alrededores del INS en forma diaria. El incumplimiento a esta labor por parte de los alumnos significa la reducción en el puntaje de su nota o calificación cuantitativa final.

Indudablemente, todavía es posible advertir este tipo de actitudes conductistas en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas. Contrario a lo que establece uno de los principios fundamentales que declara la Reforma Educativa mediante una posición crítica al modelo de enseñanza tradicional vía el constructivismo. Al parecer, el sistema de evaluación de los aprendizajes se basa en una concepción de procesos cualitativos, abiertos, participativos y centrados en la práctica docentes en el INS de Vacas. Porque, sencillamente, no puede concebirse aun que siga primando un sistema de evaluación condicional y compulsivo y que es propio de estructuras funcionales verticales.

La segunda situación se refiere al hecho de que los docentes consideran que los alumnos responden en sus estudios condicionados por la nota: “Parece que ustedes (refiriéndose a los alumnos) funcionan con presión. Presión por notas, presión por trabajos” (DC-FEx 16/07/2002: 19). Este factor condicionante de “la nota” ha sido considerado por los mismos docentes como uno de los aspectos preocupantes e influyentes que ha incidido en una adecuada capacidad de respuesta y compromiso por parte de los alumnos para llevar adelante la presente experiencia de IA. Por el momento, esta argumentación se la toma en cuenta como hipótesis, la misma que será trabajada en el punto 4.4., con mayor amplitud a nivel de los factores limitantes y coadyuvantes que incidieron para el desarrollo del presente trabajo.

4.2.3. Roles y funciones

Examinar algunas funciones o roles que asumen los docentes y alumnos con quienes se trabajó en la primera fase de esta investigación permite reflexionar sobre “lo que se hace” en PDI y AEC para mejorar, por una parte, la práctica docente en el aula y en las mismas comunidades y unidades educativa donde tiene lugar el desarrollo de dicha práctica y, por otra, mejorar también la adquisición de destrezas, conocimientos básicos y de aplicación acerca del currículo diversificado.

Comenzando a precisar el rol docente de PDI en la tarea de coordinación se puede señalar que esta función la realiza un solo docente. La coordinación es una labor que se hace a nivel de los distritos educativos. Primeramente, el responsable de esta labor debe entablar un relacionamiento estrecho para pedir una autorización del Servicio Departamental de Educación (SEDUCA) para, posteriormente, refrendarla con cada uno de los directores distritales donde se tiene previsto llevar a cabo la práctica docente e investigación. En la tarea de coordinación está también la obtención de datos educativos,

informes estadísticos de docentes, alumnos y otras características para organizar las prácticas. Esta labor consiste, de igual manera, en entablar una relación comunicativa, de consultas y obtención de datos con los profesores-guía con quienes, en última instancia, los alumnos van a desarrollar su práctica e investigación en cada unidad educativa.

A parte de este docente que desarrolla las principales funciones de coordinación, cada docente de área también se constituye en coordinador y tiene que ver más con el trabajo de los alumnos en cada unidad educativa donde se encuentran realizando sus prácticas. Quien hace la labor pedagógica de apoyo a los alumnos es el asesor. Se trata de cada uno de los docentes de las diferentes áreas a quienes se asignan grupos de alumnos por unidad educativa y , de esta forma, van brindando su apoyo técnico, metodológico y otros aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la práctica docente que realizan los docentes. Se debe destacar que esta labor de la asesoría docente no siempre es bien vista por los mismos alumnos, quienes cuestionan el apoyo que reciben: “Recién (el docente asesor) nos estaba explicando y nosotros nos molestamos por qué desde ahora y no nos ha explicado en ese momento. Por qué no nos ha explicado en la normal, aquí viene a molestarnos porque en realidad no nos gustó su presencia“(Entrev. A-03 U 2002). Evidentemente, este tipo de valoraciones no es generalizable de todos los grupos de estudiantes con quienes se hizo un trabajo de apoyo y seguimiento en campo hacia sus docentes-asesores.

En el trabajo de aula, el rol docente, en tanto apoyo de facilitación de aprendizajes en investigación, es bastante reducido. Tanto en PDI como en AEC, el apoyo docente se restringe a absolver preguntas que no han quedado claras y comprendidas durante las exposiciones temáticas de los grupos de alumnos. Sin embargo, también sucede lo contrario. Cuando el docente consulta a los alumnos si tienen preguntas éstos se quedan en silencio y no responden nada:

Docente PDI: Muy bien chicos ¿Hay alguien que quiere hacer alguna pregunta a este grupo?

Alumnos (4º semestre): (Silencio, nadie contesta)

Docente PDI: Bueno, en vista de que nadie dice nada, debe estar claro para todos lo que es la biblioteca en el aula. Bien que pase otro grupo.

(DC-FEx 09/07/2002: 11).

Sin embargo, existen situaciones dificultosas que se originan en el aula cuando algún grupo tiene problemas en la exposición de su tema o bien cuando otro grupo no satisface en las respuestas las preguntas hechas por la clase. En esos momentos es donde el docente participa e interviene: “Tal vez no estamos siguiendo la metodología de

exposición. Deben tomar en cuenta el tiempo de 20 minutos de presentación para cada grupo. Nadie todavía (del grupo) está terminando de exponer y ya están preguntando. Utilicen otras técnicas en la investigación” (DC-FEx 11/07/2002: 5).

En este tipo de situaciones el rol del docente suele ser bastante auxiliar, correctivo y hasta complementario, como se puede apreciar en este otro pasaje:

Alumno1: *No hay más profe, aclárenos usted.*

Alumno2: *No forzaremos profe* (los alumnos continúan discutiendo en este tema).

Docente: *Bien chicos, creo que se están olvidando de las anteriores exposiciones. ¿Cuáles son las fases de la evaluación?*

(El docente aclara las fases y tipos de la evaluación).

(DC-FEx 16/07/2002: 19)

Otros docentes reconocen el rol que deben desempeñar para mejorar el nivel de aplicación de las “ramas diversificadas”. El reconocimiento de este rol se orienta a tres aspectos:

- a. Satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos;
- b. Otorgar mayor dinamismo y funcionalidad a los saberes locales y;
- c. Familiarizar a los estudiantes con los contenidos y problemas extraídos de la realidad social donde ellos realizan sus prácticas.

La intencionalidad que envuelve a este tipo de rol transformador del docente puede no tener un fundamento empírico dado el proceso todavía incipiente que caracteriza al INS en motivar a los docentes para investigar la realidad local desde el ámbito educativo e incorporar los conocimientos, prácticas y saberes locales que existen en las diferentes comunidades donde tienen lugar la práctica docente e investigación del INS. Desde la propuesta del DCB esto es precisamente lo que se propone, es decir: que los futuros docentes tengan una visión global sobre el estado de la investigación, sus diferentes paradigmas, enfoques y tipos, y sus aportes a la comprensión del fenómeno educativo, para que utilicen críticamente tales avances y para que tengan una actitud investigativa en torno al quehacer educativo y pedagógico en las propias aulas (MECyD 1999: 79). Mientras en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas no se inicie un proceso de transformación a partir de lo que es hacer investigación docente, las condiciones institucionales y pedagógicas para el diseño e implementación de un currículo diversificado van a estar estancadas.

4.2.4. La carga horaria y las horas de libre disponibilidad

En un acápite anterior se anticipó la discusión acerca del tiempo de libre disponibilidad con respecto a la diversificación curricular. Se reflexionó sobre la importancia que adquiere el tema de la diversificación curricular desde la comprensión de la variable tiempo de libre disponibilidad. Aquí lo que se pretende es profundizar este problema ligado al tema de la carga horaria. Se trata de examinar características tales como los contenidos que se abordan en el tiempo de libre disponibilidad; la manera cómo se está manejando y comprendiendo esta situación y, principalmente, el conjunto de valoraciones que tienen los actores sobre la carga horaria.

Para contextualizar la parte normativa en relación a la carga horaria y las horas de libre disponibilidad, para el caso de PDI, en el DCB se menciona que el tiempo que se requiere para desarrollar las actividades presenciales, como planificación, organización, seguimiento y evaluación de las prácticas, además de abordar temas de investigación educativa, comprende cuatro módulos, con una carga de 320 horas. Las actividades de práctica e investigación *in situ*²⁵ comprenden siete módulos de los once existentes y significa una carga de 560 horas (MECyD 2001: 79). Esto significa teóricamente que el 64% de todo del tiempo asignado al área de PDI está destinado para que los estudiantes lleven a cabo su práctica docente e investigación en las unidades educativas a donde son asignados.

Esta distribución de tiempo para actividades presenciales y prácticas en campo, en el caso de PDI, es la que rige para el INS. En función a las posibilidades técnicas que tiene se hacen los esfuerzos necesarios para llevar a cabo una adecuada distribución horaria por docente. Sin embargo, en la práctica, como se ha anticipado anteriormente, no se cumple con lo dispuesto normativamente ya que la tendencia es el aumento de más horas de trabajo por semestre.

Desde la óptica de los docentes, se tiene la percepción de sobrecarga de horas y periodos de trabajo, tanto en PDI como en AEC, tal como afirma uno de estos actores: “La carga horaria se ha aumentado en el departamento de PDI, porque en realidad estamos llevando seis módulos. Lo que realmente debería tenerse son cuatro módulos repartidos en los seis semestres (...) No se llega a abarcar todos los temas que uno se

²⁵ Como la aplicación de instrumentos de investigación de datos en las unidades educativas.

traza. Además, la investigación es mucho más amplia y no solo es investigación nomás sino es práctica docente” (Entrev. Doc-05 2002).

En la afirmación que se acaba de mostrar hay un primer aspecto que llama la atención: la percepción separada que se tiene de la investigación respecto de la práctica docente. Esta aparente separación que se tiene en la percepción docente entre la práctica docente y la investigación se la puede entender en el sentido que el docente le asigna mayor importancia a la investigación en la preparación teórica en aula (presencial) que a la preparación misma del alumno en o durante su práctica docente. Esta actividad de la práctica docente, en cambio, es la que adquiere mayor relevancia en el trabajo de campo. En este terreno, la investigación docente se reduce a observaciones esporádicas sobre aspectos predefinidos para el diagnóstico que sirva, a su vez, para la elaboración de un proyecto de innovación pedagógica. En otras palabras, durante las clases presenciales los alumnos no reciben un adecuado adiestramiento sobre qué estrategias de investigación van a adoptar para hacer una adecuada observación, para recoger los datos (elaboración y aplicación de instrumentos), para analizar la información y presentar los resultados de su investigación. No existe ese vínculo entre teoría y práctica en lo que toca a la investigación. La práctica docente consume la mayor parte del tiempo de los alumnos, por lo que estos no ven en qué momento pueden hacer observaciones y registro de datos en el aula. Es bastante frecuente oír decir a los alumnos miembros del GIA:

Al final, no sabíamos qué íbamos hacer en las escuelas. Nuestros tutores nos decían que deberíamos hacer observación de aula y que entrevistemos a nuestros docentes-guía²⁶. Cómo íbamos hacer eso, si ni siquiera sabíamos cómo hacer una entrevista. En teoría sí, pero en la práctica no. Por otra parte, los docentes-guía, aunque sabían que teníamos que hacer algo de investigación, no aceptaban que les observemos y nos exigían que hagamos más trabajo de aula y que planifiquemos el trabajo del siguiente día.
(Entrev. A-04 A 2002)

Volviendo al tema de la sobrecarga horaria, la conducta inmediata y aparente que se observa es la asignación “irracional” de carga horaria que afecta, obviamente, al trabajo en el aula y en las prácticas. Una siguiente apreciación docente refuerza esta afirmación: “Uno tendría ocho cursos y el otro siete cursos. Una materia más. Por ahí nos piden que demos horas de libre disponibilidad, se aumentaría un poco más. Las horas de planificación de proyectos de investigación, otro tiempo más. Más las de apoyo, los

²⁶ Docente-guía es el o la maestra de una determinada unidad educativa y de un curso de nivel inicial y primario que acoge a cada estudiante del INS para que en su aula realice la práctica docente e investigación.

proyectos de innovación pedagógica de los chicos, otro tiempo más. Así que estamos recargados” (Entrev. Doc-01 2002).

Para acompañar las afirmaciones hechas anteriormente por los docentes, en el cuadro siguiente se muestra un día de actividad pedagógica de uno de los docentes del área de PDI. Obviamente, la información presentada en el cuadro no es generalizable a todas las situaciones de carga horaria de los demás docentes. Sin embargo, como se puede apreciar, son diez horas diarias de actividad curricular que tiene el docente. Existe libre disponibilidad pero restringida a la actividad de planificación general como una necesidad de los alumnos para organizar las prácticas de estos cuando salen a las unidades educativas. Existen otras actividades extras que significan tiempo de dedicación adicional, como las revisiones de trabajos, elaboración de pruebas de evaluación, atención a la demanda de alumnos en sus preguntas o consultas, realización de lecturas personales, preparación de actividades pedagógicas de aula, etc.

Cuadro 7: Un día de actividad pedagógica de un docente del área de PDI

Horario	Actividad	Carga horaria
6:00-8:00	Aseo personal Preparar la clase Desayuno	-
8:00-10:00	Desarrollo curricular del área (2° B)	2
10:15-12:15	Desarrollo curricular del área (2° C)	2
12:15-14:00	Almuerzo Descanso o revisión de trabajos de los alumnos	-
14:00-16:00	Planificación general	2
16:15-18:15	Desarrollo curricular del área (2° E)	2
18:15-19:30	Cena Atención a alumnos	-
19:30-21:30	Desarrollo curricular del área (4° B)	2
21:30-11:30	Lectura personal Revisión de trabajos Elaboración de pruebas Descanso	-

Fuente: Elaboración propia (2002).

Desde la percepción de los alumnos, esta irracionalidad de la sobrecarga horaria también tiene su propia distinción en tanto efecto negativo, tal como se puede apreciar en esta afirmación:

...es cansador. Empezamos desde las ocho de la mañana hasta las seis de la tarde, con una media hora de descanso. También los docentes no comprenden eso. Uno en las tardes se aburre. Pura teoría, pura teoría... Uno se cansa y se aburre. A veces para nosotros es preferible distraernos que atender o hay compañeros que se duermen directamente en clases. Es cansador (...). Pero fuera bueno que pasemos clases de ocho a tres y el resto del tiempo abocarnos a hacer investigación. Que nos den más trabajo de investigación, porque

si no nos dan..., somos tan panchos que nos vamos a quedar ahí. O sea, somos conformistas.
(Entrev. A-0 3 U 2002)

Existen varias razones que explican las falencias de esta sobrecarga horaria en los docentes. Una de ellas es -como reconocen los mismos docentes- que no se está comprendiendo bien el tema de las horas de libre disponibilidad. Debido a esta falta de comprensión la planificación académica curricular que se elabora semestralmente no cuenta con una base consistente para articular las exigencias del tronco común con las necesidades que requieren las diferentes áreas, como PDI y AEC, para incorporar elementos básicos que hacen al currículo diversificado. En otras palabras, como señala el director académico, se planifica la carga horaria en función a vencer las horas que tiene que vencer cada estudiante (...) se deben cumplir las 400 horas de tiempo de libre disponibilidad.

Otro argumento que justifica la “institucionalización” de la sobrecarga de horas es la escasez de docentes. En el caso de AEC, existen dos docentes y, en el caso de PDI, son tres docentes. En el caso del área de AEC, la situación es crítica porque el tratamiento de la diversificación curricular es más atingente a ellos que a otros docentes de las demás áreas y solamente dos atienden a los diferentes cursos del INS. Esta argumentación es sostenida, precisamente, por uno de estos docentes de la siguiente manera:

Esto de la carga horaria en el INS, no es porque nosotros queramos más horas, sino porque no hay otra opción. Es la realidad del INS. La escasez de docentes hace que nosotros pasemos más de cien horas. Muchos llegan a tener su carga horaria completa y un cincuenta por ciento más. ¿Por qué?, porque no hay docente para esa área y uno tiene que convertirse en docente de esa área más.
(Entrev. Doc.-01 2002)

En cambio, para otros docentes de PDI y AEC, la carga horaria está bien. Es decir, las 96, 108, 112 y 114 horas que tiene cada uno de los docentes y que están por encima de las 72 horas/mes de trabajo son valoradas positivamente, aunque todos ellos reconocen “no tener tiempo” para dedicarse a otras actividades curriculares o particulares²⁷. El escaso tiempo del que disponen no les permite, por ejemplo, buscar material bibliográfico sobre investigación, asistir a cursos o seminarios sobre temas que les interesan para nutrir su formación profesional o, tal cual ha sucedido en esta experiencia de

²⁷ De acuerdo a lo que manifiestan los docentes, a ellos se les paga por 72 horas de trabajo al mes, según estipulan sus contratos, pero en realidad trabajan más de las 72 horas, como se explica en este informe. Esto significa que hay docentes que trabajan incluso por encima de las 90 horas tope, como es el caso del docente de AEC que trabaja 112 horas.

investigación, no les permite participar adecuadamente en procesos de investigación-acción sobre diversificación curricular.

En resumen, se puede señalar que este tema de la sobrecarga de horas es resultado de un proceso aún incipiente de articulación entre el desarrollo curricular propuesto desde el tronco común y las necesidades pedagógicas de trabajar un currículo diversificado a partir de la planificación del tiempo de libre disponibilidad. Porque no se trata de cargar más tiempo a los docentes con el pretexto de cumplir con las 400 horas de libre disponibilidad y emplearlas para trabajar otras temáticas propias del tronco común, tal el caso de lectura comprensiva (área de lenguaje y comunicación).

Este problema tiene que ver también con el nivel de formación de los mismos docentes. Muchos de ellos, al verse desprovistos teóricamente de conceptos y estrategias de trabajo para un currículo diversificado, desde una praxis investigativa-activa y participativa, prefieren recurrir a contenidos generales que pueden ser útiles para la fortalecer la formación de los alumnos, pero no son nada contribuyentes para un cambio en la estructura curricular del INS.

4.2.5. El trabajo en equipo y su relación con la práctica docente e investigación

Uno de los elementos examinados en un párrafo anterior (4.1.2.) estuvo referido a la **relación docente-docente y docente-alumno**. En dicho apartado se hizo notar las diferencias profesionales y personales existentes entre los mismos actores. Se mostró un ambiente de coexistencia algo conflictiva a nivel interpersonal e incluso social, puesto que dichas relaciones estuvieron claramente diferenciadas por criterios de formación universitaria (universitarios vs. docentes normalistas) y generacionales (docentes “viejos” vs. docentes jóvenes)²⁸.

²⁸ Como se puede observar nuevamente en este otro ejemplo: “Al interior del área tenemos muchas diferencias. Una de las diferencias es la forma de ver la investigación. No son especialistas en investigación, no son universitarios, sino son maestros que han hecho licenciaturas especiales a distancia (...) Por lo que son personas mayores piensan que por lo que soy joven no puedo todavía, que no estoy a su nivel, como dicen ellos. Creen que no tengo la experiencia necesaria para poder trabajar en práctica docente. Hasta que a uno le cansan en realidad. Le cansan. Yo creo que el próximo semestre voy a cambiar de área, porque ya no doy más con ellos. (Entrev. Doc.-05 2002).

Durante el desarrollo de la presente investigación, se ha detectado notoriamente que el trabajo en equipo entre docentes, principalmente, ha sido afectado por este tipo de relaciones. Consecuentemente, el bajo nivel de predisposición para el trabajo en equipo ha sido uno de los factores que ha incidido en el ulterior desarrollo de la investigación, tal como se verá en el apartado 4.4. En lo que sigue, se presentan algunas características sobre el trabajo en equipo de los docentes y la forma cómo, desde la misma experiencia de ellos, se visualiza este aspecto.

De acuerdo a las observaciones realizadas en la fase exploratoria del trabajo de campo, en el área de PDI, el trabajo en equipo consiste fundamentalmente en la preparación de los programas, planes y temas que se van a desarrollar, esto con la finalidad de que no se produzcan reiteraciones frecuentes. De igual manera, el trabajo en equipo se orienta a sostener reuniones de coordinación y consulta con diferentes profesores como con los docentes del área de AEC, puesto que práctica docente tiene mucho que ver con currículo. Por su parte, en el área de AEC el trabajo en equipo es más efectivo debido a que entre los dos docentes existentes enfatizan su trabajo en la cooperación y toma de decisiones. Los aspectos que se someten con frecuencia al trabajo, en este caso en pares, son de carácter evaluativo, elaboración de entrevistas y otros instrumentos que sirven de apoyo en la recolección de datos, durante la práctica docente. Esta labor de coordinación, como parte del trabajo en equipo, es facilitada por el hecho de que ambos docentes, además del otro profesor de PDI, son egresados de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba y comparten ambientes en una misma vivienda.

Sin embargo, más allá de las exigencias formales que requiere un trabajo de equipo al interior de cada área, este hecho no se concretiza debido, precisamente, al impase que existe entre docentes de ambas áreas: “En las reuniones que hemos tenido siempre hemos chocado... No hay un trabajo de equipo. Cada cual jala por su lado. Por ejemplo, para innovación pedagógica cada uno hace su diseño y el departamento de práctica docente no conoce, ni ha aprobado nada. Sin embargo, ya se está desarrollando. No hemos discutido” (Entrev. Doc.-03 2002).

A toda esta citación, se suman las dificultades de la sobrecarga horaria a las que hacíamos referencia anteriormente, cuando se iniciaron las primeras reuniones-taller para organizar el grupo de investigación se observaba la ausencia de varios docentes y alumnos. Efectivamente, en varias oportunidades se tuvo que suspender los talleres programados con ellos mismos por estas razones. Uno de los docentes del equipo de investigación justificaba así el problema que dificultaba el trabajo en equipo: “Hay

momentos dónde estamos aquí, trabajando de ocho de la mañana hasta las seis y media y aparte de las ocho ya tenemos consejo, hasta las once. Todas esas cosas nos limitan. A veces hay problemas institucionales y eso justamente nos quita tiempo y que a veces no hacemos la coordinación como debería de ser, de práctica docente con otros departamentos” (Entrev. Doc.-04 2002).

De esta manera, se puede argumentar que el trabajo en equipo entre docentes resulta cuando se trata de coordinar y realizar algunas actividades curriculares al interior de cada área. El problema surge cuando se trata de llevar a cabo entre docentes de ambas áreas (PDI-AEC). Prácticamente, a este nivel, no existe trabajo en equipo que permita articular actividades curriculares. Dependiendo de cómo se construyen y se comprendan las relaciones docente-docente, entre las áreas de PDI-AEC, se debería evidenciar el grado de cohesión interna entre dichos actores para llevar a cabo tareas compartidas en equipo.

Para finalizar este acápite - aunque no tiene directa relación con lo anterior – se hace referencia a la relación existente entre práctica docente e investigación. Aparentemente, pareciera que práctica docente significara una cosa e investigación otra. Este supuesto se fundamenta dado que en ninguna de las observaciones de aula efectuada se pudo recoger contenidos referentes al primer componente.

En cambio, sobre el tema de investigación, emergieron algunos aspectos pero de manera aislada, sin ninguna ligazón con lo que significa la práctica como tal. Esta apreciación viene a ser corroborada por un docente que no es precisamente del área en cuestión: “El de PDI confunde lo que es la práctica docente en el aula con lo que es la investigación. O te da práctica docente, o te da investigación” (Entrev. Doc.-03 2002).

¿Cómo es percibida, desde la óptica de los mismos docentes de PDI, esta relación?. En primer término, se arguye la indisoluble relación entre práctica docente e investigación. Pero esta relación se define en términos de una relación entre teoría y práctica, donde la teoría estaría conformada por el componente de investigación: “... yo creo que la combinación entre práctica docente e investigación, o la teoría con práctica, siempre se relacionan ambos. La práctica, por ejemplo, se observa en cursos inferiores” (Entrev. Doc.-04 2002).

Esta recepción reduccionista de la relación práctica docente-investigación, a lo teórico y práctico, es lo que caracteriza el trabajo de los alumnos durante sus prácticas en aula.

Como se verá más adelante, la mayor parte del tiempo en aula los estudiantes “asumen” la clase desarrollando el currículo del tronco común (aplicación de módulos, proyectos de aula, etc.), dejando de lado el problema de la investigación: recopilación de datos para los respectivos diagnósticos.

La situación anteriormente expuesta es parte de la relación que acontece entre las áreas de PDI y AEC. Si bien, por una parte, existe un tácito reconocimiento de la dirección académica de que dichas áreas se encuentran “correlacionadas de una u otra manera (...) porque la una sin la otra no tiene razón de ser” (Entrev. DA-01 2002), por otro lado, desde la óptica de los docentes de ambas áreas, uno de los mayores problemas que concierne a este nivel es el aparente desfase que existe entre ambas áreas. Uno de estos docentes afirma de manera categórica: “(El problema) se da a partir de la relación con las demás áreas (...). Parece un abismo entre el norte y el sur (...), muy distanciado entre ellos mismos” (Entrev. Doc. -01 2002). Esta situación se ha visto reflejada claramente en el comportamiento de docentes de ambas áreas, durante los talleres: ausentismo de unos o de otros, escasa comunicación entre ambos; alusiones indirectas; ubicaciones distanciadas (o puestas) en aula, etc.

4.2.6. La práctica e investigación en PDI y AEC

Los últimos párrafos anteriores y los que se presentan a continuación constituyen puntos de partida que permitirán entrar de lleno al tema central de esta investigación, cual es la reflexión básica sobre lo que ha significado esta experiencia de IA en diversificación curricular. Principalmente, se muestra la manera cómo se percibe y comprende la práctica e investigación desde lo que constituyen las áreas de PDI y AEC. De igual manera, se tomarán en cuenta las experiencias previas o preliminares que se tuvieron en anteriores gestiones. De hecho, con este acápite se constata la concepción aislada que se tiene de la investigación respecto de la práctica docente.

En todas las oportunidades que se tuvo para observar el trabajo de los estudiantes que conformaron el equipo de IA, estos se abocaron a desarrollar la planificación de aula elaborada conjuntamente con el docente guía. En la comunidad de Rodeo, los dos alumnos de tercer semestre, miembros del GIA, estuvieron juntos para llevar a cabo su práctica. En una clase, ambos se distribuyeron la atención del curso para desarrollar el manejo de módulos de lenguaje en quechua. Uno de ellos estuvo con segundo año y el otro con tercer año de primer ciclo, ambos, ante la mirada del docente guía, se

encontraban iniciando el desarrollo de la lectura comprensiva. Durante toda la clase no se observó un solo momento en el cual estos estudiantes tomen apuntes, registren notas y hagan observaciones. El desarrollo del trabajo era íntegramente curricular. Similar situación se observó en la comunidad de Totorá Pampa, esta vez con dos alumnas quienes se encontraban desarrollando su práctica con segundo año de segundo ciclo.

Estas observaciones, realizadas durante el acompañamiento hecho a los estudiantes del GIA son corroboradas por el mismo director general quien afirma: “La parte de investigación no se lo ha tomado en cuenta, algunos se han asimilado a lo que es una forma de enseñanza y aprendizaje tradicional como antes solía darse con los niños. Entonces, hasta les han sometido para que los muchachos hagan sus prácticas diariamente, cuando nosotros planificamos en ese sentido de que un día se practica, otro día se investiga y continua con la práctica de investigación, así sucesivamente” (Entrev. DG-02 2002).

Para fundamentar la apreciación anterior de las dificultades y restricciones que se tiene sobre el tiempo dedicado a la investigación, se muestra en el cuadro siguiente, la distribución de tiempo según las actividades que se desarrollan en una sesión de trabajo y quehacer cotidiano de un grupo de alumnos durante su práctica docente e investigación en la comunidad de Totorá Pampa. En esta información, se puede apreciar que esta tarea de investigación se reduce a la puesta en práctica de la observación en aula para el recojo de información sobre la relación docente-alumno, el material didáctico que se utiliza en el trabajo de aula, las estrategias metodológicas que usan los docentes y otros aspectos más.

Cuadro 8: Secuencia de actividades y horarios en un día de práctica docente en la unidad educativa de Totorá Pampa.

Periodo	Tiempo	Actividades
Mañana	6:30-8:00	- Preparación del desayuno y del almuerzo. - Limpieza del cuarto o vivienda. - Desayuno.
	8:00-8:30	- Aseo personal y repaso de la planificación de aula o, en algunos casos, completar el plan o preparar actividades de aprendizaje.
	8:30-12:30	- Práctica en aula: desarrollo curricular. Lo que incluye descansos o "recreos".
Tarde	12:30-13:00	- Almuerzo.
	13:00-15:00	- Práctica en aula.
	15:00-15:30	- Descanso.
	15:30-18:00	- Reunión para planificar actividades curriculares de aula con docente guía, para el día siguiente.
	18:00-19:00	- Preparado de la cena.
Noche	19:00-20:00	- Cena. - Elaboración "en limpio" de la planificación. - Elaboración de material didáctico: papelógrafos.
	20:00-adelante	- Descanso.

Fuente: Elaboración propia (2002).

Es evidente que esta situación puede ser variada o diferentemente adoptada por otros grupos, sin embargo, varios de los integrantes del GIA han mencionado que la práctica en aula, es decir, el "asumir la clase", les ha significado más tiempo de lo que está establecido en su trabajo.

Estas situaciones reflejan el hecho de que, durante la formación, no se está abordando seriamente el problema de la investigación; el desarrollo de enfoques, metodologías y la aplicación de instrumentos para recoger los datos. En una sola oportunidad, en la unidad educativa de Junt'u Tuyu, se ha visto a un par de alumnos aplicar la observación, el diario de campo y la entrevista. Esta aplicación, sin embargo, no parece haber estado sujeta a una planificación previa, sino fue a consecuencia de la presencia del investigador externo. De todas maneras, cuando se tuvo una reunión para reflexionar sobre el proceso de recolección de datos, un grupo de participantes señaló que habían utilizado durante la práctica docente instrumentos tales como: diarios de campo, cuestionarios, listas de observación, de comportamiento, registro cronológico y revisión documental.

Según afirmaciones hechas por el director general, las prácticas de ahora ya no son como las anteriores, por dos razones:

Primero, porque antes los docentes en cada unidad educativa les recibían bien a los estudiantes practicantes. Ahora ya no reciben el mismo apoyo, por tanto, ya no les orientan bien. Segundo, si bien, el sistema de tutorías ha posibilitado un mayor apoyo a los alumnos, en cambio en la última práctica llevada a cabo ha permitido más bien que los alumnos se han hecho dependientes de dicho apoyo exigiendo que estén mucho más tiempo con ellos, a sabiendas que los tutores tiene también que cumplir actividades de aula en el INS con los semestres inferiores que retornan con anterioridad de sus prácticas. Entonces, se percibe un cierto paternalismo por parte de los estudiantes.

(Entrev. DG-02 2002)

A esto se agrega otro aspecto más que caracteriza el apoyo mediante el docente tutor y cuya consecuencia se traduce en una actitud opuesta a la tendencia paternalista de la tutoría. Esta actitud viene dada por quitar el apoyo docente a los alumnos, otorgando así mayor autonomía en su desenvolvimiento o sometiendo a los mismos a una dependencia del director de unidad educativa y del mismo docente guía. El siguiente pasaje, correspondiente a una observación de reunión entre tutor, alumnos y docentes-guía en una de las unidades educativas donde se llevó a cabo la práctica, es ilustrativo a este respecto:

- Docente guía1:** Los jóvenes tienen que apoyar a los niños en su trabajo de aprendizaje...
- Docente tutora (INS):** No, la responsabilidad es plena, con ayuda mutua. Un alumno asume la práctica y el otro investiga. La evaluación es semanal.
- Docente guía2:** Pero aquí hay un problema, ¿cómo vamos a evaluar si un practicante (haciendo alusión a uno de los miembros del grupo de investigación) se sale en plena práctica diciendo que tiene que ir a recoger datos de la comunidad para su investigación (la responsabilidad de recojo de datos para la IA)?
- Alumno-practicante1:** Sí, es que tuve que salir un momento para hacer una entrevista a un señor de acá de la comunidad. Esto era para la investigación que estamos haciendo con el licenciado (refiriéndose al investigador externo).
- Docente tutora (INS):** Si ustedes notan alguna irregularidad o falta de algún alumno, **no tengan piedad de ellos** (de los practicantes). No puede haber tolerancia al momento de evaluar.
(DC-FEj 2002).

Este pasaje muestra la otra cara de la medalla a la que hacía referencia el director general al caracterizar la tendencia paternalista del rol de los tutores durante las prácticas. Se evidencia la falta de un trabajo de coordinación entre los docentes del INS que hacen el seguimiento y asistencia a los alumnos con los otros docentes-guía.

Además de las características que distinguen al apoyo docente, sea desde la tutoría o desde la orientación del docente guía, un detalle particular que se hace bastante notorio en esto de la práctica docente es la existencia de posiciones polarizadas sobre lo que debe ser la práctica docente y la investigación. Por un lado, los docentes del INS (tutores y coordinadores) se inclinan por el sistema de alternancia en el rol de los alumnos

practicantes. Esto significa que, mientras uno desarrolla la práctica, el otro hace investigación. Por otro lado, no siempre ese sistema es comprendido y aceptado por los docentes-guía de las unidades educativas. Estos actores más bien se inclinan porque los practicantes asuman por completo la práctica y no exista observación. Este punto de vista siempre ha sido la manzana de la discordia entre el INS y las escuelas donde se ha llevado a cabo la práctica docente. Por ello, no es menos acuciosa la observación del director general cuando señala sobre este problema: “Algunos directores (de núcleo o de de unidad) se ven como sometidos cuando nos dicen: *A nosotros nos mandan practicantes, solamente como observadores. No hacen su práctica. Están sentados, no sé que harán.* Ellos quieren practicantes intensivos, o sea a los de sexto” (Entrev. DG-02 2002).

4.3. La Investigación-Acción en Diversificación Curricular

En este acápite, se presentan cuatro aspectos básicos en torno a los cuales se centra el análisis y la reflexión de lo que ha significado iniciar una experiencia de IA en diversificación curricular en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas. Un primer aspecto a reflexionar es sobre el proceso de organización y planificación de la IA. Un segundo aspecto es dar a conocer lo acontecido durante un segundo momento posterior a la planificación: la práctica misma de la IA. Un tercer punto a presentar tiene que ver con el conjunto de valoraciones que ha significado esta experiencia inicial para los actores involucrados en este trabajo. Finalmente, un cuarto aspecto a reflexionar es el rol del investigador externo en este proceso de investigación.

4.3.1. La organización y planificación de la IA

En este punto se trata de reflexionar algunas cuestiones relacionadas a cómo fue el proceso de negociación, motivación y sensibilización con los actores del INS. Luego, también interesa reflexionar sobre cómo se procedió para la organización del GIA; cómo se trabajó el problema y cuáles eran las primeras actitudes de los actores respecto del trabajo que se propuso llevar a cabo.

