

Aprobado con máxima distinción
La Paz - 12-07-2000

CS.ED-105

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA CIENCIAS DE EDUCACIÓN

Dr. Emilio Oroz
Jefe de Carrera C.E.

Angela
Tribunal



Julio Irahola
Profesor Guía

Rolando Barral
RFB

**Análisis del desarrollo del currículo en la formación
de Técnicos Superiores en el Instituto Normal Superior Católico
"Sedes Sapientiae" - Centro Escoma
(un estudio de la calidad de la educación a partir de estructuras curriculares)**

**TESIS
para optar al Título de
Licenciado en Ciencias de la Educación**

Prof. Guía: Lic. Julio Irahola Aguirre
Postulante: Univ. Ángel Eduardo Vásquez Chávez

La Paz, junio de 2000



AGRADECIMIENTO:

A Dios, el Flaco y María por insertarme en la Universidad de la Vida,
en la Carrera de los Sueños y Utopías, en el Área del Servicio.

Y mi más sentida gratitud a cuantos me alentaron y
guiaron en la realización de este trabajo:
En especial al P. Dino Oselladore por su silente, pero contagiante, celo educativo,
al Lic. Julio Inahola por su generosidad y orientación,
a mis amig@s en esta "aventura educativa" Juan José, Carlos, Lupo, Lucio...
Pocho, Raquel, Jesús, Marcela F., María P., Patricia P y a todos
aquellos con quienes intentamos florecer allí donde Dios nos llama.

Un agradecimiento especial a los docentes, alumnos y personal,
todos ellos amigos, del INSCSS - Escoma

DEDICATORIA

A la fuente de vida y esencia: Mi Mamá María,
a la heredad más valiosa de mi existencia: Mi hermana Jeanet,
a la ilusión promisorio: Verónica
a mi hábito y esperanza anhelada: Nuria

**ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN LA
FORMACIÓN DE TÉCNICOS SUPERIORES EN EL
INSTITUTO NORMAL SUPERIOR CATÓLICO "ESCOMA"**

INTRODUCCIÓN

I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DISEÑO METODOLÓGICO	1
A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
B. OBJETIVOS	8
1. OBJETIVO GENERAL	8
2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	9
C. DISEÑO METODOLÓGICO	9
1. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS	10
2. SUJETOS INTERVINIENTES EN LA INVESTIGACIÓN	14
3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	15
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	18
II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	20
A. ANTECEDENTES SOBRE LA EDUCACIÓN CATÓLICA	20
1. MANIFESTACIONES DE LA IGLESIA DE SU OPCIÓN POR LA EDUCACIÓN: CONCILIOS, CONFERENCIAS EPISCOPALES, ENCÍCLICAS.	22
2. IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN CATOLICA	27
3. LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN PERSPECTIVA AL SIGLO XXI	29
4. LINEAMIENTOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE LA EDUCACIÓN CATÓLICA	35
B. DON BOSCO, LOS SALESIANOS Y SU CONCEPCION EDUCATIVA	37
1. SAN JUAN BOSCO, AYER Y HOY	38
2. FINALIDAD EDUCATIVA DE DON BOSCO	40
3. SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO	42
4. LA ESCUELA SALESIANA: RASGOS PRINCIPALES	44
5. LOS SALESIANOS EN BOLIVIA	47
C. LA PRESENCIA SALESIANA EN ESCOMA	49

D.	EL CURRÍCULO COMO CATEGORIA EDUCATIVA	54
1	TRES DIMENSIONES PARA CONCEPTUALIZAR AL CURRÍCULO	56
2	FACTORES Y FUENTES QUE CONDICIONAN AL CURRÍCULO	63
3	MODELOS CURRICULARES	66
4	DESARROLLO DEL CURRÍCULO	69
5	TENDENCIAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES	73
6	ESTRUCTURAS CURRICULARES	81
E.	LA CALIDAD DE LA EDUCACION Y SU INSERCIÓN EN EL DEBATE EDUCATIVO	83
1	LA CALIDAD, UN CONCEPTO SIGNIFICANTE	84
2	LA CALIDAD, EN EL CONTEXTO MERCANTIL	86
3	EL CONCEPTO DE CALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	93

III. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN EL INSC - ESCOMA 108

A.	CONCEPTUALIZACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR	108
1	CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES	108
2	DEFINICIONES POLÍTICO – IDEOLÓGICAS	110
3	OPCIONES TÉCNICO – PEDAGÓGICAS	145
B.	FACTORES MARCO PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR	166
1	FACTOR TEMPORAL	167
2	FACTOR FÍSICO	168
3	FACTOR ORGANIZACIONAL	168
4	FACTOR POLÍTICO - LEGAL	169
5	FACTOR HUMANO	170
C.	APLICACIÓN, SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR	171
1	FACTORES INTERVINIENTES EN LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULO	172
2	EL CONOCIMIENTO COMO ELEMENTO AGLUTINANTE DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO.	182
3	DIMENSIONES DE LA APLICACIÓN, SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR	183

CONCLUSIONES

PLANTEAMIENTO DE NUEVAS ESTRUCTURAS CURRICULARES

ANEXOS

Índice de Tablas e ilustraciones

◆ <i>Tabla 1 "La presencia educativa salesiana en Bolivia"</i> (Basado en PEPS 1996, 14-15)	48
◆ <i>Tabla 2 "Modelos curriculares"</i> (Basado en PALLADINO Enrique, 1995, 15)	68
◆ <i>Tabla 3 "Criterios mercantiles en la educación"</i> , (Basado en GENTILLI Pablo, s.a., 120-130)	98
◆ <i>Tabla 4 "Componentes curriculares y documentos curriculares"</i> (Elaboración propia)	109
◆ <i>Tabla 5 "Planeación de Componentes curriculares"</i> (POSNER, 1998, 45)	116
◆ <i>Tabla 6 "Perspectivas curriculares de la formación de maestros"</i> (Basado en POSNER, 1998, 49)	120
◆ <i>Tabla 7 Ejemplo de cómo la Estructura de las Disciplinas se configura en el Currículo del INSC – Escoma</i> (Extractado de Malla curricular INSC -Escoma)	123
◆ <i>Tabla 8 "Contexto Educación o Entrenamiento" en los documentos del nivel global</i> (Elaboración propia)	127
◆ <i>Tabla 9 Niveles de concreción de los objetivos curriculares.</i> (Basado en Posner, 1998, 73 – 82)	130
◆ <i>Tabla 10 "Contexto Educación o Entrenamiento" en los documentos del nivel específico.</i> (Elaboración propia)	131
◆ <i>Tabla 11 "Tipos de objetivos según programas de materia"</i> (Elaboración propia)	137
◆ <i>Tabla 12 Tipos de aprendizaje según programas</i> (Elaboración propia)	143
◆ <i>Tabla 13 Áreas de conocimiento y ejes de desarrollo profesional del currículo del INSC – Escoma</i> (Documentos del INSC – Escoma)	148
◆ <i>Tabla 14 Conceptos claves malla curricular INSC – Escoma</i> (Documentos INSC - Escoma)	149
◆ <i>Tabla 15 Organización vertical del nivel micro INSC - Escoma</i> (Elaboración propia)	157
◆ <i>Tabla 16 Organización horizontal del nivel micro INSC – Escoma</i> (Elaboración propia)	158
◆ <i>Tabla 17 Estructura discreta o plana del currículo del INSC - Escoma</i> (Basado en documentos INSC - Escoma)	159
◆ <i>Tabla 18 Estructura Lineal del currículo del INSC - Escoma</i> (Basado en documentos INSC - Escoma)	160
◆ <i>Tabla 19 Mapa de regulación con objetivos y ejes de desarrollo del INSC - Escoma</i> (Basado en documentos INSC - Escoma)	160
◆ <i>Tabla 20 Principio de la organización curricular – énfasis en conceptos</i> (Documentos INSC - Escoma)	162
◆ <i>Tabla 21 Ejes de desarrollo profesional</i> (Documentos INSC - Escoma)	165
◆ <i>Tabla 22 Principios del enfoque "arriba abajo"</i> (Basado en POSNER, 1998, 169)	166
◆ <i>Tabla 23 Relación entre estudios superiores de docentes y materia a su cargo INSC – Escoma</i> (Elaboración propia)	173
◆ <i>Tabla 24 Distribución Poblacional 1ra Sección de la Provincia Camacho - La Paz</i> (Instituto Nacional de Estadística – Censo Nacional de Población y Vivienda, 1992)	178
◆ <i>Tabla 25 Distribución de la población económicamente.</i> (PDM, Sección de Puerto Acosta 1998 – 2002)	178
◆ <i>Tabla 26 Tiempo de migración de los componentes familiares</i> (PDM Puerto Acosta, 1998-2002)	192

◆ <i>Tabla 27 "Cuadro comparativo entre niveles de estudio con relación a las metas educacionales INSC - Escoma" (Elaboración propia)</i>	205
◆ <i>Tabla 28 Tipos de contenidos de aprendizaje (Elaboración propia)</i>	207
◆ <i>Tabla 29 Frecuencia de presentación de programas a alumnos INSC - Escoma (Elaboración propia)</i>	208
◆ <i>Tabla 30 Distribución de la evaluación sumativa INSC - Escoma (Documentos INSC)</i>	221
◆ <i>Tabla 31 Conocimiento sobre proyecto educativo del INSC - Escoma (Elaboración propia)</i>	227
◆ <i>Tabla 32 Percepción de la vinculación de los directivos con la carrera (Elaboración propia)</i>	228
◆ <i>Ilustración 1 La calidad de la educación desde una perspectiva pedagógica (Basado en AGUERRONDO, 1993)</i>	101
◆ <i>Ilustración 2 Fuentes de las definiciones político - ideológicas (Basado en Aguerro, 1993)</i>	102
◆ <i>Ilustración 3 Fuentes de las opciones técnico - pedagógicas (Basado en AGUERRONDO, 1993)</i>	104
◆ <i>Ilustración 4 Esquema global sobre la calidad de la educación en el INSC - Escoma (Elaboración propia)</i>	106
◆ <i>Ilustración 5 Estructura Básica de Organización del Currículo en INSC - Escoma (Basado en POSNER, 1998, 136)</i>	159
◆ <i>Ilustración 6 Organigrama de la Institución (Documentos INS - Escoma)</i>	169
◆ <i>Ilustración 11 Objetivos que buscan los docentes (Elaboración propia)</i>	201
◆ <i>Ilustración 12 Percepción sobre aprendizajes obtenidos según alumnos (Elaboración propia)</i>	202
◆ <i>Ilustración 13 Grado de coordinación de programas INS - Escoma (Elaboración propia)</i>	210

INTRODUCCIÓN

Los centros de formación docente, en nuestro país al igual que en el mundo, han adquirido especial resonancia en el devenir de los años 90, ya sea porque los presentaban desde sus anomalías, desde sus proyecciones o, aunque muy raras veces, desde sus lauros. Concretamente en nuestro país el acercamiento escalonado a esta temática se ha dado desde la promulgación de la Ley 1565 y que poniendo en asunto de discusión la certificación académica, transformación de las Normales en Institutos Superiores, acreditación, traspaso a las Universidades y recientemente las propuestas curriculares para la formación docente, apuntala hacia la búsqueda de la calidad de la educación

En consideración de lo anteriormente dicho, se desprenden dos asuntos, tomados como centrales en este trabajo; el primero vinculado al enfoque que subyace al acercamiento y la presentación de los centros de formación docente y el segundo, al norte hacia el cual se los dirige.

Con relación al primero, hemos de indicar que muchos de los enfoques desde los cuales se han hecho los acercamientos a los centros de formación docente asumen centralidad por los contenidos. Es así que muchos versan sobre la pertinencia y actualidad de los contenidos, la organización que habrá de darse a las disciplinas, la cantidad de horas de trabajo, las formas y estilos de transmisión de contenidos, etc.

Tal apreciación, no obstante, en lo que respecta a este trabajo, no niega que el conocimiento socialmente válido se constituye en el elemento aglutinante de todo centro de formación docente, pero también se cree que entorno a él se construye una determinada realidad, instalada por el conjunto de decisiones u omisiones institucionales con respecto a la interacción de los contenidos y de lo que está en función de ellos. Por tal razón en esta tesis se hace un análisis del desarrollo del currículo en busca de aquellas decisiones u omisiones

institucionales, denominadas estructuras curriculares, que han configurado de manera específica al INSC – Escoma.