A diferencia de otros modelos de investigación social en el ámbito educativo, posiblemente la IA es la que precisa de un trabajo de planeamiento cuidadoso y resueltamente participativo. La etapa de organización se la ha comprendido como una tarea preliminar de ordenar adecuadamente recursos, ideas, acuerdos, posiciones, etc.,

hacia un cierto fin. Esta etapa ha sido importante para emprender las primeras acciones de este tipo de investigaciones. Por su parte, la planificación, comprendida como un proceso sistemático de conjuncionar criterios, acciones, objetivos, etc., también bajo cierta lógica de orientación a logros, es otro de los momentos imprescindibles que se debe tomar en cuenta para el diseño y ejecución de una IA.

A. La negociación, sensibilización, motivación e inserción

Según varios autores dedicados al estudio y desarrollo teórico-práctico de lo que es la IA, entre ellos, McKernan (1999), Elliott (1993), Muñoz (2001) y otros, se pone en claro que la planificación es uno de los momentos clave de la espiral que sigue el proceso de la IA. Pero, son otros autores, como Marini (2000) y Paredes (2001), que le asignan una importancia particular al interior de este momento de planificación al proceso de negociación, motivación y sensibilización que se debe llevar a cabo con los actores con quienes se realiza una IA. Estos factores subjetivos que condicionan la aceptación o rechazo de toda propuesta fueron tomados en cuenta desde un principio, una vez que se dio a conocer las ideas centrales a nivel institucional. Por ejemplo, una de las primeras tareas que se hizo fue explicar al director general sobre el propósito y las características del trabajo de investigación. Esto con la finalidad de crear cierta expectativa institucional de inicio.

Evidentemente, desde una propuesta “externa”, no se contó con todo un diseño estratégico para garantizar que los factores o condiciones mencionados arriba tuvieran completo “éxito”. Sin embargo, se optaron por sugerencias y actitudes emergentes de las situaciones encontradas y evaluadas tras un periodo dificultoso de inserción y contacto con docentes y directivos del INS. Estas acciones básicas de negociación, sensibilización, motivación e inserción emergentes fueron:

- Presentación “atractiva” de la propuesta base, incidiendo en la importancia para la formación docente.
- Logro de un compromiso verbal institucional con autoridades del INS.
- Visitas a aulas.
- Ejercicio en la suplencia docente.
- Facilitación de aprendizajes en IA y ramas diversificadas, durante los primeros talleres con docentes y alumnos.
- Facilitación de material de consulta bibliográfica sobre IA (dossier).

- Concientización permanente en reuniones y diálogos informales con docentes y directivos sobre las necesidades de innovación en formación docente.
- Motivación de la autoestima de los alumnos (mujeres especialmente) incidiendo en su nivel de participación.

Estas fueron algunas de las situaciones que se han ido generando para promover la inquietud, el interés y la búsqueda de necesidades en los actores sociales inmediatos del INS. Se ha puesto especial énfasis en la tarea de generar un nivel de conciencia en estos actores porque, como señala Paredes (2001) constituye la idea central y meta de la IA.

De esta manera, antes de iniciar la organización del grupo de investigación-acción (GIA), la negociación, motivación y proceso de sensibilización –componente base de toda acción concientizadora- ha permitido realizar actividades planificadas tales como:

- Contactos formales e informales: diálogos personales con docentes, directivos y estudiantes de tercer y cuarto semestre.
- Programaciones acordadas y consensuadas para reuniones.
- Reuniones de información y discusión para el incentivo de la participación.

Lo que no se optó fue por medidas como el condicionamiento para la participación o asistencia a través de la nota²⁹. Asimismo, suscribir acuerdos de compromiso interinstitucional, imposición de sanciones-premiaciones, etc. Ya que lo único que ocasionaría este tipo de actitudes era un rechazo total.

B. La organización del Grupo de Investigación-Acción

Bajo estas premisas de generar expectativa en los actores del INS y habiendo logrado captar un nivel aceptable de receptividad, interés y compromiso, al menos en forma verbal por parte de sus autoridades y de algunos docentes quienes otorgaron el aval necesario, se procedió a la organización y conformación de GIA, tal cual se muestra en el capítulo relacionado a la metodología. Para la constitución del equipo de trabajo en una investigación-acción, La Torre (2000:7) sugiere tomar en cuenta tres aspectos: los participantes en la investigación, la organización del equipo investigador y el papel del

²⁹ En principio, se pensó en esta alternativa de las notas, como una condición de “estímulo”, pero al final se la desechó y no se la llevó a cabo por implicar condicionamiento directo y compulsivo.

experto. Sobre el primer aspecto, señala tomar en cuenta algunos elementos tales como la horizontalidad profesional, las posiciones jerárquicas que se establecen y las perspectivas personales con relación al problema investigado. Sobre el segundo y tercer aspecto sugiere tomar en cuenta, por un lado, objetivos y motivaciones compartidas y, por otro, la posición que adopta el investigador externo respecto del grupo, así como la relación con los componentes, su formación, su experiencia, etc. Este rol del investigador externo se examina con más detenimiento en el punto IV.3.6.

Como reconocen varios autores, entre los que se encuentra La Torre, la tarea de constituir un GIA es altamente delicada. No siempre, de principio, las personas con quienes se pretende llevar a cabo un proceso como éste se encuentran plenamente en disposición de ánimos para hacerlo. Es decir, integrar un equipo cuyas acciones y actitudes de buscar nuevos conocimientos para desarrollar nuevas prácticas curriculares sean comunes y compartidas entre los actores.

A un principio, se tuvo bastantes dificultades para llevar a cabo esta tarea. Esto, a pesar de haber logrado consensos mínimos para ejecutar el proyecto de IA, con base en la propuesta elaborada. Como se anticipó en el capítulo dedicado a los aspectos metodológicos, la estrategia de selección de los participantes partió de la propuesta elaborada, en la cual se tomó en cuenta a alumnos de cuarto y quinto semestre. La razón de esta preselección obedece a que, en estos semestres, ya corresponde contar con recursos humanos básicamente formados, tanto a nivel teórico, como metodológico.

Estos supuestos permitieron iniciar el proceso de organización del equipo. Una de las primeras tareas consistió en facilitar las condiciones para que se cuente con un grupo de investigadores lo más democráticamente representativos. Antes de la selección de los participantes para el equipo de investigación, se hizo una serie de consultas con los directivos y docentes de las dos áreas curriculares a fin de contar con un referente informativo. Hubo sugerencias de que se tome en cuenta a un subgrupo de alumnos de quinto semestre pero, de acuerdo con las apreciaciones del director general, este curso no tendría la suficiente disponibilidad técnica, pedagógica y de tiempo, ya que la naturaleza del trabajo a realizar –tesina- impidió que sean tomados en cuenta. Por otra parte, se dejó de lado la selección por el criterio de la capacidad o competencia investigativa, porque eso iba a generar susceptibilidad en el resto de los alumnos. De alguna forma, el criterio y la pertinencia de la motivación influyeron para la selección de los miembros dando resultados positivos.

Una vez que se hicieron las consultas necesarias, recojo de opiniones, de información básica y, a la vez, proporcionar criterios base para la selección de los participantes alumnos, la organización del grupo de investigación ocurrió de la siguiente manera. Primero, en cada uno de los tres cursos seleccionados y por separado –en diferentes días programados- se explicó detalladamente los propósitos del proyecto de investigación, así como de las bases que la justifican. Segundo, se invitó a todo el curso a participar de esta investigación. En principio, hubo varios alumnos deseosos de integrar el grupo. La mayor parte eran varones (10 en un curso, 12 en otro y 8 en un tercero) y muy poco mujeres (3 en un curso, 4 en otro y ninguna en un tercero). Tercero, ante la discreta decisión por parte de las alumnas de formar parte del grupo de investigación, se sugirió que los docentes y alumnos propusieran nombres, lo cual acrecentó el número de participantes mujeres. Cuarto, una vez realizada una primera selección voluntaria sobre la base de un número considerable de alumnos y alumnas (15 a 18 en algunos casos), se explicó que, por razones técnicas y metodológicas de trabajo con grupos para este tipo de investigaciones, el grupo mayor con el que se contaba se sometería a un sorteo de cinco personas por condición de sexo (varón-mujer)³⁰. Para esto, se anotaron en papilitos los nombres de todos los participantes por separado: varones en una bolsa y mujeres en otra. De tal manera que los tres o dos primeros nombres extraídos, en cada caso, daban lugar a la conformación del grupo.

De esta manera, para lograr conformar el equipo, uno de los principios fundamentales fue la libre determinación de los alumnos: de decidir si deseaban participar o no en el proyecto³¹. Para esto, también, se explicó de manera clara y precisa cuáles eran los propósitos, las ventajas, etc., del trabajo a realizar conforme a la propuesta. A propósito de esta sujeción a la libre decisión de los alumnos por conformar el GIA, Blández (s.f.) hace notar, precisamente, la existencia de dos claves fundamentales: la primera es la voluntariedad. Es decir, una I-A no debe plantearse nunca como una actividad en la que

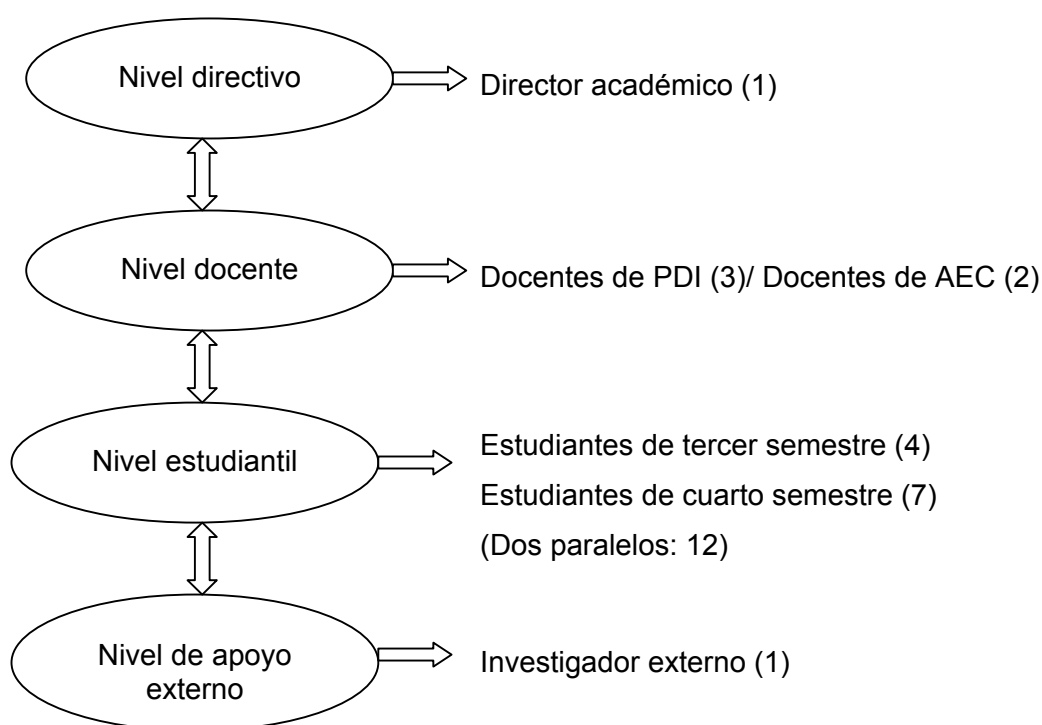
³⁰ En cada curso se eligió a un representante tipo líder quien, de hecho, formaba parte del grupo. Entonces, el sorteo se realizó sobre la base de cinco plazas. Por ejemplo, en un curso, siendo la representante mujer, se sortearon tres plazas para varón y dos para mujer. Entonces, el procedimiento de organizar y conformar el grupo de investigación fue por libre determinación, por inclusión directa (caso de los representantes de curso) y por azar. Esta experiencia, indudablemente, ha sido el resultado de una propuesta hecha de antemano, pero también ha estado sujeta a consulta y negociación con los alumnos y docentes.

³¹ Los criterios fundamentales para conformar el grupo de investigación, además, fueron: garantizar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de participación; garantizar la presencia equitativa tanto de varones, como de mujeres; obtener un mínimo de 10 a 12 miembros, dependiendo del número de alumnos en cada curso; posibilitar la presencia de los representantes de cada curso (liderazgo); dar la oportunidad a que los docentes sugieran nombres de alumnos y alumnas en caso de no existir el número requerido.

obligatoriamente tenga que participar todo el profesorado (o el alumnado, en este caso) de un centro o de una región. Así como tampoco se puede concebir la participación en términos de libre voluntarismo, que es el otro extremo. La segunda condición es que los participantes sepan cuáles van a ser las funciones y las tareas que van a desempeñar, con el fin de que cada uno sopesa si le interesa, si va a poder comprometerse con ese trabajo, si está ilusionado, si va a tener tiempo para ello, etc.

Respecto de la segunda clave mencionada anteriormente para conformar el grupo de investigación-acción y así promover la participación de los miembros, esta labor se realizó en un segundo taller. En él se definió el rol de los estudiantes, en tanto actores principales de la IA; de los docentes, en tanto facilitadores primordiales de apoyos metodológicos y conceptuales, de los directivos, en tanto apoyo logístico y también técnico-pedagógico; y del “investigador externo”, en tanto apoyo de coordinación, seguimiento y facilitador de aprendizajes teóricos y metodológicos, integrando no sólo el trabajo de los jóvenes, sino también el de los docentes.

La estructura de organización del GIA estuvo conformada de la siguiente manera:



En resumen, en la fase inicial de organización de una investigación-acción es ineludible la conformación del grupo de investigación. Esta tarea supone la consideración de una serie de criterios que van más allá de lo meramente funcional. Supone una serie de consultas, sugerencias y valoraciones a cerca del nivel de expectativa, respuesta, interés individual

y colectivo. De este modo, estructurar un equipo de trabajo para la investigación-acción en diversificación curricular exige tomar en cuenta diversas variables comunes a un trabajo que demanda unidad y participación social.

Una vez conformado el GIA, dadas las condiciones básicas para iniciar el trabajo de investigación en diversificación curricular y respondiendo a la sugerencia metodológica del proceso de la IA, se pasó al análisis y planteamiento del problema.

En toda investigación, por lo general, existe la necesidad de formular un problema, a partir del cual se propongan respuestas o “soluciones” mediante conocimientos logrados sobre un determinado aspecto de la realidad o fenómeno que se investiga. Para el caso de la IA en ramas diversificadas, como se anticipó a groso modo en el primer capítulo, el problema partió de un primer presupuesto contenido en la propuesta base de la investigación. A partir de esta propuesta, el trabajo al interior del grupo consistió en “complejizar” el análisis del mismo.

Sobre las orientaciones básicas que propuso el investigador externo para que ellos meditasen en los problemas que les pareciesen pertinentes, se propuso trabajar, primeramente, de manera individual. Es decir que cada cual, a partir de sus experiencias de formación, de las prácticas realizadas en sus salidas a las unidades educativas, de su contacto con la comunidad, de sus conocimientos y observaciones hechas en aula y en campo sobre el concepto de ramas diversificadas, pueda descubrir y plantearse una serie de problemas, preguntas y necesidades reales (DC-FEx 10/07/2002: 12)

Para la redacción de los problemas, se les facilitó tarjetas de color blanco y un marcador por grupo. Al cabo de 10 a 15 minutos, cada grupo formuló varios problemas, los mismos que se agruparon en tres grupos:

Grupo I (3°)

No saber emplear correctamente los instrumentos de investigación.

Falta de preparación del docente (de unidad educativa) frente a las ramas diversificadas.

Grupo II (4° A)

Poca coordinación del PDI con las unidades educativas.

Escasa información sobre los tipos de proyectos acuciantes.

Grupo III (4° B)

El mal manejo de la L1 Y L2 en la enseñanza.

El maestro no respeta el aprendizaje diferenciado.

(DC-FEx 10/07/2002: 13)

Tal cual se adelantó en el primer capítulo referido a la formulación del problema, esta tarea para la IA fue particularmente importante. Con la finalidad de tener apreciaciones

diferentes, se abordó el análisis de la misma de manera separada, en dos momentos. Un primer momento fue donde se trabajó con los alumnos los problemas que se acaban de exponer y un segundo momento donde se tuvo la participación de los docentes, con quienes, en un taller de corta duración, se definió el problema de la investigación en términos de una carencia formativa en los alumnos en la elaboración, manejo y aplicación de instrumentos de recolección de datos para la IA. También, se identificó y analizó el problema de la débil formación docente en diversificación curricular en el INS, lo que no estaría permitiendo identificar necesidades educativas a nivel local y regional.

De esta manera, los miembros del grupo, principalmente los estudiantes, tuvieron una cabal comprensión acerca de las dimensiones que constituyó el problema a investigar. Trabajando de esta manera el problema permitió dilucidar tres situaciones: comprensión-reformulación-resolución. Claro que estas tres secuencias no han logrado alcanzar concreción específica al término de este trabajo. Ahora, durante la fase de organización y arranque en el análisis del problema ¿cuáles eran las actitudes de los docentes y alumnos frente a la IA?

En párrafos anteriores se hablaba sobre el proceso de la negociación, sensibilización y motivación como parte ineludible de iniciar un trabajo de IA. Se hizo referencia a lo difícil y complejo que es facilitar las condiciones necesarias “desde afuera” para incorporar a las personas a un trabajo de investigación participativa. Individualmente la tarea de incentivar el compromiso puede resultar más favorable que colectivamente. Es posible que la variable “nivel de compromiso” sea demasiada compleja como para poder traducir la actitud docente frente a lo que inicialmente se proponía con la IA en ramas diversificadas.

Sin necesidad de examinar en detalle el nivel de compromiso de los actores con la propuesta de hacer IA en ramas diversificadas, se puede distinguir dos situaciones. Una primera situación donde algunos docentes y estudiantes, incluyendo el nivel de dirección, ha mostrado una actitud tibia y hasta desinteresada para involucrarse en el proyecto. Por ejemplo, en una reunión informativa que sostuve con docentes de PDI, uno de ellos cerraba los ojos en señal de cansancio o somnolencia. Bostezaba y parecía no interesarle la explicación que hacía sobre el trabajo. Luego, este mismo docente observaba reiteradamente su reloj al tiempo que decía: *Ocho minutos quedan para las clases* (por la tarde). Una segunda situación es la que muestra una disposición colaborativa de algunos actores en función al dominio sobre el tema de IA. Esta situación no es generalizable, sin embargo, a los docentes que tienen las mismas características

de dominio temático. Tampoco significa que aquellos que no conocen o tienen poco dominio del mismo tema de IA no puedan demostrar una actitud favorable de compromiso. Al recoger impresiones sobre la relación entre conocimientos temáticos sobre IA y disposición colaborativa, un docente de AEC decía lo siguiente: “A mí me gustaba cuando la cosa se ponía muy interesante, muy debatida, no se cortaba en un solo enfoque y de repente tu mirabas estudiantes y docentes durmiendo y ha sido esa poca predisposición para poder colaborar. Cuando tú te aburres es cuando no tienes algo que aportar y si no tienes algo que aportar es porque no conoces algo” (Entrev. Doc.-02 2002).

Desde este último punto de vista es posible sostener, a manera de hipótesis, aquella relación donde el hecho de no tener conocimiento teórico y empírico sobre lo que es hacer IA influye en una actitud de compromiso favorable para involucrarse directamente en un proceso de IA. Pero, no se debe olvidar que pueden existir otras razones, tales como la falta de bibliografía, el apoyo limitado de las direcciones, necesidad de contar con espacios de discusión sobre proyectos de investigación, etc., por las cuales es posible acompañar la explicación de la ausencia de conocimientos en IA como factor incidente en la capacidad plena de respuesta por parte de los alumnos y docentes frente a la propuesta.

4.3.2. La práctica de la investigación-acción en diversificación curricular

¿Cómo se ha visto la participación de los actores durante el inicio de la práctica de IA en diversificación curricular? ¿Cómo se ha procedido para la identificación de actores comunales de información? ¿En qué consistió básicamente el trabajo de apoyo y seguimiento en campo a los estudiantes? ¿Cuáles fueron las estrategias de recolección de datos para la IA en diversificación curricular, tomando en cuenta la práctica docente que realizaban? Estas son algunas de las cuestiones que en este punto se intenta responder a manera de reflexión sobre lo que ha significado la práctica de la IA en este tema de la diversificación curricular.

En una conversación informal sostenida con el director general del INS-EIB “Ismael Montes” se supo de manera preliminar la selección de ámbitos de intervención para la PDI. Esta autoridad mencionó que los estudiantes de los últimos semestres “tendrían que hacerlo lejos, a cien kilómetros y algo más de distancia. De igual manera, lo harán los otros estudiantes. Por ejemplo, los de tercero lo harán por Tapacarí, Esteban Arze y otras

provincias. Los de primero y segundo semestre trabajarían más cerca; es decir, en unidades educativas más próximas a la normal de Vacas³². Esta información brindada estuvo basada en la experiencia de una anterior gestión porque, para este año, la situación cambió y se seleccionaron unidades educativas cercanas a la normal para los cursos de tercero y cuarto semestre. Estos cambios se dieron principalmente para favorecer el trabajo de los estudiantes de estos grados para elaborar y desarrollar sus proyectos de innovación pedagógica. De esta manera, los ámbitos de intervención para la práctica de la IA en diversificación curricular fueron seis comunidades y unidades educativas: Cañadas, Juntu Tuyu, Rodeo, Totorá Pampa, Challacava y la unidad educativa situada en el centro poblado de Vacas. Es en estos ámbitos de trabajo, además de lo realizado al interior del INS, donde se debe examinar la participación de los actores en este proceso de arranque de la IA.

Si bien, de acuerdo con Marini (2002), la participación de los actores consiste en que estos deben tomar parte activa en todo el proceso y no solamente en alguno de ellos, este hecho no desmerece el carácter movilizador que tuvo la propuesta ya en pleno trabajo de campo. Aún tratándose de una experiencia que no logró cuajar en todos los procesos respectivos, que va desde la planificación hasta la puesta en práctica de mejoras o cambios, en una serie de ciclos dados, la participación observada al interior del GIA tuvo diferentes desenvolvimientos o niveles.

Un primer nivel está referido al grado de cohesión y respuesta que tuvieron, en particular, los docentes de AEC, los alumnos de tercer semestre y el director académico. Estos tres actores tuvieron, en forma real, una participación efectiva y protagónica. Indicadores de este tipo de participación son: intervenciones oportunas y pertinentes durante la discusión y análisis del problema; inquietud y desprendimiento colaborativo; puntualidad y asistencia regular a reuniones de organización, planificación, permeabilidad para consultas y/o entrevistas, etc.

Debido a que los docentes de AEC fueron designados a otros distritos educativos (Mizque) para cumplir con el trabajo de tutoría a alumnos de 5º semestre, durante las prácticas, ellos no tuvieron oportunidad de dar su aporte y participación en este trabajo. Por su parte, el director académico también tuvo otras responsabilidades asignadas al margen del trabajo de investigación. Estos desfases, lamentablemente, no se pudieron

³² Comunicación personal del Director General: julio de 2002.

prever y planificar con anticipación. La decisión de destinar a los docentes de AEC a otra provincia fue tomada en el ámbito de docentes y directores. En ningún momento se consultó al GIA, menos al investigador externo, estas decisiones.

Un segundo nivel de participación viene dado por los docentes de PDI y alumnos de cuarto semestre. Este nivel de respuesta fue bajo en este tipo de actores. Indicadores de este tipo de participación son: asistencia irregular e impuntualidad a reuniones y talleres; constantes evasiones y faltas a compromisos, débil relacionamiento con el resto de los actores; escasa motivación y aportes limitados y demostrados en los talleres. Precisamente, para uno de los talleres se tomó las siguientes notas, a manera de ilustrar la presencia de estos actores: “Hoy se encuentran presentes once participantes, de los cuales está un sólo docente de PDI, el mismo que luego se retiró para cumplir otras tareas de gestión para la práctica docente. También se encuentran seis estudiantes de tercer semestre y una sola de cuarto, dos docentes de APEC y el director académico” (DC-FEx 10/07/ 2002: 12).

Un tercer nivel de participación tiene que ver en lo que toca al director general y al investigador externo. De este último se describirá cómo fue el rol más adelante. En relación al director general, se pensó que su participación fuera decisiva, no solamente como autoridad sino como ex-becario del PROEIB-Andes y como docente que estuvo a su cargo el diseño y la ejecución de proyectos de investigación (tesinas) de quinto semestre. Bajo este rol, el aporte de este actor fue limitado. En realidad, no tuvo participación alguna en los talleres y solo coadyuvó en la proporción de información a requerimiento del investigador externo.

En líneas generales, en la fase inicial de planificación de la IA, el nivel de participación de los actores con quienes se llevó a cabo esta experiencia fue aceptable. Esto, tomando en cuenta que se trata de educadores en formación que recién están acentuando su práctica docente e investigación, como señala el director académico: “Un aspecto que no ha podido permitir una mayor participación, es porque quizá todavía no ha visto la necesidad de estar comprometido con este tipo de investigación. Sabemos que nuestra formación no está todavía acorde a docentes que queramos netamente ser investigadores. Es posible de que poco a poco nos vayamos nutriendo de estos conocimientos y seamos agentes de cambio y reflexivo más que todo” (Entrev. DA-01 2002).

La participación de la que se habla, se puede ver también mediante el trabajo que se hizo sobre la identificación de actores comunales para el recojo de información. Como se

sabe, en un proceso de investigación de características sociales participativas, identificar a los actores informantes ha sido siempre un problema. A la hora de definir el tipo de actores de información (informantes claves) suele ocurrir serias dificultades. Para minimizar este problema, el GIA tuvo dos momentos de análisis. Primero, la consideración selectiva de informantes claves comunitarios con permanencia en la comunidad, que sean líderes de opinión³³. Este criterio fundamental fue trabajado en uno de los talleres, al momento de reelaborar los instrumentos de recolección de datos. El segundo momento correspondió al trabajo de campo propiamente. De acuerdo al primer momento, en el segundo los estudiantes, por iniciativa propia, adecuación, etc., optaron por determinar algunos otros criterios de selección de informantes. Este es el caso del subgrupo de estudiantes de tercer semestre que tuvieron conocimiento de su práctica en la unidad educativa de Juntu Tuyu. Entre los tres integrantes que estuvieron en esta comunidad decidieron identificar y categorizar a sus informantes: con una curandera para el recojo de información sobre medicina tradicional; con dos ancianos para el recojo de información sobre conocimientos tecnológicos.

En otros casos, mediante el apoyo que se dio a otros subgrupos, como el caso de los subgrupos de Rodeo, Totorá Pampa y Challacava, habiendo el investigador externo identificado primariamente actores informantes, los nombres se socializaron con los miembros de los subgrupos para que así ellos, durante su permanencia, los retomen, confirmen o sustituyan por otros de acuerdo al nivel de accesibilidad, disponibilidad de tiempo, etc. Según las notas de campo facilitadas por una alumna de cuarto semestre, cuya práctica docente y recojo de información la hizo en la unidad educativa de Cañadas, se muestra cómo ella buscó e identificó a su informante:

Miércoles 22 de octubre

Comunidad Cañadas. Hora 16:25

Por la tarde, después de las clases en la escuela fui a hablar con el dirigente de la comunidad. Le pregunté quién sabía acerca de la historia de la escuela y de la comunidad. El dirigente me nombró a mama Agustina, que dice que vive al frente de la escuela. Fui a la casa de esta señora y era una ancianita que no podía escuchar muy bien. Era algo sordita y me invitó buñuelo con té (...) Cuando le preguntaba algo no escuchaba bien. Tenía que hablarle fuerte y no le podía entender lo que decía. Así que tuve que buscar a otras personas³⁴

³³ Se entiende por líderes de opinión a los actores comunales con vasto conocimiento del lugar, reconocido prestigio en la comunidad, por ello respetados y cuya opinión pesa suficiente en la toma de decisiones a nivel comunal. Son siempre aquellas personas a quienes cualquier persona del lugar o la comunidad recurre para alguna consulta.

³⁴ Extracto de una nota de campo realizada por una alumna de cuarto semestre, cuya práctica docente e investigación la llevó a cabo en la unidad educativa de la comunidad de Cañadas (Vacas)

Según se pudo observar durante el seguimiento y apoyo a los diferentes subgrupos en cada una de las comunidades donde se encontraban realizando su práctica docente y recojo de información, una de las mayores dificultades que tuvieron para identificar y contar con informantes fue la ausencia de estos en sus viviendas y la falta de tiempo de los mismos. Para subsanar esta dificultad había que buscarlos en sus lugares de trabajo, en la misma chacra. Pero, el problema ya también era que los alumnos y alumnas no tenían el tiempo suficiente para hacer estas visitas. Esta situación se presentaba con informantes que no eran de la tercera edad. Por esta razón, algunos miembros optaron por tomar a otros actores residentes que, de igual manera, ofrecieron rica información sobre temas referidos a costumbres, leyendas y medicina natural³⁵. Este es el caso de los dos integrantes del GIA que estuvieron en Rodeo, quienes tomaron como informantes clave al subalcalde de dicha población.

En esta tarea de identificar actores informantes, los estudiantes actuaron por sí solos. No recibieron apoyo alguno de sus respectivos tutores o coordinadores de práctica docente e investigación. Como el compromiso del investigador externo fue brindar apoyo durante el trabajo de campo, este consistió básicamente en la búsqueda e identificación de actores informantes comunitarios. También hubo otras acciones facilitadoras que permitieron que los integrantes del GIA recibieran orientaciones en la práctica misma. Así por ejemplo, se posibilitó la efectivización de entrevistas compartidas con los miembros del equipo; se orientó en la aplicación de las guías de observación y entrevista, así como el uso de los cuadernos de campo.

Este trabajo de seguimiento y apoyo consistió básicamente en hacer acompañamientos a todos los miembros del GIA (estudiantes)³⁶. La participación de los actores durante la práctica de la IA, el proceso seguido para la identificación de informantes locales o comunitarios, el trabajo de seguimiento y apoyo brindado, en especial, a los estudiantes integrantes del GIA y algunas estrategias de colecta de datos sobre diversificación

³⁵ Cabe aclarar que la información recopilada directamente de los actores locales informantes partía de una lista de necesidades educativas locales propuestas por el investigador externo, la misma que fue analizada y mejorada durante el taller de elaboración de instrumentos. Este listado de necesidades, sin embargo, fue tomado en cuenta de acuerdo a las características sociales, culturales y económicas de cada zona o comunidad. Sirvió como una guía para orientar la observación y entrevista (Ver Anexo 6).

³⁶ Con los docentes de PDI y AEC no se hizo este acompañamiento, porque las funciones a las que estaban asignadas no permitieron contacto o coordinación alguna. En una sola oportunidad se coincidió en una misma comunidad, compartir el trabajo de los alumnos con un docente de PDI quien estuvo a cargo de la coordinación y no así de la tutoría.

curricular emergentes de las necesidades y adecuaciones del trabajo de los integrantes del GIA, son los aspectos principales que se rescatan en una primera etapa de iniciación de la IA, en esta experiencia.

Con relación a la última de las acciones llevadas a cabo durante esta práctica – estrategias de recolección de datos- se ha podido observar básicamente cinco maneras de llevar a cabo la recolección de información, una vez que se ha dispuesto de los instrumentos-guía de observación y entrevista. Estos modos de recolección de datos, en algunos casos, han sido resultado de opciones y alternativas adoptadas frente a las dificultades confrontadas por los mismos estudiantes.

Una primera estrategia de trabajo para la recolección de los datos fue la adoptada de manera grupal (pares) y colaborativa. Al interior de esta modalidad de trabajo en equipo existen variantes, como ocurrió con el subgrupo de Junt'u Tuyu. Frente al escaso dominio temático e instrumental por parte de algunos estudiantes, hubo otro miembro quien hizo el papel de “facilitador interno” explicándoles en qué consistía la guía, es decir, su estructura, contenido y la manera de aplicarla. En otra oportunidad, se pudo recoger la siguiente comunicación personal de uno de los miembros de otro subgrupo, donde se puede apreciar también el sentido colaborativo y compartido del trabajo en equipo, frente a las dificultades de disponibilidad de tiempo:

A Ronal le dijimos: “Mira Ronal, ¿por qué no lo trabajas esta parte de lo que es historia y también lo que es la fundación de la comunidad?, nosotros vamos a ver lo que es el aspecto cultural, religioso y lo que es lo tradicional. Nosotros vamos a ver todos esos aspectos, o ya lo estamos haciendo”, le dijimos a Ronal. Entonces, él ha aceptado y dijo que lo iba hacer, porque al principio son esas dos cosas que hemos detectado. En esa medida hemos trabajado. Esto lo hemos hecho porque ya no había tiempo. El tiempo nos pisaba y hemos tenido que recurrir a eso y era la única forma de recoger la información.
(Entrev. A-04 B 2002)

La segunda estrategia adoptada tiene que ver, precisamente, con el factor tiempo. Debido a la escasa disponibilidad de tiempo tanto de los propios miembros del GIA, como de los actores informantes de la comunidad, algunos miembros –como el caso del par de chicas que estuvieron en la unidad educativa de Totorá Pampa- optaron dedicar los días sábados y domingos a la búsqueda de informantes y la recolección de los datos. Esta decisión la tomaron en vista de que los días hábiles de cada semana los tenían ocupados íntegramente en el trabajo de aula correspondiente a su práctica docente. Otro caso, en el cual se optó por esta modalidad, pero esta vez viendo la escasez de tiempo de los informantes locales, fue la unidad educativa de Challacava. En una reunión de reflexión y

evaluación sobre el trabajo de recojo de información realizada con este subgrupo, salió la siguiente declaración de uno de los miembros:

Hay que ver el tiempo del corregidor y del entrevistado que era don Moisés. Teníamos que ver su tiempo de él también. Al final, él todo el día trabajaba. Se iba a arar su terreno. También el corregidor andaba con los problemas de la comunidad. Y, así pasadita que le veíamos por ahí le aprovechábamos. Veíamos que salía al baño o yo también cuando salía por ahí. O bien, a veces salíamos con los niños por el río y ahí le veíamos a don Moisés, estaba cortando leña. “*Vamos le aprovecharemos*”, dijimos. Le hemos aprovechado, así le hemos visto de pasadita, le hemos entrevistado a él y a ciertos señores más. (Entrev. A-04 A 2002).