Con relación al segundo asunto, fundamental para aproximarse al primero, el trabajo se adscribe a una perspectiva teórica de la calidad de la educación, que establece que ésta es dada si existe una concomitancia entre un conjunto de definiciones político – ideológicas y opciones técnico – pedagógicas; de tal manera que aquello que se pretende alcanzar, sea buscado desde la aceptación de determinados factores.

Por consiguiente, la organización del cuerpo de la tesis contempla tres grandes apartados: la definición del problema y diseño metodológico, el marco teórico de la investigación y el análisis del desarrollo del currículo en la formación de técnicos superiores en el INSC – Escoma.

En el primero de estos apartados se encuentran el planteamiento del problema, la formulación de preguntas de investigación, los objetivos que persigue la tesis y el diseño metodológico asumido.

Con la intención de introducirnos en la comprensión de las Definiciones Político – Ideológicas que se asumen en la formación de profesores en el INSC es que el segundo apartado explicita las características de la educación en el marco de la Iglesia Católica, la Congregación Salesiana y la Comunidad Salesiana en Escoma. Asimismo, se brindan los marcos conceptuales entorno a las categorías educativas de currículo y desarrollo del currículo. Finalmente se considera a la Calidad de la Educación desde sus acepciones básicas, pasando por la descripción de sus connotaciones mercantilistas, para finalizar en su conceptualización pedagógica en el marco de este trabajo.

El último de los apartados transita las etapas del desarrollo del currículo, a partir de la identificación, descripción y análisis de las definiciones político ideológicas y las opciones técnico – pedagógicas inherentes a los documentos curriculares, sujetos, espacios y momentos de la cotidianidad.

Y para culminar el trabajo se incluyen en las conclusiones las estructuras curriculares identificadas referentes a la calidad de la educación en la institución, además de una sección de propuesta de nuevas estructuras curriculares que puedan reconfigurar a la institución.

I. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y DISEÑO METODOLÓGICO

Desde hace aproximadamente seis años viene funcionando en la localidad de Escoma, Provincia Camacho del Departamento de La Paz, un centro de formación en educación superior. Este centro forma recursos humanos para la educación y la agropecuaria, en dos carreras. Ambas profesiones tienen el aval académico de la Universidad Católica Boliviana, distribuidas de la siguiente manera: Agropecuaria es dependiente de la Unidad Académica Campesina (UAC) y Educación, con la formación de Profesores para el Nivel Primario, es dependiente del Instituto Normal Superior Católico (INSC) "Sedes Sapientiae", con sede en Cochabamba, la misma que la considera como Unidad Académica - Escoma.

Este centro de estudios superiores está a cargo de la Congregación Salesiana, con más de 25 años de presencia en la región que, además, dirige una radio, un canal de televisión, un Centro de Extensión y Capacitación Agropecuaria (CECAP), un centro de capacitación en ramas técnicas a varones, un centro de promoción de la mujer, una escuela primaria, un colegio secundario regular y educación básica de adultos EBA (en la modalidad presencial y semi presencial), un curso de profesionalización a profesores interinos, un curso de Licenciatura en Ciencias de la Educación a profesores normalistas, todo esto desde una perspectiva educativa - pastoral.

Pese a la amplia labor social y educativa especialmente, en beneficio de la población del lugar en criterios de cobertura, no se ha determinado a ciencia cierta la calidad de estos servicios. En el caso concreto del INSC existen argumentos suficientes para indicar que, hasta la presente tesis, no ha existido valoración alguna que constate las conveniencias y contrariedades de la ejecución del currículo y más aún sobre las condiciones en las que se desarrolla tal formación; no obstante está facultada para poder otorgar a sus egresados el título de Técnico Superior que los habilita para ejercer como Maestro del Nivel Primario en el Sistema Educativo Nacional.

A lo sumo, se pueden mencionar revisiones parciales y modificaciones más o menos arbitrarias, centradas en el plan de estudios y contenidos de las materias, fruto de análisis teórico-deductivos y a la luz de la experiencia de algún docente. El proceder de esta manera va omitiendo una visión de conjunto que es necesaria en cualquier currículo. Éstas y otras señales hacen notar que dentro de la práctica educativa impera una política que se podría llamar "del parche". Es decir, actitudes y decisiones, generalmente bien intencionadas, que atacan elementos coyunturales y fragmentados; pero que niegan la existencia del currículo como un todo interrelacionado e interdependiente entre elementos, procesos y sujetos.

Por otro lado, es menester estudiar cómo responde de manera sostenida y coherente, la presente experiencia educativa, a las demandas que pueda presentar una región altiplánica donde la población es aymara, bilingüe y campesina; que vive fundamentalmente del trabajo agrícola y pesquero. Además de presentar problemas tales como analfabetismo, poca cobertura escolar, alta deserción escolar, elevado número de profesores interinos, poca apertura a la reforma educativa, etc. De igual forma, a la progresiva presencia y peculiaridades de alumnos y egresados del valle.

Por otro lado es importante analizar la viabilidad de alcanzar los resultados esperados de transformaciones en el currículo oficial, ya que desde noviembre de 1999 el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes ha establecido el Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario. Desde la postura de este trabajo se sustenta que los cambios en la educación no están exclusivamente determinados por cambios en los contenidos de aprendizaje, sino que estos están ampliamente influidos por regularidades institucionales, producto de transacciones y negociaciones sociales en torno al currículo. Es necesario destacar que en términos generales este nuevo currículo oficial está centrado en la dotación de competencias necesarias para el desempeño docente, reconfigura ampliamente las características de quienes enseñan, de quienes

aprenden, de los espacios donde se aprende, de los contenidos que se aprenden, de los roles, etc.

En ese sentido, la presente investigación, juzga importante, conveniente y útil abordar la mencionada temática, desde el análisis de sus causas, debido fundamentalmente a la relación que tiene que existir entre cualquier experiencia educativa y la satisfacción de demandas sociales y el desarrollo de los educandos. Asimismo, por un sentido social que parte de la idea de que todos tienen derecho a la educación, pero no cualquier educación sino a una de calidad.

Por lo tanto, en el presente estudio surgió la necesidad de determinar los puntos de partida, la discrepancia y relevancia entre lo que se hace, lo logrado, lo previsto y lo deseable a lo largo de todo el desarrollo del currículo, en la formación de Profesores para el Nivel Primario. Es decir, se pretendió producir información, datos y análisis, que permitieran ubicar el estado en que se encuentra el INSC con respecto a lo que realiza y logró como productos, con relación a lo que se había propuesto y lo que se sentiría como esperado para tal profesión, a fin de tomar decisiones sobre el mantenimiento, renovación o cambio de las condiciones en que se da la oferta educativa. Sin embargo, tal pretensión no se reduce a la exposición fría de tales datos, sino que ésta es tomada en consideración de la identificación de estructuras curriculares institucionales, es decir, tomando en cuenta que la existencia de una determinada realidad educativa es fruto de la interacción entre los sujetos que participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las peculiaridades institucionales en torno al elemento aglutinante de todo proceso educativo: el currículo.

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El debate y accionar actual en torno a la educación de este siglo y el conjunto de sus exigencias posee un denominador común: el alcance de una educación de calidad. Así Conferencias Mundiales, Reuniones de Ministros de Educación,

Cumbres Educativas, etc. afirman que toda persona tiene derecho a la educación, pero no a cualquier educación, sino a una de calidad. Asimismo se indicó implícitamente que en términos generales toda acción educativa *busca y logra* desarrollar procesos y alcanzar resultados determinados¹.

Esta pretensión de conseguir calidad en la educación corresponde a todos sus niveles, áreas y modalidades; entonces cuán mayor puede ser esta demanda a la formación de profesores, como principales protagonistas de la calidad, tomando en cuenta que existe amplia disconformidad por el rol que desempeñan actualmente en cotejo de las demandas de la época, sujetos, espacios, etc. Por esta razón orientar la formación de profesores hacia la pertinencia cultural, social, económica y política permitiría acelerar la construcción de una sociedad equitativa y justa.

Se cree que existe una mayoritaria coincidencia en que la educación debe ser de calidad. No obstante la coincidencia que pueda existir entre autores y público en general con respecto a tal derecho y necesidad, ésta se ve fraccionada al momento de definir qué es calidad de la educación. Entonces es ineludible dejar claro de inicio que tal definición está íntimamente ligada a la percepción sobre lo deseable (sociedad, cultura, conocimiento, valores, etc.). De ahí que este concepto no sea neutro, por el contrario, que contenga una amplia carga ideológica, sea polifacético y hasta subjetivo, y que puede haber conceptualizaciones como enfoques de ver la realidad existen.

En lo que respecta a este trabajo, además de esta primera aclaración, hemos de descartar la posibilidad de adscribirnos exclusivamente a corrientes eficientistas, las de mayor presencia en el campo educativo, que centrando su análisis en criterios de costo-beneficio, productividad en serie, calidad total,

¹ Partimos de un concepto de educación que la considera como intencional; fruto de una actividad prevista con anterioridad, donde se seleccionaron situaciones, contenidos, forma de enseñanza, formas de evaluación productos de actividades intelectuales, anticipadas a los hechos.

círculos de calidad, costo cero, etc. reducen los fenómenos educativos a simple mercancía o piezas de mercado.

Nuestro posicionamiento versa en que: la calidad de la educación se puede abordar desde una perspectiva pedagógica. Razón por la cual recurrimos a un enunciado: Cuando existe consistencia entre un Proyecto Político General vigente² y el Proyecto Educativo que opera se puede hablar de calidad (Aguerrondo 1993). Esta consistencia no es otra cosa que la congruencia entre lo que se espera, lo que se hace y obtiene a escala educativa. De ahí que cuando las demandas a la educación provenientes de los ámbitos sociales, culturales, económicos no se ven satisfechas es que existe falta de significatividad. Ejemplos de esta falta de significatividad se encuentran en diagnósticos, evaluaciones, estudios de caso, etc. realizados en todos los espacios educativos, cuando se habla de la impertinencia y el carácter alienante de los contenidos, de la irrelevancia de los contenidos para con el mundo laboral, lo inoportuno de los métodos, la irrelevancia con la vida, etc.

En el contexto de este trabajo el *Proyecto Político General* está constituido, por un lado, por el conjunto de principios, líneas y áreas de acción social, cultural y económica asumidas en la Comunidad Salesiana, en tanto institución católica, en una región rural y para con sus habitantes, y por otro, por el conjunto de demandas hechas a este nivel de educación por parte de los diversos sectores de la realidad, es decir, aquellas dos dimensiones que se considerarán como referenciales a la hora de hablar de calidad.

Por *Proyecto Educativo* se entiende al instrumento de gobierno que enuncia las opciones hechas en relación a la identidad institucional, lo que se cree que es relevante por alcanzar, los medios más adecuados para alcanzarlos y la disposición de determinados componentes educativos. En lo tocante a este

espacio de trabajo, se trata de la respuesta u oferta educativa hecha al conjunto de demandas externas, que se constituirá en las manifestaciones concretas desde las cuales se observa la calidad educativa.

No obstante las aclaraciones sobre calidad de la educación, es pertinente hacer notar que ésta debe ser entendida como Palladino indica "... una expresión genérica con la que se denomina un complejo constructo valorativo..."³; para este autor la calidad de la educación además de ser un término cada vez más aceptado, está íntimamente empapado por corrientes vinculadas a la búsqueda de la excelencia, máxima expresión de la calidad, que buscan crear armonía y coherencia interna entre su gestión y las demandas externas, brindando las mayores oportunidades de satisfacción de necesidades a la totalidad de los sujetos participantes directos o indirectos de la educación.