La afirmación que se acaba de exponer muestra claramente cómo los estudiantes tenían que darse modos para abordar a sus informantes locales identificados. Esta manera de actuar, lógicamente, supone también un trabajo en equipo, es decir, una coordinación al interior del subgrupo para tomar decisiones en el instante a fin de lograr una entrevista, por muy corta que sea.

Para destacar una tercera opción estratégica, se recurrió a las notas de un diario de campo utilizado por uno de los miembros del GIA, de la unidad educativa situada en la localidad de Vacas. Como se sabe, el diario de campo es bastante útil para recoger información bajo esta modalidad de investigación-acción, ya que permite “reflexionar sobre la forma en que está viviendo y sintiendo el proceso de investigación. En el diario va describiendo sus inquietudes, sus inseguridades, sus progresos, sus dudas, sus opiniones, sus ideas, etc. A través del diario, según Blández (s. f.), los participantes de una investigación-acción tienen la posibilidad de llevar a cabo las siguientes situaciones:

- Analizar su práctica docente.
- Comprender la realidad.
- Teorizar sobre la práctica.
- Percibir las mejoras.
- Aprender de sí mismos.
- Tomar conciencia de la evolución y transformación que experimentan.

En una entrevista de grupo, se obtuvo las siguientes notas respecto de la importancia de contar con un diario de campo para el trabajo de recolección de la información:

Tal vez desde las ocho de la mañana, desde la mañana hasta el medio día, poder hacer la entrevista, la observación misma poder hacer y en la tarde hacer tal vez lo que es la reflexión, la descripción de lo que se ha hecho esa mañana. Yo creo que esa forma de trabajo funcionaría. Trabajar en la mañana con la observación y la entrevista y en la tarde

poder estar describiendo, poder pasando en el diario lo que se ha hecho en la mañana. Pero eso se puede hacer con un equipo que tenga un tiempo completo³⁷.

Estas reflexiones muy poco desarrolladas mediante el manejo de un diario o cuaderno de campo, permitió redefinir criterios y reorganizar procesos para el trabajo de campo. Permitted buscar nuevas alternativas en función siempre del tiempo que no se dispone, como fue el caso observado.

La cuarta estrategia consistió en la manera cómo debía aplicarse la guía de entrevista. Con base en el apoyo de equipo (pares) se recogió la información haciendo entrevistas a los informantes locales y formulando alternativamente las preguntas. En una reunión-taller de reflexión que se tuvo en tres subgrupos en el INS, uno de los miembros relataba así su experiencia en el trabajo de campo sobre la recolección de la información:

Terminábamos un punto, luego nos centrábamos en otro y así sucesivamente. Entonces, seguíamos la secuencia de la guía. Las partes que no importaban tanto nos saltábamos. Hablábamos de la siembra de la papa y todo lo demás. Se pasaba a la vestimenta, entonces mi compañero se iba directamente a vestimenta...Entonces, seguía esa secuencia de preguntas. O, a veces, hablaba de vestimenta y se iba a lo que es el idioma o la cultura misma. Utilizando la guía hemos tenido que preguntar. Ha servido bien.
(Entrev. A-04 A 2002)

Una quinta y última estrategia observada para recoger información fue ganarse primero la confianza de los informantes claves. Para esto, algunos estudiantes optaron por realizar visitas sucesivas a las viviendas, desde aquellas conocidas como de contacto y exploración hasta periodos de tiempo algo más prolongado de permanencia y a veces compartiendo en el trabajo. En otras situaciones, la ventaja de ser “del lugar” (de la zona de Vacas) ha sido otro recurso que ha ayudado para “ganar confianza” entre la comunidad: “Esta investigación me parece muy bien, pero sería mejor que, dentro del equipo de trabajo, meterle quizás a uno del lugar mismo, de lo que está investigando, para tener esa confianza, porque ellos en algún momento desconfiaban de mí. Al desconfiar yo les conté que soy del lugar, que soy de Vacas, y me tomaron con mucha calma, me hicieron pasar a su casa, me invitaron” (Entrev. A-04 B 2002).

³⁷ Notas extraídas de un diario de campo de uno de los participantes del GIA con asiento en Vacas (2002).

4.3.3. Aspectos valorativos de los actores sobre la experiencia de IA

En este punto describimos dos aspectos principales: la importancia que tuvo esta breve experiencia para los actores institucionales, las percepciones que tuvieron estos (autorreflexiones) acerca de las condiciones bajo las cuales se llevó cabo dicha experiencia.

La evaluación en una IA es casi imprescindible. Según McKernan (1999) en una investigación de esta naturaleza “es importante evaluar los resultados de la acción, revisar el problema, proponer nuevas estrategias de intervención y así sucesivamente”. Esta afirmación es válida para procesos de IA que han experimentado un desarrollo relativamente normal. Pero, como el caso de esta experiencia no ha sido tal, al final de un proceso inicial, más bien se han extraído algunas valoraciones sobre lo que ha significado esta experiencia de hacer IA en diversificación curricular³⁸.

Es así, por ejemplo, para los estudiantes, esta experiencia les ha permitido entablar una relación directa con los actores locales y tener un conocimiento del medio:

...fue algo interesante, también bonito porque hemos conocido bastante gente en la localidad donde estuvimos de prácticas... También hemos empezado a conocernos, hasta con los alumnos. Por ejemplo uno de los niñitos nos invitó a sus cumpleaños y fuimos ese día y era de una familia de hermanos en el cual en vez de tomar si se ha hemos tomado refresco... En realidad nos relacionamos con bastante gente.
(Entrev. A-03 U 2002)

También a los estudiantes les ha permitido adquirir cierta experiencia y desenvolvimiento, para llevar a cabo entrevistas y tomar conocimientos del entorno económico, social y cultural. Uno de los participantes decía por ejemplo así sobre su experiencia: “Al momento de hacer la investigación hemos adquirido experiencia que talvez jamás se nos ha pasado por la cabeza, por ejemplo sobre la rotación de cultivos y todo lo demás. De cómo saber que después del *tarwi*³⁹ se siembra la papa. Yo creo que fue bastante novedoso” (Entrev. A-04 B 2002).

A nivel de los docentes, la experiencia resultó muy importante. El problema que se reconoce es que en el INS dicha importancia no se toma en cuenta. Bajo esta

³⁸ Por las características de la participación que tuvo la investigación, no se logró realizar una evaluación de todo el proceso con todos los actores. Esta actividad solamente se llevó a cabo con alumnos en un taller corto. Se recurrió a la opinión de los docentes mediante entrevista.

³⁹ Especie de leguminosa de origen andino.

percepción, ha sido considerado también el nivel de receptividad por parte de los alumnos respecto de la IA y con relación a la incidencia del trabajo de sus proyectos de innovación pedagógica. Por una parte, según el criterio docente, el alumno no demuestra el más mínimo interés y dedicación en cuanto a su aprendizaje durante la práctica. Sin embargo, curricularmente se le exige que responda al trabajo de “investigación” para la elaboración del proyecto de innovación. De otro lado, cuando no se ejerce una presión psicológica desde el punto de vista pedagógico de la práctica misma, la respuesta frente a la IA suele ser positiva. Existe mayor desprendimiento. “Lo ve con gusto y no como una obligación, por tanto no se aburre” (Entrev. Doc.-02 2002).

Por su parte, a nivel de la dirección académica la valoración sobre la experiencia de esta investigación es también interesante. Ha permitido contribuir en el conocimiento de los miembros de cómo llevar a cabo este trabajo. Asimismo, ha permitido comprender lo diferente que es cuando un futuro docente en formación, una autoridad, se involucra en la práctica misma de lo que es hacer una IA y de examinar temas relevantes como es el currículo diversificado. Desde esta práctica, se valora el cuestionamiento a los enfoques tradicionales de hacer investigación docente en el INS. Es decir, se cuestiona esa vieja práctica de entender que toda labor de investigación solo es teórica y metodológica en el aula y no así de poder traducirse en la misma comunidad donde los alumnos llevan a cabo su práctica pedagógica. En palabras del director académico, se puede destacar esta valoración:

La verdad es que ha sido muy interesante. Para mí, así como para muchos docentes, ha sido una experiencia muy interesante, de la misma manera para aquellos alumnos que también han estado conformando parte de este equipo. Es una buena manera de ver cómo llevar a cabo este trabajo. Según el diseño curricular, puede haber algunos aspectos teóricos, pero es diferente cuando uno está metido en la práctica. Pero lo que siempre falta es tiempo. Y, más que todo como autoridad, como docente o como alumno tengas, que llevar a cabo este proceso hasta concluir, con la fase de elaboración de todo un proyecto de investigación-acción⁴⁰.

Muy ligadas a lo anterior están las condiciones, principalmente, institucionales y de contexto social-local que se han presentado durante la práctica de IA. Existen también observaciones y reflexiones por parte de los actores involucrados. En una referencia anterior, se menciona como una de las condiciones favorables a la cobertura institucional. Es decir, lo que facilitó el arranque del proceso de trabajo para organizar, planificar y operativizar, por ejemplo, el seguimiento y acompañamiento de la IA en el terreno mismo donde los estudiantes llevaron a cabo su práctica, fue contar con el aval institucional,

⁴⁰ Comunicación personal del Director Académico: Septiembre 2002

como señala un docente: “Esta investigación que se ha realizado, investigación-acción, ha sido tomado a nivel institucional. Si no hubiese sido tomado a nivel institucional, yo creo que no hubiese habido mucha participación de los chicos” (Entrev. Doc.-05 2002).

Se pueden nombrar, como otras condiciones favorables propias de los estudiantes, la amplia predisposición de estos, la inquietud e iniciativas para desenvolverse en el terreno de la investigación, la posibilidad de encontrarse en permanente interacción con los docentes de unidades educativas y, fundamentalmente, con la comunidad y sus actores. De igual manera, como hace notar uno de los docentes de GIA: “La coordinación del área de PDI, pensando en la accesibilidad para el trabajo de seguimiento-acompañamiento de la IA, ha facilitado con su gestión la ubicación de estudiantes en unidades educativas próximas a la normal” (Entrev. Doc.-04 2002).

Por último, a fin de que los estudiantes del GIA puedan “responder” en esta investigación con su participación, se negoció con docentes y directivos para que aquellos puedan tener la ventaja de no contar con excesivos trabajos para elaborar y presentar en la materia de PDI.

En cambio, como se analizará más ampliamente en el punto 4.4, fueron mayormente las condiciones desfavorables las que se presentaron para llevar a cabo esta práctica de investigación participativa en ramas diversificadas. Desde un inicio, en algunos docentes de PDI, se notó una falta de interés, de motivación y de inclinación por participar en esta experiencia. A pesar del trabajo de sensibilización, información y concientización que se hizo, hubo muy poca predisposición de parte de estos actores por involucrarse en el trabajo, principalmente esta actitud se observó en los dos primeros talleres. Un indicador, por ejemplo, que refleja esta apreciación fue el retraso en el horario para llevar a cabo estos talleres y el deseo de que acabe lo más pronto posible. No se producían intervenciones significativas; se mantenían callados. Uno de esos docentes, incluso, sostuvo que no iba a participar porque se encontraba “enfermo”.

Sobre estas actitudes negativas, sin embargo, se puede anticipar algunas razones que pudieron haber incidido. Posiblemente, el trabajo de inserción y motivación que se hizo no fue lo suficientemente sistemático y objetivo. Otro justificativo puede ser que la propuesta de hacer IA en el INS no haya logrado crear la expectativa necesaria por el momento en el cual el INS se encontraba en plena evaluación académica de fin de semestre. Luego, también es posible que las relaciones intersubjetivas entre docentes y autoridades no hayan permitido darle el marco formal adecuado a la investigación para

“implantarse” en las demandas curriculares de PDI y AEC. Estos son algunos factores que en los siguientes puntos se retomarán con más detalles.

A partir de este tipo de actitudes manifiestas en algunos docentes, es que se fue configurando determinadas condiciones o situaciones que no facilitaban el desarrollo ulterior de la investigación. Docentes como estos, por ejemplo, sostenían que la investigación-acción que se proponía llevar a cabo significaba para ellos y los alumnos otro trabajo adicional. En la actitud de los estudiantes, también se pudo observar reticencias de participación al igual que en los docentes que se mencionan. En uno de los talleres llevados a cabo (19-09-03) se observó a un grupo de estudiantes de cuarto semestre con bastante cansancio porque se los veía dormitar. En cambio, otros participantes, en un número de dos a tres personas, se pasaban conversando entre ellos sobre temas ajenos al taller que era sobre el rediseño de instrumentos de recolección de datos.

En el mismo terreno de la práctica, durante el seguimiento a los estudiantes se ha observado que estos se encontraban la mayor parte del tiempo en el trabajo de aula realizando su práctica docente. El caso de los estudiantes de Juntu Tuyu es uno de estos:

14 de octubre, 2002

8:15

...los alumnos practicantes sostienen reunión con el director responsable de la unidad educativa, todos los docentes, más el docente tutor del INS.

9:45

Al término de la reunión donde se trataron entre otros temas, el aspecto disciplinario de los alumnos practicantes, todos se dirigen a sus respectivas aulas.

15:30

...luego de entrevistar a uno de los comunarios que se encontraba trabajando la tierra junto a su esposa, me encuentro a la espera de los muchachos miembros del GIA quienes se encuentran aun en la escuela desarrollando sus prácticas.

17:20

Los muchachos recién salen de la escuela y se dirigen a la vivienda donde tienen por residencia. En una reunión improvisada uno de los participantes señala que no pudieron salir más antes porque estuvieron reunidos con sus docentes guías para planificar la sesión pedagógica del día siguiente. Otro de los tres miembros de este grupo acotó que no dispone de tiempo suficiente. Que no tienen tiempo “ni siquiera para ir al baño”.

(DC-FEj 14/10 2002: 9)

El hecho de que la actividad casi exclusiva que tuvieron los alumnos con sus prácticas en aula constituyó en sí una de las condiciones desventajosas para que ellos puedan también atender la parte operativa del recojo de información sobre saberes locales de los actores sociales de la comunidad.

Otras condiciones desfavorables que acompañaron al desenvolvimiento de la IA en su etapa inicial fueron: falta de dominio del quechua en algunos miembros del GIA⁴¹; condiciones climáticas adversas (caso Totorá Pampa); despoblamiento de familias en sus viviendas y comunidades (caso Rodeo); ausencia de apoyo y motivación de los docentes-tutores a los estudiantes del GIA sobre el tema y recolección de datos; docentes tutores de AEC asignados a otros distritos educativos donde no hubieron integrantes del GIA.

4.3.4. El rol del investigador externo

De acuerdo a Zuáres (2002) el agente externo cuenta, normalmente, con más preparación académica, más tiempo y más recursos de diversa índole; por lo tanto, es probable que tenga más acceso a otras experiencias e investigaciones o que tenga una responsabilidad especial en la obtención de información sobre todo cuando se trata de llevar a cabo tareas costosas en tiempo y preparación.

En el caso de esta experiencia de IA que se analiza y reflexiona, el rol del agente externo o investigador externo”, desde el momento de la concepción y diseño preliminar de la propuesta, fue bastante modesto. En términos generales, dicho rol se redujo a facilitar procesos, aprendizajes y recursos.

Tratándose de una investigación-acción participativa, nada menos que en un tema bastante novedoso y en un ámbito de formación docente como es el INS, posiblemente una intervención externa no debiera tener lugar, porque idealmente se espera que una investigación-acción deba partir de las iniciativas de los mismos actores o sujetos que integran una unidad de trabajo, de formación o de enseñanza. Pero, como el autor citado anteriormente, varios otros (Elliott 1994, Blández s.f., Paredes 2001), señalan que una IA, como otros modelos de investigación, requiere de un apoyo externo. A este respecto, por ejemplo, existen algunos dilemas a la hora de facilitar la IA, como ser: ¿Quién define el punto focal de la investigación, los profesores o el equipo central? ¿Quién define los objetivos del proyecto, los profesores o los facilitadores? (Elliott 1994: 60-70).

⁴¹ Según el director académico, en anteriores gestiones (periodos 2000-2001) el manejo del quechua como requisito de ingreso al INS, no era tan estricto como lo es ahora. “En aquellos años los exámenes de quechua para el ingreso al INS eran cualquier cosa. No se evaluaba muy bien estas aptitudes en los postulantes, por eso que ahora recién se está viendo las consecuencias. Esto ha pasado sobre todo con los que ahora están en cuarto (semestre) y más aún en quinto semestre existen varios alumnos que no saben nada de quechua” (Entrev. DA-01 2002).

En el caso de la experiencia que se da a conocer, la propuesta surgió de una preocupación externa al INS. Como se ha mencionado en un apartado anterior, esta propuesta fue presentada para su puesta en ejecución. En tal situación, el rol del investigador externo fue facilitar la factibilidad de un proyecto para que este sea objeto de apropiación por la institución. Esta apropiación en teoría resultó, pero en la práctica no tuvo su adecuada concreción.

Sin embargo, una vez logrado aquel dilema, la facilitación externa permitió generar procesos de sensibilización, sesiones de análisis de problemas para la investigación, búsqueda de material de consulta, intermediación comunicacional entre los actores miembros del GIA, operativización del seguimiento en las prácticas y recolección de información del contexto social y cultural de las comunidades y de los actores del GIA.

En lo posible, el rol del investigador externo se situó a partir de un cierto distanciamiento de los miembros del equipo, a fin de que estos pudieran asumir acciones autónomas y decisiones propias. En los hechos, este distanciamiento no fue tal debido a la inercia en que fue ingresando la participación del equipo. De ahí la necesidad de readecuación que sufrió el rol del investigador externo durante el seguimiento a los estudiantes. En algunos casos, se tuvo que compartir visitas a familias, búsqueda de informantes, realización de entrevistas, reorientaciones en la aplicación de guías, reuniones de reconfiguración del grupo ante la salida de otros miembros, intensificación personal de búsqueda de la información, etc.

Antes de tomar contacto con el INS e iniciar la tarea de inserción en este espacio institucional y social, no se definió con precisión cuál iba a ser el rol del investigador externo. La idea general que se tuvo fue la de formar parte del grupo de investigación como un miembro más. En tres semanas de inserción e incluso una vez organizado el grupo, la idea aquella quedaba aún muy lejos de ser concretizada. Prueba de esto son las reiteradas alusiones de pertenencia del trabajo de investigación al investigador externo hechas por los docentes:

- En la planificación de práctica docente, no te tomaron en cuenta (Docente AEC).
- ...en el caso tuyo, por ejemplo, no te ha permitido a veces cumplir al pie de la letra tu planificación y esto hace que hayas tenido que postergar o quizás ver limitado lo que tú querías encontrar (Director Académico).
- Entonces, esto ha hecho de que, quién sabe, no se hay podido cumplir como tú querías. Una forma de romper eso es tu investigación (Docente PDI y AEC).

Estas apreciaciones reflejan el grado de proximidad o distanciamiento que tuvo la imagen del investigador externo por parte de los docentes. Refleja, en cierta forma, el estado incipiente de apropiación de la propuesta.

El rol del investigador externo estuvo casi ceñido a lo que hacía un docente del INS. Frente a la carencia de contar con un docente que les oriente, no solo durante el seguimiento y acompañamiento, sino también en el aula, algunos miembros del equipo recurrían al agente externo para tocar temas no solo del trabajo de la IA, sino también de otras temáticas referidas a su práctica docente, como el diagnóstico de sus proyectos. Lo que sigue a continuación muestra cómo un participante expresa sus preocupaciones respecto a la incorporación de la práctica de IA en el trabajo de campo para la innovación: “Este mi diagnóstico no es un proyecto. El proyecto que estoy haciendo no es para mejorar la enseñanza de la docente, es mi investigación-acción. Para eso necesito apoyo, para ver lo que puedo enseñar y ver lo que he errado, lo que me he equivocado. Estoy reflexionando y quiero mejorar eso, en todo lo que me equivocado.”⁴².

Con la finalidad de amortiguar una notoria diferencia de roles entre el investigador externo, los docentes y alumnos principalmente, se recurrió a realizar observaciones de procesos pedagógicos en aula. En este caso, se vio el rol del investigador externo por parte de algunos docentes del equipo. Una primera percepción que se tiene es que los docentes buscan rehuir la presencia del investigador externo:

Cuando son las ocho horas con quince minutos de la mañana, me encontraba aguardando al profesor JV y su curso. En el momento en que el docente conducía a sus alumnos al curso, se percató de mi presencia y les preguntó: *¿Han tomado desayuno jóvenes?*, y los muchachos no contestaban nada, entonces, él acotó: *“¿No han tomado? Entonces vamos al comedor.* De esa manera, él los llevó a sus alumnos a aquel ambiente.
(DC-FEx 10/10/2002: 12).

Cuando ingresé al lugar donde las muchachas del grupo tenían por dormitorio ellas, además de las otras chicas, estuvieron reunidos con el docente asesor, también miembros del GIA (por ser docente de PDI). Al poco rato, arguyendo que no era lugar apropiado, el docente asesor condujo a sus alumnos a uno de los cursos de la escuela.
(DC-FEj 16/10/2002: 14)

Frente a este tipo de actitudes esquivas de algunos docentes miembros del GIA otros, en cambio, demostraron mayor receptividad y argumentaron que el rol del investigador externo es necesario en un trabajo de investigación: “Yo he visto bien. He visto bien su rol ya que alguien tiene que preocuparse y no solamente tú, sino también todos del INS

⁴² Comunicación personal de un estudiante de 5ª semestre (2002).

tienen que preocuparse. Otro, que es un aporte muy importante lo que estás haciendo y eso significa mucho para el INS. No solamente para el INS, sino para el sistema mismo” (Entrev. Doc.-04 2002).

A pesar de que esta experiencia, desde una iniciativa externa, no tuvo la consecuencia necesaria y esperada para desarrollar todo un proceso de IA en ramas diversificadas, sin embargo, debe generarse más iniciativas externas para estimular las condiciones favorables. Por lo que se ha visto, “desde adentro”, existen menos probabilidades de encarar este tipo de trabajos que favorezcan el desarrollo y transformación curricular en el INS, que haciéndolo desde afuera. Claro que, para esto, deben superarse una serie de factores que obstaculizan tales propósitos.

4.4. Factores limitantes de la IA en Diversificación Curricular

Casi al finalizar el anterior acápite, se anticiparon criterios que permiten apreciar las condiciones generales adversas que se presentaron y acompañaron desde un inicio el desenvolvimiento de esta experiencia de IA, llevada a cabo en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas. En este punto, se pretende profundizar y ampliar acerca de los factores que han limitado o dificultado esta labor⁴³.

Conscientes de que todo trabajo de investigación, y no solamente este, debe autoexaminar su proceso, sus peripecias teóricas, su capacidad organizativa y metodológica, este nivel autoreflexivo debe permitir, a su vez, una aproximación interpretativa de los factores incidentes para, a partir de ellos, rectificar y reelaborar nuevas estrategias de abordaje y de participación en este tipo de investigaciones y en temas aún poco trillados como es la diversificación curricular.

Durante el desarrollo de esta experiencia, se presentaron diversos factores limitantes, de los cuales se ha logrado agrupar los más recurrentes, observados y expresados por los mismos actores involucrados. Cinco son los grupos de factores que básicamente se han logrado identificar.

⁴³ Se deja de lado, en contrapartida, factores coadyuvantes o posibilitadores en vista de que estos no fueron lo suficientemente significativos para garantizar siquiera un primer ciclo tal cual se pretendía con la propuesta original.

- Factores inherentes al mismo proceso de la IA.
- Factores atribuibles al carácter de la formación docente, tanto de estudiantes, como de docentes.
- Factores derivados del funcionamiento (“desempeño curricular”) de las áreas de AEC y PDI.
- Factores inherentes a la capacidad institucional y sus derivaciones intersubjetivas.
- Factores derivados de la gestión curricular.

Como se puede apreciar y anticipar, estos grupos de factores limitantes están bastante interrelacionados, principalmente los dos últimos que, dicho se de paso, manifiestan aspectos de carácter algo estructural.

4.4.1. Factores inherentes al mismo proceso de la IA

Este grupo de problemas o dificultades son los que se han registrado en la etapa inicial de organización-planificación, así como durante las prácticas y posterior a ellas, una vez finalizado el trabajo de campo. Son factores que tienen que ver con aspectos tales como la sobrecarga de trabajos y actividades, la carga horaria, el tiempo, las dificultades experimentadas en la recopilación de la información y otros.

Entre los escasos trabajos existentes que examinan factores imponderables para llevar a cabo una IA, se encuentra la referencia de Briones (1999). Este autor menciona, entre otros, al “modelo de escasez de tiempo y compromiso” como aquel bajo el cual los docentes, en especial, enmarcan su desempeño y trabajo en tareas de investigación. Es un modelo a partir del cual se explican las variables tiempo y compromiso como dos elementos susceptibles de encontrarse en una situación de contradicción. Vale decir, debido a la escasez de tiempo que el docente arguye tener para afrontar tareas de investigación, este aspecto repercutiría, a su vez, en el grado de compromiso adquirido por él.

En otra paráfrasis, se puede ver también la importancia que se asigna a los “tiempos y modalidades” requeridos para hacer una IA. Concretamente, se observa que la IA requiere de mayor carga horaria para su ejecución, así como los actores involucrados lo han expresado también.

Cuando se llevaron a cabo los primeros contactos y las primeras consultas con la dirección académica y general del INS, una preocupación inicial fue, precisamente, la escasa disponibilidad de tiempo. Por esta razón, el director general propuso postergar para otro día, en la noche y en un lapso de tiempo, la realización de un primer taller para tocar el tema de la organización del trabajo.

Posiblemente, para iniciar una primera etapa de arranque de la propuesta a ser discutida, analizada y validada, el momento no era el más adecuado, ya que el INS se encontraba en plena fase de evaluación final. Motivo por el cual muchos de los alumnos convocados para los primeros talleres argumentaron la excusa de elaboración de trabajos, exámenes, elaboración del perfil de sus tesinas (caso de quinto semestre), preparación para las olimpiadas deportivas y, consecuentemente, la sobrecarga de actividades, como motivos causales que no les permitieron asistir a los talleres. Con miras a definir adecuadamente la inserción y la planificación de la IA, estas son algunas de las percepciones que se obtuvo durante esa fase inicial del trabajo:

- Ausentismo de la dirección académica.
- Problemas de tiempo para llevar a cabo reuniones con los actores identificados y seleccionados.
- Indiferencia (ausentismo) de docentes y alumnos ante convocatorias a reuniones.
- Finalización del semestre.
- Débil inserción del investigador externo en el medio institucional.
- Dificultades de consensuar días y horarios para el trabajo en taller.

Las dificultades de tiempo en la planificación de la IA fueron tales que, prácticamente, no se ha dispuesto tiempo suficiente en uno de los primeros talleres como para trabajar detenidamente el análisis de problemas: definir con ellos, en una primera instancia, la “idea general” para el tema de investigación. Negociando con los alumnos, apenas se logró disponer y fijar una hora para el taller, por la noche. Sin embargo, el taller duró una hora y veinte minutos. Aún así, el tiempo fue insuficiente. De acuerdo con el plan, se tenía previsto asignar dos horas. Debido a esta dificultad, se tuvo que dejar de lado otras dos actividades previas.

Una de las cuestiones fundamentales que surgió fue cómo adecuar el plan de IA (o fases orientadoras del proceso) a la disposición de tiempo para las ocho semanas de trabajo de

campo de la tesis. En esas circunstancias, el dilema era ese: adecuar la IA a las actividades contempladas en el plan de los docentes de área para el PDI.

Y, ¿cómo es la percepción de los docentes sobre este problema? Para esto se ha recurrido a dos intervenciones que se registraron en el momento de analizar y reflexionar estos aspectos de manera grupal:

Los tropiezos que se ha tenido en los talleres, más que todo, ha sido el tiempo. Los estudiantes y los mismos profesores estaban recargados de tiempo. Tenían que hacer esfuerzos para poder asistir a los talleres. Y, muchos no pudieron acceder a los talleres. Por ejemplo, en el caso mío, por lo de las prácticas, era imposible asistir a los talleres y los chicos hicieron esfuerzos más de lo debido para poder asistir a los talleres, porque en las demás materias les andan acumulando los trabajos.
(Entrev. Doc.-05 2002)

En vista de que...No hay tiempo, no hay vacación, no hay nada. Estamos saturados de todo. No sé si ha notado. Llega fin de semana, cada uno dispara donde sea para poder calmar la tensión de la semana.
(Entrev. Doc.-03 2002)

Sin embargo, a pesar de las dificultades de tiempo, horario, sobrecarga de trabajo y otros derivados que se presentaron en esta etapa inicial, no se dio marcha atrás con la propuesta, ya que esta había logrado insertarse en el interés académico de los actores. Este fue el motivo para continuar bregando e insistiendo hasta lograr desarrollar los primeros talleres participativos.

Ya en la etapa de trabajo en las unidades educativas y comunidades donde se llevaron a cabo las prácticas docentes de los alumnos, así como el desenvolvimiento en la IA, las dificultades emergentes no fueron menos significativas. Una de estas dificultades continuaba siendo –y con mayor claridad- el factor tiempo. Los otros factores estaban relacionados con el recojo de la información y las actividades de práctica docente.

En el primer caso, durante las prácticas observadas en las unidades educativas, se pudo confirmar la dificultad que tuvieron para llevar a cabo su trabajo de campo: inserción, recojo de datos, socialización-reflexión, etc. En varias oportunidades, a los integrantes del GIA, se los veía –luego de estar metidos en sus aulas y con sus docentes guía- planificar el trabajo de aula por las tardes y para el día siguiente. Dicha planificación curricular, normalmente, llevaba unas dos horas. Concluían sus prácticas hasta las 15:00 horas o algo más y de ahí se quedaban a elaborar el plan de aula para el día siguiente. Luego de esta actividad, volvían a sus viviendas, se preparaban la cena y por la noche transcribían la planificación en sus cuadernos: “pasar el borrador a limpio”, según la consigna del

docente-guía. El siguiente testimonio de uno de los miembros del GIA, con asiento en la comunidad de Juntu Tuyu, decía lo siguiente sobre este problema:

Dentro del aula, siempre como le digo, nos hacíamos cargo y ahicito nos dábamos tiempo, pero en la tarde, después de la salida, nos dábamos tiempito después de las tres para irnos a cocinar. Nos cocinábamos e íbamos a la unidad educativa a planificar. Nos tardábamos casi hasta las cinco, cinco y media. Hasta esa hora. Cada día era. Planificábamos, llegábamos, nos cocinábamos y era de nuevo pasar a limpio. Después de eso construíamos material, ya también. Los recursos que teníamos para el día siguiente, según la actividad que teníamos. No teníamos mucho tiempo.

Yo conversé con un señor, con el corregidor de ese lugar y vivía un poco más abajo, pero era un poquito lejos y no se podía ir porque tenía que hacer la planificación, tenía que pasar en limpio. Tenía que elaborar materiales para desarrollar el tema. Ni para hacer nuestro diagnóstico no teníamos tiempo. Nos hacíamos cargo del aula completamente. La profesora nos daba los módulos y un ratito esquivaba a la profesora y hacía mi diagnóstico. No se podía hacer ni la observación (para la IA).

(Entrev. A-04 B 2002)

Este criterio es bastante coincidente con el de los docentes, quienes señalan que “el tiempo que tuvieron para hacer la práctica y la investigación era bastante corto, porque una investigación-acción para hacer un diagnóstico es mucho más grande. Se tiene que disponer de más tiempo para hacer ese trabajo” (Entrev. Doc.-05 2002).

El error por omisión premeditada de los docentes y directivos responsables de establecer las normas de la práctica docente que, a sabiendas que los muchachos integrantes del GIA se encontraban realizando una IA en ramas diversificadas, fue haber definido para todos la modalidad de “responsabilidad plena en el aula”. Este factor permitió que los alumnos se olviden hasta de los datos que tenían que recoger para sus propios diagnósticos. Dicha modalidad ha sido entendida por los alumnos como una dedicación casi exclusiva de trabajo pedagógico de aula solamente.

Respecto a aquellas decisiones, lamentablemente al interior del grupo no se consideró una estrategia alternativa (error metodológico) para que los miembros del equipo tuvieran un tratamiento diferente respecto de su participación como practicantes en sus respectivas unidades educativas a las que fueron asignadas. Es decir, no se llegó a establecer medidas para que los participantes de la IA pudieran tener más tiempo en hacer este trabajo a diferencia de los demás alumnos.

Sin embargo, cuando se tuvo disponibilidad relativa de tiempo, el otro problema ya también estuvo relacionado con la recolección de la información principalmente. En efecto, varias fueron las experiencias de alumnos que se han confrontado con estas dificultades. Vale decir, la falta de un entrenamiento adecuado para desenvolverse en el

terreno mismo para relacionarse con la comunidad, buscar informantes y poder abordar una entrevista o llevar a cabo una observación, con base en la aplicación técnica de los instrumentos o guías. Una de estas experiencias es la que se observó en la comunidad de Totorá Pampa, donde se encontraban dos estudiantes mujeres de tercer semestre. Desde la experiencia de estas integrantes, se distinguen las siguientes preocupaciones:

- No sabemos cómo hacer para que hablen nuestros informantes.
- Los términos de la guía son muy técnicos.
- La gente no permanece en sus viviendas y salen a trabajar.
- Algunos informantes no conocen mucho (cuando se les pregunta).
- En la comunidad las condiciones climáticas son severas. Hace mucho viento, frío y en cualquier momento se pone a llover o granizar.
- El 70 % lo dedicamos al aula y el otro 30 % con el docente guía.
- Existe temor de las personas del lugar. Desconfianza.
- Las mujeres son muy reservadas⁴⁴.

Frente a las dificultades de los alumnos para contar con informantes-clave de la comunidad, algunos tuvieron que recurrir a parientes suyos, tratándose de alumnos de la zona (Vacas). En otros casos (Rodeo, Cañadas y Challacava) los miembros del grupo optaron por recurrir al apoyo entre ellos o bien a otros compañeros que no eran parte del grupo.

En resumen, en esta etapa de seguimiento y acompañamiento de los alumnos en sus respectivas unidades educativas y comunidades, los factores inherentes al proceso de la IA fueron la escasez de tiempo disponible, la sobrecarga de actividades curriculares, la responsabilidad plena en aula, la falta de una preparación en la recolección de datos. Otros que gravitaron de manera indirecta fueron el insuficiente apoyo docente del tutor, los rechazos y la estricta dependencia del practicante al docente-guía (falta de apoyo de

⁴⁴ “El problema más grande que tuvimos fue que a la gente que le preguntábamos sobre determinados aspectos, ellos no sabían cómo responder. Decían: "Yo no soy de aquí, no conozco las costumbres". Así respondían (con grupo de muchachos). En cierta parte se veían bastante huraños, tenían cierta reserva, más que todo las mujeres. Los hombres no tanto, porque las preguntas que les hacíamos no eran difíciles para ellos, no tenían ningún problema, pero las señoras tenían reservas.