En lo que respecta a este tema la calidad de la educación es considerada como punto de referencia en tanto el valor específico que la Institución le atribuye a la formación docente en relación con el desarrollo económico, social y cultural de la región y la vivencia del currículo internamente. Al referirnos a calidad desde una perspectiva pedagógica se hacen presentes los conceptos de eficacia, eficiencia y efectividad, los mismos que teniendo un origen mercantilista, requieren ser reconceptualizados en torno a la educación. Cuando se hace insinuación a eficacia entendemos como el grado en que se han conseguido (o se están consiguiendo) los resultados previstos o propuestos en el diseño curricular por la institución (definiciones político - ideológicas), por influencia de la aplicación del mismo. Por otro lado cuando nos referimos a eficiencia se alude al modo como se manifiestan el conjunto de opciones a nivel técnico y pedagógico en términos enunciados educativos. Es decir, el cómo se concibe y se hace uso del conocimiento, enseñanza y aprendizaje, factor humano,

² Se concibe como el conjunto de líneas y áreas de acción a realizarse en un contexto particular con el propósito de remediar y desarrollar una mejora en la calidad de vida de los sujetos. Tiene como punto de referencia un análisis situacional sobre los diversos componentes de la realidad, tales como sociales, culturales y económicos.

infraestructura, organización, etc., en la consecución de los objetivos educacionales. Por último, al hablar de efectividad lo hacemos con relación al grado con que se han cumplido con las demandas de los ámbitos externos hechas al Instituto Normal Superior Católico Escoma.

Sin embargo, a fin de no obtener información fragmentada, superficial y circunstancial se sostiene la necesidad de tratar el tema desde el conjunto de regularidades y condiciones institucionales que han propiciado tales sucesos, a éstas se ha denominado "estructuras curriculares". Este enfoque en el tratamiento del tema permite incorporar la visión de los problemas no como datos finales sino como insumos dentro de un análisis global; facilita, como indica María de Ibarrola, la identificación de posibles espacios curriculares, desde los cuales se generan los obstáculos o posibilitadores del desarrollo del currículo; otorga la posibilidad de realizar un estudio que trasciende el carácter de oportunidad y validez o no de los contenidos; rebasa el espontáneo y llano deseo de realizar cambios en los contenidos para tomar en cuenta prioritariamente las condiciones institucionales; el estudio no se centra de manera exclusiva en la lógica de los contenidos sino que asume otras, también vinculadas con el proceso de aprendizaje; y finalmente da luces en la toma de decisiones, que ya no se centran sólo en componentes curriculares sino en la construcción colectiva de otras estructuras curriculares.

Sobre la base de todo lo que se planteó anteriormente, especialmente en los conceptos reconceptualizados de eficacia, efectividad y eficiencia, considerados como instrumentos para estudiar la calidad de la educación, y vinculado a un análisis de estructuras curriculares, en la presente tesis, cuatro son las preguntas fundamentales que constituyen el objeto de análisis sobre el

³ PALLADINO Enrique, Diseños Curriculares y Calidad Educativa, p. 35.

desarrollo del currículo⁴ de la formación de Profesores de Primaria en 1999 en el INSC – Escoma.

- ¿Cuáles son las estructuras curriculares que propician u obstaculizan la eficacia, eficiencia y efectividad del desarrollo del currículo en la formación de profesores para el nivel primario en el Instituto Normal Superior Católico Escoma?
- ¿Cuáles son las definiciones político – ideológicas que se constituyen en los marcos referenciales de la eficacia en la formación de profesores para el nivel primario en el Instituto Normal Superior Católico Escoma?
- ¿Cuáles son las opciones técnico – pedagógicas, vinculadas con la eficiencia del currículo, realizadas en la formación de profesores para el nivel primario en el Instituto Normal Superior Católico Escoma entorno a la implementación, aplicación y supervisión?
- ¿A qué demandas sociales debe responder con efectividad la formación de profesores para el nivel primario en el Instituto Normal Superior Católico Escoma?

B. OBJETIVOS

1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar el desarrollo del currículo de la formación de profesores para el nivel primario en el Instituto Normal Superior Católico Escoma desde sus estructuras curriculares en cuanto a eficiencia, eficacia, efectividad a fin de facilitar el establecimiento de un currículo de calidad.

⁴ Se entiende por desarrollo del currículo al proceso que consta de etapas relacionadas con el qué, cómo, cuándo aprender y enseñar y qué, cómo, cuándo evaluar tales aprendizajes. Las etapas son:

- ✓ Conceptualización: en la que se determinan, por influjo de preferencias ideológicas y políticas, cuál es el conocimiento socialmente válido transmisible y desarrollable.
- ✓ Construcción: en el que se determinan los objetivos, contenidos, estrategias educativas, sistemas de evaluación que están en concordancia con la etapa anterior. Se entiende normalmente como el currículo en sí.
- ✓ Instrumentalización: en la que se crean las condiciones más viables y necesarias para la aplicación de la propuesta construida. Entre las tareas pertenecientes a esta fase está la adecuación de la infraestructura, construcción de materiales, el perfil de los docentes, etc.
- ✓ Aplicación: en la que se pone a experimentación la propuesta educativa.
- ✓ Supervisión: etapa en la que se realiza el seguimiento necesario a la aplicación de la propuesta a fin de desarrollar procesos coherentes con los objetivos propuestos.
- ✓ Evaluación: etapa que se presenta a lo largo de todas las anteriores, que consiste en poner en evidencia los logros y limitaciones, a través de la obtención de datos a fin de tomar decisiones

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las estructuras curriculares que posibilitan los rasgos positivos y negativos de la formación de Profesores para el nivel primario en el Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" - Escoma (INSCSS - E) a fin de adoptar estrategias que puedan generar un desarrollo del currículo de calidad.
- Identificar demandas sociales de la región de Escoma a la formación de profesores para el nivel primario.
- Plantear estructuras curriculares institucionales que posibiliten mejores condiciones para el desarrollo del currículo en la formación de profesores para el nivel primario en el I.N.S.C.S.S. - Escoma.

C. DISEÑO METODOLÓGICO*

Los rasgos peculiares de la presente tesis requieren de un abordaje metodológico multifactorial, lo cual significa que se toman como objeto de análisis un amplio conjunto de indicadores relativos a ámbitos fundamentales como son: las definiciones político-ideológicas y las opciones técnico-pedagógicas. En consideración de estos ámbitos, imbricados en la cotidianidad del INSC - Escoma, se hace uso de las categorías de eficiencia, eficacia y efectividad, a fin de obtener información sobre su estado, Es así que desde las dimensiones: *Objetivos* (objetivos curriculares, perfil del egresado), *Plan de Estudios* (malla curricular, contenidos) *Metodología* (experiencias de aprendizaje, procedimientos), *Sistema de Evaluación* (políticas, medios e instrumentos y procedimientos) *Eje Epistemológico* (concepción sobre conocimiento, áreas y definición de contenidos), *Eje Pedagógico* (concepción de enseñanza y aprendizaje), *Eje de Organización* (gestión educativa, clima institucional, organización académica e infraestructura); se fueron identificando la gama amplia de indicadores tales que permitieran poseer una visión e interpretación global de nuestro objeto de estudio. Razón por la cual se considera relevante complementar esta descripción con la obtención de sus estructuras curriculares, las mismas que le dan un sentido integral, y que proviniendo de la triangulación de datos (por método, informantes, momentos y espacios) brindan un sentido unitario a la compleja realidad curricular.

* A pesar de ser una investigación inductiva, el diseño metodológico y el Marco Teórico se basaron en la operativización de variables enunciadas en el problema y objetivos de la investigación. (Véase Anexos)

De esta manera este apartado menciona tres elementos substanciales dentro de esta y cualquier investigación: el tipo de estudio a que pertenece, a fin de conocer las características alcances y limitaciones del trabajo; los sujetos intervinientes, tanto directos como indirectos; y finalmente se describen los métodos, técnicas e instrumentos utilizados con las diferentes fuentes de información a fin de abordar aspectos específicos.

1. CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

Tal como indican Arnal, del Rincón y Latorre(1992), en el ámbito de las ciencias sociales y más propiamente en las ciencias de la educación se ha ido evidenciando el "... surgimiento de múltiples lenguajes científicos, de pluralidad de posiciones epistemológicas y de nuevas perspectivas de investigación que se engloban bajo la denominación de paradigmas de investigación", en ese sentido toda actividad investigativa, y lógicamente ésta, se adscribe a una determinada metodología, que en este caso es el *paradigma interpretativo*.

Esta forma de encarar la investigación posee las siguientes características: "... busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo, ...se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado..., se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto (o institución) más que en lo generalizable... enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos..."⁵

Si bien la adscripción a este paradigma nos brinda una definida orientación que sigue la investigación, es preciso ampliar más características en función de otros criterios, es así que:

⁵ ARNAL, Justo, et.al., Investigación Educativa: Fundamentos y metodologías, pp.40 - 41.

a) De acuerdo con su finalidad

Es decir, que teniendo en cuenta qué es lo que se persigue con la investigación, se tiene que es *Básica*, ya que está orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos sobre un determinado fenómeno educativo y sin un fin inmediato. Se orienta a conocer y persigue la resolución de problemas amplios y de validez general (Fox, 1981, 128).

b) De acuerdo con su alcance temporal

Ya que se refiere a un momento específico dentro del desarrollo del currículo de la formación de profesores para el nivel primario, se la denomina *transversal o transeccional*, ya que realiza un cohorte arbitrario dentro de su desenvolvimiento cotidiano y se recolectan datos para llegar a describir variables y analizar su incidencia en un momento dado⁶.

c) De acuerdo con la profundidad u objetivo

Es una investigación de tipo *descriptiva*, ya que tiene por objetivo determinar las características actuales de los fenómenos existentes en el INSC - Escoma. Por lo tanto, esta tesis "describe e interpreta lo que es. Se interesa por las condiciones o relaciones existentes; las prácticas que predominan; las creencias, los puntos de vista y actitudes vigentes; los procesos que suceden; los efectos sentidos; o las tendencias que están desarrollándose"⁷.

d) De acuerdo con el carácter de medida

Dentro de este criterio que hace referencia a dos de los enfoques históricos de investigación en ciencias sociales: el *cuantitativo* y el *cualitativo*, se nos permite aclarar que la presente investigación, por su interés en el descubrimiento y análisis de ciertos significados humanos y de la vida social, además de un procedimiento interpretativo es fundamentalmente *cualitativa*⁸. Del mismo modo al no hacer uso de la metodología empírico - analítica, ni servirse

⁶ HERNÁNDEZ S. Roberto, et.al., *Metodología de la investigación*, pp. 191 - 192.

⁷ BEST Jhon, *Cómo investigar en educación*, p. 91.

⁸ ARNAL, Justo, et.al., *Op.Cit.*, p.45

exclusivamente de pruebas estadísticas para el análisis de datos, ni buscar explícitamente corroborar o rechazar hipótesis opta por un camino inductivo; es decir, que se inicia y desarrolla a partir de conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de datos de la realidad, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas, más bien se sigue un modelo flexible⁹.

e) De acuerdo con el marco o espacio en que tiene lugar

Como podrá suponerse esta investigación asume los espacios, los sujetos, las características naturales del INSC Escoma, razón por la cual se la denomina *Investigación de campo o sobre el terreno*. Como es de esperar no posee la creación de condiciones artificiales o construidas y consiguientemente conlleva un menor rigor y control de la situación.¹⁰

f) De acuerdo con la concepción del fenómeno educativo

Por su énfasis en el caso específico de la formación de profesores para el nivel primario y la búsqueda también específica de conocimiento teórico para este caso y no con el fin de generalizarlos es que esta investigación se denomina *idiográfica*. No pretende universalizar las peculiaridades determinadas en este centro de formación, concretamente las estructuras curriculares, para todos los Institutos Normales, también porque no es fruto de una investigación con diseño experimental.

De manera específica, asume como método de investigación *El estudio de casos*. Éste método como indica Yin (1989) consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas. La finalidad de este método, indican otros autores, "... se orienta a la comprensión profunda de la realidad singular: individuo, familia, grupo, institución social o comunidad"¹¹.

⁹ TAYLOR S.J., BOGDAN R., Introducción a los métodos cualitativos de investigación, p. 20.

¹⁰ ARNAL, Justo, et.al., Op.Cit. p. 45.

¹¹ DE LA ORDEN, Investigación Educativa. Diccionario: Ciencias de la educación, citado en ARNAL, Justo, et.al., Op.Cit., p. 206.

Como sucedió en este trabajo, se siguió un proceso progresivo e interactivo, donde el tema fue delimitándose y focalizando. Existió una primera fase exploratoria destinada a la contextualización del lugar, de los sujetos, de documentos y de ciertos aspectos sobresalientes susceptibles de acercarnos a definición de objetivos. En una segunda fase, denominada intermedia, se procedió a la selección de sujetos, aspectos, documentos a estudiar, las estrategias a utilizar, la duración del estudio, etc. Posteriormente se inició la fase de recolección, análisis e interpretación de los datos. Para finalizar en la elaboración del informe final. Es imperioso destacar que a lo largo de las fases se incorporan y/o desechan planteamientos, conduciendo a la reestructuración de las anteriores. De esta manera se evidencian las cuatro características, que como indica Merriam¹², corresponden a todo estudio de casos: particular, descriptivo, heurístico e inductivo.

g) De acuerdo con la dimensión temporal

Si bien a lo largo del trabajo se recurre a la identificación de antecedentes institucionales, revisión de documentos pasados, características pretéritas no posee como intencionalidad central aquel conocimiento, más por el contrario se interesa por estudiar los fenómenos tal y cómo ocurren en el presente, a la luz de lo pasado y predominantemente de lo presente. En ese sentido, por su alcance temporal esta investigación es *descriptiva*.

h) De acuerdo con la orientación que asume

Puesto que su orientación básica es la de generar conocimiento sobre una determinada realidad desde una perspectiva inductiva, su objetivo es interpretar y comprender fenómenos, no es su intención realizar la comprobación o rechazo de ninguna hipótesis o enunciado a priori, por lo tanto es una investigación *orientada hacia el descubrimiento*. Sin embargo, también es una investigación orientada a la *aplicación*, ya que se obtiene información que contribuya a la mejora de condiciones futuras, con la revelación de estructuras curriculares

¹² MERRIAM, S. Case study research in education, citado en Ibid., p. 207

tales que puedan contribuir a la toma de decisiones y el mejoramiento de la oferta educativa.

2. SUJETOS INTERVINIENTES EN LA INVESTIGACIÓN

Los agentes que participaron en el desarrollo de la investigación son el 100% de los estudiantes del INSC - Escoma en el año 1999, los cuales hacen un total de 59 alumnos, que distribuidos en sus tres niveles se presentan de la siguiente manera: 5to. Semestre 12 alumnos, 4to. Semestre 12 alumnos, 2do. Semestre 15 alumnos y curso propedéutico 20 alumnos. A este grupo se añadió los 5 egresados de la gestión 1998.

En lo que concierne al personal docente se debe indicar que la aplicación de cuestionarios implicó al 100%. Sin embargo, se lograron respuestas de 10 docentes de 12 que conforman la planta, lo que refleja que el 83% participaron eficazmente. En cambio, en la utilización de otras técnicas, tales como grupos focales y entrevistas en profundidad se logró participar con 9 docentes. En relación con el personal administrativo, se logró la participación de 2 de 3 personas; dentro de los directivos se pudo trabajar con ambos como son el Director de Carrera y el Director General.

Referente a la participación de sujetos externos a la institución se asumió un criterio no probabilístico de tipo *intencional u opinático*¹³ y contó con: 3 asesores pedagógicos (Carabuco, Puerto Acosta y Escoma); 3 Directores de Unidades Educativas (UE) donde trabajan los egresados y 8 Directores de UE donde se desarrollaron la Práctica Docente (Pacaures, Tomoco Grande, Rigoberto Paredes, Tutucucho, Mariscal Sucre, Tawacuyo, Jupani Grande, Orurillo, Pococata, Ursula Goyzueta, Don Bosco Escoma); 30 profesores en ejercicio pertenecientes a estas U.E. distribuidos entre profesores guías, colegas de los egresados y otros profesores; 22 miembros de Juntas Escolares que promedialmente corresponden a 2 personas por UE visitada. Asimismo se menciona la

¹³ En este tipo se eligen los individuos que se estima, bajo arbitrarios criterios, son representativos de la población.

participación de 10 comunarios (comerciantes, transportistas y agricultores) que estando desvinculados de la labor educativa, por no tener hijos en edad escolar, refuerzan la información obtenida de la participación de los miembros de las juntas escolares.

3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

A fin de responder a las preguntas y objetivos de la investigación se emplearon varios instrumentos, que se explicitan seguidamente.

El análisis de documentos estuvo sobre la base de la metodología que Posner¹⁴ propone, el mismo que asevera que dentro del estudio de un currículo se hace imprescindible la identificación y conocimiento objetivo de sus formulaciones y de sus aspectos connotativos, tales como corrientes, presupuestos, conceptualizaciones etc., este autor guía en gran manera el estudio del currículo oficial. Los documentos que se obtuvieron fueron distribuidos en función de los requerimientos de información, tal como lo indica la Tabla 4 "Componentes curriculares y documentos curriculares" (***Elaboración propia***) de la página 51. Otros documentos, tales como correspondencia, currículums vitæ, circulares administrativas, trípticos de presentación... fueron sujetos a un análisis *heurístico* para interpretar el contenido y sentido de los hechos.

Con el fin de obtener información sobre los antecedentes históricos de la institución, las razones que la dieron origen, las mutaciones que acaecieron e hitos sobresalientes se procedió a la realización de *entrevistas estructuradas y semi estructuradas* con los directivos, sujetos que estuvieron desde la creación e informantes claves externos.

Para la obtención de datos vinculados al clima institucional, concepción de enseñanza, concepción de aprendizaje, concepción de conocimiento, perfil real... se empleó la técnica de trabajo con *grupos focales*, tanto con alumnos, como con egresados del Instituto, docentes en ejercicio. Véase La Tabla 26 "Cuadro

¹⁴ POSNER George, Análisis del Currículo, Ed. Mc. Graw Hill, Bogotá 1998

comparativo entre niveles de estudio con relación a las metas educacionales INSC - Escoma" (Elaboración propia de la página 51. En consideración de los mismos ámbitos con el estamento docente se utilizaron *entrevistas en profundidad*¹⁵ y *grupos focales*.

La construcción del Perfil real del Egresado requirió un abordaje cualitativo, para tal efecto se elaboró una *Guía de Observación Etnográfica*¹⁶, que se encuentra en la sección de anexos, que revelaba el desempeño docente intráulico. Esta guía asume elementos vinculados a: Organización de los contenidos de aprendizaje (programa escolar y planeación didáctica), El aula y los sujetos del PEA (concepción sobre el aula, rol del docente, rol del alumno, el grupo escolar), El abordaje de los contenidos de aprendizaje (relación contenido - método, relación sujeto - objeto de conocimiento), Aprendizaje escolar (conceptualizaciones, enfoque, modalidades...) Relación maestr@ - alumna, Evaluación del aprendizaje escolar (situaciones de aprendizaje, criterios, instrumentos), Disciplina escolar, Recursos didácticos, Horario escolar. Está misma Guía se utilizó para recoger datos del tipo de trabajo que los Docentes del Instituto realizan para con los alumnos del Instituto. Esto con el fin de buscar alguna correlación entre el clima de formación y el posterior desempeño de los egresados.

El trabajo que se realizó con los agentes externos inicialmente recurrió a la identificación de *informantes claves*. Como ya se mencionó con anterioridad estos representan un amplio grupo, repartidos en: sujetos vinculados al INSC - Escoma, personal jerárquico en educación, población en general, a quienes se

¹⁵ Se definen como: "... reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras". TAYLOR, S. y BOGDAN R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación, p.101.

¹⁶ Cf. DIAZ OROZCO María Elena, GALLEGOS VALDES Rodrigo, La formación y práctica docente en el medio rural, Ed. Plaza y Valdés México, 1996,

les proporcionó cuestionarios¹⁷ sobre su percepción sobre la institución (filosofía, productos, componentes), percepción y demandas a la formación docente, competencias requeridas e incidencia en la región.

Con relación al uso y condiciones de la infraestructura se realizaron observaciones y registros de éstas. En el caso de la Biblioteca se requirió una revisión amplia de los libros, basándose en: áreas, número de libros por área, autores, año de edición y en contraste con los programas de los docentes.

A fin de obtener una percepción amplia, crítica y participativa desde el punto de vista de los alumnos sobre las condiciones institucionales, el desarrollo académico, corresponsabilidad académica, contratación de personal docente, pautas de organización, tipo de gestión y clima institucional se ejecutaron Jornadas Académicas Estudiantiles, conclusiones que se encuentran en la sección de anexos.

Un conjunto variado de actividades de la Institución fueron observadas entre las que tenemos: Campeonatos Relámpagos de fútbol y voleibol, Examen de Universa, Examen de Práctica Docente, Reuniones Docentes de Planificación y Evaluación, Charlas de jornada denominadas "Buenos Días", Defensas de Tesinas, Festival por la Fiesta de María Auxiliadora, Desfile del 6 de agosto, Trabajos de Práctica de Campo, Curso de Reforzamiento para alumnos reprobados, Reuniones con Directores de Unidades Educativas destinadas para la Práctica Docente, Taller sobre Materiales Educativos a cargo del Asesor Pedagógico de Carabuco, elecciones para el Centro de Estudiantes de la Institución, recreos y otros. Se llevaron a cabo *observaciones encubiertas y observaciones participantes* en diversos espacios y momentos de la vida institucional, de las rutinas estudiantiles y rutinas docentes.

¹⁷ Tanto los cuestionarios para sujetos externos como sujetos internos, fueron elaborados sobre la base de los ya existentes en la Unidad Técnica de Formación Permanente Ignaciana (FORPI), que debidamente validados se utilizaron para realizar evaluaciones institucionales de los colegios de la Compañía de Jesús en Bolivia en el año 1997..

Con relación a la Organización y Gestión se realizaron cuestionarios sobre tareas, construcción de flujogramas y sociogramas sobre actividades de directivos, personal administrativo y docente.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Como es de esperar ninguna de las técnicas utilizadas con ninguno de los agentes se constituye en el referente único para el análisis e interpretación de los datos, más por el contrario se asume un enfoque holístico. De igual forma por las características de la investigación no se asume una perspectiva estadística. La estrategia más pertinente, debido a la fragmentación y variedad de la información, se constituyó en la *triangulación de la información*. Es decir, se obtuvieron datos diversos los cuales se sometieron a comparación, a fin de analizar sobre los puntos coincidentes y los divergentes. "...los procesos de triangulación facilitan el contraste y la depuración de los datos..."¹⁸. Igualmente se realizaron interpolaciones bajo los criterios: definiciones político-ideológicas institucionales y las opciones técnico-pedagógicas, además de las categorías instrumentales de la calidad educativa.

Los tipos de información triangulada fueron a partir de los siguientes criterios: *Según la diversidad de técnicas utilizadas*: así por ejemplo habiéndose trabajado con los alumnos sobre el Clima Institucional se utilizaron las técnicas de: Grupos focales, Jornadas Académicas, Encuestas y Entrevistas en Profundidad. *Según la diversidad de los informantes*: en este caso se puede mencionar que en torno al aspecto de la Percepción de la Gestión se trabajó con los Directivos, Docentes, Alumnos, Administrativos. *Según la opinión de agentes externos e internos*: Con respecto a la filosofía educacional, su conocimiento, aceptación y vigencia se trabajó tanto con agentes que participan del proceso educativo y con aquellos que están fuera, tales como profesores guías, directores y comunarios. *Según la diversidad de momentos*: A lo largo de la investigación se fueron

¹⁸ SANTOS GUERRA Miguel Ángel, Como en un espejo: Evaluación cualitativa de centros escolares, p. 36.

recogiendo datos sobre la variedad de aspectos en diferentes tiempos, por ejemplo entre los alumnos que ingresaron a propedéutico y que posteriormente optaron por la formación de profesores. *Según la diversidad de espacios:* La vida de los alumnos en la población de Escoma adquiere una diversidad de matices por una variedad de situaciones, entre las que se puede mencionar los espacios donde viven, estudian, se recrean y trabajan, en función de ellos se van definiendo posiciones frente a la institución y su formación.