... queríamos grabarles y tenían miedo, pensando que se les estaba haciendo en contra de ellos. Su temor era ese y no querían conversar” (Entrev. A-03 U 2002).

parte de estos maestros), las faltas disciplinarias de algunos practicantes (también miembros del GIA) durante la práctica.

4.4.2. Factores derivados de la formación docente: capacidades en investigación

El otro grupo de factores que influyeron de una u otra manera en el trabajo de investigación está relacionado con el nivel de formación docente, tanto de los estudiantes, como de los docentes. Vale decir, se derivan de aspectos que tienen que ver con el nivel de formación investigativa, manejo metodológico, experiencia y conocimiento sobre el tema de la diversificación curricular y de otras áreas o disciplinas.

Sobre el primero de estos aspectos mencionados –experiencias de formación y conocimiento sobre investigación (acción)-, es reiterativa la reflexión que hacen los actores. Esta reflexión conduce a reconocer tácitamente las limitaciones y necesidades de formación que poseen los actores involucrados sobre el tema de investigación, especialmente, del tipo de investigación participativa, activa y crítico-reflexiva.

En la práctica de la investigación se ha podido notar las dificultades para plantear, formular e identificar situaciones-problema a partir de las propias experiencias entre los estudiantes del grupo de investigación. Esta dificultad de formación está básicamente comprometida con el desarrollo del área de conocimientos y aprendizajes y tiene directa relación con la enseñanza sobre el tema del currículo diversificado.

Durante una entrevista realizada con un subgrupo de estudiantes de cuarto semestre, surgieron varias temáticas que se analizaron. Entre estas temáticas, se hizo alusión al análisis de las situaciones-problema (factores) que surgieron para no poder llevar a cabo adecuadamente el trabajo de investigación y estas fueron algunas de sus impresiones:

Nos falta mucho hacer investigación. A mí me ha interesado bastante eso de la investigación, me gusta mucho. Algunos docentes no saben cuáles son nuestras necesidades en las prácticas, ni nosotros mismos a veces sabemos qué necesidades tenemos. Se lo decimos al mismo docente, pero ni él mismo sabe. Nos dice: “*Tenemos que basarnos en nuestro plan curricular, si no cumplimos, eso es como si no hubiéramos avanzado*”. Pero, ¿qué es de nuestras necesidades? Es en los métodos y técnicas de investigación es que nosotros estamos fallando bastante.
(Entrev. A-04 B 2002)

Los mismos estudiantes demandan de los docentes que cumplen funciones de tutoría y son docentes-guía durante las prácticas en las unidades educativas, un dominio sobre el

tema de las ramas diversificadas. De similar manera, los docentes de ambas áreas de formación plantean esta misma problemática en términos de insuficiencia y deficiencia para la formación de los estudiantes como futuros docentes. A propósito, uno de estos actores señala lo siguiente: “No existe capacidad investigativa. Otro problema es la falta de bases teóricas de los chicos. Si los chicos no tienen la base teórica de lo que debe ser la labor de un investigador en una escuela, entonces, difícil que se pueda lograr. Entonces, tendrían que machucarles con investigación-acción, acción, acción. Desde primer semestre tendrían que machucarles para ir con esa modalidad” (Entrev. Doc.-05 2002).

A nivel de formación docente, el problema de la carencia de experiencias y conocimientos sobre investigación es bastante elocuente. En el INS-EIB “Ismael Montes” se ha observado bastante esta situación y más aún durante las prácticas de los alumnos en sus respectivas unidades educativas. Si los propios maestros que regentan PDI no tienen dominio metodológico, ni teórico sobre lo que es hacer investigación-acción pocas posibilidades se puede tener para encaminar trabajos institucionales de esta naturaleza. Como señala un docente de AEC: “Los otros dos docentes (de PDI), tienen muchas dificultades en esto de la investigación porque, al final, el conocimiento que tienen sobre la investigación está marcado en una línea positivista. Como que a nuestros estudiantes, también se les está enseñando ese tipo de investigación” (Entrev. Doc.-02 2002). Estas apreciaciones que se dan a conocer coinciden con algunas manifestadas por autores como Maggi (s.f.) y Elliott (1993), quienes señalan, por una parte, como uno de los grandes problemas que confronta la formación superior docente “la falta de formación en investigación y la ausencia de análisis sistemáticos sobre la investigación misma”. Por otro lado, haciendo alusión sobre el carácter de la formación docente, se afirma que los profesores investigadores suelen optar en las escuelas por los métodos cuantitativos de recogida de datos, como cuestionarios, en vez de por los cualitativos, como las observaciones naturalistas y las entrevistas (Elliott 1993: 81).

En este conjunto de limitaciones de formación docente, las dificultades más serias se refieren a elaboración de instrumentos de recolección de datos, a la aplicación en el mismo terreno de la práctica docente y a la interpretación posterior y. No solamente están las debilidades de carácter investigativo -aunque esta sea la principal preocupación, para el caso que ocupa a la presente investigación-, sino también se presentan limitaciones de carácter metodológico y de conocimiento acerca de lo que son las ramas diversificadas. En el primer caso, los alumnos tienen serias dificultades de analizar, identificar y formular problemas de investigación.

En dos oportunidades en las que el investigador externo se hizo presente en las comunidades de Challacava y Cañadas, durante la fase de seguimiento, las participantes que se encontraban en las mencionadas comunidades realizando su práctica de investigación, expresaron sus propias dificultades sobre la recolección de datos. Una de ellas manifestaba la dificultad de abordar al entrevistado. Otra participante indicaba que tenía dificultades de aplicar (interpretar) la guía de entrevista, la participante que se encontraba en la comunidad de Cañadas presentaba la dificultad de identificar informantes en la comunidad y en utilizar la grabadora para el registro mismo de la entrevista. Las observaciones a estas limitaciones, son corroboradas técnicamente cuando uno de los docentes participantes del grupo de investigación señalaba su punto de vista de la siguiente manera: “Si tú ves con algunos problemas de investigación de sexto, tú vas a ver un problema de investigación planteado en causa y efecto como una metodología cualitativa. *¿Será que influye la actitud del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje?*” (Entrev. Doc.-02 2002).

En el segundo caso, falta de conocimiento en currículo diversificado, se identifican dos tendencias muy claras. Primero, el reconocimiento insoslayable de la falta de un manejo empírico sobre la realidad local por parte de los docentes: costumbres, cultura, organización social, económica y política de la región o a nivel local. “*Un docente de la normal no está en esa capacidad de conocer la realidad donde se encuentra el INS*”. Segundo, a pesar de que existe un manejo estrictamente terminológico de lo que son las ramas diversificadas, no existe todavía la capacidad de desarrollar y comprender el significado de este término. Como dice uno de los docentes: “No podemos todavía (con los alumnos) pisar suelo. Los alumnos están todavía por las ramas” (Entrev. Doc.-03 2002). Esta segunda tendencia que muestra sobre las dificultades existentes en la apropiación conceptual y teórica sobre lo que es el currículo diversificado, tiene una fuerte incidencia en lo que se afirmaba sobre la capacidad institucional para producir cambios a nivel de propuestas novedosas curriculares incorporando temáticas y conocimientos locales al desarrollo del tronco común. En otras palabras, todavía es evidente la insuficiencia en el desarrollo de competencias para propiciar cambios en el diseño curricular. Como señala uno de los docentes: “Hay que ser sinceros, ellos (los estudiantes de PDI y AEC del INS) están capacitados para ejecutar el currículo que se les de. Mucho más difícil va a ser que creen” (Entrev. Doc.-02 2002).

4.4.3. Factores derivados del funcionamiento de las áreas de AEC y PDI

En este siguiente grupo de factores, resaltan aspectos que tienen que ver con la organización de actividades, tiempo, dominio docente del área, nivel de cumplimiento del programa de avance curricular, coordinación, falta de recursos y otros como el desempeño profesional para el trabajo en equipo.

Visto desde lo que es el trabajo de aula, del funcionamiento pedagógico en estas dos áreas, el problema de la carga horaria (organización del tiempo) es uno de los aspectos bastante críticos. Los docentes de ambas áreas señalan la dificultad que tuvieron para participar debidamente en la IA, en función a la disponibilidad de tiempo que tuvieron. Este aspecto ha influido debido a que a ellos les resultaba complicado poder adecuar sus horarios para atender, por ejemplo, requerimientos de sus alumnos: revisión de trabajos, evaluaciones, prácticas, sistematizaciones y otros. Bajo otras situaciones, se presentaron eventos, como las olimpiadas, que les han alterado suficientemente su plan de actividades ya que el tiempo ocupado en organizar, participar, etc., en dichos eventos, significó pérdida de tiempo, debido a que no pudieron recuperarlo posteriormente. Entonces, esta situación es lo que ha provocado en varios docentes miembros del GIA desfases en el mismo proceso de la práctica docente.

En otros casos, se ha visto serias dificultades de cumplimiento de lo planificado y de coordinación en cada área a consecuencia de lo que los docentes califican como ausentismo a clases, falta de correspondencia entre las horas trabajadas y el sueldo. Bajo esta última limitante, los docentes señalan la dificultad en el cumplimiento de la carga horaria, porque el sueldo que perciben es poco: “Algunos docentes el año pasado decían: *No des mucho lo que no pueden pagarte. Tienes que dar lo que te pagan nomás.* Es una limitante” (Entrev. Doc.-02 2002).

En el caso del ausentismo a clases, este problema puede ser determinante ya que se ha visto que los viernes los docentes pasan clases con un setenta por ciento de sus alumnos. La razón principal de esto es, como señalan los mismos alumnos, que no pueden encontrar movilidad hasta las cuatro de la tarde para retornar a sus hogares los fines de semana. Esta necesidad de que los estudiantes tienen que irse los fines de semana se debe a que ellos tienen que ir a trabajar. “La mayoría de nosotros que vivimos en Punata, Cliza, Arani y otros lugares aprovechamos los fines de semana para hacer algún trabajito, si no con qué nos mantendríamos. Nuestros padres a muchos de nosotros

no nos costean los gastos de nuestra alimentación, el comedor y hasta estas nuestras prácticas” (Entrev. A-03U 2002).

Por otro lado, es atribuible a la falta de material bibliográfico, la carencia de ambientes adecuados, la disponibilidad de mobiliario y equipamiento en cada aula para que el aprendizaje de los alumnos pueda tener mayor efectividad y aprovechamiento. A continuación, extractamos dos testimonios de un grupo de estudiantes y otro de docentes sobre este aspecto que también tuvo indirectamente consecuencias para llevar a efecto el trabajo de investigación. El primero está relacionado con las posibilidades de recurrir a una IA, para abordar temáticas referidas a diversificación curricular, para proyectos de innovación pedagógica. “En su mayoría, los docentes me han dicho que es un tema muy bonito pero bastante amplio y no vas a encontrar material. Material no hay y los docentes no están capacitados en ese tema, vas a sufrir sobre tutores de incluso sobre el material” (Entrevista grupal estudiantes de cuarto semestre 2002). El otro testimonio hace referencia, sobre la carencia de material bibliográfico, además de otros aspectos:

Para mí, por ejemplo, el tiempo y la alimentación pueden ser causas que no han permitido concretar esta experiencia (...) También nosotros (carecemos) de bibliografía. No hay una bibliografía en la biblioteca. La biblioteca que tenemos aquí en el INS es lo que hemos dado los del PER1 (Proyecto de Educación Rural. Fase 1). Ya son veinte años donde se manejaba con mucha fuerza el diseño sistemático institucional, los planes... Qué se yo. Todo de conductismo. Pero ahora todo ha cambiado. Si vas a esa biblioteca es totalmente pobre. Es conductista. No hay un libro constructivista, ni mucho menos sobre investigación-acción y ramas diversificadas. Así ¿cómo nosotros y los alumnos vamos a pretender hacer investigación-acción?
(Entrev. Doc.-04 2002)

Por último, está el problema del trabajo en grupo. Como se verá luego, esta condición responde a su vez a varias deficiencias, como la adversidad de un clima institucional que no permite una adecuada relación entre los actores. De hecho, existe esta doble asociación a la hora de ver cuán productivo es el trabajo docente para integrar actividades pedagógicas y formativas a partir de una concepción activo-participativa, como se requiere para una IA. Pero, también se atribuye, nuevamente, al problema de la disponibilidad de tiempo, la dificultad de trabajar en equipo, como señala uno de los docentes:

Se hace un trabajo en equipo, pero no tan estrecho, porque los horarios que tenemos son bastante duros. No hay momentos para sentarse y conversar sobre algunos temas que se está avanzando. En realidad, no te da el tiempo. Tienes que también seguir leyendo, investigando para poder dar tus temas. Todos los profesores se encuentran trabajando duro, entonces, no hay un momento para poder reunirse. Esa sería una dificultad para poder hacer un trabajo en equipo.
(Entrev. Doc.-04 2002)

4.4.4. Factores derivados de la capacidad institucional

En este punto se analiza específicamente algunos factores que incidieron directa o indirectamente en el proceso de la IA. Factores relacionados como la capacidad de organización y funcionamiento, el clima institucional, el control y la capacidad directivo-administrativo y otros.

Posiblemente, este grupo de factores se constituyen como estructurales, por cuanto a nivel institucional existen ciertas limitaciones que, de una u otra forma, han incidido en la preparación y la capacidad de respuesta de los actores frente a la propuesta de hacer IA en currículo diversificado.

Hablando, por ejemplo, de la capacidad de organización y funcionamiento institucional, esta condición facilitó un aceptable nivel de disponibilidad en cuanto a ambientes, recursos humanos, materiales y otros. En la práctica, sin embargo, dicha disponibilidad no tuvo la consecuencia esperada en cuanto a cumplimiento de compromisos se refiere. Esta situación parece no haber ocurrido solamente en el caso de esta experiencia, sino también en una anterior participación investigativa, como señala un docente: “Se tuvo la misma dificultad cuando empezamos contigo. Al principio mucha disponibilidad, predisposición, pero mientras iba pasando el tiempo ya iban renunciando cada uno de ellos. Como que parece parte normal de un equipo de investigación que se lleva a cabo aquí en el INS (Entrev. Doc.-01 2002). En otros términos, aquí se está hablando de la existencia de niveles de disponibilidad técnica-organizativa que efectivamente tiene el INS, pero que la misma tiende a presentar debilidades en momentos cuando se trata de hacer sostenible un compromiso dado. Sin embargo, es necesario aclarar que tampoco se puede considerar como una cuestión normal la conducta docente de no participación en experiencias de investigación promovidas desde afuera, si no se analizan los factores reales que dificultan o impiden dicha participación y compromiso.

Entonces, lo que se trata de afirmar es que el problema mayúsculo de la inconsecuencia e insostenibilidad de una experiencia de participación en IA se debe a la falta de una adecuada “organización y funcionamiento institucional. No se cuestionan las bases mismas de la capacidad institucional, si no la articulación de las diferentes instancias académicas: estudiantes-docentes-administración-direcciones. En otras palabras, cuando se dice: “Todavía no hay una suficiente capacidad y experiencia de llevar adelante

investigaciones-acciones” en el INS⁴⁵, se está afirmando la dificultad de plantear propuestas que reviertan un cierto grado de “sometimiento” a un horario de trabajo sobrecargado de sesenta y hasta de ciento veinte minutos en diferentes áreas. O, que no se pudo evitar o diseñar de una mejor manera “las salidas al trabajo de campo (práctica docente) bastante disparejos (desfases) en cuanto a tiempos donde, para los primeros y segundo semestres, se planificó dos semanas, otros de tres, otros de un mes y otros hasta de dos meses” (Entrev. DG-02 200).

A estas circunstancias institucionales se suman las condiciones desfavorables que presenta el INS, en tanto clima institucional. Todos los docentes, hasta el nivel directivo, señalaron que en el INS se vive una inestabilidad laboral, lo cual desmotiva el trabajo en el aula y afecta las condiciones organizativas y de desarrollo de la IA. Dichas condiciones estuvieron inmersas en un clima adverso muy poco perceptible en ese momento, como señala un docente: “Yo creo que uno de los aspectos que no permitió el trabajo y la marcha de la IA fue la situación, el clima en el cual se desenvolvía la institución. Conflictos entre la dirección y los profesores, que no nos podían llevar a un clima de trabajo tranquilo” (Entrev. Doc.-02 2002). Y, no sólo eso, sino también este clima institucional adverso estuvo alimentado por mecanismos y actitudes de control administrativo sobre el trabajo docente desde las direcciones académica y general, como afirma otro docente: “Lamentablemente aquí nos movemos por el memorandum, por el sueldo, por el descuento. O sea, que son mecanismos de control, y si encontramos algún espacio libre, no podemos tampoco aprovechar, porque no tenemos los suficientes mecanismos” (Entrev. Doc.-01 2002).

Como el conflicto se genera en una relación intersubjetiva o interpersonal, esta se plantea en términos de oposición entre dos partes, sean conscientes o inconscientes, por tanto, una de las formas que adquiere estas relaciones es a nivel de las funciones ocupacionales y de personalidad social (Angell 1992: 126, 127). Para Burguet (1999: 68, 69), al referirse también sobre algunas características que hacen a los conflictos emergentes de un determinado tipo de relaciones intersubjetivas al interior de un centro educativo de docentes, señala que “el colectivo de profesores es también núcleo conflictivo por el hecho de tratarse de una jerarquía, con cargos representativos, que son rotativos; con la problemática de relaciones interpersonales que lo comporta”. Más adelante, plantea que para llevar a cabo la Reforma Educativa se ha de partir de cambiar

⁴⁵ Afirmaciones que corresponden a los directivos del INS y que, cabalmente, coinciden en sus apreciaciones.

los modelos de sociedad competitiva en los que se vive (enfrentamiento, rivalidad, éxito de unos fracaso de otros, hostilidad, insolidaridad) por modelos sociales de cooperación (solidaridad, apertura, confianza, disponibilidad), porque el trabajo en equipo no se basa en actitudes defensivas que destruyan. De esta manera, se comprueba que la mayoría de conflictos va unida a las relaciones interpersonales, a las emociones y a la vida afectiva: celos, envidias, resentimientos personales de los actores.

Como se puede ver, el trasfondo de estas condiciones sociales organizativas viene dado por las relaciones intersubjetivas que se originan entre los actores. En el caso que ocupa a esta experiencia de investigación-acción, las relaciones intersubjetivas que se presentaban en el INS, en el momento de iniciar el trabajo, fueron bastante especiales. Estas relaciones entre los actores con quienes se llevó a cabo el trabajo estuvieron marcadas fuertemente por cuestionamientos a la edad y la titulación de dos de los docentes de AEC y uno de PDI. Estas críticas provenían principalmente de los otros docentes de PDI y de algunos alumnos de semestres superiores:

- No porque es un licenciado sabe todo y va a meterse con mis asuntos (Doc.-04).
- Por el mismo hecho de que somos profesionales jóvenes chocamos con los profesionales de edad. Ellos nos dicen: *Usted es muy joven para ser licenciado* (Doc.-02).
- Los mismos alumnos nos dicen: *Cómo va a ser mi docente si, prácticamente, tiene mi edad (...) Usted tiene que venir cuando sea mayorcito, porque yo soy su mayor. En la vida tengo más experiencia* (Doc.-02)

Sobre este mismo tema del clima institucional, las condiciones intersubjetivas descritas estuvieron reforzadas, por lo que los mismos docentes de AEC señalaron: “La existencia de un egoísmo profesional, la poca aceptación y tolerancia entre los mismos docentes. Cada docente se preocupa de su área. Se cierra en su área y a veces no quiere socializar. Se cierra en su mundo. Otros docentes se iban por la tangente, por otro lado. Por eso, no se pudo hacer un buen trabajo contigo” (Entrev. Doc.-01 2002).

Con estos aspectos que se acaban de mencionar, se describe el segundo problema que es propiamente atribuible a la capacidad de dirección o de administración del INS. En efecto, varios de los docentes consultados sobre este aspecto señalaron que entre ellos y, sobre todo, con respecto a los directivos (y entre ellos) no existe coordinación; hay una falta de comunicación y, por tanto, no hay entendimiento.

Bajo estas condiciones, un proyecto de investigación es difícil que pueda marchar. Sin embargo, son condiciones que el investigador externo no las puede percibir con facilidad para poder adecuar su trabajo y extraer de inmediato conclusiones valorativas de manera objetiva. De estas enseñanzas prácticas es que se deben asimilar procesos reflexivos sobre el rol de los actores en una IA, sin perder de vista el propósito fundamental que lo

guía. En este caso, dicho propósito fundamental es la opción de transformar el pensamiento académico y generar cambios en la estructura curricular del INS.

4.4.5. Factores derivados de la gestión curricular (institucional)

Este último grupo de factores está bastante interrelacionado con el anterior, ya que es propio de la capacidad institucional el ámbito de gestión curricular. Aspectos tales como la adecuación, funcionalidad y capacidad de planificación curricular o las posibilidades de intervención frente a “imposiciones” del DCB y las determinaciones para un mejor aprovechamiento de las horas de libre disponibilidad son, entre otros, factores decisivos que influyeron en el proceso de investigación.

La falta de una capacidad institucional de adecuación y funcionalidad en la planificación curricular, en las áreas de PDI y AEC, demuestra la no correspondencia entre las aspiraciones académicas por asumir prácticas investigativas y las necesidades de adecuación curricular. Esta no correspondencia entre ambos niveles de exigencia académica para ambas áreas, en especial, es lo que caracteriza la formación de los futuros docentes. Es también, lo que limita cualquier práctica de innovación pedagógica tendiente a desarrollar los procesos de la diversificación curricular.

A la afirmación inexcusable de: “No hay funcionalidad de las ramas diversificadas”, se puede agregar, precisamente, otra afirmación sobre la no correspondencia entre investigación y adecuación curricular, cuya consecuencia directa afecta el carácter de formación de los estudiantes: “Nuestra adecuación curricular, de nosotros mismos, está muy alejada de la investigación. No formamos investigadores, formamos estudiantes academicistas, que van a reproducir lo que nosotros estamos haciendo aquí. Las perspectivas del mismo currículo, y en la misma área de currículo, no dan para que el estudiante pueda tener las destrezas y habilidades básicas para poder elaborar un diseño curricular. No lo hay”(Entrev. Doc.-01 2002).

Si uno se pregunta: ¿Y, por qué no existe funcionalidad de las ramas diversificadas, durante el trabajo en AEC o a partir de una PDI?, probablemente no exista a la mano una respuesta sencilla y convincente. Sin embargo, aquello puede ser explicado o entendido de una mejor manera a través de otros factores concomitantes que son puestos de manifiesto por los mismos actores que han participado en esta experiencia. En reiteradas oportunidades, cuando se sostuvo entrevistas informales y se tuvo oportunidad para reflexionar sobre estos factores de manera grupal con los estudiantes y docentes,

surgieron criterios de “dependencia curricular” del “sistema nacional”, o la imposición de normas para diseñar planes curriculares “desde arriba”.

Se reconoce la existencia de limitaciones institucionales que, indirectamente, afectan un trabajo de investigación. Este es el caso de los cambios curriculares que no se pueden generar desde ámbitos y acciones de investigación debido a “actitudes impositivas”. La secuencia del siguiente testimonio de uno de los docentes de AEC, es bastante elocuente a este respecto:

...en el momento que tenemos un espacio para crear, tenemos que sujetarnos a decisiones de la dirección general académica y a decisiones superiores del Ministerio de Educación y demás cosas (...) Al final, es cierto que no te dicen: *Tú tienes que hacer así, así, así*, pero cuando haces algo modificado en relación a lo que quieres, te dicen: *¡Por qué lo hiciste!*, con un tono más amenazante: *¡POR QUÉ HICISTE ESO!*

...se rompería (el rol reproductor del currículo) en la medida en que nuestras autoridades nos permitan romper. Porque hacer un diseño curricular y adecuarlo con las ramas diversificadas significa romper, significa darle el fundamento, etc., y decir que el contenido del currículo exige esta diversificación curricular.

(Entrev. Doc.-01 2002)

Desde un punto de vista docente, se puede anticipar el juicio de que en el INS no se puede diversificar el currículo porque existen disposiciones normativas superiores que impiden llevar a cabo dicha práctica. Se identifica el DCB como una seria limitación o camisa de fuerza, como se muestra insistentemente en las reflexiones grupales que se llevaron a cabo, como las que se muestran seguidamente:

- ...el problema es que cuando quieres transformar el diseño curricular base, viene una orden de La Paz y dice: “¡No!, reponga los temas que debe trabajar. (Doc.-01)
- Tú mandas un contenido a La Paz, si no ven el contenido que está ahí, te devuelven. “Relacione con el diseño curricular base”, es la respuesta que te dan. Esta pantalla de lo flexible, es eso, pura pantalla. (Doc.-01)
- El docente se ve presionado para cumplir su currículo, su programa curricular. (Doc.-01)
- No hay esa libertad para hacerlo y si tienes esa oportunidad de hacerlo, alguien te rechaza. Una autoridad te dice: “No, no, yo soy más que vos” Y, eso está mal. (Doc. -01)
- Quería introducir cambios en los diferentes semestres que paso con currículo, pero las diferentes actividades que teníamos no nos permitía. Tenía que cumplir los contenidos del programa (Doc. -02)
- Los de La Paz, los técnicos te piden los contenidos del diseño curricular base. Te dicen que debes trabajar conjuntamente áreas con áreas, del semestre, sin dar lugar a introducir cambios o diversificarlos (Doc.-02).
- Cuando yo hice pequeñas modificaciones en mi planificación, con la finalidad de introducir otros aspectos curriculares, de allá (del Ministerio de Educación) me dijeron que lo que hice no estaba de acuerdo al diseño curricular base. (DA)

Esta seguidilla de testimonios muestra palmariamente hasta dónde el INS se ve maniatado para procurar avances en la transformación curricular. Esta es una situación bastante contradictoria porque en el mismo DCB se sugiere que el INS tenga “claridad en su misión institucional, su apertura y respuesta adecuada al entorno, su visión intercultural, el trabajo en equipo, la generación de una cultura organizacional basada en

la ayuda al aprendizaje de todos sus miembros y el desarrollo permanente de las innovaciones y la investigación pedagógica” (MECyD 2001: 25).

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

La experiencia de investigación realizada en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas sobre diversificación curricular, a partir de una propuesta de la investigación-acción, ha permitido reflexionar básicamente sobre lo complejo y laborioso que es poner en práctica algunos elementos participativos, institucionales y de construcción en cuanto a diseño curricular se refiere.

Se hace evidente la constatación de una realidad incuestionable por la que aún atraviesan los centros de formación docente, como es el caso del INS-EIB de Vacas, en el ámbito de la transformación curricular y de la gestión institucional. El nuevo estatus académico que fueron adquiriendo este tipo de institutos de profesionalización docente en los últimos cuatro años –en concordancia con los cambios propuestos desde la Reforma Educativa- hacía pensar en una condición bastante favorable para implementar propuestas innovadoras de desarrollo curricular. Sin embargo, esta situación todavía se encuentra en pleno proceso de estructuración. Es decir, en el caso del INS-EIB de Vacas, las condiciones estructurales de organización, de participación y desarrollo curricular institucional se encuentran dispuestas de manera tal que dificulta llevar adelante actividades de investigación-acción en temáticas como la diversificación curricular.

Las condiciones estructurales de organización de participación y desarrollo curricular institucionales a las que se hace mención se refieren básicamente a que el INS enfrenta una debilidad funcional en su capacidad de articulación del trabajo de la dirección administrativa y académica con el trabajo pedagógico curricular de los docentes. Los niveles de participación de los actores del INS en procesos de transformación curricular se ven afectados por una sobrecarga de actividades pedagógicas y extracurriculares, las mismas que no siempre se hallan estructuradas de manera planificada. La ausencia de mecanismos y espacios colectivos para una oportuna y atinada toma de decisiones es otro elemento consustancial a las condiciones estructurales a las que se hace referencia, las mismas que también tienen una fuerte incidencia en la conducción y desarrollo de actividades investigativas de diversificar el currículo de formación docente. Al INS, le hace falta organizar un equipo de trabajo que estudie, analice y operativice el problema de la gestión curricular, con miras a definir qué lineamientos institucionales se deben definir con respecto a diversificar el currículo: formular lineamientos estratégicos básicos de cómo concretizar las premisas básicas que se establecen en el DCB.

Uno de los aspectos clave que aún no ha sido resuelto en la capacidad institucional de la gestión curricular del INS-EIB “Ismael Montes” es la cuestión referida al tiempo de libre disponibilidad. Se trata de un aspecto que, por su importancia decisiva y ligado al tema del currículo diversificado, no logra una sistematización adecuada por parte de los mismos actores del INS. No hay una comprensión cabal de lo que significa este recurso u opción para ser utilizado planificadamente para que la diversificación curricular pueda ser trabajada de manera objetiva y creativa.

Lo que pasa con el tiempo de libre disponibilidad en el INS de Vacas, en la actualidad, es que éste no es objeto de planificación. No se sabe ciertamente cuántas horas libres disponibles va a desarrollar un docente en su área, cómo las va a aprovechar, qué contenidos específicos va a trabajar, cómo va a evaluar esos aprendizajes, qué materiales requerirá, ni qué contenidos incorporará en ese tiempo de libre disponibilidad.

En el contexto institucional de formación docente en el INS de Vacas, se ha visto que el papel de la investigación curricular todavía se encuentra en un proceso embrionario. Se hace evidente una ausencia de conocimiento sobre lo que es propiamente la investigación-acción, lo cual se refleja en la dificultad de planificar o diseñar una práctica investigativa en diversificación curricular y, más aún, en la aplicación e incorporación en la práctica pedagógica, ya sea en aulas del INS o en las unidades educativas.

Para una práctica investigativa en diversificación curricular, los estudiantes desde el primer semestre deben adquirir competencias que les permitan, en las unidades educativas, aplicar sesiones cortas de observación con base en un instrumento previamente elaborado en aula y con el apoyo de los docentes del área de PDI. Dichos instrumentos contendrán preguntas-guía que permitan identificar necesidades básicas de aprendizaje en el aula, en los padres de familia y en la comunidad. Los alumnos, desde los primeros semestres, requieren un sólido apoyo metodológico en el arte de hacer investigación docente. Una de estas alternativas está orientada a facilitar y poner mucha atención en el fortalecimiento teórico-metodológico de la IA. El futuro docente formado en un INS-EIB como el de Vacas debe contar con una preparación básica en hacer IA. Un docente con estas cualidades formativas tiende a tener mejores posibilidades de transformar e innovar el currículo y no ser un mero reproductor de ideas, programas, contenidos y perfiles curriculares.

Generar “propuestas externas” de investigación-acción, en un tema como la diversificación curricular, constituye todavía un verdadero reto de negociación,

conciliación de intereses, expectativas y posibilidades de concreción con los actores inmediatos de un INS-EIB como el de Vacas. Se ha demostrado, con especial énfasis, que la fase de negociación es clave para lograr articular una propuesta de IA con los intereses y las posibilidades reales de tiempo, recursos, etc., que poseen los actores del INS, en especial los docentes y los estudiantes.

Precisamente, en una primera fase de exploración, de inserción y trabajo con docentes y alumnos, se han identificado una serie de factores que influyen en la capacidad propia del INS en proponer estrategias para trabajar las denominadas ramas diversificadas. Estos factores están asociados con una falta de compromiso por parte de los docentes y directivos, principalmente. Luego están la falta de recursos (materiales y económicos), la escasa vocación y formación docente en investigación, escasa disponibilidad de tiempo, falta de políticas institucionales y ministeriales de apoyo e incentivo a la formación de la práctica docente e investigación, etc. Estos problemas están latentes y son los que se han visto a lo largo de esta experiencia de investigación. A pesar de haberse confrontado con estos problemas de investigación, en principio, hubo la predisposición y el compromiso de una parte de los docentes y directivos para que la experiencia se lleve a cabo.

Además de los problemas mencionados, una práctica de IA requiere partir de supuestos favorables que faciliten una labor concertada, ya que la esencia misma de hacer este tipo de investigación precisa una relación social e intersubjetiva estable y armoniosa. El contexto social e interpersonal definido por un marco de relación conflictiva y distanciada, en modo alguno favorece la interacción participativa entre los sujetos que ya vienen con una definición de roles y funciones jerárquicamente establecidas.

Entonces, uno de los factores concomitantes a las condiciones estructurales que limitan la capacidad institucional para trabajar adecuadamente el currículo diversificado está referido a las relaciones interpersonales que establecen los actores del INS. A este respecto, se debe afirmar categóricamente que las bases sobre las cuales descansan tales relaciones son frágiles y eventualmente críticas. Esto acontece, principalmente, a nivel docente y está cuestionada desde una visión generacional y académico-profesional. El ser un "joven profesional" en el ejercicio docente, a veces, no es bien visto como algo competente y calificado. A su vez, la crítica a una formación sellada por años de trabajo en la docencia tampoco es considerada positiva y prenda de garantía para encaminar procesos pedagógicos innovadores en la enseñanza académica. Es evidente el distanciamiento comunicativo que existe entre docentes del área de AEC y PDI.

Prácticamente no existen espacios de comunicación entre estos actores, por ejemplo, para sostener acuerdos y planificar actividades. Esta situación afecta indirectamente a otro nivel de relaciones que se establecen entre docentes y directores, por una parte, y entre alumnos y docentes por otro.

La tarea de introducir cambios y mejorar en el desarrollo del currículo en el INS pasa necesariamente por crear espacios de comunicación, de discusión entre estos actores. Un trabajo coordinado interactivamente entre PDI y AEC pasa, ineludiblemente, por mejorar el nivel de relaciones interpersonales entre docentes y de estos con los otros actores.

Analizar, contextualizar y definir el rol del investigador externo en propuestas de IA para un propósito general de diversificación del currículo, al interior de un INS-EIB como el de Vacas, es una cuestión fundamental de principio. Implica un trabajo de inserción y de movilización de los recursos humanos y técnicos con que cuentan este tipo de institutos.

La experiencia adquirida con la investigación ha enseñado que no es tan fácil asumir un rol semejante cuando no se tiene definida ciertas reglas de intervención que pasan por todo un proceso de inserción, concientización, negociación, motivación, información, etc.

No es suficiente contar con una propuesta de IA elaborada de antemano. No es suficiente hacerla conocer y comenzar con una negociación formal para que tenga aceptación, validación y ejecución. El investigador externo, en este tipo de situaciones, requiere de un tiempo prolongado de inserción en el medio social, cultural, en esa lógica algo compleja de entender el funcionamiento institucional, de comprender las múltiples facetas que puede adquirir un sistema de relaciones sociales al interior del INS. Incluso, al ignorar medianamente las relaciones de poder que entran en juego en las negociaciones, el investigador externo puede generar conflictos⁴⁶.

De todas maneras, la posición del investigador externo en una experiencia de la IA debe ser siempre de apoyo, de facilitación de procesos, de promover participación, reflexión y motivación. Sobre todo, promover participación, reflexión de la IA, tal como recomiendan varios investigadores de esta modalidad.

⁴⁶ De uno u otro modo, se debe reconocer que toda propuesta externa siempre ha de afectar o favorecer intereses particulares de unos o de otros. Aunque esto ocurrió en el caso de esta experiencia, sin embargo puede ocurrir en otras situaciones donde el rol del investigador externo es, a menudo, cuestionado y observado.

Otra de las reflexiones críticas a la que se ha llegado mediante esta investigación, muy asociada a los otros factores mencionados, ha sido la falta de articulación entre lo que es la investigación en el área de PDI y los aprendizajes curriculares desarrollados en el área de AEC. Situación que refuerza con claridad aquella observación manifestada por Ruiz Del Castillo (s.f.) acerca de la tendencia disgregadora entre la formación teórico-metodológica, la realización de investigación y la formación didáctico-pedagógica.

Durante la fase de seguimiento llevada a cabo en las unidades educativas, donde los alumnos miembros del equipo de investigación estuvieron realizando sus prácticas docentes, en ninguno de los casos se han detectado prácticas de investigación que pongan énfasis en el vínculo entre lo que es la aplicación de nociones básicas de recojo de necesidades y conocimientos locales o con nociones de aplicación metodológicas. Esta situación muestra el estado en el que se encuentra el avance de la formación como futuros docentes investigadores y repercute directamente en los contenidos de la enseñanza en ambas áreas.

De igual manera, es importante tomar en cuenta algunos obstáculos que encuentra la formación docente en este ámbito de la investigación-acción. Obstáculos que muchas veces provienen del contexto y que afectan al carácter funcional y organizativo de los INS-EIB. En este sentido, estamos de acuerdo con Inbernón (2000: 5) cuando identifica los siguientes factores contextuales como obstáculos a tomar en cuenta en la formación docente.

- Falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones y servicios implicados en los planes de formación.
- Falta de descentralización de las actividades programadas.
- Predominio de la improvisación en el sistema de intervención de la formación.
- Falta de presupuesto.
- Horarios inadecuados, sobrecargando la tarea docente.
- Falta de formadores o asesores.
- Formación basada en un tipo de transmisión normativo-aplicacionista.
- Formación en contextos individualistas, personalista.
- Formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción.

Todos estos factores, de una u otra forma, se encuentran bastante interrelacionados porque hacen al carácter de la estructura y capacidad de gestión institucional. Es decir, la formación docente en investigación y diversificación curricular, depende en gran medida de la capacidad del INS de generar procesos de planificación pedagógica que reflejen los intereses de los alumnos y de las posibilidades de elevar el nivel de profesionalización de los docentes.

La falta de formación adecuada de cuadros profesionales (docentes) con que cuenta el INS-EIB de Vacas, en temas como diversificación curricular o investigación, no puede comprenderse al margen de otros factores como la incorporación de procesos descentralizadores y autónomos. Mientras mayor sea la dependencia de este tipo de INS con instancias superiores del MECyD, menores van a ser las alternativas de poder institucionalizar estrategias de investigación participativa, reflexiva, creativa y constructiva (alternativa), cuya preocupación sea la de ganar terreno y experiencia, no sólo de adecuaciones curriculares, sino y ante todo de producir transformaciones coherentes en el ámbito de la gestión curricular.

Si bien, en el desarrollo de la exposición no se ha puesto énfasis en las condiciones favorables que coadyuvan un trabajo como el que se ha pretendido realizar, sin embargo, aquí es posible afirmar categóricamente que el capital humano con que cuenta el INS-EIB de Vacas y el mismo contexto sociocultural en el que se ubica, constituyen de hecho dos de los factores principales para poder llevar experiencias ricas de innovación en diversificación curricular.

Por una parte, el capital humano es aquel que está constituido por docentes y estudiantes. Entre los docentes existen profesionales cuya experiencia de formación es importante en cuanto a enfoques, corrientes actuales de la pedagogía moderna. Estos docentes cuentan con un espíritu amplio de contribución en la formación de los estudiantes. Esta experiencia de formación académica y de espíritu emprendedor combinado con la experiencia de trabajo docente y profesional de maestros formados en la normal puede resultar muy provechosa si se logra unificar criterios, intereses y expectativas comunes de trabajo cooperativo. Más aún puede tener mayor condición favorable si, desde las direcciones del INS y del Ministerio de Educación, se incentivara el trabajo docente con programas de cualificación y actualización, en lo que hace al campo de la investigación y de la gestión curricular. Es evidente que los docentes presentan todavía debilidades de formación en diferentes ámbitos, sobre todo en los anteriormente nombrados. Estas debilidades requieren ser fortalecidas y desarrolladas. Por su parte, los

estudiantes también se constituyen en valores fundamentales para innovar prácticas curriculares diversificadas, ya que ellos poseen una rica gama de conocimientos y potencialidades que muchas veces el docente las ignora o no las toma en cuenta para hacer más significativa su labor pedagógica. Gran parte de los estudiantes proviene de diversos contextos sociales y culturales, lo que hace, de por sí, provechoso el trabajo en el aula y las posibilidades de incorporar una planificación de necesidades diversas de aprendizaje.

Por otro lado, está el contexto social y cultural donde se halla ubicado el INS. La región de Vacas es quizás una de las pocas de Cochabamba donde la identidad cultural, la lengua quechua, las formas de reciprocidad, la organización social, la diversidad de cultivos, sus características microclimáticas, etc., aún se mantienen con relativa fortaleza y vitalidad. Al menos, las comunidades asentadas en esta región no sufren las consecuencias directas e inmediatas de un avasallamiento violento por parte de la cultura occidental y citadina, como suele acontecer con comunidades de otras regiones, como las del Valle Alto cochabambino, donde se halla precisamente el INS de Paracaya. En estos contextos sociales existen procesos de aculturación, pérdida de identidad y procesos marcados y forzados de castellanización, debido a la influencia determinada por las relaciones del mercado y los centros de poder económico y político de las que dependen.

Ahora, es posible que puedan existir otras vías, estrategias o alternativas de acción que puedan ser recurrentes a la hora de trabajar la elaboración y puesta en práctica de un currículo diversificado. Pero, no es aconsejable recurrir –como se hace comúnmente- a diagnósticos para recoger experiencias de saber local a título de necesidades educativas locales o comunales. Se debe analizar bastante bien el contexto social, institucional, político y cultural, al menos, para poder emprender una labor como ésta y el diagnóstico, por muy completo o sistemático que fuera no lo cumple. Además, hay otro elemento fundamental: la necesidad de exponer criterios que permitan emplazar niveles de interacción social entre actores mediante un proceso de participación real.

De aquella necesidad emerge la importancia de institucionalizar la IA en un tema tan crucial para la educación indígena, campesina y popular como es la diversificación curricular, porque demanda elevado compromiso social, personal y profesional de los actores a involucrar. A lo largo de la exposición de la última parte de esta experiencia de investigación, se ha insistido en esta necesidad.

Solo un proceso efectivo de institucionalización política y social de la IA en diversificación curricular puede mejorar las condiciones de un desempeño docente, no solamente en áreas de conocimiento o aprendizaje tan importantes como son PDI y AEC, si no también en las otras áreas del INS. Puede permitir, también, superar las barreras u obstáculos que impiden que el tiempo de libre disponibilidad sea productivamente aprovechado. La creación de una unidad de investigación docente en el INS-EIB de Vacas se hace urgente para revitalizar la formación docente investigadora y poder apoyar procesos de EIB vía el estudio, la aplicación y la reflexión de la diversificación curricular.

CAPÍTULO 6. PROPUESTA

APROVECHAMIENTO EFECTIVO DEL TIEMPO DE LIBRE DISPONIBILIDAD PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN IA Y LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO DIVERSIFICADO EN EL INS-EIB “ISMAEL MONTES” DE VACAS

La presente propuesta se perfila para su aplicación en el ámbito de trabajo de las áreas de PDI y AEC, en el INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas de Cochabamba (Bolivia). Esto, debido a que dichas áreas presentan las condiciones técnicas y pedagógicas para la formación de los futuros docentes en temáticas de investigación-acción, en la elaboración de diagnósticos, de diseño y aplicación de instrumentos, la construcción y el desarrollo de un proceso de diversificación curricular.

Con la experiencia adquirida en esta investigación, posiblemente los resultados que se han mostrado acerca de las dos áreas de aprendizaje en cuestión, pueden sugerir una estrategia de trabajo diferente para esta propuesta. De todas maneras, se considera que cualquiera fuera la estrategia alternativa a adoptar para encarar el problema de aprovechamiento de las 400 horas de libre disponibilidad a favor de la construcción de un currículo diversificado, no se puede prescindir del rol y la presencia que significan estas dos áreas para la formación de los futuros docentes en estos aspectos.

Como toda propuesta de aplicación, ésta no pretende ser definitiva, tampoco sugiere agotar o descuidar otras alternativas que pueden ser más efectivas o viables. Es una propuesta susceptible de ser, incluso, mejorada por otras propuestas o proyectos que posibiliten una real transformación de la práctica institucional sobre la diversificación curricular.

6.1. Carácter y objetivos de la propuesta

El carácter o naturaleza de la presente propuesta se enmarca en lo que es la investigación educativa-curricular. Se trata de un carácter cuya esencia propositiva surge de una interpretación dialéctica entre lo que es la investigación educativa propiamente y el ámbito de la construcción curricular. Tras el análisis crítico y reflexivo que se hizo en el Capítulo 4, se ha llegado a identificar la necesidad o supuesto básico para la presente propuesta: ¿Cómo trabajar un Currículo Diversificado desde una práctica de Investigación-Acción para su incorporación institucional en el DCB, considerando principalmente el factor tiempo?

A partir de la búsqueda de respuestas que satisfagan a dicha necesidad, se han identificado algunos criterios sustentados empíricamente en los hallazgos. Estos criterios identificados son⁴⁷:

- Introducción de cambios en la planificación curricular, tomando en cuenta el tiempo de libre disponibilidad en las áreas de PDI y AEC.
- Institucionalización de la Investigación-Acción en el INS.
- Adopción de estrategias de implementación del Currículo Diversificado a partir de procesos de IA y participación de los actores.
- Mejoramiento del nivel de formación profesional y de las relaciones intersubjetivas (actitudes), roles y trabajo de los actores.

Los dos primeros criterios son los que, operacionalmente, han llamado mayor la atención para articular esta propuesta, puesto que la preocupación reiterada y manifiesta en la reflexión de directivos, docentes y estudiantes giraba en torno a la misma pregunta: ¿cómo planificar una IA en función a la escasa disponibilidad de tiempo y a la atención que se debería dar a otras actividades pedagógicas?

De esta manera, se puede afirmar que el carácter de la presente propuesta viene dado por el conjunto de supuestos, criterios, necesidades y por una diversidad de situaciones-problema que han caracterizado e incidido en la investigación. Aunque ya se ha reflexionado sobre estos problemas, conviene recordar que estos responden a tres niveles fundamentales. Primero, a la dinámica propia que tomó la investigación (propuesta, rol del investigador externo, inserción, planificación, metodología, etc.); segundo, a la misma capacidad institucional, académica y administrativa del INS (organización, recursos, mandos, estructura curricular, etc.); y , tercero, a la dinámica de relaciones intersubjetivas, roles, niveles de participación, expectativas, compromiso, etc., que demostraron los actores en esta experiencia.

Dadas las características anteriormente señaladas que hacen a esta propuesta, se plantean los siguientes objetivos:

⁴⁷ Así como gran parte del análisis y reflexión sobre los problemas que incidieron en esta práctica de investigación se basa en el aporte de los miembros del GIA, de igual manera y en gran medida, los principales criterios abordados aquí para la propuesta surgieron de estos mismos actores.

Objetivo general

- Fortalecer la adquisición y el desarrollo de competencias curriculares de los futuros docentes del INS-EIB “Ismael Montes” de Vacas en lo que respecta a la elaboración de un Currículo Diversificado, a partir de una práctica pedagógica de Investigación-Acción.

Objetivos específicos

- Aprovechar de manera óptima el tiempo de libre disponibilidad para planificar, desarrollar y evaluar el trabajo de un Currículo Diversificado.
- Contar con una programación de actividades de aprendizajes pertinentes y resultantes de las necesidades educativas locales y particulares de los estudiantes, en función a la disponibilidad de las 400 horas libres.
- Reforzar el desarrollo de competencias básicas de IA en los estudiantes del INS, desde los primeros semestres.
- Reforzar el desarrollo de competencias básicas sobre diseño curricular diversificado en los estudiantes del INS, desde los primeros semestres.

6.2. Desarrollo de la propuesta

Conscientes de que la investigación-acción constituye una estrategia a partir de la cual se incorpora la praxis del currículo diversificado, el eje que dinamiza esta estrategia es la planificación y el aprovechamiento del tiempo de libre disponibilidad.

En diseño curricular base no se establece una clara orientación de cómo se puede trabajar de manera planificada las 400 horas libres disponibles que señala. Como ya se mencionó en una anterior oportunidad, el DCB menciona textualmente que “cada centro formador debe definir 400 horas de libre disponibilidad destinadas a ofrecer talleres sobre temas complementarios que pueden responder a necesidades regionales o a necesidades especiales del futuro maestro” (MECyD 2001: 42). Se pone como ejemplos la realización de talleres de negociación y resolución de conflictos y organización de horarios de reforzamiento para alguna área del tronco común, que se considera que tiene un tratamiento insuficiente para la expectativa del centro. En la práctica, son estas actividades que han estado primando para asumir la comprensión de las horas de libre disponibilidad, más no así la dedicación que concierne concretamente al trabajo de un

currículo diversificado donde prime, específicamente, la recuperación de saberes y conocimientos locales de los mismos estudiantes, de las comunidades que se ubican en el contexto local y cultural del INS y de otro tipo de actores sociales e institucionales arraigados en la región.

Lo que se ha estado trabajando en el tiempo de libre disponibilidad en el INS –como se mencionó en un capítulo anterior- fue el refuerzo de competencias de lectura comprensiva, redacción, planificación general, entre otros. Lo que se puede hacer con estas actividades de aprendizaje desarrolladas en el tiempo de libre disponibilidad, es otorgarle dedicación inclusiva, en áreas de aprendizaje pertinentes y con una carga horaria también pertinente. Por ejemplo, la lectura comprensiva y la redacción son dos temáticas que deben ser reinsertadas, y desarrolladas en el área de lenguaje y comunicación, porque al fin y al cabo, son necesidades de aprendizaje y refuerzo que no han sido satisfechas y que recién afloran con nitidez a la hora de elaborar trabajos y sistematizar procesos de lectura. Ambas actividades deben constituir una unidad de aprendizaje con una carga horaria de dos a tres periodos por semana. En otras palabras, desde el punto de vista de esta propuesta, no se puede ocupar un tiempo precioso de libre disponibilidad en desarrollar actividades de refuerzo de los aprendizajes que son propios del dominio de cada área del tronco común.

Si de las 600 horas existentes por semestre –según establece el DCB- 534 corresponden al tronco común, las restantes 66 quedarían para el tiempo de libre disponibilidad. Siguiendo con estos cálculos fríos que propone teóricamente el DCB, de estas 66 horas 11 llegarían a constituirse disponibles para cada mes y algo más de dos horas por semana. En la práctica, esto significa que cada docente de las áreas de PDI y AEC disponga de un solo periodo de dos horas a la semana, dedicado a fortalecer competencias en IA (PDI) y en la capacidad de diseñar, organizar, elaborar e implementar un currículo base diversificado a nivel institucional (AEC).

Tal como se plantea en los objetivos, si los docentes y alumnos planifican actividades de aprendizaje significativos que respondan, por un lado, a las necesidades educativas locales y regionales y, por otro, a las denominadas NEBAs específicas de los estudiantes, disponiendo, adecuada y racionalmente, las horas de libre disponibilidad, se evitaría improvisaciones y concepciones erróneas de que el tiempo de libre disponibilidad es meramente auxiliar y complementario a necesidades distorsionadas e inmediateistas que el mismo sistema de enseñanza tradicional y conductista de formación docente se encarga de generarlas y reproducirlas.

Por ello, como premisa básica, existe la necesidad de incorporar determinadas prácticas que hacen a la diversificación curricular a una nueva lógica de comprensión y manejo de lo que es el tiempo de libre disponibilidad. Dada esta premisa, la propuesta consiste en programar y ejecutar una serie de talleres de análisis y planificación participativa de actividades de aprendizajes significativos y pertinentes en diversificación curricular, partiendo desde una práctica inicial de IA con lo que es la elaboración y ejecución de un diagnóstico institucional de identificación de necesidades básicas de aprendizaje que demandan, principalmente, los estudiantes.

Las características básicas de programación de estos talleres de planificación son las siguientes:

- Cuatro sesiones de talleres llevadas a cabo al inicio del semestre, en las cuatro primeras semanas correspondientes al segundo mes de iniciadas las labores académicas⁴⁸. Los dos primeros talleres disponen de cuatro horas de duración en dos periodos (un periodo de dos horas). Los otros dos de cuatro periodos: mañana y tarde.
- El tiempo asignado a estos talleres corresponde de hecho, al tiempo de libre disponibilidad.
- Para viabilizar y operativizar la ejecución de estos talleres, es pertinente que los docentes de PDI y AEC se reúnan para nombrar un coordinador y un secretario de facilitación de talleres cuyas labores básicas sean las de informar, coordinar, hacer cumplir decisiones adoptadas (o acordadas) en cada evento.
- Con miras a desarrollar el primer taller, por ejemplo, esta comisión, a la cabeza del coordinador posibilitará una reunión previa con directivos, delgados docentes y estudiantes para acordar la fecha, hora y lugar de realización del primer taller, emitir convocatorias, dar a conocer los resultados, reprogramar o reformular la planificación, etc.
- El cargo que cumplan estos responsables puede estar sujeto a un sistema de rotación en caso de que exista la posibilidad de institucionalizar este tipo de eventos propiciadores para la diversificación curricular. Esta rotación tendría el objetivo de dar oportunidad para dirigir y coordinar este tipo de actividades que, al final, se consideran de aprendizaje.

⁴⁸ Es conveniente esperar que se regularicen y normalicen las actividades académicas al inicio de una nueva gestión en el INS y esto suele suceder con seguridad al segundo mes.

- Es conveniente que estos talleres se lleven a cabo como clases presenciales antes del trabajo de campo de las prácticas docentes. Sin embargo, en caso de ser necesario, se deberá ver la manera de ocupar espacios de tiempo durante las prácticas en las comunidades y unidades educativas, dependiendo de los temas a desarrollar.

6.3. Participantes y lugar de realización

Docentes de las áreas de PDI y AEC; representantes y/o delegados estudiantes (dos por curso) de los seis semestres (más sus respectivos paralelos); director general y docentes de las áreas de formación especializada de matemática, lenguaje y comunicación, transversales, ciencias de la vida, tecnología y conocimiento práctico y expresión y creatividad. El lugar de realización de los talleres será la sala de reuniones de profesores del INS.

Primer taller

Tema: *Información sobre el tiempo de libre disponibilidad y análisis de experiencias pedagógicas de desarrollo de actividades de aprendizaje como libre disponibilidad en el aula.*

Objetivos

- Manejar información adecuada y oportuna sobre el tiempo de libre disponibilidad.
- Conocer las experiencias de uso del tiempo de libre disponibilidad llevadas a cabo por docentes y alumnos en las áreas de PDI y AEC en un marco de trabajo de la diversificación curricular.

Resultados

- Los participantes cuentan con información precisa acerca de cómo se concibe el tiempo de libre disponibilidad en el DCB y otros documentos de planificación o diseño curricular.
- Los participantes identifican la necesidad de mejorar y ampliar la información obtenida. Asimismo, valoran e identifican los alcances, aportes, necesidades, vacíos, dificultades, pertinencias, etc., de los aprendizajes en actividades

pedagógicas consideradas de libre disponibilidad y las definen en un contexto de diversificación curricular.

Programa del primer taller (primera semana)

Hora	Actividades	Metodología de trabajo	Materiales	Respons.
1 ^{er} Periodo 8:00-9:00 (duración: 1 hora)	<ul style="list-style-type: none"> -Presentación de la agenda del taller. -Organización de grupos. -Lectura de análisis del DCB y de otros documentos institucionales referidos al tiempo de libre disponibilidad, Organización del tiempo. -Discusión sobre los resultados de la lectura y conclusiones apuntadas por el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> -El trabajo se realiza en grupos. -Los grupos se conforman de manera heterogénea (Ver Sugerencias). -Se analizan de manera crítica y reflexivamente los documentos. -Se intercambian criterios. -Cada grupo sintetiza y anota en papelógrafo o tarjetas los resultados de su análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> -Propuesta Curricular Base. -Planificaciones curriculares. -Documentos curriculares externos -Fotocopias -Hojas papel bond 	Coordinador
9:00-10:00 (duración: 1 hora)	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis y reflexión de experiencias de trabajo en aula sobre actividades de aprendizaje (temas) tomados como libre disponibilidad. Ver: <ul style="list-style-type: none"> - Pertinencia - Tiempo - Resultados pedagógicos - Limitaciones, apoyos -Principales resultados apuntados por el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajo en los mismos grupos. -En cada grupo se identifican y seleccionan algunas actividades (temáticas) o ámbitos de aprendizaje que han sido abordados como libre disponibilidad en cada área (PDI-AEC). 	<ul style="list-style-type: none"> -Planificaciones curriculares -Registros de evaluación -Apuntes de de clase -Trabajos prácticos -Papel sábana -Tarjetas -Marcadores gruesos -Maskin 	Coordinador
10:00-10:30	Descanso-Refrigerio			
2 ^o Periodo 10:30-11:30	<ul style="list-style-type: none"> -Continuación del análisis de experiencias. -Conclusiones apuntadas por el grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Se discuten, valoran y extraen conclusiones principalmente sobre el carácter de su pertenencia curricular: si responden o no a las necesidades de formación del estudiante en un contexto diversificado. -Cada grupo sintetiza sus reflexiones y valoraciones y las anota para su posterior presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Idem. 	Coordinador
11:30-12:30	<ul style="list-style-type: none"> -Socialización y discusión en plenaria. -Evaluación y acuerdos asumidos para próximos talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cada grupo tiene aproximadamente 15 minutos para hacer conocer los resultados de su trabajo. Es libre de presentar bajo cualquier forma: mapas conceptuales, tarjetas, papelógrafos, etc. -Al finalizar el taller, se elaboran algunas preguntas para la evaluación y se toman acuerdos para el próximo taller. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apuntes y de trabajo -Conclusiones -Papel sábana (pliego) 	Director Académico

**Propuesta para estructurar grupos de trabajo
(especialmente para los talleres 3 y 4)**

Participantes	Grupos/Semestres				
	Sem-1	Sem-2	Sem-3	Sem-4	Sem-5
Director General					1
Director Académico	1				
Docente PDI-1		1			
Docente PDI-2				1	
Docente PDI-3					1
Docente AEC-1	1				
Docente AEC-2			1		
Docente Leng. y Comunicación	1				
Docente Matemática		1			
Docente Tec. y Conoc. Práctico			1		
Docente Transversales				1	
Docente Ciencias de la Vida					1
Alumnos Semestre1	2				
Alumnos Semestre2		2			
Alumnos Semestre3			2		
Alumnos Semestre4				2	
Alumnos Semestre5					2
Total	5	4	4	4	5

Segundo taller

Tema: *Elaboración de un diagnóstico institucional para la detección de necesidades básicas de aprendizaje de estudiantes (y docentes) a ser incorporados en los planes curriculares como libre disponibilidad.*

Este segundo taller es el que da inicio en sí a la concreción de la propuesta. Se trata de llevar a cabo un autodiagnóstico participativo a nivel institucional. Mediante esta tarea, se pretende responder a la cuestión del cómo definir los centros de interés de los estudiantes, sus experiencias previas, sus expectativas de aprendizaje que están íntimamente ligadas a su mundo social, cultural e intersubjetivo. La finalidad que se persigue con este segundo taller es que se afiance con mayor solidez la práctica institucional de hacer diagnósticos participativos (etapas preliminares que corresponden a un proceso de IA) que permitan, a su vez, la identificación de necesidades básicas de aprendizaje: condición sustancial para promover la diversificación curricular.

Objetivo

- Contar con un diseño base de diagnóstico participativo institucional que facilite la detección y recojo de necesidades básicas de aprendizaje de estudiantes y docentes, para ser incorporados dentro del tiempo de libre disponibilidad.

Resultados

- Se cuenta con un instrumento idóneo par el recojo de las necesidades básicas de aprendizaje en el INS para promover la diversificación curricular.
- Los participantes refuerzan sus destrezas en la elaboración de diagnósticos participativos para el recojo de NEBAs.

Programa del segundo taller (segunda semana)

Hora	Actividades	Metodología de trabajo	Materiales	Respons.
1 ^{er} Periodo 8:00-9:00 (duración: 1 hora)	<ul style="list-style-type: none"> –Presentación agenda del taller. –Elaboración conjunta del esquema mínimo del diagnóstico. <ul style="list-style-type: none"> – Formulación del problema – Propósitos – Metodología – Etc. –Organización de grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> –Se examinan y dan a conocer los objetivos y logros a alcanzar con este taller (propuestas). –La elaboración del esquema del diagnóstico debe ser básica, que contenga los aspectos centrales. No se trata de desarrollar todos sus componentes. Se debe poner especial énfasis en la parte metodológica: la elaboración del instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> –Documentos sobre métodos y técnicas de investigación. –Manuales o guías de planificación. –Diagnósticos. –Planificaciones curriculares. 	Coordinador -docentes PDI
9:00-10:00 (duración: 1 hora)	<ul style="list-style-type: none"> –Trabajo por grupos: elaboración del contenido. <ul style="list-style-type: none"> – Problema, propósito, otro. – Metodología. – Tratamiento de los datos. – Presentación. 	<ul style="list-style-type: none"> –La elaboración del desarrollo del contenido puede asignarse por grupos. Por, ejemplo, un grupo puede trabajar la parte teórica del problema, la justificación y el propósito del diagnóstico; otro grupo puede trabajar la parte metodológica que hace a la elaboración del instrumento, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> –Idem. –Hojas papel bond. –Resaltadores. 	Docentes PDI Docente AEC
10:00-10:30	Descanso-Refrigerio			
2 ^o Periodo 10:30-11:30	<ul style="list-style-type: none"> –Continuación con el trabajo de la elaboración del diagnóstico. –Presentación de los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> –El aspecto metodológico es el que mayor atención requiere para su precisión, por ello es necesario continuar con esta tarea, intercambiando experiencias y aprendizaje. –Los docentes de PDI son los que liderizan este trabajo, en cada grupo. En caso de que se concluya durante el desarrollo del taller, la presentación se hará de manera sintética, mostrando los principales aspectos. En el caso del instrumento se leerá los indicadores o preguntas elaboradas. 	<ul style="list-style-type: none"> –Idem. 	Docentes PDI Docentes AEC

Nota: En caso de que las actividades de preparación del diagnóstico participativo institucional no se concluya se pueden aprovechar espacios de las clases presenciales relacionados a este tema en PDI, como parte de la preparación de los alumnos.

Recojo de la información

Esta actividad, necesariamente, debe ser parte del trabajo curricular normal y presencial del área de PDI, en estrecha colaboración con el apoyo del área de AEC. Por ello, no es necesario que sea parte de la ejecución de un tercer taller.

Con la experiencia de la investigación, se ha visto debilidades sustanciales de los estudiantes sobre cómo aplicar un instrumento de recojo de datos durante sus prácticas en aula. Si bien, no van a ser todos los estudiantes, principalmente de tercero, cuarto y quinto semestre, quienes se encarguen de hacer este recojo de NEBAs, al menos los integrantes de los grupos (alumnos con apoyo de los docentes) van a tener la oportunidad de mejorar sus capacidades técnicas y metodológicas en esta tarea. Siendo una actividad secuencial muy importante para la presente propuesta, cada docente de PDI, en el transcurso de la segunda o tercera semana de haberse implementado la propuesta, debe disponer de un periodo de su clase para que los responsables de los grupos de participantes de los talleres tengan la oportunidad de hacer este trabajo. El recojo de la entrevista puede ser mediante entrevista a alumnos(as) informantes y seleccionados por conveniencia o al azar (muestra) o bien tomando a todo el curso (diagnóstico grupal). Esta segunda opción es más directa y no requiere de muchas preguntas a formular y puede tomar un periodo completo de dos horas.

Una vez que todos los responsables de recojo de la información por grupos hayan culminado su trabajo, la próxima tarea es la de reunirse para la revisión de la misma: completar, clarificar, rectificar, depurar la información. En caso de ser necesario, los responsables de recojo de la información (NEBAs) recurrirán nuevamente a sus informantes para hacer cualquiera de estas correcciones.

Tercer taller

Tema: *Tratamiento de la información: identificación de NEBAs.*

Posterior a la recolección de los datos sobre NEBAs, el siguiente paso es otorgarle un tratamiento básico y ágil de lectura, interpretación, agrupación (categorización) y selección. Para esto, es necesario sostener un tercer taller de análisis de la información. Este taller, a diferencia de los anteriores, requiere de mayor tiempo, por lo que es necesario abarcar dos periodos más.

Objetivo

- Analizar información e identificar necesidades básicas de aprendizaje a ser tomadas en cuenta en la planificación curricular de PDI, AEC y otras áreas en el tiempo de libre disponibilidad.

Resultados

- Se cuenta con un listado de NEBAs debidamente identificadas, seleccionadas y categorizadas por los participantes.
- Los participantes refuerzan sus destrezas investigativas en el tratamiento de la información diagnóstica sobre NEBAs de diversificación curricular.
- El INS, por intermedio de las áreas de PDI y AEC, cuenta con un informe (publicación) sobre los resultados del diagnóstico de NEBAs.

Programa del tercer taller (tercera semana)

Hora	Actividades	Metodología de trabajo	Materiales	Respons.
1 ^{er} Periodo 8:00-9:00 (duración: 1 hora)	<ul style="list-style-type: none"> –Presentación de la agenda taller. –Organización de grupos por semestre (de 1° a 5°, más los paralelos existentes). –Distribución de componentes (ítems) por grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> –Cada grupo trabaja un bloque de datos de acuerdo a las respuestas e ítems que contienen los instrumentos llenados. <p>Proceso manual: Primero se hace un repaso (lectura) de los datos. Luego, en una hoja aparte, se anotan las respuestas y se las da un número (código), si no lo tienen. También se puede agrupar las respuestas dándoles una categoría (un nombre), luego, en otra hoja, anotando las respuestas dadas con más sus códigos, tabulamos el número de veces que una respuesta ha tenido mayores (frecuencias) aciertos. Estas se deben ir registrando con cierta jerarquía y a modo de interpretaciones cortas. Ejemplo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> –Documentos sobre métodos y técnicas de investigación: análisis de datos. –Instrumentos llenados con datos. –Hojas papel sábana. –Rotuladores. –Lápices. –Borradores. 	<ul style="list-style-type: none"> Coordinador y docente de AEC Director académico.
9:00-10:00 (duración: 1 hora)	–Codificación de las respuestas.			
10:00-10:30	Descanso (refrigerio)			
2 ^o Periodo 10:30-12:30	–Categorización (clasificación).			
12:30-14:00	Descanso (almuerzo)			
3 ^{er} Periodo 14:00-16:00	–Tabulación.			
16:00-16:30	Descanso (refrigerio)			
4 ^o Periodo 16:30-18:30	<ul style="list-style-type: none"> –Primeras interpretaciones e inferencias extraídas a modo de conclusiones por semestre. –Cierre. 	<p>“El conocimiento sobre la piscicultura en la zona de Vacas ha sido una de las mayores respuestas dadas por los estudiantes de 3^{er} y 4^o semestre, en cambio la elaboración de pan se ha visto como una segunda necesidad de aprendizaje y corresponde mayormente a los alumnos de los dos primeros semestres”</p>		

En caso de que no se lograra concluir con la identificación de NEBAs de los estudiantes durante este taller, la comisión facilitadora en coordinación con el resto del equipo de participantes verá la conveniencia de sostener reuniones periódicas de una hora en los momentos libres, por la noche.

Por otra parte, existe una actividad subsiguiente a la que no es necesario dedicar otro taller. Se trata de la elaboración o redacción resumida de la experiencia del diagnóstico llevado a cabo. En este informe, debe resaltar el aspecto referido a las NEBAs encontradas. Se recomienda la responsabilidad de la elaboración de esta actividad a una comisión presidida por un docente de AEC o, en su caso, el director académico del INS. Esta tarea puede llevarse a cabo en el transcurso de la tercera y parte de la cuarta semana. A manera de sugerencia, el contenido mínimo de este informe podría tomar en cuenta los siguientes aspectos.

- Título o encabezado del diagnóstico.
- Introducción (a manera de antecedente y presentación).
- Problema identificado.
- Propósito (s).
- Actividades desarrolladas.
- Estrategia metodológica adoptada.
- Resultados obtenidos:
 - Necesidades básicas de aprendizaje identificadas.
- Conclusiones y recomendaciones (con miras a su utilidad en el cuarto taller).

Como se trata de un diagnóstico dirigido, no se trata de desarrollar demasiados aspectos. Se recomienda una extensión mínima de 15 páginas y máximo de 20.

Cuarto taller

Tema: *Planificación de actividades de aprendizaje significativos en horas de libre disponibilidad (presencial), como parte del proceso de institucionalización del currículo diversificado.*

Con este taller, se cierra un primer ciclo de apoyo a la institucionalización de una práctica de diversificación curricular centrada en el aprovechamiento significativo y situado contextualmente de las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Las actividades

desarrolladas en este taller apenas cierran un pequeño proceso de planificación de las NEBAs identificadas y de sus implicancias institucionales de participación de los actores, para abrir o dar paso a otros procesos consiguientes ya de implementación.

Hasta aquí, se podría pensar que la propuesta es teórica. En efecto, es teórica pero parte de una práctica aleccionadora muy concreta, cual es la de superar cualquier tipo de desaciertos en la investigación educativa a partir de esa lógica a veces bien temida y cuestionada del “ensayo-error”. Si la propuesta fuera teórica, ésta careciera de fundamento empírico, pero la experiencia con la investigación realizada en el INS, proporciona los elementos necesarios para plantear una alternativa de trabajo participativo a corto plazo y sin demandar recursos y tiempo, salvo aquel que la misma normativa recomienda e instruye: aprovechar de manera planificada bajo el concepto del tiempo de libre disponibilidad, contenidos y actividades de aprendizaje social y culturalmente significativos, curricularmente diversos y no meramente complementarios.