Finalmente, de manera general el análisis de datos ha seguido un conjunto de etapas, no necesariamente sucesivas, las mismas que se enuncian a continuación¹⁹: Una primera etapa de *descubrimiento*, en esta etapa se fue construyendo de manera gradual un cierto sentido de las características de la institución a nivel formal (documentos, y enunciados explícitos) e informal (pautas de conducta y primeras percepciones sobre la institución). La segunda etapa, más bien simultánea, a la anterior tuvo un profundo acercamiento a la literatura relativa a la calidad de la educación, la vida institucional y el desarrollo del currículo. La siguiente etapa de *acopio* de información nos llevó nuevamente a la institución a fin de, en función de indicadores específicos, construir la realidad institucional. La siguiente etapa de *codificación* en la que se desarrolla y refina las interpretaciones de los datos. Esta etapa incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas identificados de las anteriores etapas, acá es donde se hace uso de la triangulación de los datos. Y la última etapa de *relativización de los datos*, que consiste en interpretarlos en el contexto en el que se han dado al margen de la posición teórica formal e informal.

¹⁹ TAYLOR S. y BOGDAN R. Op.Cit., pp.160 - 170.

II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación toma como ámbitos referenciales la identidad de la institución: que en este caso como dependiente de la Iglesia Católica, está bajo la guía de la Congregación Salesiana y que se ubica en el sector norte del Altiplano Paceño como es Escoma; asimismo trata sobre un sector del conocimiento educativo como es el currículo y más concretamente el desarrollo del currículo; y finalmente asume su estudio desde la perspectiva de la Calidad de la Educación. Estos tres ámbitos son considerados en los apartados siguientes, a fin de dar al lector una imagen natural del tema.

A. ANTECEDENTES SOBRE LA EDUCACIÓN CATÓLICA

La presencia de la Iglesia Católica en el campo de la educación data de hace mucho tiempo. La razón fundamental radica en que la escuela, como espacio institucionalizado para la educación, es un óptimo sitio para poder hacer conocer a la gente la persona de Jesucristo, su evangelio (valores, mensajes y prédicas) y el conjunto de la doctrina cristiana. Ha este hecho de hacer conocer el mensaje evangélico cristiano se denomina evangelización.

Evangelizar en el sentido eclesial implica referirnos a la misión de la Iglesia, y que ésta: "... se cumple por la operación con la que, obediente al mandato de Cristo y movida por la gracia y caridad del Espíritu Santo, se hace presente en acto pleno a todos los hombres o pueblos, *para llevarlos*, con el ejemplo de su vida y predicación, con los sacramentos y los demás medios de gracia, a la fe, la libertad y la paz de Cristo, de suerte que se les descubra el camino libre y seguro para participar plenamente en el misterio de Cristo.²⁰

Para tal labor se asumen diversos procedimientos y terrenos; entre los más sobresalientes se tiene a los medios de comunicación social, instituciones educativas, instituciones de impulso al desarrollo social, agrícola, económico,

²⁰ Cf. CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II, Declaración sobre la actividad misionera de la Iglesia AD GENTES, n. 5.

cultural, etc.; de los cuales la educación, en especial, se convierte en un recurso potencialmente fructuoso en este afán de evangelización.

La razón fundamental que origina tal accionar radica en que, por un lado, hacer educación contiene una estrategia de extensión religiosa, y por otro, como dimensión esencial de su identidad. La escuela, entonces, se constituye en un espacio de óptimo contacto con el ser humano al que es necesario acercarse en conformidad al mensaje evangélico de "... vayan a todos los confines de la tierra y bauticen en el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo".

Se dijo anteriormente que la educación podía ser tomada como *estrategia de extensión religiosa*, entonces, habremos de considerar que la Iglesia como cualquier otra institución no es neutra sino que concibe la realidad, al ser humano, el conocimiento, etc. de una forma específica, en este caso a la luz del Evangelio. Ya que toda manifestación de los seres humanos, por lo tanto de las instituciones, conlleva un conjunto de valores con respecto a sí mismo, la historia, y la realidad; por lo tanto no es de extrañar que la Iglesia trate de explicitar su identidad por medio de su accionar cotidiano a través de la educación, la catequesis, la comunicación, la misión.

En otras palabras la misión de la Iglesia Católica, como venimos apuntado, es la de evangelizar. Y su concurrencia al ámbito educativo responde a que ella se ve como el medio más idóneo para la formación integral del ser humano.²¹

Una expresión que corrobora lo anteriormente formulado proviene de Miranda (1970) que a decir sobre la finalidad de la educación católica dice que en ella se trata de "construir cristianamente", de donde se desprende la significancia del conjunto de valores y puntos de vista en su accionar, desde los cuales se observa la realidad. Por lo tanto la formación cristiana no implica únicamente la formación en la dimensión trascendental sino una formación humana integral,

²¹ Cf. SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, La Escuela Católica, n° 8

donde la dimensión social, de la caridad, solidaridad, de los valores sea un rasgo característico de la personalidad del educando.

Por otro lado si consideramos el espacio educativo como *una dimensión de la identidad de la Iglesia* habrá que resaltar el carácter abierto, democratizado de la educación desde su perspectiva; donde la educación no es considerada sólo como un servicio sino como una opción de identidad. Esta opción por los pobres, en diferentes sentidos espiritual y materialmente, se expresa no como una característica yuxtapuesta sino como rasgo de identidad:

; ... “la escuela católica como escuela para todos, con especial atención hacia los más débiles... (a aquellos que) han perdido el sentido auténtico de la vida y carecen de todo impulso por un ideal, a los que no se les proponen valores, que desconocen totalmente la belleza de la fe, tienen a sus espaldas familias rotas e incapaces de amor, viven a menudo situaciones de penuria material y espiritual, son esclavos de los nuevos ídolos de una sociedad, que a veces se les presenta un futuro de desocupación y marginación. A estos nuevos pobres dirige con espíritu de amor su atención (opción) la escuela católica...”²²

1. MANIFESTACIONES DE LA IGLESIA DE SU OPCIÓN POR LA EDUCACIÓN: CONCILIOS, CONFERENCIAS EPISCOPALES, ENCÍCLICAS.

En los acontecimientos más decisivos de la Iglesia Católica se ha manifestado su opción por la educación, véase por ejemplo el Concilio Vaticano II²³, magna reunión de este siglo, en el que de manera llana se exhorta a los cristianos a que se hagan cargo de la educación: “Declara el sagrado Concilio... a los hijos de la Iglesia a que presten con generosidad su ayuda en todo el campo de la educación, principalmente con el fin de que puedan llegar cuanto antes a todos los rincones de la tierra los oportunos beneficios de la educación y la enseñanza.”²⁴

²² SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, La Escuela Católica en el umbral del Tercer Milenio, n° 15 en L' OSSERVATORE ROMANO, N° 17, p. 11 y 12.

²³ Junta o congreso de Obispos y otros eclesiásticos para deliberar sobre asuntos vinculados a dogmas y credos. El Concilio Vaticano II reunió a todos los Obispos cristianos del mundo entre el 1962 y 1965 en el que se aprobaron aspectos concernientes a la liturgia, nueva evangelización y otros.

²⁴ CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II, Declaración sobre la educación cristiana GRAVISSIMUN EDUCATIONIS n. 1

De este Concilio se han desprendido Encíclicas (cartas del Papa a la Iglesia jerárquica y/o los fieles católicos), documentos conciliares y otros; y siguiendo la línea del Encuentro existen cartas del organismo dedicado exclusivamente a la educación católica, como es la Sagrada Congregación para la Educación Católica.

Pero también al nivel de Iglesia jerárquica regional, los Obispos Latinoamericanos han manifestado en Sínodos (junta de Obispos), Asambleas, Conferencias este dictamen a lo largo de estos años, como por ejemplo en Medellín, Puebla, Santo Domingo.

Obsérvese por ejemplo, la Conferencia de Medellín, en la década del 60 (1965), donde partiendo de un análisis exhaustivo de la realidad latinoamericana la mencionada Conferencia está consciente de la enorme marginación cultural a la que están expuestos analfabetos, indígenas incomunicados y otros grupos mayoritarios. En esta Conferencia se define que es necesario liberar de las servidumbres culturales, económicas, sociales y políticas que se oponen al desarrollo de la población latinoamericana. Bajo esa sucinta caracterización es que se concibe a la educación como liberadora, cuyo fin es lograr la ascensión a condiciones de vida más humanas; además, la educación debe asumir un rol creador, ya que debe buscar una nueva sociedad; esforzarse por la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario.²⁵

En la siguiente década en Puebla (Mexico-1979) se llevó a cabo la Conferencia que lleva el mismo nombre del lugar donde se realizó; se reconoce que la situación de la realidad latinoamericana no ha mejorado, por el contrario se ha visto mucho más atormentada por la presencia de regímenes militares y agudización de la pobreza. Algunos de los rasgos observados por la mencionada

²⁵ Cf. Medellín (1965), n° 8. en ECO Boletín del Proyecto Educativo Católico, CEE, N° 14.

Reunión destacaban: crecimiento demográfico de la población y la consiguiente demanda por educación, relaciones entre Iglesia-Estado menos armoniosas, cuestionamiento intra-Iglesia sobre el carácter elitista de la educación católica, mayor relevancia del laico, interés marcado por construir la llamada ciudad educativa.

Ante la situación descrita los Obispos Latinoamericanos aseveran que educar al hombre es parte de la misión evangelizadora continuando así la misión de Cristo como único y verdadero maestro. Por lo tanto cuando la Iglesia evangeliza, lejos de deshumanizar al hombre, lo perfecciona y ennoblece; lo hace crecer en humanidad. En este sentido evangelizar es educar. Como conclusiones del encuentro y líneas de acción se asumen como principios y criterios que

: ...la educación es una actividad humana del orden de la cultura. Tiene como objetivo humanizar y personalizar al hombre, orientándose eficazmente hacia su último fin. La educación humaniza y personaliza al hombre cuando logra que éste desarrolle plenamente su pensamiento y su libertad, que contribuya a la transformación de la sociedad y a la construcción de la historia. Así la educación evangelizadora asume y completa la noción de educación liberadora, haciéndola participar en el misterio de Cristo resucitado y conduce a la comunión con el Padre y con los hermanos.²⁶

En la última de las conferencias realizada en Santo Domingo en 1992 la Iglesia continua manifestando su compromiso con las personas desposeídas y lo hace por medio de su opción por la persona humana. Consciente de que la deshumanización de la persona humana ha llegado a instancias inimaginables cree que se debe asumir retos de manera rápida y reflexiva en beneficio de la humanidad; ya que siendo el hombre el que estando en las instituciones corre a su propio prójimo y así mismo, debe él mismo asumir el papel de reivindicar tal situación, pero desde una perspectiva cristiana. Por esto, este Congreso manifiesta: que es imprescindible colocar a Cristo en medio de la cultura, al mismo tiempo es colocar al hombre en dirección dinámica hacia Cristo por medio del anuncio de la Buena Noticia: Así que hablará del proceso de

²⁶ Cf. Puebla (1979) en Ibid.

inculturación del evangelio que tiene que salir al encuentro de la posmodernidad que asume hoy al mundo.

Este conciliábulo se refiere mucho a la despersonalización del género humano, que ha llevado a la construcción de imágenes deformantes sobre el hombre. Algunos de estos rasgos son la ética permisiva, el hombre relativista, la corrupción, la mentalidad de odio y destrucción, cultura de la muerte, la sexualidad humana desnaturalizada y crisis de la ética social o ciudadana.

Italo Gastaldi al señalar los aspectos característicos de la posmodernidad, a los que la Iglesia debe hacer frente señala:

- a) Los fracasos de la modernidad han llevado al desencanto frente a los ideales no realizados y a una profunda desconfianza de la razón.
- b) La crisis de la razón ha minado el campo de la Ontología: ya no hay "principios" firmes... agnosticismo, eclecticismo.
- c) Como no hay principios ni valores absolutos, entró en crisis la ETICA: en lo personal se deslizó hacia el individualismo, y el hedonismo...; y en lo social sólo admitió "consensos sociales blandos".
- d) En la posmodernidad se rehuyen los compromisos definitivos, se pierde el sentido de pertenencia a realidades que trascienden la esfera personal.
- e) Por encima de la razón y de la lógica, se sobre valora hoy lo vital - existencial (los sentimientos, las emociones, etc.)
- f) Las ideologías, la (sic) utopías, las "Cosmovisiones -también la cosmovisión cristiana- no pasan de ser "grandes relatos" engañosos. También se disuelve el "Sentido de la Historia" que de por sí, es un caos.
- g) El positivismo desencadena la cultura del "tener", la "civilización del consumo" y lleva al terrenismo (ateísmo práctico).²⁷

Entonces la direccionalidad que se le pretende dar a la educación desde esta Conferencia es la de transformar todas estas falsas imágenes de ser humano por medio del modelo vivo que es Jesucristo. De ahí que diga: La educación es la asimilación de la cultura y que la educación cristiana es la asimilación de la cultura cristiana está significando la necesidad de implementar la inculturación del evangelio en la propia cultura a través de la educación.²⁸

Como se puede observar la posición de la Iglesia con respecto a la educación se ha ido adaptando a la configuración de la coyuntura social, constituyéndose en

²⁷ GASTALDI Italo, Educación y evangelizar en la posmodernidad, p. 96.

²⁸ Cf. Santo Domingo en ECO Boletín del Proyecto Educativo Católico, Op.Cit.

una respuesta alternativa. Y es que en el curso de los siglos, la Iglesia buscando "incesantemente la plenitud de la verdad divina", se ha acercado progresivamente a las fuentes y a los medios de la cultura para adquirir un conocimiento cada vez más profundo de la fe y un fructuoso diálogo con el mundo. Movida por la fe, que la impulsa a creer que quien la conduce es el Espíritu del Señor, la Iglesia intenta discernir en los acontecimientos, en las búsquedas y en las aspiraciones de nuestro tiempo cuáles son las llamadas, más urgentes a las que debe responder para realizar el designio de Dios...²⁹

Es posible que por tal razón la educación que se pretende desde la Iglesia priorice el ejercicio de la catolicidad y que como bautizados todos los cristianos hijos de Dios ejerzan su derecho a la educación cristiana. Como dice el documento conciliar *Gravissimum Educationis*:

"...la educación no persigue solamente la madurez humana, sino que busca, sobre todo, que los bautizados se hagan más conscientes cada día del don recibido de la fe, mientras que se inician gradualmente en el conocimiento del misterio de la salvación; aprenden a adorar a Dios Padre en espíritu y verdad, ante todo en la acción litúrgica, formándose para vivir según en hombre nuevo en justicia y santidad de verdad, y así lleguen al hombre perfecto, en la edad de la plenitud de Cristo, y contribuyan al crecimiento del cuerpo místico. Conscientes, además, de su vocación, se acostumbren a dar testimonio de la esperanza que hay en ellos y a ayudar a la configuración cristiana del mundo, mediante la cual los valores naturales contenidos en la consideración integral del hombre redimido por Cristo contribuyan al bien de toda la sociedad..."³⁰

De esta manera es que se puede entender porque la Iglesia toma a la educación como un medio de evangelización y manifestación de la identidad propia. Si bien es un medio importante que da cuidado a las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio de la cultura conquistada por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara para la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición, contribuyendo a la comprensión mutua; constituyéndose como un centro de cuya laboriosidad y de cuyos beneficios deben participar juntamente las familias, los profesores, las diversas asociaciones que promueven la vida cultural, cívica, y religiosa, así como la

²⁹ SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, La escuela católica, n° 10

sociedad civil y toda la comunidad humana³¹, lo hace desde una perspectiva determinada.

2. IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA

Pese a que los espacios educativos de la Iglesia Católica, son variados y numerosos a lo largo de todo el mundo y debe compartir su mensaje con una amplísima variedad de culturas, idiomas, manifestaciones religiosas, regímenes de gobierno, etc. la educación católica mantiene ciertos rasgos fundamentales que pertenecen a su identidad y naturaleza.

Para esbozar convenientemente la identidad de la educación católica creemos que es válido estimar qué se quiere indicar con estos dos denominativos "escuela" y "católica". (*con el denominativo escuela, se hace insinuación a institución educativa*)

a) Conceptualización de "escuela" desde la Iglesia Católica

Según el Consorcio Nacional sobre Educación Católica del Perú, agrupación que siguiendo la línea emanada de los documentos conciliares, cartas y directrices de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, concibe a la "escuela" como:

- a) Espacio organizado y sistemático de educación y enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de la persona humana.
- b) Lugar de socialización sin exclusiones.
- c) Espacio desde el que se descubre y profundiza el sentido de la vida, los valores y nuevas verdades.
- d) Instrumento de cambio social y construcción del conocimiento y del futuro.
- e) Ambiente que acoge y capacita para la comunión
- f) En red con otras instituciones educativas, sociales, políticas, empresariales, etc.³²

Nótese como en este listado de características se especifica que la formación de las personas a partir de valores que resaltan la dignidad humana y que se busca su desarrollo integral. Es decir, que ésta formación no se la realiza aisladamente de un clima contrapuesto a los contenidos de formación, sino que

³⁰ Cf. CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II, Declaración sobre la educación cristiana GRAVISSIMUM EDUCATIONIS n. 2.

³¹ Cf. *Ibid.* n. 5

en él se respiran valores existenciales comunitarios, además, que abiertos a nuevas ideas, instituciones y realidades.

b) Significación del ser escuela "católica"

Si el nombre de las instituciones educativas bajo la tutela de la Iglesia Católica es "escuela", ésta tiene un "apellido" que la define como sí y la distingue de cualquier otro centro "católica". El siguiente listado representa algunas de las connotaciones del hecho de pertenecer a este organismo.

- a) Sujeto eclesial: lugar de auténtica y específica acción pastoral.
- b) Instrumento de evangelización: participa en la misión de la Iglesia. Evangeliza la persona y las culturas.
- c) Lugar y expresión de la eclesialidad: comunidad cristiana que anima la comunidad educativa y el proyecto educativo, fundamentado y orientado a Cristo.
- d) Escuela para todos porque prioriza la opción por los menos favorecidos.
- e) Lugar ético: firma en la responsabilidad personal, social, ecológica.
- f) Profética: lugar crítico de desarrollo humano integral.
- g) Misionera.³³

El hecho de estar abierta a la diversidad, a nuevas verdades, de ser tolerante no quita que vaya ésta a ser considerada como el espacio en el que se hable y propague el mensaje evangélico. Por el contrario, su participación no es aislada de los acontecimientos que vive la Iglesia en general busca, entre otras cosas, que sus educandos estén preparados para poder participar activamente en las actividades eclesiales. Es, además, "católica" porque asume verdaderamente el sentido de esta palabra que etimológicamente hace referencia a "universal", es decir, para todos, pero que, sin embargo, opta por los sectores más desfavorecidos.

Se autodenomina como católica porque respira de la fuente de su ser: la Iglesia Católica que la hace defensora de toda manifestación de vida a lo largo de las especificidades de sus Congregaciones, Órdenes Religiosas, Grupos eclesiales, etc. y por que cada una de ellas como dependiente o ligada a ella debe tener un lugar para realizar la expansión pastoral. Donde el fundamento es la doctrina de Cristo, donde los valores éticos humanos provienen de este centro referencial.

³³ CONACED, Colegios en pastoral, p. 103 en AMORÓS TERRONES MARIO, El laico animador de comunidades educativas, p.103.

Además de considerar la relevancia de ser un centro público, es decir, para todos, en especial para las clases más populares y resaltar la importancia de considerarla como un espacio desde donde se realiza la labor de anuncio, denuncia y testimonio a favor de la dignidad humana.

En relación con el cuadro anterior puede evidenciarse la integralidad que quiere desarrollar, no circunscribiéndose a la dimensión trascendental de cada ser humano; es al mismo tiempo un espacio educativo donde ricos y pobres, blancos y negros, altos y bajos, cristianos y no cristianos, etc. se unen y forman sin manifestar exclusión alguna unos por otros. Pretende ser al mismo tiempo un espacio donde los valores humanos puedan ser transmitidos de manera vivencial, a fin de que estos puedan contribuir a la mejora de la calidad de vida de los seres humanos, pasando por el desarrollo de las ciencias. No pretende ser una isla, un grupo cerrado y ajeno a las realidades del mundo, sino que busca unir esfuerzos con otros grupos religiosos, instituciones, etc. por el objetivo último de su ser: la vida.

La profecía de la vida es, entonces, la primera e impostergable tarea de la educación cristiana...³⁴

Y es hacia ella a la que debe tender, sobre todo ahora en que la situación global presenta características nunca antes vividas por la humanidad.

3. LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN PERSPECTIVA AL SIGLO XXI

Para muchos autores los tiempos que estamos viviendo se caracterizan por ser de incertidumbre acelerada. Mario Peresson T., sacerdote católico, asevera, junto a otros, que los tiempos que estamos viviendo no pertenecen a una época de cambios, sino a un cambio de época, ante lo cual la respuesta social y entre ellas la educativa no puede ser parcelada, coyuntural e inalterable. Se habla de que en derredor nos encontramos ante nuevos desafíos lanzados por los contextos socio-político y cultural:

³³ Idem.

³⁴ PERESSON TONELLI Mario, Misión profética de la educación católica en los umbrales del tercer milenio, p. 100 -101.

Se trata de, en especial, de la crisis de valores... asume formas... difundidas por los medios de comunicación social, de subjetivismo generalizado, de relativismo moral y de nihilismo... Rápidos cambios estructurales, las profundas innovaciones técnicas y la globalización de la economía repercuten en la vida del hombre en cualquier parte de la tierra... se asiste a la acentuación de la diferencia entre pueblos ricos y pueblos pobres, y a masivas oleadas migratorias... Los fenómenos de la multiculturalidad y una sociedad que cada vez es más plurirracial, pluriétnica y plurireligiosa... a esto se añade una creciente marginación religiosa.³⁵

Y una serie de fenómenos actuales como la globalización que acarrea diversas situaciones tales como:

"...la muerte está domiciliada en el interior de la globalización: **muerte física**, por la desnutrición y la enfermedad... **muerte de la naturaleza**, el ecocidio por una destrucción irracional de la naturaleza y agotamiento de los recursos naturales, **muerte cultural**, ya que personas y pueblos son despreciados en su propia identidad, y a través de la homogeneización de la vida social y del pensamiento... **muerte legal** ya que a las personas y a los pueblos no se les reconocen los derechos humanos elementales..."³⁶

Esta figura planetaria cuestiona el proceder de la Iglesia Católica, así como ella también la cuestiona. Opta desde este contexto por una educación profética, una educación que anuncie y denuncie la verdad, que dejando de lado toda postura dogmática asuma que es necesario dar un nuevo rumbo y que son necesarias las decisiones a largo plazo con vista a la recuperación de la dignidad de la vida humana:

" Si quisiéramos establecer cuál sería la mayor pro-vocación (sic) y el principal pro-pósito (sic) que con denodado ardor e inquebrantable perseverancia como educadores cristianos deberíamos asumir, no cabe la menor duda que es la profecía de la VIDA... es el valor de los valores y, a su vez, el más asediado y agredido en todas sus formas..."³⁷

Este contexto induce a que deban señalarse aspectos globales tales como la globalización y la posmodernidad, por un lado, y puntos estratégicos a fin de redimensionar la educación católica.

a) Aspectos que considerar en el Siglo XXI: globalización y posmodernidad.

Se ha considerado como expresiones mundiales a las que debe dar la cara la educación a la globalización y la posmodernidad. La primera es entendida como:

³⁵ SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La Escuela Católica en el umbral del Tercer Milenio*, n° 1 en L' OSSERVATORE ROMANO, N° 17, p. 11 y 12.

³⁶ PERESSON TONELLI Mario, Op.Cit., p. 79.

³⁷ Ibid., p. 100 -101.

"... un problema muy complejo que involucra todos los aspectos de la vida social: la economía, la política, lo social, lo cultural, lo ambiental, los derechos humanos y lo militar, la demografía, la comunicación, la información, la tecnología, la educación, el mundo religioso, etc."³⁸

que brinda opciones y amenazas al futuro de la humanidad. Y, sin embargo, hasta el momento no se han visto más que los ya denominados efectos de la muerte y las que grandes contradicciones en los alcances de la globalización: nótese por ejemplo la paradoja de las comunicaciones: existe una cantidad enorme de formas de mantener contacto visual y auditivo principalmente, pero que, sin embargo, no han podido ir en contra de la soledad en la que se encuentran los individuos; otro ejemplo es la gran facilidad con que podemos obtener artículos de los confines más lejanos, que reflejan la cultura e idiosincrasia, pero que no pasan de manifestaciones folklóricas y no llevan a adquirir un reconocimiento y actitudes de tolerancia hacia la diversidad, y muchas otras...