Este cuarto taller, por su importancia, y al igual que el anterior, precisa de cuatro periodos de trabajo. En esta oportunidad, el apoyo técnico-pedagógico de los docentes es aun más importante, ya que se trata de definir criterios de asignación de horas libres por semestre a cada una de las actividades o temas estructurados bajo la categoría de necesidad básica de aprendizaje.

Objetivo

- Contar con una serie de actividades de aprendizaje asignadas con periodos de libre disponibilidad, según semestres y áreas de trabajo.

Resultados

- Cada semestre (curso) cuenta con unidades de aprendizaje organizadas y asignadas con una determinada carga horaria de libre disponibilidad, para ser desarrolladas en todo el semestre.
- Los participantes refuerzan sus destrezas y conocimientos en la planificación curricular básica de actividades de aprendizaje inherentes a un proceso de diversificación curricular.

Programa del cuarto taller (cuarta semana)

Hora	Actividades	Metodología de trabajo	Materiales	Respons.
1 ^{er} Periodo 8:00-8:30	<ul style="list-style-type: none"> –Presentación agenda del taller. –Reorganización de los grupos por semestres. –Trabajo por grupos (semestres): <ul style="list-style-type: none"> – Depuración de las temáticas identificadas como NEBAs, en función a unidades de aprendizaje⁽¹⁾ (conversión de los temas generales en temas problematizadores) 	<ul style="list-style-type: none"> –Es importante estructurar bien los grupos de trabajo por semestre, porque ellos son los directos responsable de esta planificación. –Uso de una matriz. –Sistema modular. De acuerdo con el enfoque de la Reforma Educativa. –Cada grupo (semestre) operacionaliza las temáticas identificadas y las convierte en unidades de aprendizaje para que sean manejables en función a una planificación directa. 	<ul style="list-style-type: none"> –Propuesta. –Resultados de la identificación de NEBAs (informe). –Guías didácticas. –Planes de desarrollo curricular. –DCB (ejemplos de tiempo de libre disponibilidad) –Documentos sobre diversificación curricular. –Hojas papel bond. –Lápices. –Bolígrafos. –Reglas. 	Para cada grupo, (semestre) tiene que haber el apoyo de un docente de AEC y PDI, además del Director Académico. La facilitación está a cargo del coordinador
8:30-10:00				
10:00-10:30	Descanso-Refrigerio			
2 ^o Periodo 10:30-12:30	<ul style="list-style-type: none"> –Planteamiento de propósitos pedagógicos, a modo de guías de orientación⁽²⁾. –Definición de situaciones didácticas básicas, manejables en sesiones cortas de trabajo en aula (Ver ejemplo al final). 	<ul style="list-style-type: none"> –Los participantes definen algunos propósitos pedagógicos para cada unidad de aprendizaje. –De igual manera, de acuerdo a los propósitos, cada grupo define un conjunto mínimo de actividades didácticas que concreten el manejo de las unidades de aprendizaje. 		
12:30-14:00	Descanso (almuerzo)			
3 ^{er} Periodo 14:00-16:00	<ul style="list-style-type: none"> –Definición de actividades complementarias y de recursos de apoyo didáctico. –Definición de la carga horaria de libre disponibilidad por actividades de aprendizaje, por semestre. 	<ul style="list-style-type: none"> –Es necesario que algunas situaciones didácticas tengan apoyo de otras actividades y recursos didácticos. –Las actividades de aprendizaje significativas que en realidad cuentan para la planificación son las situaciones didácticas más sus respectivas actividades complementarias y recursos de apoyo. 		
16:00-16:30	–Descanso (refrigerio)			
4 ^o Periodo 16:30-18:30	<ul style="list-style-type: none"> –Continuación de la definición de la carga horaria. –Presentación de la asignación horaria, por semestre. 	<ul style="list-style-type: none"> –Se debe tomar en cuenta también el propósito pedagógico. Una situación didáctica puede tomar un solo periodo, como dos o tres. –Al finalizar, se socializan los trabajos y conclusiones elaborados por semestre. 		

(1) Para la propuesta, conviene optar la planificación a partir de unidades de aprendizaje y no tanto así bajo otras formas como los proyectos de aula, porque el tiempo de libre disponibilidad es relativamente escaso.

(2) Por razones técnicas y metodológicas, se puede obviar la definición de las **competencias**, así como de **evaluación**, las mismas que pueden ser trabajadas, sin embargo, por el o los docentes de AEC en su planificación regular.

6.4. Extensión en tiempos y recursos

Tiempo

La propuesta plantea que se lleve a cabo una primera ejecución de los talleres al inicio del primer semestre de trabajo. Como la planificación es para todos los semestres, entonces ya no habría necesidad de realizar este trabajo cada semestre. Lo que convendría realizar, serían los ajustes a los propósitos, a las actividades y a los tiempos, en función a un trabajo de evolución técnica y participativa (taller).

En realidad, cada una de las unidades de aprendizaje planificadas e incorporadas como una especie de subáreas de aprendizaje, no del tronco común, sino como parte de un proceso de diversificación curricular, tiene una duración de desarrollo de un semestre. Se pueden considerar también los seis semestres, como una fase o un ciclo de desarrollo de este tipo de organización de aprendizajes diversificados y contextualizados. Por decir, si el grupo de tercer semestre ha planificado un periodo determinado de tiempo de libre disponibilidad para un conjunto de actividades que se articulan en unidades de aprendizaje también determinadas, esa misma organización, obviamente con algunos cambios o adaptaciones que se podrían hacer, puede servir para los de segundo semestre cuando lleguen a ese nivel y así sucesivamente.

Como se tiene descrito en los programas de los talleres, se propone cuatro de estos eventos. Los dos primeros talleres tienen una duración de cuatro periodos, de dos horas de duración. Los otros dos talleres requieren más tiempo y se dedican ocho periodos. Todo el desarrollo de estos talleres esta previsto para todo el segundo mes de actividad pedagógica regularizada en el INS. Es deseable que la coordinación de estos eventos se negocie y consensúe la fijación de un día (martes⁴⁹), durante la mañana –para los primeros talleres- a fin de que sea bastante productiva esta labor, ya que cada taller forma parte del aprovechamiento del tiempo de libre disponibilidad existente, por tanto, corresponde a un trabajo pedagógico normal y es también curricularmente evaluable.

⁴⁹ La importancia de un día martes para los talleres radica en que es el segundo día de la semana y existe mayor asistencia de alumnos, a diferencia de los días lunes donde la asistencia es un tanto irregular.

Cronograma de los talleres

Talleres y actividades complementarias	Segundo mes			
	1ª Semana	2ª Semana	3ª Semana	4ª Semana
Taller 1 Información sobre el tiempo de libre disponibilidad y análisis de experiencias pedagógicas en el desarrollo de actividades de aprendizaje como libre disponibilidad.	█			
Taller 2 Elaboración de un diagnóstico institucional para la detección de necesidades básicas de aprendizaje en estudiantes y docentes a ser incorporados en los planes curriculares como libre disponibilidad.		█		
Actividad complementaria (*) Recojo de NEBAs: ejecución de diagnóstico (aplicación de instrumentos). Revisión de información recogida		█		
Taller 3 Tratamiento de la información: Identificación de NEBAs (categorización).			█	
Actividad complementaria Redacción del informe a cargo de una comisión presidida por un docente de AEC o por el director académico.			█	
Taller 4 Planificación de actividades de aprendizajes significativos presenciales, en horas de libre disponibilidad y como parte del proceso de diversificación curricular.				█

(*) Actividad correspondiente al área de PDI, como parte del tronco común.

Recursos

A. Humanos

En general, los recursos que se requieren para concretizar esta propuesta están disponibles. Los recursos humanos lo integran los docentes de las áreas de PDI, AEC y de otras como de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Transversales, Tecnología y Conocimiento Práctico y Expresión y Creatividad. Estos actores cumplen un rol preponderante de apoyo en todos los talleres. También están los mismos directivos del INS y los alumnos.

Los directivos avalan con su presencia y su participación cada actividad desarrollada, orientan la viabilidad técnico-pedagógica y administrativa. Su apoyo también es importante a la hora de tomar decisiones. También están los alumnos quienes, en definitiva, son los que formulan los lineamientos centrales de las necesidades básicas de aprendizaje. Son estos participantes quienes reflexionan, analizan y deciden qué aspectos se deben tomar en cuenta como temas a ser incorporados como libre disponibilidad. En caso de ser necesario, la comisión facilitadora de los talleres, a través

de su coordinador, puede ver la conveniencia de invitar a un profesional externo como apoyo para estos talleres de planificación, siendo otro recurso disponible.

B. Materiales

La ventaja con que cuenta esta propuesta es que no se requiere materiales sofisticados y de elevado precio. Como son talleres, las acciones principales que hacen a esta propuesta, la mayor parte de lo que se requiere lo dispone el INS. Por ejemplo, el instituto cuenta con una sala de reuniones donde se pueden llevar a cabo dichos talleres. También cuenta con un espacio amplio en el comedor, donde usualmente pasan clases los alumnos de los primeros semestres. Otro material disponible es el fungible, como papel sábana, marcadores, hojas de papel bond, maskin y otros. Si bien, la biblioteca que poseen no se encuentra debidamente equipada y actualizada con material bibliográfico sobre contenidos referidos a planificación, diversificación curricular, metodología de investigación, etc., al menos dispone de textos base para consulta pertinente que requiere el trabajo de los talleres, como por ejemplo el documento del Diseño Curricular Base (DCB). Por lo demás, el INS, en cada área, cuenta con planes operativos y programas curriculares que pueden servir de mucho para orientar el análisis acerca del tiempo de libre disponibilidad, las temáticas que se han trabajado en estos periodos, etc.

En el INS hay alumnos que no son comensales, que viven y almuerzan en otro lugar. A fin de garantizar puntualidad en la asistencia y como un reconocimiento a su participación, la dirección administrativa vería la forma de otorgar este beneficio a aquellos estudiantes que forman parte de este trabajo y que no cuentan con este servicio comensal. Por otra parte, la sala de computación es otra de las ventajas que puede ayudar para el trabajo de redacción dactilográfica y de impresión de los trabajos, como el informe final del diagnóstico.

C. Económicos

En cuanto a los recursos económicos, el INS, lamentablemente, no cuenta con lo necesario para cubrir gastos de otro tipo que puedan demandar algunas actividades de los cuatro talleres. En caso de que exista alguna necesidad adicional de material (caso fotocopias, gastos en refrigerio y otros) esta tendrá que ser cubierta con recurso propios de cada participante.

6.5. Destinatarios

La propuesta tiene destinatarios inmediatos a los docentes, estudiantes y directivos del INS de Vacas. Son ellos quienes se hacen cargo de preparar, concertar y ejecutar la programación de los talleres contenidos en la presente propuesta. Desde una perspectiva institucional, es el INS el depositario de las acciones y resultados a desarrollar y lograr. Lo que se propone con esta propuesta, es que el INS asuma un nuevo reto de concreción de la transformación curricular por medio de la dinamización participativa de sus integrantes. Es evidente que el INS aún no cuenta con ese proceso de cohesionar e integrar adecuadamente la compleja gama de relaciones que se establecen entre sus miembros. Es evidente que resulta una tarea ardua de unificar criterios de trabajo colaborativo, integral e integrador basados en un espíritu amplio de intereses compartidos.

Más allá de estos actores destinatarios inmediatos se pueden definir a las unidades educativas, a la niñez escolarizada y a la comunidad como sujetos receptores de los alcances de esta propuesta. Esto significa pensar en una proyección a corto y mediano plazo de volcar los aprendizajes y la puesta en práctica de una estrategia de planificación de necesidades básicas de aprendizaje en el aula. La consolidación de un sistema de planificación del tiempo de libre disponibilidad para la diversificación curricular en concordancia con lo establecido para el tronco común.

6.6. Factibilidad

La factibilidad de la propuesta depende no solo de la viabilidad, coherencia, objetividad y posibilidades de su concreción en sí. Puede ser que la solvencia estructurada de su elaboración sea una condición que conduzca a una factibilidad *ipso facto*. Pero, hay que tomar en cuenta que ésta como otras propuestas definidas en este tipo de contextos, tienen que ver con personas, con actores sociales que internalizan y socializan comportamientos complejos y diferenciados. Y son de estas condiciones, a veces subjetivas e intersubjetivas, de las que depende mucho la posibilidad de que un proyecto o una propuesta tan simple como esta puedan aplicarse. Con la experiencia obtenida con la investigación, es evidente que toda actividad o propuesta generada o dirigida desde afuera tiene dificultades de ser “asimilada” por los docentes y estudiantes. Por eso, frente a estas dificultades de aceptación, de consenso y de otorgación de credibilidad, es importante considerar un periodo previo de estudio, de negociación, de información, de sostener reuniones consultivas consecutivas. Es lo que se puede llamar la fase crítica de

la interpretación propositiva. De todas maneras, la factibilidad de la propuesta se puede resumir en estos tres aspectos:

- Las estrategias y acciones propuestas cuentan con respaldo empírico.
- Existe la necesidad institucional de introducir cambios en la estructura curricular del INS, en lo que hace a la organización del tiempo de libre disponibilidad.
- Existe la normativa contenida en el DCB que sugiere utilizar un tiempo de libre disponibilidad de 400 horas en seis semestres de formación destinadas a trabajar la DC con un enfoque de investigación reflexiva y participativa.

6.7. Cambios que se esperan lograr

En el siguiente cuadro se muestran los principales cambios que se espera lograr con la propuesta en el corto y mediano plazo.

En lo pedagógico-formativo	En lo institucional	En lo social y cultural
Adaptaciones curriculares en función de la organización del tiempo y del espacio.	Mejora en las prácticas curriculares a institucionalizar.	Incorporación de necesidades educativas locales.
Apoyo en el desarrollo de capacidades y competencias en planificación curricular.	Mejora en las relaciones y niveles de interacción profesional y personal.	Valoración de la importancia de conocimientos y saberes locales en los actores institucionales proyectados a la comunidad.
Apoyo en el desarrollo de capacidades de aprendizaje y trabajo cooperativo.	Cohesionar o articular el interés profesional docente con el interés formador institucional (colectivo).	Apoyo en la recuperación de la autoestima profesional de los docentes y en la formación de los futuros educadores.
Conocimiento sobre la utilidad y funcionalidad del tiempo de libre disponibilidad.	Mejora en la capacidad de coordinación interáreas.	
Apoyo en el desarrollo de competencias en la elaboración diagnósticos, proyectos de aula, módulos de aprendizaje y secuencias didácticas.	Otorgarle al INS una autonomía de acción institucional en la concreción de propuestas innovadoras en cuanto hace a diversificación curricular.	

Ejemplo hipotético de planificación de actividad de aprendizaje en horas de libre disponibilidad (diversificación curricular)

Semestre: 3º A **Número de alumnos:** 35 **Docente tutor:** Lic.
Periodo de desarrollo: Del 2 de febrero al 30 de abril del 200....
Tiempo de libre disponibilidad: 66 horas **Modalidad:** Presencial
Áreas de trabajo concurrentes: PDI, Lenguaje y comunicación

Unidad		1						
Título de la Unidad		<i>Conociendo la historia de la educación escolarizada en la comunidad de Rodeo</i>						
Tema problematizador		<i>¿Cómo ha sido la participación de la comunidad en el surgimiento de la escuela?</i>						
Propósito pedagógico		Desarrollar en los estudiantes de tercer semestre una capacidad de interpretación analítica y reflexión sobre cómo ha surgido la educación escolarizada en la comunidad de Rodeo, cómo ha sido la enseñanza que se impartía en los primeros años de funcionamiento de la escuela y cómo era la participación de la comunidad. Este conocimiento puede permitir a los estudiantes contextualizar históricamente su práctica docente en la actualidad.						
Situación didáctica	Actividad complementaria	Áreas de trabajo	Periodo	Horas/mes				
				m1	m2	m3	m4	m5
Actividad de aprendizaje: Buscamos, clasificamos y seleccionamos la información bibliográfica sobre el tema.	Consultamos a otros docentes sobre la información bibliográfica.	PDI	2º mes de actividades presenciales (1ª semana)		2 horas (1 periodo)			
Leemos, resumimos y comentamos entre todos sobre la información documentada encontrada.		PDI	2º mes de actividades presenciales (2ª semana)		2 horas (1 periodo)			
Elaboramos una guía de preguntas para entrevistar a gente de la tercera edad de la comunidad de Rodeo.	Averiguamos algunas características de la comunidad.	PDI	2º mes de actividades presenciales (3ª semana)		2 horas (1 periodo)			
Nos organizamos para visitar y recoger la información necesaria, sosteniendo una entrevista directa con nuestros informantes seleccionados	Solicitamos el apoyo de otros docentes en la orientación metodológica. Recurrimos a textos sobre metodología de investigación.	PDI	2º mes de actividades presenciales (4ª semana)		2 horas (1 periodo)			
Hacemos el recojo de la información en pares dividiéndonos las preguntas de la guía de entrevista.	Aprovechamos en reforzar nuestra relación con la comunidad y los docentes.	PDI	1ª y 2ª semana de la práctica docente			4 horas (2 periodos)		
Ordenamos la información y comentamos sobre los resultados encontrados.	Utilizamos fichas-resumen, mapas conceptuales, matrices y otras técnicas.	PDI	4º mes (1ª y 2ª semana)				4 horas (2 periodos)	
Elaboramos el informe por grupos y temas, preparamos su exposición y luego lo presentamos para su publicación en el INS	Coordinamos con el departamento de computación para el acceso al uso de computadora. Solicitamos el apoyo de un (a) docente de lenguaje.	PDI L y C	4º mes (3ª y 4ª semana) 5º mes (1ª semana)				4 horas (2 periodos)	2 horas (1 periodo)

En este ejemplo, se puede apreciar que el área de trabajo a cuya responsabilidad se encuentra su desarrollo o tutoría es PDI. De acuerdo al normal inicio de actividades en el INS, se puede comenzar con el trabajo en el primer mes. En este ejemplo, se considera desde el segundo mes porque es desde este tiempo que se suele arrancar con normalidad. En otras situaciones, es posible que intervengan otros docentes de otras áreas para compartir el desarrollo de estos aprendizajes y, por tanto, puedan compartir también periodos de carga horaria. Esto, de acuerdo siempre a los requerimientos de las actividades de trabajo. Se considera que el docente debe planificar un periodo de dos horas por semana, para atender cada situación de aprendizaje. Esta es una forma de distribuir las horas sin que afecte a otros periodos correspondientes al tronco común o al mismo tiempo de libre disponibilidad con otras unidades de aprendizaje a desarrollar en o con otras. A este docente de PDI, con la responsabilidad de facilitar esta unidad para el tercer semestre, le quedaría por atender 22 periodos más, para completar su tiempo de libre disponibilidad de 66 horas. Es posible que ese tiempo lo complete con unidades de aprendizaje de otros semestres. Es recomendable que la primera planificación de NEBAs para la diversificación curricular se haga al inicio de cada semestre. En los posteriores semestres se pueden llevar a cabo talleres de reflexión y evaluación sobre cómo se está implementando, qué resultados hubo y cómo podría mejorarse o cambiar con otras unidades de aprendizaje.

Ejemplo de una tabla resumen de asignación de horas libres disponibles de acuerdo a unidades de aprendizaje, para cada semestre (de 1º a 5º)

Nº	Unidades de aprendizaje	Áreas de trabajo	Carga horaria por semestre				
			Sem1	Sem2	Sem3	Sem4	Sem5
1	Conociendo la historia de la educación escolarizada en la comunidad de Rodeo	PDI-LyC			22		
2	La elaboración del pan en Arani	PDI-AEC-Mat-CsVida	12			20	
3	Teoría y metodología de la diversificación curricular	AEC-PDI		8			
4	Estudio del método en la IA y su aplicación en la práctica docente	PDI					14
5	¿Qué piensan las comunidades sobre el carácter formador de docentes del INS?	Educación y Sociedad AEC-CsVida		10			
6	La identidad cultural en los estudiantes del INS	AEC-CsVida Aprendizaje y desarrollo de una leng. originaria	6				
7	La importancia de la medicina nativa en la práctica curativa de los niños de la comunidad de Challacava	AEC-CsVida Transversales			9		
8	¿Qué piensan los padres de familia sobre la educación de sus hijos?	AEC-PSI Evolutiva-PDI				14	

Nota: Es posible que algunos semestres coincidan y compartan la selección de NEBAs (temáticas) y organicen sus unidades de aprendizaje de manera similar, pero que en la carga horaria pueda variar. Unos pueden tocar superficialmente y otros a profundidad.

Probablemente a algunos docentes, en esta planificación, les falte o les sobre en total horas de libre disponibilidad. En esos casos, cada docente, en acuerdo y coordinación con otros, puede compartir periodos con otros semestres y áreas. No se olvide que el resultado de este trabajo es buscar el apoyo y la colaboración entre las diferentes áreas y en equipo de trabajo docente.

Para concluir con esta propuesta, se debe dejar en claro que una de las primeras decisiones que se deben tomar es cómo aprovechar las horas de libre disponibilidad para articular la IA con la DC. Otra decisión inmediata que se debe ir tomando a nivel institucional es que el currículo diversificado ya no debe trabajarse en la concepción de área de libre disponibilidad, ni debe situarse en la categoría de currículo complementario, sino que forme parte de lo que es el tronco común. Con el transcurrir del tiempo ha de existir la necesidad de que el conocimiento sea más amplio y diversificado, porque las condiciones socioculturales y las exigencias históricas de las aspiraciones comunitarias e indígenas en lo educativo formal y alternativo, así lo determinan. Entonces, urge que el tema de currículo diversificado se lleve como un área específica, como es PDI o AEC. A partir de esta decisión, tomada de manera participativa, es posible que cada INS pueda contar con un diseño curricular diversificado específico que responda a sus propias necesidades de formación docente y a las necesidades educativas de aprendizaje de la zona o región donde se halla situada.

Mientras no haya intentos y propuestas serias de institucionalizar la investigación-acción en el INS-EIB "Ismael Montes" de Vacas, a través del compromiso de las áreas involucradas directamente (PDI, AEC), ningún trabajo orientado a diversificar el currículo ha de ser suficientemente serio, responsable y viable. Por tanto, las posibilidades de contar con una formación docente en el diseño, la construcción y la práctica de diversificar el currículo en el aula, por parte del maestro egresado de este tipo de institutos, han de estar permanentemente postergadas. Por ello, como señala Maggi (s.f.), es importante insistir en la generación de una conciencia de institucionalizar y descentralizar la realización de la investigación educativa como una actividad fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

- ACIN (Asociación de Cabildos del Norte del Cauca)
1996 **Diseño de un currículo comunitario.** Documento preliminar para ser revisado, corregido y ampliado. Fusagasuga: Fundación Caminos de Identidad.
- Angell C., Robert
1992 La sociología del conflicto humano. En: McNeil B., Elton. **La naturaleza del conflicto humano.** México D. F.: Fondo de Cultura Económica. 126-156.
- Asociación Urpichallay
2000 **Niños y Aprendizajes en los Andes.** Marcará-Huaraz.
- Berger, Peter L. y Luckman, Thomas
1979 **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Burguet, Marta
1999 **El educador como gestor de conflictos.** Bilbao: Desclée De Brouwer S. A.
- Carr, Wilfred
1996 **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.** Madrid: Morata.
- Castro, Vanessa y Rivarola Magdalena
1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** S. L. S. E.
- CENAQ-CEA
2002 **Los pueblos indígenas y la propuesta curricular en la EIB. Memorias del III Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos.** Cochabamba: PROEIB-Andes.
- Coll, C.
1995 **Psicología y currículum.** Barcelona: Paidós.
- Elliott, John
1993 **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madrid: Morata.
1994 **La investigación-acción en educación.** Madrid: Morata.
- Escuela Normal "Ismael Montes"
S. F. Bodas de Diamante: 1916-1991. Revista (s/n). 8-12. Vacas.
- Fajardo, Marcela
1999 **Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década.** PREAL.
- Fals, Orlando (et.al)
1991 **Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa.** Bogotá: CINEP.
- Gaceta Oficial de Bolivia
1994 **Ley de Reforma Educativa.** La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
1995 **Decretos Reglamentarios a la Ley de Reforma Educativa.** La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- Gento Palacios, Samuel
1992 **Participación en la gestión educativa.** Madrid: Santillana.
- Gimeno Sacristán.
1995 **Comprender y transformar la enseñanza.** Barcelona: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A.
1991 **El currículum: Una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata.
- Giroux, H.A.
1997 **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona: Paidós.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D.
1988 **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata.

- Gottret, Gustavo
1998 **Diseño curricular.** La Paz: Universidad Americana.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul
s. f. **Etnografía. Métodos de investigación.** Buenos Aires: Paidós.
- Inbernón, Francisco
2000 "La formación permanente del profesorado" En: AECI (comp.) Curso: Innovación de la Función de Asesoría Pedagógica. Dossier de documentación. La Paz: MECyD-Embajada de España.
- La Torre, Antonio
2000 "Comprender y transformar la práctica profesional: La investigación en la acción". En: AECI (comp.) **Curso: Innovación de la Función de Asesoría Pedagógica.** Dossier de documentación. La Paz: MECyD-Embajada de España.
- López, Luis E.
2001 La cuestión de la Interculturalidad y la educación latinoamericana. **En: Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe.** Santiago: Andros Ltda. 382-406.
- López, Paloma
1998 **Un método para la investigación-acción participativa.** Madrid: Editorial Popular S.A.
- Marial, Mahia
1999 Visiones del ambiente en niños del ande rural. Un estudio cualitativo. Tesis doctoral En "**Teorías y Políticas Educativas**" Pennsylvania: State University.
- McKernan, James
1999 **Investigación-acción y currículo.** Madrid: Morata.
- Mejía, Marco
2000 **El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización.** La Paz: CEBIAE.
- Ministerio de Desarrollo Humano
1995 **Diseño curricular base para la formación de maestros de nivel primario.** La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
2001 **Diseño curricular base para la formación de maestros de nivel primario.** La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia
s.f. **Fundamentos curriculares para la etnoeducación. Propuesta.**
- Montaluisa, Luís
1989 **Comunidad, escuela y currículo. Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe.** Santiago: UNESCO-OREALC.
- Moya, Ruth
1995 **Desde el aula bilingüe.** Cuenca: LAEB.
- Olson, Mary W. (Comp.)
1991 **La investigación-acción entra al aula.** Buenos Aires: AIQUE.
- ONIC-CRIC-PROEIB-Andes
2001 **Abriendo caminos. Taller Seminario Internacional. "Educación y Comunidad en los Pueblos Indígenas de los Países Andinos".** Cochabamba: C.G.I.
- Pérez, Gómez Angel
1994 "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot". En J. Elliott (autor) **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madrid: Morata. 6-12
- Pérez, Serrano G.
1994 **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.** Madrid: La Muralla.

- Perlo, Claudia
1998 **Hacia una didáctica de la formación docente**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- PINS-EIB, PROEIB-Andes
2000 **La nueva formación docente en Bolivia: Primera mirada**. Cochabamba: PINS-EIB/PROEIB-Andes.
- Posner, George J.
1998 **Análisis de currículo**. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- PLAN INTERNACIONAL PERU
2001 **Gestión para la diversificación curricular**. Piura: Plan Piura.
- PROIB-ANDES
2003 Ayuda memoria para la Ponencia: La EIB en la Reforma Educativa en Bolivia. En Módulo: **Reformas Educativas y Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica**. Cochabamba: PROEIB-Andes 2003. 1-23.
- Rodríguez, Darío
1996 **Gestión organizacional. Elementos para su estudio**. México D. F.: Plaza y Valdés Editores.
- Rodríguez, Silvia y Vargas, Laura
1999 **La biodiversidad y su conocimiento**. Primero de una serie de tres: Nuestro derecho a saber y compartir. Cuadernillo N° 4. Costa Rica.
- Sánchez, Víctor Hugo
1993 "La investigación en el campo educacional". En: Wolfgang Küper (comp.) **Investigación pedagógica intercultural bilingüe**. Tomo VII. Quito: Abya-Yala. 23-33.
- Schön, Donald A.
1994 **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, Lawrence
1991 **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata.
1993 **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata
- Tedesco, Juan Carlos
1993 "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina" En: **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción**. Santiago: UNESCO OREALC. Pp.13-36
- Torres, Julio
1996 **Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado**. Madrid: Morata.
- Torres, Rosa María
1993 "Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje" En: **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción**. UNESCO OREALC, Santiago. (37-157)
- Urquiola, Miguel, Jiménez, Wilson y otros
2000 **Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño**. La Paz: Sierpe.
- Yáñez, Consuelo
1993 "Investigación educativa: situación y perspectivas". En: Wolfgang Küper (comp.) **Investigación pedagógica intercultural bilingüe**. Tomo VII. Quito: Abya-Yala. 7-21.

De sitios Internet

- Arellano, Norka
s.f. **La investigación acción crítica reflexiva.** En:
<http://www.didacticahistoria.com/didacticos/did11.htm>
(Consulta: 12 de abril de 2003).
- Blández, Julia
s.f. **Aspectos básicos para determinar lo que es una investigación-acción.** En: <http://www.quadernsdigitals.net/articles/conceptos/conceptos6/c6aspectos.htm>
(Consulta: 12 de junio de 2002).
- Briones, Guillermo
(1999) **Investigación y docencia: Hacia una educación superior de calidad. Problemas y perspectivas.** En:
<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/03/edu02.htm>.
(Consulta: 3 de mayo de 2002).
- Maggi, Rolando
s.f. **Condiciones institucionales de realización de la investigación educativa.** En: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles-ant/61-06.htm>
(Consulta: 3 de mayo de 2003)
- Marini, Mauricio
(2000) **Educación popular e investigación acción participativa para un desarrollo rural desde la praxis.** En:
http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Mauricio_Marino_Martinic.htm
(Consulta: 04 de abril 2002)
- Martínez, Felipe (1999)
s.f. **¿Es posible un a formación sistemática para investigación educativa? Algunas reflexiones.** En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>
(Consulta: 3 de mayo de 2002)
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes
(2002) **Educación para todos en el año 2000 (EFA 2000) Informe de evaluación.** En: <http://www.unesco.org/wef/countryreports/bolivia>
(Consulta: 12 de junio de 2002).
- Muñoz, José y otros
(2001) **Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia.** En:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>
(Consulta: 04 de abril 2002)
- Nucinkis, Nicole
s.f. **Bolivia: La experiencia de contratación de universidades para apoyar el proceso de formación del personal docente.** En:
<http://www.ibe.unesco.org/Regional/LatinAmericanNetwork/>
(Consulta: 12 de junio de 2002).
- Paredes, Orlando
(2000) **La Investigación Acción Participativa como una Alternativa para la Educación de la Defensa.** En:
<http://www3.ndu.edu/chds/REDES2001/Papers/Block3/>
(Consulta: 13 de abril de 2003)
- Ruiz Del Castillo, Amparo
s.f. **Docencia e investigación: vínculo en construcción.** En:
<http://redie.ens.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrizo.html>
(Consulta: 7 de abril de 2003)

Tincopa, Lila

s.f.

Experiencias de diversificación curricular realizada con docentes de educación primaria y de secundaria. En:

<http://www.concytec.gob.pe/eduforo/agenda/agenda12/tincopa.htm>

(Consulta: 3 de mayo de 2003)

Zuáres Pazos, Mercedes

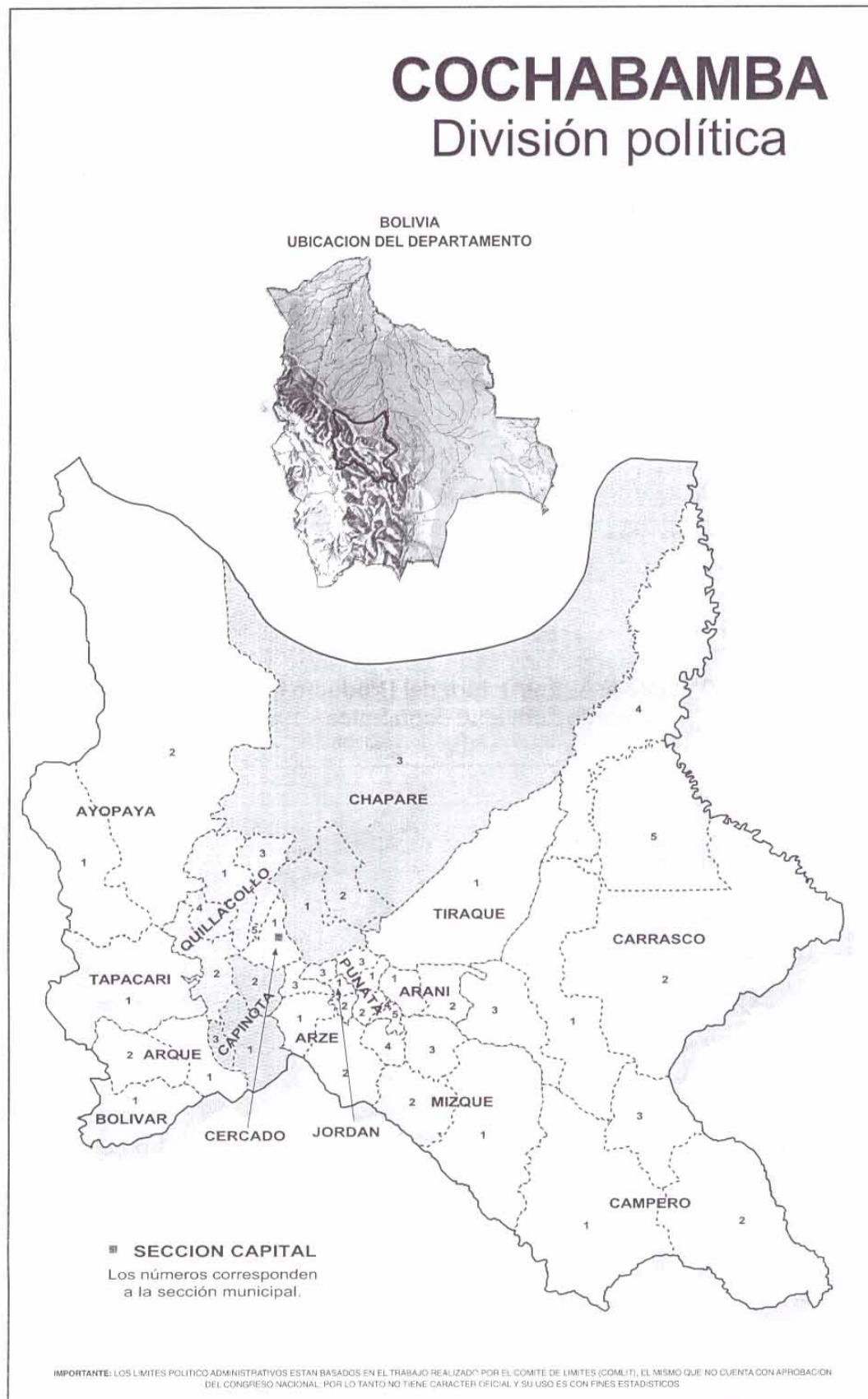
s.f.

Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. En: <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Articulo3.doc>.

(Consulta: 20 de junio de 2002)

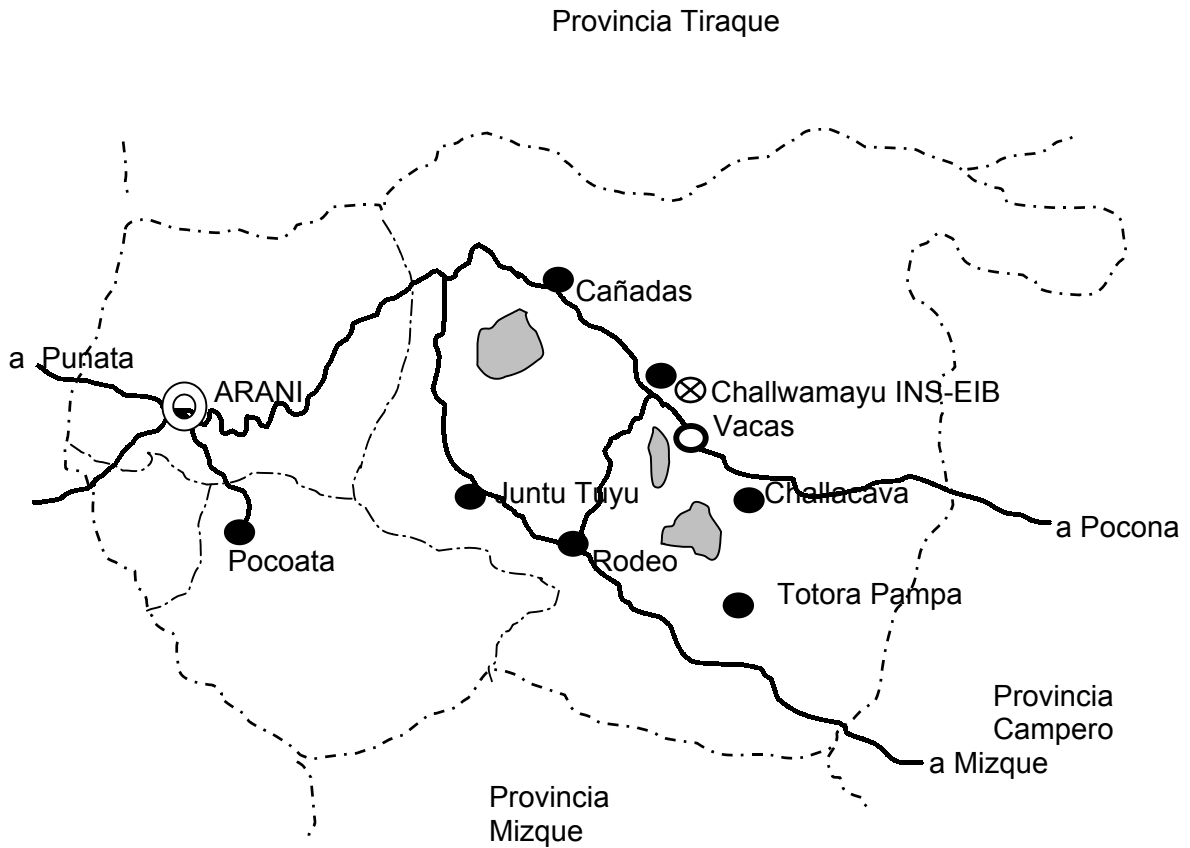
ANEXOS

Anexo 1. Mapa general de ubicación del área de estudio



Anexo 2. Mapa de ubicación del área de investigación:

Comunidades (unidades educativas) de intervención de la práctica docente e investigación del INS-EIB "Ismael Montes" de Vacas



REFERENCIAS

---	Límite provincial
---	Límite cantonal
—	Camino principal
⊙	Capital de prov.
●	Comunidades
○	Centro poblado
⊗	INS-EIB
■	Lagos

Anexo 3. Lista de participantes y códigos de actores institucionales entrevistados (GIA)

Actores	Cargo	Código
Administrativos	Director General	DG-02
	Director Académico	DA-01
Docentes	Docente AEC	Doc-01
	Docente AEC	Doc-02
	Docente PDI	Doc-03
	Docente PDI	Doc-04
	Docente PDI	Doc-05
	Docente Lenguaje	Doc-06
Estudiantes	Estudiantes 3 "U" (3 varones) (3 mujeres)	A-03 U
	Estudiantes 4° A (4 varones) (2 mujeres)	A-04 A
	Estudiantes 4° B (3 varones) (3 mujeres)	A-04 B

Códigos de diario de campo:

DC-FEx = Diario de campo fase exploratoria

DC-FEj = Diario de campo fase ejecución

Anexo 4. Instrumentos de recolección de datos elaborados

Instrumentos-guía para la recolección de necesidades educativas regionales o locales (comunitarias)

A. Guía de entrevista:

Nombre (s) de entrevistador (es):.....

Nombre entrevistado:.....

Comunidad:..... Unidad educativa:.....

Fecha:..... Lugar:.....

Niveles de concreción de la información (temas NERyLs)

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Aspectos socioeconómicos, culturales y organizativos generales de la familia y la comunidad		
Características de los actores entrevistados y su entorno familiar	Nombre (s):	Del (os) entrevistado (s)
	Edades (aproximadamente):	En años
	Cargos/ funciones desempeñadas:	¿Qué funciones ha desempeñado en la comunidad anteriormente? (Secretario general/ Junta escolar, etc.)
	Características de la familia de quienes se recogen las NERyLs:	¿Cuántos miembros son en la familia? ¿Por quiénes está formada? ¿De qué edades son?
	Actividades económicas que desarrolla la familia:	¿De qué viven mayormente? ¿A qué se dedican? ¿Cuáles son sus fuentes principales de ingreso?
	Mapa productivo familiar	¿Qué producen más y en qué lugares, zonas de la comunidad?
	Aspectos educativos de los miembros de la familia:	¿Han ingresado a la escuela? ¿Hasta qué curso? ¿Quiénes leen y quienes escriben? ¿Qué importancia tiene la educación para la familia: padres, hijos y otros miembros? ¿Qué piensan sobre la educación de los hijos? ¿Qué piensan sobre la Reforma Educativa? ¿Qué piensan sobre la EIB: sobre la enseñanza en quechua y la recuperación de su cultura?
	Recursos	¿Cuáles son los recursos con los que mayormente cuentan en la comunidad? (agua, suelos, vegetación, animales, zonas de pastoreo, etc.)
Demográficas	¿Cuántos habitantes (varones, mujeres) son aproximadamente en la comunidad? ¿Existen familias o personas que salen de la comunidad para irse a las ciudades u otros lugares? ¿Dónde y por qué motivos?	

	Educativas	<p>¿Hace qué tiempo existe la escuela en la comunidad?</p> <p>¿Cómo perciben la educación y la EIB en la comunidad?</p> <p>¿Qué opinan sobre las personas que no han ingresado a la escuela y de aquellos que sí lo han hecho?</p> <p>¿Qué opinan sobre los niños/as que abandonan la escuela y de aquellos que pierden el año?</p> <p>¿Saben o conocen los miembros de la comunidad (padres, madres, autoridades, etc.) sobre lo que enseñan los docentes en la escuela?</p> <p>¿Qué opinan sobre los contenidos que enseñan a los niños y niñas los maestros o las maestras en la escuela?</p> <p>¿Qué importancia tendría para ellos recuperar los conocimientos propios de la comunidad y ser incorporados en la enseñanza de los niños en la escuela?</p>
	Económicas	<p>¿Cuáles son las principales actividades económicas productivas de la comunidad? (Agrícolas, pecuarias, artesanales y otras)</p> <p>¿La producción es mayormente para el consumo de la familia o para la venta?</p>
	Culturales	<p>¿Qué lengua es la que se usa predominantemente?</p> <p>¿Qué creencias existen en la comunidad?</p> <p>¿Qué fiestas religiosas existen en la comunidad?</p> <p>¿Qué ritos principales se llevan a cabo en la comunidad?</p>
	Organizativas, institucionales	<p>¿Qué organizaciones existen en la comunidad?</p> <p>¿Qué instituciones ajenas a la comunidad existen y en qué trabajan o les apoyan?</p> <p>¿Cuándo se llevan a cabo las reuniones de la comunidad?</p> <p>¿Cómo es la participación de la gente en las asambleas y quiénes participan?</p> <p>¿Cómo es la situación de la mujer a nivel organizativo?</p>
Conocimientos indígenas en la comunidad y la escuela		
Conocimientos indígenas sobre la naturaleza	Conservación y aprovechamiento de: • Tierra	<p>¿Qué estrategias utiliza para revitalizar, mejorar la calidad de la tierra para un buen cultivo?</p> <p>¿Qué diferencia existe en el cuidado de la tierra de los años anteriores con el actual?</p> <p>¿Cómo selecciona el tipo de tierra para el cultivo?</p> <p>¿Qué hacen para preservar sus tierras?</p>
	Conservación y aprovechamiento de: • Agua	<p>¿De qué manera se realiza la distribución de agua en las diferentes actividades?</p> <p>¿Cómo hacen el tratamiento de agua para prevenir las enfermedades?</p> <p>¿Qué hacen para preservar el agua?</p>
	Conservación y aprovechamiento de: • Plantas, bosques, vegetación	<p>¿Qué plantas son de mayor utilidad en la comunidad?</p> <p>¿Qué tipo de plantas y especies vegetales silvestres existen para uso medicinal, alimentario, forraje, de construcción y otros?</p> <p>¿Qué prácticas realizan para preservar las especies vegetales?</p>

	<p>Conservación y aprovechamiento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animales 	<p>¿Qué cuidados especiales reciben los animales de crianza? ¿Qué estrategias utiliza para prevenir enfermedades en los animales? ¿Cómo hacen para mejorar la calidad de las razas de sus animales de crianza? ¿Qué prácticas realizan para preservar especies de animales silvestres?</p>
	<p>Calendario agrícola</p>	<p>¿De qué manera se toma (o se puede tomar) en cuenta el calendario agrícola en la planificación curricular de la escuela? ¿Qué elementos o características utilizan para el calendario agrícola? ¿Qué utilidad tiene el calendario agrícola para sus actividades? ¿Cómo se dan cuenta que una determinada estación del año es buena para la cosecha? ¿Qué creencias populares se toman en cuenta para la elaboración del calendario agrícola? ¿Cómo hace para determinar el número de días que dura un mes en el calendario agrícola?</p> <p>¿Cuál es el motivo para realizar la ch'alla? ¿Qué actividades se realizan según las estaciones o temporadas del año? ¿Cómo llaman a las estaciones del año? ¿En qué se guían? ¿Cómo se clasifican las diferentes épocas del año en la comunidad? ¿Qué términos usan en lugar de los meses? ¿Cómo calculan o miden el tiempo sin depender del reloj?</p>
	<p>Etapas del ciclo vital</p>	<p>¿Qué percepciones tienen sobre el desarrollo de las personas desde su nacimiento, hasta su muerte? ¿Cómo sigue ese proceso y qué significado tiene para ellos?</p>
	<p>Manejo del espacio</p>	<p>¿Cómo se ubican? ¿Qué referentes o señales usan? ¿Qué términos utilizan para referirse al espacio físico-vital? ¿Qué sentido tiene para ellos el manejo de ese espacio?</p>
	<p>Indicadores naturales (predicción climática)</p>	<p>¿Cuáles son? ¿En qué época observan? ¿En qué se fijan? ¿Para qué les sirven? ¿Qué significado tiene para ellos? ¿Qué opinan sobre los cambios climáticos?</p>
	<p>Mitos, historia, leyendas relacionadas con el mundo de la naturaleza</p>	<p>¿Cómo se cree que se originó la vida, la existencia de las cosas?</p>
	<p>Clasificación de elementos de la naturaleza</p>	<p>¿Qué criterios utilizan para clasificar el suelo y las plantas? ¿Qué significados tienen para ellos dicha clasificación?</p>
	<p>Toponimias</p>	<p>Modos de llamar a los animales, a las plantas, a los cerros, ríos, etc. ¿Qué significados tienen? ¿Por qué razones? ¿Qué cambios han experimentado desde tiempo atrás hasta ahora?</p>

	Preservación, importancia y aplicación en la enseñanza de la escuela de estos conocimientos sobre la naturaleza	<p>¿Cómo se preserva o se podría preservar y desarrollar cada uno de estos aspectos?</p> <p>¿Qué importancia tienen para ellos y los niños/as estos aspectos de que hablamos?</p> <p>¿Cómo se podría incorporar estos aspectos en la escuela para la enseñanza de los niños/as?</p> <p>¿Si fueran los maestros de la escuela cómo enseñarían estos aspectos a los niños/as?</p>
Conocimientos indígenas sobre la vida económica y social	Economía familiar y comunal	<p>¿Por qué es importante para ellos la producción agrícola, pecuaria, artesanal y de otros rubros?</p> <p>¿Cómo se distribuyen las tareas en los diferentes quehaceres productivos?</p> <p>¿Cómo participan los miembros de la familia y la comunidad?</p> <p>¿Quiénes toman las decisiones?</p> <p>¿Cómo es la participación de la mujer en el trabajo agrícola?</p> <p>¿Qué criterios utilizan para identificar y seleccionar zonas de producción?</p> <p>¿Cómo saben dónde tienen que sembrar el próximo periodo? ¿Quién decide?</p>
	Economía de subsistencia y de mercado	<p>¿Quiénes deciden qué, cuánto y cómo producir para autoconsumo y para el mercado?</p> <p>¿De qué depende que sus productos sean comercializados o sean para consumo propio?</p> <p>¿Qué productos son más comercializados y qué otros no? ¿A qué se debe eso?</p>
	Ganadería y pastoreo	<p>¿Qué animales prefieren criar y cuáles otros no? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo y quien lleva la contabilidad?</p> <p>¿Cómo hacen para distinguir su ganado (oveja) de otros que no son suyos?</p> <p>¿Para qué crían mayormente? (finalidad de la crianza)</p> <p>¿A qué estrategias recurren para asegurar la alimentación de sus animales?</p>
	Estrategias de conservación y procesamiento de alimentos nativos	<p>¿Qué productos transforman?</p> <p>¿En qué épocas y lugares?</p> <p>¿Qué medios emplean para este trabajo?</p> <p>¿Cuál es la finalidad de este trabajo?</p> <p>¿Qué cantidades destinan? ¿Cómo calculan?</p> <p>¿Cómo administran estos productos posteriormente?</p>
	Intercambio de productos	<p>¿Existe todavía el trueque como forma de intercambio de productos en la comunidad?</p> <p>¿Qué productos son los que se intercambian?</p> <p>¿Dónde y en qué épocas?</p> <p>¿Entre quiénes se realizan el trueque?</p> <p>¿Cuáles son las equivalencias? Ej. 1 plato de trigo x 2 panes.</p> <p>¿De qué dependen estas equivalencias?</p> <p>¿Cómo calculan y qué instrumentos usan?</p> <p>¿Qué significa para ellos esta forma de intercambio?</p> <p>¿Por qué todavía se lo practica?</p>

	Mercado, ferias	<p>¿Qué ferias o mercados existen en la zona? ¿Desde cuándo existen? ¿Cada qué tiempo se lleva a cabo? ¿Cómo se organizan y quiénes participan? ¿Qué productos se comercializan? ¿Qué importancia tienen las ferias para la familia y la comunidad?</p>
	Manejo de semillas (locales)	<p>¿Cómo obtienen sus semillas? ¿Qué prácticas tradicionales realizan para mejorar la calidad de la semilla? ¿Cómo seleccionan? ¿Qué criterios toman en cuenta? ¿Qué importancia tienen dichos criterios de selección? ¿Qué tipo de semillas (variedades) son más adecuadas? ¿Por qué? ¿Quién y cómo participan los actores en la selección? ¿Cómo protegen o almacenan la semilla?</p>
	Preservación, importancia y aplicación en la enseñanza de la escuela de estos conocimientos sobre la vida económica y social	<p>¿Cómo se preserva o se podría preservar y desarrollar cada uno de estos aspectos? ¿Qué importancia tienen para ellos y los niños/as estos aspectos de que hablamos? ¿Cómo se podría incorporar estos aspectos en la escuela para la enseñanza de los niños/as? ¿Si fueran los maestros de la escuela cómo enseñarían estos aspectos a los niños/as?</p>
Conocimientos sobre aspectos culturales	Fiestas religiosas	<p>¿Qué fiestas religiosas se llevan a cabo en la comunidad? ¿Cuál es su fiesta principal? ¿En qué fecha o época? ¿Cuánta gente participa y cómo participan las familias? ¿Qué significan estas fiestas para las familias y la comunidad? ¿Qué hacen para que no se pierdan estas fiestas?</p>
	Lengua propia	<p>¿Qué piensan sobre el uso de su propia lengua? ¿Hacen el mismo uso (del quechua) dentro y fuera de la familia? ¿En qué momentos o actividades usan más el quechua? ¿Qué términos antiguos se sigue manejando? ¿Quiénes son los que más preservan el quechua? ¿Qué hacen para que no se pierda su idioma? ¿Cómo se podría preservar o desarrollar su idioma?</p>
	Segunda lengua (castellano)	<p>¿Qué piensan sobre el uso del castellano frente al quechua? ¿Qué significa para ellos hablar en castellano? ¿En qué momentos y espacios recurren al castellano? ¿Para qué recurren mayormente a esta lengua? ¿Quiénes son lo que mayormente recurren al uso de esta lengua? ¿Por qué lo hacen?</p>

	Tradición oral y literatura propia	Cuentos, chistes, adivinanzas, poemas: ¿De qué tratan? ¿Cuál es su contenido? ¿Cómo se los produce y se los transmite? ¿En qué idioma? ¿Quiénes lo producen y transmiten? ¿Qué importancia tienen para ellos y los niños/as estos conocimientos? ¿Se aplican o se pueden aplicar en la enseñanza? ¿Cómo se podría incorporar estos conocimientos en la escuela? ¿Cómo se los puede preservar o desarrollar?
	Música, vestimenta y danza	¿Qué opinión tienen sobre su música, sus canciones? ¿Qué tipo de instrumentos interpretan? ¿Quiénes interpretan? ¿Qué opinión tienen sobre su vestimenta? ¿Cómo vestían antes? ¿Qué danzas, bailes son típicos aún? ¿Confeccionan todavía sus prendas? ¿Cómo lo hacen? ¿Se aplican o se pueden aplicar en la enseñanza? ¿Cómo pueden preservar o desarrollar?
	Ritualidad	¿Qué tipo de ritos realizan? ¿Cómo se realizan por ejemplo las ch'allas? ¿A quiénes realizan ofrendas? ¿En qué épocas y lugares? ¿Qué sentido o significado tienen para ellos realizar ritos? ¿Quiénes realizan o intervienen? ¿Qué elementos intervienen en estos actos rituales, como la ch'alla?
	Artesanía	Tejidos, hilados, cueros, fabricación de instrumentos musicales Maneras de elaboración
	Alfarería	¿Qué tipo de piezas elaboran? ¿Qué especialidad tienen? ¿Cómo realizan la preparación y elaboración? ¿Qué utilidad le dan?
	Preservación, importancia y aplicación en la enseñanza de estos conocimientos sobre aspectos culturales	¿Cómo se preserva o se podría preservar y desarrollar cada uno de estos aspectos? ¿Qué importancia tienen para ellos y los niños/as estos aspectos de que hablamos? ¿Cómo se podría incorporar estos aspectos en la escuela para la enseñanza de los niños/as? ¿Si fueran los maestros de la escuela cómo enseñarían estos aspectos a los niños/as?
Conocimientos sobre aspectos educativos	Socialización primaria	¿Cómo “aprenden” los niños/as y cómo “enseñan” los mayores en la familia y comunidad? (no en la escuela) ¿Qué les interesa a los padres “enseñar” a sus hijos/as en el hogar? Y ¿Qué les gusta a los niños aprender, jugar? ¿En qué momentos y sitios se producen esos aprendizajes? ¿Qué medios utilizan? ¿Cómo intervienen los miembros de la familia en este proceso?

	Socialización secundaria	<p>¿Qué aprenden los niños/as en la escuela?</p> <p>¿Lo que aprenden los niños y niñas en la escuela les sirven en su vida diaria?</p> <p>¿Cómo padres y madres qué quisieran que sus niños aprendieran en la escuela?</p> <p>¿Cómo desearían que los maestros/as enseñaran a los niños y niñas en la escuela?</p> <p>¿Qué piensan sobre el trabajo del profesor o profesora?</p> <p>¿Cómo apoyan los padres, madres y demás miembros de la familia, la comunidad en la educación escolarizada de los niños/as?</p>
Prácticas de medicina natural	Métodos para diagnosticar y curar enfermedades, males	<p>¿Cómo reconocen enfermedades, males, etc., en plantas, animales y seres humanos?</p> <p>¿Qué tratamientos realizan? ¿Qué utilizan y cómo aplican?</p> <p>¿Quiénes dominan dichas técnicas?</p> <p>¿Cómo se transmiten esos saberes?</p>
	Inventario de plantas, yerbas y otros de carácter medicinal	<p>¿Cómo hacen para clasificar las plantas, yerbas y otras especies medicinales? ¿Qué criterios utilizan para escoger?</p> <p>¿Qué nombres llevan?</p>
	Preservación, importancia y aplicación en la enseñanza de la escuela de estos conocimientos sobre prácticas de medicina natural	<p>¿Se dedican a proteger, cultivar o producir estas plantas?</p> <p>¿Qué importancia tienen para ellos y los niños/as estos aspectos de que hablamos?</p> <p>¿Cómo se podría incorporar cada uno de estos aspectos en la escuela para la enseñanza de los niños/as?</p> <p>¿Si fueran los maestros de la escuela cómo enseñarían estos aspectos a los niños/as?</p>
Estrategias de vida y aprovechamiento de recursos	Modos de hacer frente a fenómenos climáticos adversos	<p>¿Cuán importante es para la gente hacer observaciones y predicciones climatológicas?</p> <p>¿Qué productos agrícolas y pecuarios son los que guardan para hacer frente a sequías y otros fenómenos climáticos adversos que afecta la producción?</p> <p>¿Cómo hacen para que sus alimentos les alcance durante tiempos de escasez?</p> <p>¿Qué otras medidas o prácticas adoptan frente a estos riesgos climáticos adversos? ¿Cómo lo hacen?</p>
	Vivencia en comunidad/ modo de vivir comunitario	<p>¿Cómo son las relaciones entre los miembros de la familia y la comunidad? ¿Cómo se llevan entre ellos?</p> <p>¿Qué intereses y objetivos son comunes o comparten?</p> <p>¿Qué tipo de conflictos y desentendimientos confrontan?</p> <p>¿Cómo hacen para superarlos?</p> <p>¿Cómo influyen los lazos de parentesco en su manera de vivir?</p> <p>¿Cómo se organizan para llevar a cabo actividades conjuntas entre los miembros de la familia y la comunidad? ¿Qué normas rigen la conducta de la familia y la comunidad? ¿Qué hacen para que se cumpla?</p> <p>¿Quiénes administran la justicia y cómo se la lleva a cabo?</p>

	Reciprocidad/ trabajo colectivo/ trabajo comunitario	<p>¿Qué trabajos realizan entre diferentes familias?</p> <p>¿Existen aún prácticas de ayni, mink'a u otros?</p> <p>¿Cómo se los realiza? ¿En qué consiste?</p> <p>¿Qué piensan sobre estas formas de reciprocidad?</p> <p>¿Para qué se recurre a estas formas de reciprocidad?</p> <p>¿Quiénes son los que intervienen en estas actividades? ¿En qué momentos o épocas?</p>
	Gestión de uso del suelo productivo	<p>¿Cuáles son las estrategias de aprovechamiento (tierras familiares, tierras comunales, etc.)?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias familiares y comunitarias de uso del suelo?</p> <p>¿Cómo es la rotación de cultivos?</p> <p>¿Qué valoraciones se tiene sobre el territorio, la parcela (chacra)?</p> <p>¿Cómo hacen para resolver el problema de escasez de suelos productivos?</p> <p>¿Cómo se gestionan la solución de conflictos en torno a los problemas de tierra?</p> <p>¿Qué hacen las familias para acceder a mano de obra externa, fuerza de tracción, tierras, semillas, otros insumos, capital (dinero), etc.?</p>
	Agua	<p>¿Cómo se hace gestión de uso del agua: fuentes, tipos, caudales, destino de uso (consumo, riego, ganado)? ¿Cuáles son las formas de asignación?</p> <p>¿Cómo es el sistema de propiedad?</p> <p>¿Qué estrategias manejan para la resolución de conflictos?</p>
	Preservación, importancia y aplicación en la enseñanza de la escuela de estos conocimientos sobre aprovechamiento de recursos	<p>¿Cómo se preserva o se podría preservar y desarrollar cada uno de estos aspectos?</p> <p>¿Qué importancia tienen para ellos y los niños/as estos aspectos de que hablamos?</p> <p>¿Cómo se podría incorporar estos aspectos en la escuela para la enseñanza de los niños/as?</p> <p>¿Si fueran los maestros de la escuela, cómo enseñarían estos aspectos a los niños/as?</p>
Historia y percepción de la realidad	Acontecimientos históricos de la familia y la comunidad	<p>¿Qué tiempo tiene de existencia la comunidad?</p> <p>¿Quiénes fueron los primeros habitantes?</p> <p>¿Qué familias son las más antiguas y cuáles las más recientes?</p> <p>¿De dónde creen que vinieron las primeras familias?</p> <p>¿Cómo se ha ido formando la comunidad?</p> <p>¿Cómo se consideraban antes de que haya la escuela?</p> <p>¿Qué mitos, cuentos o leyendas existen al respecto?</p>
	Visión indígena de la comunidad	<p>¿Qué piensan sobre su situación frente al resto de la sociedad y de los pueblos?</p> <p>¿Cómo se autovaloran?</p> <p>¿Qué opinan sobre los problemas que confrontan?</p> <p>¿Qué hacen para resolverlos?</p>

Organización social, política	Organizaciones comunitarias/ autoridades indígenas/ participación comunitaria	<p>¿Existían haciendas? ¿Qué opinan sobre ello?</p> <p>¿Cómo vivían en aquellos tiempos de la hacienda?</p> <p>¿Cómo eran las primeras organizaciones indígenas y quiénes eran sus principales líderes?</p> <p>¿Cómo eran las luchas indígenas? ¿Por qué aspectos luchaban?</p> <p>¿Cómo es ahora la organización?</p> <p>¿Quiénes forman parte de la dirigencia?</p> <p>¿Para qué sirve la organización?</p> <p>¿De qué tratan en las asambleas?</p> <p>¿Cómo participa la gente? ¿Cómo participan las mujeres?</p> <p>¿Quiénes toman las decisiones centrales?</p> <p>¿Cómo se relacionan con otras organizaciones?</p>
	Liderazgos naturales	<p>¿Cómo responden o cumplen los actuales dirigentes?</p> <p>¿Qué es ser un buen dirigente y qué es ser mal dirigente?</p> <p>¿Cómo debería ser un buen líder o dirigente?</p> <p>¿Cómo se elige a un buen dirigente?</p> <p>¿Cuáles son las bases de su liderazgo?</p> <p>¿Cómo recibe y da apoyo a su comunidad?</p> <p>¿Existen mujeres líderes? ¿Cuál es su función de ellas?</p> <p>¿Qué piensan sobre la participación de dirigentes campesinos en las Alcaldías?</p>
	Participación política	<p>¿Cómo se ejerce el poder en la comunidad?</p> <p>¿Qué piensan sobre la política partidista?</p> <p>¿Qué piensan sobre la participación campesina en política?</p> <p>¿Qué piensan sobre los partidos políticos y las últimas elecciones?</p> <p>¿Se puede pensar en construir un gobierno de los pobres, los indígenas, campesinos y obreros en Bolivia?</p> <p>¿Cómo consideran que pueden lograr los campesinos e indígenas llegar al poder político?</p>
	Relación con otras instituciones estatales y no estatales	<p>¿Qué piensan sobre otras organizaciones o instituciones que no son propias de la comunidad? (alcaldía, ONGs, INCCA, Dirección Distrital de Educación, INS, etc.</p> <p>¿Cómo participa la comunidad en este tipo de instituciones?</p>
Conocimientos indígenas sobre la matemática: etnomatemática	Glosario de términos utilizados en la comunidad	<p>Números, operaciones, figuras geométricas, medidas, etc.</p> <p>Terminología numérica</p> <p>Estrategias de conteo, cálculos de medición, resta, suma. Instrumentos que utilizan (o utilizaban)</p> <p>Actividades cotidianas en las que se utilizan</p> <p>¿Qué significan las figuras en su vida: círculos, cuadrados, etc. y en qué actividades cotidianas son (o eran) utilizadas?</p>
Aspectos tecnológicos	Conocimiento y saber indígena (campesino)	<p>¿Qué valor le asignan a lo que saben y conocen?</p> <p>¿Qué importancia tiene para ellos el saber?</p> <p>¿Cuáles son las principales fuentes de ese saber y cómo se las trasmite?</p>

	Labores agrícolas	<p>¿Qué valor le dan a los instrumentos que utilizan? ¿Cómo los fabrican, con qué elementos o materiales, bajo que cálculos y para qué usos específicos? ¿Cómo acontecen los aprendizajes de estos medios de trabajo al interior de la familia y la comunidad? (¿cómo aprenden los niños a elaborar y aplicar dichos instrumentos de trabajo?) ¿Cuál es el inventario de instrumentos de trabajo con que cuenta la familia?</p>
	Canales de riego	<p>¿De que tiempo existen los canales riego? ¿Quiénes los han trabajado? ¿Bajo qué principios de organización e “ingeniería”? ¿Qué función cumplen?</p>
	Terrazas agrícolas (si existieran)	<p>¿De qué tiempo existen las terrazas? ¿Quiénes los han trabajado? ¿Bajo qué principios de organización e “ingeniería”? ¿Qué función cumplen?</p>
	Apertura de caminos	<p>¿De que tiempo existen los caminos con que cuentan? ¿Quiénes los han trabajado? ¿Bajo qué principios de organización e “ingeniería”? ¿Cómo funciona el uso que dan a sus caminos?</p>
	Transformación de productos	<p>¿En qué consiste el proceso de elaboración de productos? ¿Qué conocimientos, prácticas y medios intervienen en dicho proceso? (según producto)</p>
	Cultivos asociados	<p>Ver y averiguar la finalidad, los cultivos, el periodo de siembra, la ubicación de las parcelas</p>
	Sistemas de rotación (o de aynuqas)	<p>Ver y averiguar la finalidad, los cultivos, el periodo de siembra, la ubicación de las parcelas y el tiempo de rotación (cada qué tiempo cambian las parcelas)</p>
	Preservación, importancia y aplicación en la enseñanza de la escuela de estos conocimientos	<p>¿Cómo se preserva o se podría preservar y desarrollar cada uno de estos aspectos? ¿Qué importancia tienen para ellos y los niños/as estos aspectos de que hablamos? ¿Cómo se podría incorporar estos aspectos en la escuela para la enseñanza de los niños/as? ¿Si fueran los maestros de la escuela cómo enseñarían estos aspectos a los niños/as?</p>

Anexo 5. Guía de observación

Fecha:..... Hora: (inicio)..... (y fin de observación).....

Situación observada (breve descripción):.....

.....

Actores observados:.....

Observador/a:.....

Características básicas a observar

Aspectos	Características
Características generales del contexto (de la comunidad)	
Geográficas	¿Qué condiciones topográficas presenta la zona (comunidad)? (accidentado; es pampa, tiene quebradas, es valle)
Climatológicas	¿Qué características climatológicas presenta el lugar? (Según la temporada es frío, húmedo, seco, lluvioso)
Disponibilidad de recursos	¿Se observan fuentes de agua? ¿Cómo son estas fuentes? ¿Dónde están ubicadas? ¿Qué características presentan los suelos? (colores, textura, usos) ¿Qué características presenta la vegetación? ¿La comunidad cuenta con varias zonas de producción?
Ubicación	¿En qué lugar geográfico se halla la comunidad? ¿Las viviendas son dispersas o concentradas? (Estimar distancias de caminos de acceso a la escuela y otros puntos)
Educativas	¿Cuál es la ubicación de la escuela con respecto a la comunidad? ¿Con cuántos y con qué tipo de ambientes cuenta la escuela? ¿Cuál es el estado de la infraestructura? ¿Qué características presenta el contexto de las aulas? (reconfiguraciones, rincones de aprendizaje) ¿Qué material educativo se observa en el aula y qué otros manejan los alumnos y los docentes? ¿Cómo trabaja el o la docente? (metodología de enseñanza) ¿Qué hacen los alumnos y docentes dentro y fuera del aula? ¿Cómo es la relación entre docente-alumno y alumno-alumno? ¿Cómo evalúa el o la docente?
Económicas	¿Qué actividades agrícolas, pecuarias, artesanales y otras se llevan a cabo en la comunidad?
Culturales	¿Cómo es el uso de la lengua? ¿Qué maneras de habla se oyen? ¿Cómo es la vestimenta que usan? (descripción) ¿Qué festividades religiosas se pueden observar? ¿Qué ritos o prácticas rituales se pueden observar? ¿Se observa presencia de sectas religiosas?
Organizativas, institucionales	¿Qué organizaciones existen en la comunidad? ¿Qué instituciones existen en la comunidad? (nombres, rubros en los que trabajan) ¿Cómo es la participación en las asambleas? ¿Cómo es la presencia y participación de la mujer?
Características de los actores y su entorno familiar, comunal	
Características de la familia:	¿Cuántos miembros hay en la familia? ¿Por quiénes está conformada la familia? ¿De qué edades son los miembros de la familia? (aprox.) ¿Cómo viven? ¿Qué hacen en el hogar? ¿De qué aspectos se les oye hablar? ¿Cómo es el trato entre ellos?