A su vez la posmodernidad, hemos de entenderla, junto a las características expresadas anteriormente, como:

"...el fracaso de la pretensión reduccionista de la razón moderna, que lleva al hombre a cuestionar tanto algunos logros de la modernidad como la confianza en el progreso indefinido, aunque reconozca, como lo hace también la Iglesia"³⁹

Ante este panorama muchas veces surgen sensaciones de consternación y desesperanza; son tan catastróficas las imágenes y resultados del individualismo, consumismo, impunidad y hedonismo que mucha gente e instituciones prefieren abstenerse de toda participación, sin darse cuenta que, como dice un adagio conocido, si no se es parte de la solución se es parte del problema.

La educación dentro de todo ese proceso debe reconstruir su norte y funcionalidad y asumir acciones rápidas y lúcidas. Como educación católica se cree fundamental superar la formación de los educandos desde una perspectiva nocional y enciclopédica: De que le sirve y le servirá a una persona estar en la

³⁸ Ibid., p. 58.

³⁹ Documento de Santo Domingo, 1992, n° 252 en GASTALDI Italo, Op.Cit., p. 20

escuela por más de cuatro horas y "aprender" hechos que no han de transformar ni mejorar su vida, además de poder aprender las mismas o más cosas en menos tiempo y sin los fastidios provocados por un ambiente rígido y adverso.

Se cree que es fundamental dosificar adecuadamente "... los dos componentes de la mezcla: si no educamos según, "de acuerdo con" los fundamentos de la Posmodernidad, sí educamos "en" el lugar físico, axiológico y cultural de la posmodernidad"⁴⁰

El ambiente posmoderno es relativista a toda verdad que tenga que ver con el ser, la razón y el valor. El futuro, en esas condiciones está supeditado a la capacidad, elocuencia y fuerza de unos cuantos. Ante este cuadro la educación católica debe propagar la existencia de valores integrales y eternos, por los cuales las personas en formación puedan optar comprometidamente. Es sabido que el ímpetu de las generaciones jóvenes se ha considerado como el motor de los cambios; la juventud todavía conserva la insatisfacción y el deseo de compromiso por días mejores, por lo tanto es estratégico aprovechar tal situación.

Otro rasgo definido anteriormente, sobre la posmodernidad es la negación e importancia sobre el pasado y el futuro. La existencia sin historia, nos puede llevar a cometer errores irremediables, como los que ya están ocurriendo. Se desprende entonces, la urgente necesidad de guiar la educación hacia el desarrollo de los compromisos por el mundo, la vida, los valores y la persona. Se debe de asumir que la educación debe orientarse a contrarrestar críticamente los efectos del inmediatismo, como son la moda, el consumismo, la apariencia, el éxito a toda costa, etc.

Es necesario educar de manera distinta en esta generación individualista, hedonista y narcisista. No es cuestión de adoptar una posición conservadora

donde se observe al cuerpo, a satisfacción de las necesidades como algo perjudicial; lo que la escuela debe asumir es que es necesario restablecer equilibrios racionales entre lo comunitario y lo individual, entre el placer y el trabajo, entre la distracción y la responsabilidad, entre lo eterno y lo pasajero, etc.

Otro rasgo fundamental de estos tiempos es el carácter planetario de los acontecimientos. Si observamos un poco las manifestaciones y las vías donde se concretan las relaciones de esta aldea planetaria, observaremos que recae en los medios de comunicación social y en las nuevas tecnologías comunicacionales. Ante toda esta marea de influencias, resulta menester formar para la posición crítica ante los medios de comunicación social.

Este panorama inquietante exige de las instituciones educativas la formulación del perfil del ser humano, que como En el documento del Consorcio de Centros Educativos del Perú se dice que el Proyecto Educativo Católico queda definido por el tipo de hombre y creyente que queremos promover en las circunstancias históricas actuales. Se trata de delinear un hombre que sea capaz de vivir y testimoniar su fe en la cultura cristiana adveniente.⁴¹

b) Puntos estratégicos para reforzar en la educación católica con miras al tercer milenio

(1) Rescatar el valor de ser persona en cada ser humano

En visión de todo un contexto difícil de aceptar y ante la urgente necesidad virar el rumbo al que la humanidad está siendo dirigida, es que se hace necesario tomar posiciones claras. En primer lugar, desde la perspectiva de la Iglesia Católica se cree que la tarea fundamental de toda acción pedagógica está en *rescatar el valor de la persona*, ya los documentos de las Conferencias Episcopales de Latinoamérica lo habían dicho en Santo Domingo. Donde todo tipo de esfuerzo humano debe hacer no otra cosa que beneficiar al género

⁴⁰ GONZALES CARVAJAL, artículo de Selecciones de Teología o.c., p. 248, citado en GASTALDI Italo, Op.Cit., p. 20

⁴¹ CAPELLA RIERA Jorge, Refundación de la escuela: una visión profética desde la gerencia educativa, en AMORÓS TERRONES MARIO, Op.Cit., p.64.

humano y el mundo donde está viviendo. Bajo esa emergencia la escuela católica se configura como escuela para la persona y de las personas... este conocimiento manifiesta que la persona ocupa el centro del proyecto educativo de la escuela católica, refuerza su compromiso educativo y la idónea para formar personalidades fuertes.⁴²

(2) Redimensionar la escuela como espacio de evangelización
Seguidamente, es necesario, *reafirmar el carácter eclesial de la educación católica*, y la concepción de la escuela católica como espacio privilegiado en que son al mismo tiempo, lugares de evangelización, de educación integral, de inculturación y de aprendizaje de un diálogo vital entre jóvenes de religiones y de ambientes sociales diferentes⁴³. Considerando a la escuela como un espacio en que se funden fe, razón y vida, como se indicaba anteriormente y se afirma en la última carta circular de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, la dimensión eclesial no es una característica incluida más por el contrario es manifestación propia de la identidad.

(3) Revitalizar a la escuela como el espacio de síntesis entre fe y cultura
Un tercer elemento que es considerado como punto estratégico para el tercer milenio es el referido a que la educación católica debe *expresar de manera manifiesta la síntesis entre cultura y fe*. En efecto, el saber, considerado en la perspectiva de la fe, llega a ser sabiduría y visión de vida... cada disciplina no presenta sólo un saber por adquirir, sino también valores por asimilar y verdades por descubrir...⁴⁴, de donde se puede concluir que la formación de las personas debe incluir todas las facetas, la cognoscitiva, afectiva y la ética.

(4) Reasumir la opción de la escuela católica por los más pobres
Estas tres dimensiones deben ser trabajadas con especial ímpetu en los espacios más desposeídos y marginados como son los pobres, quienes siendo víctimas de las características globales no tienen opción a desarrollarse como

⁴² SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, *La Escuela Católica en el umbral del Tercer Milenio*, n° 9 en L' OSSERVATORE ROMANO, N° 17, p. 11 y 12.

⁴³ JUAN PABLO II *Eclesia in África*, n° 102, en Idem.

⁴⁴ Idem.

personas... A estos nuevos pobres dirige con espíritu de amor su atención la escuela católica...⁴⁵

(5) Acercar la vivencia educativa con la vivencia cotidiana

También en la circular de la Sagrada Congregación de la Educación Católica hace referencia a que no es posible que la educación vaya ajena a la realidad, sino que deba participar activa y comprometidamente en el mejoramiento de la calidad de vida de toda la humanidad. Los actuales paradigmas educativos buscan construir currículos contextuales, que basando su construcción en las necesidades, intereses y problemas de la sociedad adecúen contenidos, metodologías, sistemas de evaluación en vistas a constituirse en una respuesta pertinente y oportuna.

Otro de los puntos estratégicos por asumirse, es la formación de docentes, que como Iglesia, se plantea la formación de laicos comprometidos, agentes de pastoral, educadores de la fe, modelos de vida, protagonistas sociales y fermento de una nueva sociedad.

4. LINEAMIENTOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE LA EDUCACIÓN CATÓLICA

La formación de docentes desde la óptica de la educación católica, adquiere matices propias. De manera llana y abreviada se puede decir que ésta debe estar orientada a desarrollar en los educandos competencias que le permitan desenvolverse en el campo laboral con calidad. Esto significa que desde el ámbito didáctico posee dominio sobre técnicas, materiales y recursos; desde el punto de vista teórico con base en corrientes psicológicas y pedagógicas que ponen su centro de atención en el educando. Desde el punto de vista ideológico, con un fuerte compromiso por los sectores más desfavorecidos y en perspectiva de crear un ambiente de respeto a los derechos humanos. Desde el punto de vista de relación con la trascendencia, con convicciones y actitudes de vida identificadas con la vida. Debe, además, poseer un conjunto referencial de

⁴⁵ Idem.

valores inmutables, dando primacía a la vida, el amor, el diálogo, el respeto. Habilitado plenamente para poder integrar la comunidad con el trabajo pedagógico, hacer la vida a la escuela y viceversa. Desde el ámbito eclesial, debe asumir su rol de bautizado, de profeta del Evangelio, en su doble misión de anuncio y denuncia.

Para la Iglesia la escuela se convierte en óptimo espacio de formación integral de las personas; en esta labor están implicados no sólo los sacerdotes, religiosos y consagrados sino toda persona que habiendo recibido el bautismo es miembro de la Iglesia. Es este sentido, cuando se habla de escuela católica, educadores católicos no se hacer referencia exclusiva al primer grupo, sino a todo bautizado, para quienes la formación de las generaciones jóvenes es su responsabilidad, ya que la juventud, como indica el Papa Juan Pablo II, es para la Iglesia en general: "el futuro del mundo y de la Iglesia pertenece a las nuevas generaciones que, nacidas en este siglo, alcanzarán la madurez en el próximo, el primero del nuevo milenio"⁴⁶

En 1998 un grupo de educadores de la Región Andina, de la Confederación Interamericana de Educación Católica, pertenecientes al Proyecto FLACE (Formación de Laicos Animadores de Comunidades Educativas) se reunieron en Lima - Perú con el fin de delinear el Perfil del nuevo docente católico ante los retos del Tercer Milenio. Entre los rasgos más sobresalientes que se encontraron en aquel encuentro se tiene⁴⁷:

⁴⁶ Juan Pablo II, Carta Apostólica, Tercio Milenio Adveniente, n. 58 en LAGHI Pío, La Escuela Católica en los Umbrales del Tercer Milenio, n. 8

⁴⁷ AMORÓS T. Mario, Op.Cit., 126 - 128

DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN PROFESIONAL	DIMENSIÓN DE FE
Adecuada Autoestima	Investigador	Profeta
Autocrítico	Competente/eficiente	Testimonio de vida cristiana
Creativo	Observador	Fidelidad
Comunicativo	Capacitación inicial y permanente	Humildad
Líder	Analista simbólico	Hombre de oración
Equilibrio emocional	Innovador/creativo	Trascendente
Alegre	Agente de cambio	Formación inicial y permanente en la fe
Respeto por la vida y naturaleza	Identificación institucional	Capacidad de perdón y reconciliación
Justo	Visionario	Intérprete del evangelio y de los signos de los tiempos
Dinámico	Atento a los signos de los tiempos	Ecuménico/tolerante y respetuoso
Trabajo en equipo	Capacidad de comunicación	Cristocéntrico
Abierto al cambio	Inculturado	Mariano
Capacidad de amar	Crítico constructivo	Identificado con la Iglesia
Espíritu de servicio		Identidad laica
Auténtico		Respeto a la vida y a la naturaleza como dones de Dios.
Testimonio coherente		Construye su propia espiritualidad

Cuadro 1 "Perfil del maestro católico" (Basado en AMORÓS Mario, 1998, 146)

En síntesis la dirección que debe tomar la formación del docente católico requiere como dice Leonardo Boff – "pro-seguir la obra de Jesús, per-seguir su causa" y, por este camino, "con- seguir su plenitud": la plena autorrealización".⁴⁸, en íntima consideración del contexto en que se vive, con actitud visionaria hacia el desarrollo humano y sostenible.