Actividades económicas:	<p>¿Dónde se encuentran ubicadas sus parcelas?</p> <p>¿En qué estado se hallan sus parcelas? (con cultivos, en descanso)</p> <p>¿Con qué animales de crianza cuentan?</p> <p>¿Dónde realizan el pastoreo de los animales?</p> <p>¿Qué actividades artesanales realizan?</p>
Aspectos educativos:	<p>¿A qué miembros de la familia se observa hacer uso de la lectura y escritura?</p> <p>¿Realizan apoyos en la enseñanza y aprendizaje a los niños?</p> <p>¿A qué miembros se observa participar en reuniones y actividades educativas?</p>
Conocimientos indígenas sobre la naturaleza	
<p>Conservación y aprovechamiento de los recursos naturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tierra • Agua • Plantas, bosques, vegetación • Animales 	<p>¿Qué se encuentran haciendo respecto al uso y aprovechamiento del suelo?</p> <p>¿Qué se encuentran haciendo respecto al uso y aprovechamiento del agua?</p> <p>¿Qué se encuentran haciendo respecto al uso y aprovechamiento de la vegetación?</p> <p>¿Qué se encuentran haciendo respecto al uso y aprovechamiento de los animales?</p> <p>¿Qué instrumentos usan en sus actividades cotidianas de trabajo? ¿Cómo los emplean?</p>
Calendario agrícola	En las fechas de observación que se realizan ¿qué actividades llevan a cabo las familias? (siembra, labores culturales, cosecha, trilla, comercialización, cuidado de animales, etc.)
Toponimias	Registrar, según se puede oír, aquellos nombres de lugares, comunidad, ríos, cerros, lagos, etc.
Conocimientos indígenas sobre la vida económica y social	
Economía familiar y comunal	<p>¿Qué producen o a qué se dedican?</p> <p>¿Qué participaciones de los miembros se observan en trabajos de producción?</p> <p>¿Quiénes hacen qué, donde y en qué momento?</p> <p>¿Qué participación de la mujer se observa en trabajos productivos?</p> <p>¿Dónde se ubican las parcelas? (Describir características)</p>
Ganadería y pastoreo	<p>¿Dónde se ubican las zonas de pastoreo?</p> <p>¿Qué funciones productivas cumplen? (yuntas)</p> <p>¿De qué se alimentan?</p> <p>Tamaño y tipo de ganado</p>
Estrategias de conservación y procesamiento de alimentos nativos	<p>¿Cómo se lleva a cabo este trabajo y quiénes participan?</p> <p>¿Qué medios emplean?</p> <p>¿Qué tiempo dura el trabajo?</p> <p>¿Dónde se lleva a cabo?</p> <p>¿Qué productos son transformados?</p>
Relaciones de intercambio de productos	<p>¿Qué productos se intercambian y en qué cantidades?</p> <p>¿Entre quiénes se llevan a cabo estas prácticas?</p> <p>¿Qué unidades de medida se emplean?</p>
Mercado, ferias	<p>¿Quiénes y qué productos participan en ferias y/o mercados?</p> <p>¿Qué tipo de feria es? (comunal, zonal, regional)</p> <p>¿En qué fechas se realizan?</p> <p>¿Dónde se ubican y a qué distancia se encuentran?</p>
Aspectos culturales	
Fiestas religiosas	<p>¿Durante la permanencia en la comunidad, qué fiestas se llevan a cabo?</p> <p>¿En qué lugares específicos se lleva a cabo?</p> <p>¿Quiénes participan y qué hacen?</p>

Uso de la lengua (quechua y castellano)	<p>¿Qué lenguas se usa dentro y fuera de la familia?</p> <p>¿En qué situaciones mayormente se usa el quechua y el castellano?</p> <p>¿Qué palabras resultan extrañas y qué significado tienen?</p> <p>¿Quiénes hacen uso más frecuente de qué lengua?</p>
Tradición oral y literatura propia	<p>¿Qué cuentos, chistes, adivinanzas, poemas se oyen y se pueden registrar?</p> <p>¿En qué espacios se mencionan?</p> <p>¿Quiénes lo mencionan mayormente?</p>
Música, vestimenta y danza	<p>¿Qué contenidos se interpretan o se oyen?</p> <p>¿Qué tipo de prendas se usan?</p> <p>¿Cómo están confeccionadas?</p> <p>¿Qué danzas o bailes locales propios se realizan?</p> <p>¿En qué momentos y lugares se llevan a cabo estas expresiones culturales?</p> <p>¿Quiénes participan?</p>
Ritualidad	<p>¿Qué ofrendas se realizan? ¿En qué momentos y lugares?</p> <p>¿Quiénes intervienen en estos actos?</p> <p>¿Qué elementos u objetos rituales intervienen?</p> <p>¿En qué idioma se expresa y qué se menciona?</p>
Artesanía	<p>Tejidos, hilados, fabricación de instrumentos musicales</p> <p>¿Cómo es elaboración de las prendas, instrumentos?</p> <p>Observar tipos, formas, diseños, tamaños, colores</p> <p>¿Quiénes elaboran y cómo participan?</p>
Alfarería	<p>Preparación, elaboración, tipo de material, objetos, tipos, cantidades, utilidad, diseños, tamaños</p> <p>¿Quiénes elaboran y cómo participan?</p>
Aspectos Educativos	
Socialización primaria	<p>¿Qué actividades, juegos y otros se observan para el aprendizaje de los niños en el hogar y la comunidad?</p> <p>¿Con qué materiales (objetos reales) interactúan?</p> <p>¿Quiénes intervienen en los apoyos?</p> <p>¿En qué momentos y espacios reproducen los diálogos, las actividades?</p> <p>¿Qué características observan del entorno donde se llevan a cabo los aprendizajes?</p> <p>¿Qué dicen los padres a sus hijos?</p> <p>¿En qué lengua intervienen o se producen las conversaciones?</p>
Socialización secundaria	<p>¿Qué actividades de aprendizaje se desarrollan en la escuela?</p> <p>¿Qué estrategias de enseñanza y apoyo reciben los niños/as en la escuela?</p> <p>¿Qué medios y materiales intervienen?</p> <p>¿Además del docente, quiénes más participan en los procesos de enseñanza?</p> <p>¿En qué espacios y momentos ocurren los aprendizajes en la escuela (sólo aula?)</p> <p>¿Cuál es el rol del docente?</p> <p>¿Cuáles son los roles de los miembros de familia y de la comunidad en este proceso de aprendizaje?</p> <p>¿En qué lengua intervienen o se producen las conversaciones?</p>
Prácticas de medicina natural	
Métodos para diagnosticar y curar enfermedades, males	<p>¿Qué prácticas se observan en plantas, animales, personas?</p> <p>¿Qué formas de aplicación se realizan?</p> <p>¿Quiénes los realizan?</p>
Inventario de plantas, yerbas y otros de carácter medicinal	<p>Nombres, tipos, formas, tamaños, olores, sabores, lugares de origen (propios de la comunidad o fuera de ella)</p>
Estrategias de vida y aprovechamiento de recursos	

Modos de hacer frente a fenómenos climáticos adversos	¿Qué tipo de construcciones existe para disponer de agua? (Atajos) ¿Con qué alimentos transformados cuentan? ¿Con qué reservas de productos cuentan?
Vivencia en comunidad/ modo de vivir comunitario	Proximidades o lejanías entre viviendas Actividades cotidianas desarrolladas, según sexo y edad Relaciones entre familias de la comunidad
Reciprocidad/ trabajo colectivo/ trabajo comunitario	Trabajos en ayni, mink'a según actividades: pastoreo, trabajo agrícola, construcción de vivienda, etc. Actores que intervienen
Aprovechamiento del suelo productivo	Formas de trabajo de la tierra Cultivos según parcelas Tamaños, ubicaciones y tipos de suelo
Aprovechamiento de agua	Localización de fuentes de agua: tipos, caudales estimativos, destino de uso Infraestructura construida Tomas de agua
Organización social, política	
Organizaciones comunitarias/ autoridades indígenas/ participación comunitaria	¿Qué organizaciones existen? ¿Quiénes son sus líderes y autoridades? ¿Qué funciones se observan en el cumplimiento? ¿Qué temáticas discuten en asambleas y reuniones? ¿Qué decisiones adoptan? ¿Cómo interviene la gente? ¿Cómo participan las mujeres? ¿Qué hacen? ¿Dónde llevan a cabo sus reuniones? ¿En qué fechas?
Liderazgos naturales	Observar carismas, personalidades Registrar discursos Observación de actividades que desarrollan líderes sobresalientes (carismáticos) ¿Existen líderes femeninos? ¿De quiénes se trata? ¿Cómo recibe y da apoyo a su comunidad?
Relación con otras instituciones estatales y no estatales	Presencia de instituciones: nombres, actividades, personal técnico, oficinas, participación en reuniones
Conocimientos indígenas sobre la matemática: etnomatemática	
Glosario de términos utilizados en la comunidad	Nombramiento de números: Terminología numérica utilizada Aplicaciones reales de operaciones básicas cotidianas: cálculos Manejo de figuras geométricas Uso de medidas y mediciones: cálculos Manejo de instrumentos que utilizan
Aspectos tecnológicos	
Labores agrícolas	Instrumentos que fabrican y utilizan: tipos, tamaños, usos, formas, etc. Materia prima de la que están hechos (local o externo) Formas de manejo de los instrumentos Momentos y espacios de manejo Quiénes manejan ¿Cuáles son los instrumentos de trabajo agrícola-pecuario-artesanal, etc.? (anotarlos)
Canales de riego	Descripción de la infraestructura: extensión, material empleado, ubicación, dimensiones (ancho, profundidad) Usos que lo dan: individual (familiar), comunal
Terrazas agrícolas	Descripción de la infraestructura: extensión, material empleado, ubicación, dimensiones (ancho, profundidad) Usos que lo dan: individual (familiar), comunal Cultivos existentes en el momento de la observación

Apertura de caminos	Descripción de la infraestructura: extensión, material empleado, ubicación, dimensiones (ancho) Usos que lo dan: individual (familiar), comunal Sitios, lugares, comunidades o poblaciones que interconectan
Transformación de productos	Ver proceso de elaboración. Prácticas y medios que intervienen en dicho proceso (según producto) Sitios donde se llevan a cabo la transformación Actores que intervienen
Cultivos asociados	Ver cultivos, periodo de siembra, ubicación de las parcelas y actores que intervienen
Sistemas de rotación (o aynuqas)	Ver cultivos, periodo de siembra, ubicación y extensión de parcelas

Guía de entrevista adicional

Tema: Medio Ambiente

Tema	Preguntas
Medio Ambiente	¿Qué cambios climatológicos has observado en estos últimos años con respecto a épocas anteriores (De cuando eras joven)?
	¿Crees que hay más lluvia que antes? ¿O menos? ¿A qué se deberán los cambios?
	¿Cómo percibes la diferencia de la población arbórea con relación a épocas anteriores?
	¿Qué haces para contribuir en el repoblamiento de las especies naturales, plantas y animales?
	¿Cómo se da cuenta de la contaminación atmosférica?
	¿De qué manera consideras que la vegetación contribuye a la purificación del aire?
	¿De qué manera consideras que la tala de árboles, plantas y eliminación de otras especies vegetales afectan al deterioro del medio ambiente?
	¿Qué prácticas propias realizas para mejorar la calidad de tus suelos y evites así el erosionamiento o desgaste?
	¿Cómo preparas el abono orgánico?
	¿De qué manera acostumbras a realizar la rotación de cultivos?
	¿Cómo haces para aprovisionarte de leña u otros medios para la preparación de la alimentación?
	¿En la familia, qué hacen para un buen uso, consumo de agua?
	¿Cómo hacen para eliminar los residuos o desechos materiales (basura)?

Anexo 6. Guías de entrevista para actores del INS

A. Guía de entrevista para docentes del área de PDI (3)

Fecha:..... Lugar:.....

Nivel 1	Nivel 2
Datos personis.	Nombre/ Edad/ Lugar de origen/ Edo, civil/ Situación familiar (N° de hijos)/ Residencias
Cargo	Docente del área:
Aspectos Educativos/ Formación profesional/ Experiencias de trabajo	Experiencias de formación primaria, secundaria
	Factores que te motivaron optar por la carrera docente, formación docente (o pedagogía)
	Años de estudio durante tu formación como docente (o universitario)
	Normal (instituto o universidad) de la que egresó
	Año de egreso/ Titulación (con o sin título)
	Especialidad (o tema de tesis)
	Años de servicio en la carrera docente/ experiencias laborales como docente
	Cargos ejercidos durante tu experiencia laboral
	Categoría en el escalafón docente
	Capacitación: cursos de mejoramiento o de postgrado en tu área
	Semestres atendidos, paralelos, número de alumnos/ as
	Años de servicio en el INS (actual, hasta la fecha)
	¿Cómo fue tu incorporación al INS actual?
	Expectativas que tuviste antes de ingresar al INS y actuales (¿en qué han cambiado?)
	Valoración de tu desempeño como docente en el INS (inicio, proceso y actual)
	Principales logros durante tu ejercicio como docente en el área de PDI (curricularmente hablando) en el INS (último semestre)
	Aspectos que te has propuesto y no los has logrado en tu área. ¿Por qué?
	¿Cuáles son tus principales potencialidades (competencias desarrolladas, áreas de conocimiento de mejor y mayor dominio) como docente en tu área/ Y, cuáles tus debilidades ?
	(En resumen) ¿Qué aspectos consideras que han logrado desarrollar adecuadamente el desenvolvimiento de tu trabajo y del área, y qué aspectos han dificultado (factores institucionales, académicos, personales, profesionales, etc.)?
	¿Qué opinas sobre la carga horaria con respecto a tu área?
	¿Cómo es la distribución de la carga horaria en PDI?
	¿Qué opinas sobre el apoyo o trabajo en equipo al interior de los docentes?
	¿Qué opinas sobre el aspecto de incentivos (eco), nivel salarial de un docente en el INS?
¿Cómo has visto la relación: directivos-docentes; docentes-docentes; docentes-alumnos; alumnos/as-alumnos/as en las últimas prácticas docentes y, sobre todo, de investigación?	
¿Desde tu experiencia, cómo ves la relación de tu área al interior del INS y de este frente a las unidades educativas y comunidades?	
¿Desde tu experiencia, en estas últimas como en anteriores prácticas, qué estrategias sugerirías para mejorar este tipo de relaciones?	
Aspectos sobre IA	Percepciones sobre la relación PD e Inv. (en el aspecto curricular)
	¿Qué opinas sobre el rol de la investigación en la formación docente?
	¿Qué valor le asignas a la IA en la formación de los futuros docentes?
	¿Desarrollaste aspectos de IA en tu área durante este o el anterior semestre? ¿Cuáles?
	¿Qué competencias has adquirido o has logrado desarrollar respecto a IA?
	¿Qué aspectos principales puedes destacar de una IA en la preparación de los futuros docentes?
	¿Cómo has visto a un principio la experiencia de trabajo mediante IA en el INS?
	¿Qué factores han dificultado el trabajo (la participación) de una IA en temas de RD en el INS?
	¿Cómo has visto el desempeño de los alumnos (tutoreados) en el tema de la inv. (o IA) durante las prácticas últimas?
	¿Cuáles son los puntos débiles en cuanto a formación docente en IA en los alumnos/as?
	¿Qué hace falta para mejorar el área de PDI (en especial el trabajo de inv.) en el INS?
¿Cómo consideras que se puede abordar el tema de IA en la formación de los futuros docentes?	
Aspectos sobre RD	¿Qué piensas sobre la planificación curricular?
	¿Cómo ves el DCB en lo que hace al tema de las RD?
	¿Qué valoración tienes sobre el nivel de formación de tus alumnos/as en el tema de RD?
	¿Qué piensas sobre las horas de libre disponibilidad?

	¿Cómo consideras que se puede trabajar el tema de las RD en las horas de libre disponibilidad?
	¿Qué factores consideras que influyen negativamente en el tratamiento de las RD en el INS?
	¿Qué factores consideras que influyen positivamente en el tratamiento de las RD en el INS?
	¿Desde tu experiencia consideras que el INS (directivos, docentes alumnos, etc.) institucionalmente hablando está preparado para trabajar el tema de las RD? ¿Cómo? O ¿Por qué no?
	¿Es posible trabajar el tema de las RD a partir de la investigación en general y de la IA en particular durante la formación de los futuros docentes? ¿Cómo?
	¿Qué hace falta entonces para que en el INS se pueda elaborar un DCD base a partir de una IA?
	¿Qué aspectos de las RD se pueden trabajar a nivel local (de las comunidades) o regional en el INS?
	¿Cuál debería ser el rol del docente en esta tarea de preparar a los alumnos en el tema de las RD?
	¿Cómo definirías el perfil del nuevo docente para una IA en RD?

B. GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES DEL ÁREA DE AEC (2)

Fecha:..... Lugar:.....

Nivel 1	Nivel 2
Datos personls.	Nombre/ Edad/ Lugar de origen/ Edo, civil/ Situación familiar (N° de hijos)/ Residencias
Cargo	Docente del área:
Aspectos Educativos/ Formación profesional/ Experiencias de trabajo	Experiencias de formación primaria, secundaria
	Factores que te motivaron optar por la carrera docente, formación docente (o pedagogía)
	Años de estudio durante tu formación como docente (o universitario)
	Normal (instituto o universidad) de la que egresó
	Año de egreso/ Titulación (con o sin título)
	Especialidad (o tema de tesis)
	Años de servicio en la carrera docente/ experiencias laborales como docente
	Cargos ejercidos durante tu experiencia laboral
	Categoría en el escalafón docente
	Capacitación: cursos de mejoramiento o de postgrado en tu área
	Semestres atendidos, paralelos, número de alumnos/ as
	Años de servicio en el INS (actual, hasta la fecha)
	¿Cómo fue tu incorporación al INS actual?
	Expectativas que tuviste antes de ingresar al INS y actuales (¿en qué han cambiado?)
	Valoración de tu desempeño como docente en el INS (inicio, proceso y actual)
	Principales logros durante tu ejercicio como docente en el área de AEC (curricularmente hablando) en el INS (último semestre)
	Aspectos que te has propuesto y no los has logrado en tu área. ¿Por qué?
	¿Cuáles son tus principales potencialidades (competencias desarrolladas, áreas de conocimiento de mejor y mayor dominio) como docente en tu área/ Y, cuáles tus debilidades ?
	(En resumen) ¿Qué aspectos consideras que han logrado desarrollar adecuadamente el desenvolvimiento de tu trabajo y del área, y qué aspectos han dificultado (factores institucionales, académicos, personales, profesionales, etc.)?
	¿Qué opinas sobre la carga horaria con respecto a tu área?
	¿Cómo es la distribución de la carga horaria en AEC?
	¿Qué opinas sobre el apoyo o trabajo en equipo al interior de los docentes?
	¿Qué opinas sobre el aspecto de incentivos (eco), nivel salarial de un docente en el INS?
	¿Cómo has visto la relación: directivos-docentes; docentes-docentes; docentes-alumnos; alumnos/as-alumnos/as en las últimas prácticas docentes y, sobre todo, de investigación?
	¿Desde tu experiencia, cómo ves la relación de tu área al interior del INS y de este frente a las unidades educativas y comunidades?
	¿Desde tu experiencia, en estas últimas como en anteriores prácticas, qué estrategias sugerirías para mejorar este tipo de relaciones?
	Aspectos sobre IA
¿Qué opinas sobre el rol de la investigación en la formación docente?	
¿Qué valor le asignas a la IA en la formación de los futuros docentes?	
¿Desarrollaste aspectos de IA en tu área durante este o el anterior semestre? ¿Cuáles?	
¿Qué competencias has adquirido o has logrado desarrollar respecto a IA	
¿Qué aspectos principales puedes destacar de una IA en la preparación de los futuros docentes?	
¿Cómo has visto a un principio la experiencia de trabajo mediante IA en el INS?	
¿Qué factores han dificultado el trabajo (la participación) de una IA en temas de RD en el INS?	
¿Cómo has visto el desempeño de los alumnos (tutoreados) en el tema de la inv. (o IA) durante las prácticas últimas?	
¿Cuáles son los puntos débiles en cuanto a formación docente en IA en los alumnos/as?	
¿Qué hace falta para mejorar el área de AEC (en lo que hace a la inv.) en el INS?	
¿Cómo consideras que se puede abordar el tema de IA en la formación de los futuros docentes?	
Aspectos sobre RD	¿Qué piensas sobre la planificación curricular?
	¿Cómo ves el DCB en lo que hace al tema de las RD?
	¿Qué valoración tienes sobre el nivel de formación de tus alumnos/as en el tema de RD?
	¿Qué piensas sobre las horas de libre disponibilidad?
	¿Cómo consideras que se puede trabajar el tema de las RD en las horas de libre disponibilidad?
	¿Qué factores consideras que influye negativamente en el tratamiento de las RD en el INS?

¿Qué factores consideras que influye positivamente en el tratamiento de las RD en el INS?
¿Desde tu experiencia consideras que el INS (directivos, docentes, alumnos, etc.) está preparado para trabajar el tema de las RD? ¿Cómo? O ¿Por qué no?
¿Es posible trabajar el tema de las RD a partir de la investigación en general y de la IA en particular durante la formación de los futuros docentes? ¿Cómo?
¿Qué hace falta entonces para que en el INS se pueda elaborar un DCD base a partir de una IA?
¿Qué aspectos de las RD se pueden trabajar a nivel local (de las cndes) o regional en el INS?
¿Cuál debería ser el rol docente en esta tarea de preparar a los alumnos en el tema de las RD?
¿Cómo definirías el perfil del nuevo docente para una IA en RD?

C. Guía de entrevista para directivos (2)

Fecha:..... Lugar:.....

Nivel 1	Nivel 2
Datos personls.	Nombre/ Edad/ Lugar de origen/ Edo, civil/ Situación familiar (N° de hijos)/ Residencias
Cargo	Director (general/ académico)
Aspectos Educativos/ Formación profesional/ Experiencias de trabajo	Experiencias de formación primaria, secundaria
	Factores que le motivaron optar por la carrera docente, formación docente (o pedagogía)
	Años de estudio durante tu formación como docente (o universitario)
	Normal (instituto o universidad) de la que egresó
	Año de egreso/ Titulación (con o sin título)
	Especialidad (o tema de tesis)
	Años de servicio en la carrera docente/ experiencias laborales como docente
	Categoría en el escalafón docente
	Cargos ejercidos anteriormente
	Capacitación: cursos de mejoramiento o de postgrado en tu área
	Años de servicio en el INS (actual, hasta la fecha)
	¿Cómo fue tu incorporación al INS actual?
	Expectativas que tuviste antes de ingresar al INS y actuales (¿en qué han cambiado?)
	Valoración de tu desempeño como directivo en el INS (inicio, proceso y actual)
	Principales logros durante tu ejercicio como directivo (autoridad) en el INS
	Aspectos que te has propuesto y no los has logrado en tu cargo. ¿Por qué?
	Principales potencialidades y debilidades para el ejercicio del cargo
	(En resumen) ¿Qué aspectos consideras que han contribuido a desarrollar adecuadamente el desenvolvimiento de tu trabajo, y qué aspectos han dificultado (factores institucionales, académicos, personales, profesionales, etc.)?
	¿Qué opinas de la carga horaria en el INS (particularmente en las áreas de PDI y AEC)?
	¿Qué opinas sobre el apoyo o trabajo en equipo entre docentes y directivos?
	¿Qué opinas sobre el aspecto de incentivos (eco), nivel salarial de un docente en el INS?
	¿Cómo has visto la relación: directivos-docentes; docentes-docentes; docentes-alumnos; alumnos/as-alumnos/as en las últimas prácticas docentes y, sobre todo, de investigación?
	¿Desde tu experiencia, cómo ves la relación de tus funciones al interior del INS y de este frente a las unidades educativas y comunidades?
	¿Desde tu experiencia como director (general/ académico), en estas últimas como en anteriores prácticas, qué estrategias sugerirías para mejorar este tipo de relaciones?
Aspectos sobre IA	Percepciones sobre la relación AEC y PDI (en el aspecto curricular)
	¿Qué opinas sobre el rol de la investigación en la formación docente?
	¿Qué valor le asignas como director (gral/ acad.) a la IA en la formación de los futuros docentes?
	¿Qué competencias has adquirido respecto a IA?
	¿Qué papel juega la dirección (gral/acad.) en las actividades de práctica docente e investigación?
	¿Existe coordinación entre la dirección (general/ académica) en el tema de los trabajos de investigación de los docentes y alumnos particularmente durante las prácticas? ¿Cómo?
	¿Qué aspectos principales puedes destacar de una IA en la preparación de los futuros docentes?
	¿Cómo has visto a un principio la experiencia de trabajo mediante IA en el INS? (ej: participación)
	¿Qué factores consideras que hayan dificultado el trabajo de una IA en temas de RD en el INS?

	¿Durante los recorridos cómo has visto el desempeño de los alumnos (tutoreados) en el tema de la inv. (o IA) durante las prácticas últimas? Y, ¿cómo ha sido el desempeño de los docentes?
	Desde tu perspectiva como director (general/ académico) ¿cuáles son los puntos débiles en cuanto a formación docente en IA en los alumnos/as?
	¿Qué hace falta para mejorar la IA en el INS?
	¿Cómo consideras que se puede abordar el tema de IA en la formación de futuros docentes?
Aspectos sobre RD	¿Qué piensas sobre la planificación curricular?
	¿Cómo ves el DCB en lo que hace al tema de las RD?
	¿Qué valoración tienes sobre el nivel de formación de docentes y alumnos/as en el tema de RD?
	¿Qué piensas sobre las horas de libre disponibilidad?
	¿Cómo consideras que se puede trabajar el tema de las RD en las horas de libre disponibilidad?
	¿Qué factores consideras que influye negativamente en el tratamiento de las RD en el INS?
	¿Qué factores consideras que influye positivamente en el tratamiento de las RD en el INS?
	¿Desde tu experiencia, consideras que el INS (directivos, docentes, alumnos, etc.) instit. hablando está preparado para trabajar el tema de las RD? ¿Cómo? O ¿Por qué no?
	¿Es posible trabajar el tema de las RD a partir de la investigación en general y de la IA en particular durante la formación de los futuros docentes? ¿Cómo?
	¿Qué hace falta entonces para que en el INS se pueda elaborar un DCD base a partir de una IA?
	¿Qué aspectos de las RD se pueden trabajar a nivel local (de las cmdades) o regional en el INS?
	¿Qué papel juega la dirección (general/ académica) frente al tema de las RD?
	¿Cómo debería ser el apoyo de la dirección (general/ académica) al desarrollo de la IA y la implementación de las RD en el INS?
	¿Cómo definirías el perfil de un director con miras a formar un nuevo docente para una IA en RD?

D. Guía de entrevista para alumnos (14)

Fecha:..... Lugar:.....

Nivel 1	Nivel 2
Datos personis.	Nombre/ Edad/ Lugar de origen/ Edo, civil/ Situación familiar (N° de hijos)/ Residencias
Cargo	Semestre que cursa (paralelo)
Aspectos Educativos/ Formación profesional/ Experiencias de trabajo	Experiencias de formación primaria, secundaria
	Colegio del cual egresó/ Año de egreso
	¿Cómo fue tu ingreso al INS?
	Expectativas que tuviste antes de ingresar al INS y actuales (¿en qué han cambiado?)
	Valoración de tu desempeño como alumno en el INS (inicio, proceso y actual)
	Principales logros durante tus estudios en las área de PDI y AEC
	Aspectos que te has propuesto y no los has logrado en tus estudios. ¿Por qué?
	¿Cuáles son tus principales potencialidades en estas áreas y cuáles tus debilidades ?
	¿Qué opinas sobre la carga horaria en general y en las dos áreas en particular?
	¿Qué opinas sobre el apoyo o trabajo en grupo entre alumnos/as?
	¿Qué opinas sobre el apoyo que te prestan los docentes en las áreas de PDI y AEC?
¿Cómo has visto la relación: directivos-docentes; docentes-docentes; docentes-alumnos; alumnos/as-alumnos/as durante las prácticas y en el INS?	
¿Desde tu experiencia, en estas últimas como en anteriores prácticas, qué estrategias sugerirías para mejorar este tipo de relaciones?	
Aspectos sobre IA	¿Qué opinas sobre el rol de la investigación en tu formación como futuro docente?
	¿Qué entiendes por investigación educativa o docente?
	¿Qué valor le asignas a la IA en tu formación?
	¿Qué competencias has adquirido respecto a IA?
	¿Qué aspectos metodológicos en la investigación (o IA) recuerdas?
	¿Qué aspectos principales puedes destacar de una IA en para tu preparación como futuro docente?
	¿Cómo has visto a un principio la experiencia de trabajo mediante IA en el INS? (por ejemplo, la participación)

	¿Qué factores consideras que hayan dificultado el trabajo (la participación) de una IA en temas de RD en el INS y durante las prácticas?
	¿Cómo has visto el desempeño de tus docentes (tutores) en el tema de la inv. (o IA) durante las prácticas?
	¿Cuáles son tus puntos débiles en cuanto a conocimiento de IA (teóricos, metodológicos)?
	¿Qué te han parecido las guías, las entrevistas, las posibilidades de hacer observaciones, etc.?
	¿Qué hace falta para mejorar el área de PDI (en especial el trabajo de inv.) en el INS?
	¿Cómo crees que debería trabajarse la IA en este INS?
Aspectos sobre RD	¿Recuerdas qué aspectos referentes a ramas diversificadas (nerl) abordan en cada área? (en particular en AEC)
	¿Qué valoración (en general) tienes sobre el nivel de formación de tus docentes en el tema de RD?
	¿Qué actividades desarrollan en las horas de libre disponibilidad? ¿Son planificadas?
	¿Cómo crees que podría trabajarse el tema de las RD en las horas de libre disponibilidad?
	¿Qué factores consideras que influye negativamente en el tratamiento de las RD en el INS?
	¿Qué factores consideras que influye positivamente en el tratamiento de las RD en el INS?
	¿Desde tu experiencia, consideras que el INS (directivos, docentes alumnos, etc.) instit. hablando está preparado para trabajar el tema de las RD? ¿Cómo? O ¿Por qué no?
	¿Es posible trabajar el tema de las RD a partir de la investigación en general y de la IA en particular durante la formación de los futuros docentes? ¿Cómo?
	¿Qué hace falta entonces para que en el INS se pueda elaborar un currículo diversificado a partir de una IA?
	¿Qué aspectos de los conocimientos locales o NERLs se puede recoger (de las comunidades) para ser integrados en una propuesta de currículo en el INS?
	¿Cuál debería ser tu rol como estudiante (futuro docente) en esta tarea de incorporar y trabajar los saberes locales como currículo diversificado en el INS?
	¿Cómo definirías el perfil del futuro docente para una IA en RD?

Anexo 7.

MINIENCUESTA DIAGNÓSTICA PARA AVERIGUAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y ADQUIRIDOS POR LOS DOCENTES DEL INS-EIB “ISMAEL MONTES” ACERCA DEL TEMA “RAMAS DIVERSIFICADAS O COMPLEMENTARIAS”

Fecha:.....Lugar:.....
Nombre:..... Edad:.....Lugar de origen.....
Años de experiencia como docente en el INS-EIB “Ismael Montes”.....
Especialidad o área de trabajo:.....Semestres con los que trabaja:.....

1. ¿Recuerda hace qué tiempo aproximadamente escuchó hablar por primera vez sobre el concepto de Ramas Diversificadas o Complementarias?

- 01. Recientemente (presente año)
- 02. Hace un año atrás
- 03. Hace dos años atrás
- 04. Hace tres años atrás
- 05. Hace más de tres años atrás
- 99. Ninguno

2. ¿Recuerda dónde ha escuchado hablar por primera vez sobre Ramas Diversificadas o Complementarias?

- 01. Espacio laboral
- 02. Espacio público
- 03. Ambiente hogareño
- 04. Ambiente de formación
- 05. Otro.....
- 99. Ninguno

(si la respuesta fuera en **ambiente de formación**)

3. ¿En qué tipo de evento de formación (capacitación o actualización) docente participó u oyó hablar sobre el tema de las Ramas Diversificadas o Complementarias?

- 01. Taller
- 01. Seminario
- 03. Curso
- 04. Otro.....
- 99. Ninguno

4. Según sus propias palabras, ¿qué entiende por Ramas Diversificadas o Complementarias?
(defina brevemente)

.....
.....
.....
.....

5. ¿Puede mencionar cuál es el propósito principal de incorporar las Ramas Diversificadas en la enseñanza de los niños/as?

.....
.....
.....

6. ¿Existe alguna relación de las Ramas Complementarias con el Tronco Común?

01. Si 99. No
(En caso de respuesta afirmativa)

7. ¿Cuáles serían los aspectos principales que distinguen a las Ramas Diversificadas del Tronco Común? (puede mencionar solamente 3 aspectos)

Características principales	
Ramas Diversificadas	Tronco Común
1.	1.
2.	2.
3.	3.

88. No sabe

8. De acuerdo a su parecer, ¿quién o quiénes son los encargados de elaborar las Ramas Diversificadas o Complementarias? (mencione algunos actores sociales, ejemplo: docentes, juntas escolares, directores, autoridades ministeriales)

01.....02.....03.....04.....

9. ¿Qué ventajas y desventajas proponen las ramas diversificadas?

Ventajas	Desventajas
1.	1.
2.	2.
3.	3.

10. Desde su punto de vista ¿qué pasos o estrategias utilizaría para la aplicación de las ramas diversificadas en su trabajo? (Mencione al menos tres pasos)

1.....

 2.....

 3.....

11. Usted ¿toma en cuenta las ramas diversificadas en su planificación curricular?

01. Si 99. No

(Si la respuesta es afirmativa)

12. ¿Qué aspectos incorpora? (mencionar al menos tres aspectos)

1.....

 2.....

 3.....

(si la respuesta es negativa)

13. ¿Por qué no las incorpora? (mencionar al menos tres razones)

1.....

 2.....

 3.....

Anexo 8.**UN EJEMPLO DE CRONOGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO AL GRUPO DE ALUMNOS MIEMBROS DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN (GIA)**

Semanas	Vacaciones (4º semestre, ambos cursos)			P'isqu Mayu (3º Semestre)		
	Sta. Barbara (3)	Cañadas (1)	Challacava (2)	Totora Pampa (2)	Rodeo (2)	Juntutuyo (3)
7 oct.-10 oct.	Lunes	Miércoles Jueves	Martes			
14 oct.-17 oct.				Miércoles Jueves	Martes	Lunes
21 oct.-24 oct.	Lunes	Miércoles Jueves	Martes			
28 oct.-31 oct.				Miércoles Jueves	Martes	Lunes