Este es el espacio global en el que se desenvuelve la identidad del Instituto Normal Superior Católico - Escoma, que, sin embargo, no representa la totalidad de este marco. La existencia de grupos religiosos, o familias religiosas, al interior de la Iglesia Católica hace mención de la existencia de determinados carismas o predilecciones por el trabajo, los mismos que configuran determinadas formas de vivir el Evangelio. Líneas más abajo nos referiremos a los salesianos, el grupo religioso, que está a cargo de la Institución en que se desarrolla el currículo que es objeto de estudio.

B. DON BOSCO, LOS SALESIANOS Y SU CONCEPCIÓN EDUCATIVA

La amplitud y variedad de los ámbitos y sujetos de evangelización y educativos han despertado dentro la Iglesia la dedicación exclusiva y peculiar de diversos

grupos; tales como los franciscanos, jesuitas, maristas, benedictinos, etc. cada uno de estos grupos bebiendo de la misma fuente desarrollan su labor pastoral - educativa en función de diversos sectores, tales como niños, adultos, jóvenes, mujeres y ancianos.

Estos grupos religiosos como los franciscanos, orden religiosa mendicante, fundada por Francisco de Asís en el siglo XIII dedicada al cuidado de los más pobres y la naturaleza; la Compañía de Jesús, Orden Religiosa de clérigos regulares fundada por Ignacio de Loyola en 1534; los Maristas, conocida como Congregación de Hermanos de María, instituida en 1816 en Lyon para la enseñanza de la juventud, son algunas de las instancias que dan forma a la Iglesia Católica. Uno de estos grupos religiosos, surgidos del catolicismo, es la Sociedad de san Francisco de Sales, fundada por san Juan Bosco en 1874, y más conocidos como Salesianos o hijos de Don Bosco.

Este sector de la Iglesia, salesianos de Don Bosco (SDB), forma una comunidad de bautizados y consagrados, que, dóciles a la voz del Espíritu, se propone realizar, en una forma específica de vida religiosa, el proyecto apostólico del Fundador: ser en la Iglesia signos portadores del amor de Dios a los jóvenes, especialmente a los más pobres.⁴⁹

1. SAN JUAN BOSCO, AYER Y HOY

San Juan Bosco, hombre, santo, fundador de varias Congregaciones, sacerdote, amigo de los jóvenes, escritor, apóstol de María... conocido como Don Bosco⁵⁰ tiene como nombre Juan Melchor Bosco Occhiena, nació en Castenoulvo de Asti en el caserío de I Becchi, en el norte de Italia, el 16 de agosto de 1815. Hijo de padres dedicados a labores agrícolas y campestres no poseyó más riqueza que la compañía y consejos de su madre Margarita, puesto que su padre falleció cuando tenía dos años.

⁴⁹ BOFF Leonardo en GASTALDI Italo, Op.Cit., p. 75

⁵⁰ CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 2.

⁵⁰ Don Bosco: "Don" abreviatura italiana de "Donno", que significa señor. Es de uso exclusivo, en Italia, hacia los sacerdotes. Va acompañado del apellido.

Dotado de ímpetu y perspicacia peculiares, pudo con la ayuda de bienhechores acceder a las letras y al conocimiento de la época, superando cada uno de los niveles educativos, aunque en edades no correspondientes a los grados. Profundamente compenetrado con la doctrina cristiana desde muy pequeño pudo realizar su opción de vida: sin embargo, tuvo que sobrellevar las dificultades de su temperamento violento, las limitaciones económicas y discriminaciones sociales. Vivió en el surgimiento de la Revolución Industrial y al igual que gran parte de la población tuvo que hacerle frente con no pocos sacrificios.

Se hizo sacerdote a los 26 años e inició su labor educativo-pastoral de una manera inesperada, respondiendo a las grandes consecuencias de la revolución industrial como fueron la pobreza extrema, la explotación en el trabajo a niños y jóvenes, desigualdad social, extendidas horas de trabajo, desempleo, etc.

Inició en Turín su obra en beneficio de la juventud como *casa de acogida*, ya que había una gran cantidad de migrantes jóvenes que no tenían donde pasar la noche, alimentación, atención, venidos de diversos lugares de Italia, a causa de la Revolución Industrial. En este 1841 se inicia la labor, que como institución religiosa, en la actualidad incluye a alrededor de 20.000 socios a lo largo de todo el mundo, con obras que conjuncionan la dimensión pastoral con la educativa. Juan Bosco, al finalizar su vida consolidó una amplia y sólida Congregación que dedicada a los jóvenes se hacía cargo de orfanatos, escuelas, centros de acogida, centros de profesionalización, escuelas de artes y oficios.

En estos 125 años de creación de esta Congregación, sus integrantes ven en Las Constituciones de los Salesianos, legado de su fundador, ven en la Sociedad, con sentimientos de humilde gratitud, que la Sociedad de san Francisco de Sales no es sólo fruto de una idea humana, sino de la iniciativa de Dios. Para contribuir a la salvación de la juventud - *la porción más delicada y valiosa de la*

*sociedad humana*⁵¹ -, el Espíritu Santo suscitó, con la intervención materna de María, a san Juan Bosco.

Y al igual que su fundador ven en la educación al arma más apropiada para desarrollar integralmente al ser humano. La herencia dejada por san Juan Bosco a sus seguidores se hallan documentada con testimonios valiosos, más que con escritos voluminosos y retóricos, en los más de doce volúmenes de la Memorias Biográficas. En ellos se comprueba el celo educativo - pastoral, la comprometida consagración a la educación de los jóvenes, en el que se encuentra una de las misiones para los suyos: *Tengo prometido a Dios que incluso mi último aliento será para mis pobres jóvenes.*⁵²

2. FINALIDAD EDUCATIVA DE DON BOSCO

Se le atribuye a Juan Bosco la aplicación de un sistema educativo que ha sido muy bien considerado y valorado en los ámbitos educativos de la época y en la actualidad. Este sistema educativo es el denominado Sistema Preventivo, que a decir del mismo Juan Bosco:

“Dos sistemas se han acusado en todos los tiempos para la educación de la juventud: el sistema preventivo y el represivo. El represivo consiste en dar a conocer las leyes a los súbditos y vigilar después para conocer a los transgresores y aplicares, cuando sea necesario, el correspondiente castigo... Diverso, y diría que opuesto, es el sistema preventivo. Consiste en dar a conocer las prescripciones y reglamentos de un instituto, y vigilar después de manera que los alumnos tengan siempre sobre si el ojo solícito del director o de los asistentes, los cuales, como padres amorosos, hablan, sirven de guía en toda circunstancia, dan consejos y corrigen con amabilidad; que es como decir poner a los alumnos en la imposibilidad de faltar.”⁵³

Como es de esperar esta forma de educar tiene una base cristiana. La base que se enarbola en la práctica de este sistema se apoya totalmente en las palabras de san Pablo, *Caritas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet.* “La caridad es benigna y paciente; todo lo sufre, todo lo

⁵¹ MEMORIAS BIOGRÁFICAS, DE SAN JUAN BOSCO Vol. II, p. 45, en CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 1

⁵² MEMORIAS BIOGRÁFICAS, Vol. XVIII, p. 258, en CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 1

⁵³ Regolamento per le case della Societta di san Francesco di Sales, en CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, p. 239.

espera y lo soporta todo"⁵⁴. Por consiguiente, solamente el cristiano puede practicar con éxito el sistema preventivo. Razón, Religión y Amor son los medios de que ha de valerse continuamente el educador, enseñarlos y practicar él mismo, si desea ser considerado y alcanzar su fin.

Las dimensiones expuestas anteriormente se amalgaman de manera cabal en el objetivo último de la educación de Don Bosco, en la concepción de hombre que quiere formar. En ese sentido la presencia salesiana en la educación busca: *Promover la formación del hombre integralmente como cristiano consciente y ciudadano responsable.*⁵⁵ Esta preocupación hecha constante implica brindar posibilidades mínimas para su consecución como "Estimular la formación en el trabajo y para el trabajo..."⁵⁶; por esto en los centros educativos es fácil encontrar aulas en las que se da la posibilidad de recibir formación para el trabajo: talleres de carpintería, sastrería, electricidad, tipografía, etc.; y en la actualidad en función de la preparación óptima para el ingreso a centros de estudios superiores.

Las dimensiones tomadas en la educación salesiana se acercan a la ciudadanía y a lo religioso. Ser un ciudadano honrado significa poseer un comportamiento coherente con las leyes y valores humanos. En nuestro contexto actual se alude a saber vivir en democracia, con capacidades de trabajo en comunidad, en la capacidad de consensuar y solucionar problemas. En el sentido de buen cristiano se hace alusión a conocer y practicar por doquier la identidad de ser católico salesiano, con una definitiva opción por los valores cristianos y un especial empeño por los sectores desposeídos. Dicen las Constituciones Salesianas al respecto:

Nuestra misión participa en la misión de la Iglesia, que realiza en plan salvífico de Dios... educamos y evangelizamos siguiendo un proyecto de promoción integral del hombre, orientado a Cristo, hombre

⁵⁴ 1era. Carta a los Corintios capítulo 13, versículos 1 y siguientes.

⁵⁵ REGLAMENTO GENERAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS SALESIANOS DON BOSCO. Art.2.

⁵⁶ Ibid. Art. 12 - 13 - 14.

perfecto. Fieles a la idea de Don Bosco, nuestro objetivo es formar *honorados ciudadanos y buenos cristianos*.⁵⁷

3. SISTEMA PREVENTIVO DE DON BOSCO

Puede definirse al sistema preventivo como el conjunto de acciones permanentes y acordes a las vivencias de los educados que lo educadores experimentan en un ambiente de confianza, que tienen como fin poner a los alumnos en la imposibilidad de faltar y desarrollarlos integralmente desde allí. En términos pedagógicos modernos se conoce a este tipo de pedagogía como a una pedagogía del acompañamiento. Seguidamente señalaremos algunas características del Sistema Preventivo, así como, los principios en los que está basado.

a) Características del Sistema Preventivo

Algunas de las características más definidas son:

(1) La asistencia como actitud y método educativo

En esta característica se destaca la presencia del educador en medio de los educandos; pero no se trata de una presencia pasiva o forzada, debe ser intencionada y orientada al desarrollo armónico del educando, porque es educativa; de simpatía, por el cariño hacia el educando; amistosa, por el trato horizontal. En los colegios salesianos es menester, por ejemplo, por ser la identidad de la institución, que tanto alumnos como profesores compartan el recreo, ya sea en el juego, en las pláticas informales, en la diversión etc. " La práctica del sistema preventivo requiere en nosotros una actitud de fondo: la simpatía y la voluntad de entrar en contacto con los jóvenes... con una presencia activa y amistosa, que favorece todas las iniciativas para crecer en el bien y los estimula a liberarse de toda esclavitud, a fin de que el mal no domine

⁵⁷ Piano di Regolamento per l' Oratorio, 1854 (MB II, 46) en CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 31.

su fragilidad. Esta presencia nos abre al conocimiento vital del mundo juvenil y a la solidaridad con todos los aspectos auténticos de su dinamismo.⁵⁸

(2) La amabilidad

La actitud de educador desde la pedagogía de don Bosco es abierta al diálogo, que cumple su rol de padre, amigo, maestro... esta enviado a los jóvenes por Dios, que es toda caridad, el salesiano es abierto, cordial y está dispuesto a dar el primer paso y a acoger siempre con bondad, respeto y paciencia. Su afecto es el de un padre, hermano y amigo capaz de suscitar correspondencia de amistad: es la amabilidad tan recomendada por Don Bosco.⁵⁹

(3) Espíritu de familia

Considera que los ambientes educativos deben ser de acogida, donde el educando y educador se sientan cómodos, como en su propia familia, que las relaciones de confianza caractericen el diálogo y la toma de decisiones. La participación de los padres de familia debe ser activa facultada para intervenir consensualmente en la educación de los hijos.

(4) Optimismo y Alegría

Don Bosco eligió como Patrono de la Congregación a san Francisco de Sales, conocido como el santo de la alegría, del buen humor. Entonces es fundamental mantener la esperanza y una actitud de júbilo. Existen institucionalmente momentos de sano compartir y amplia diversión, uno de ellos son los denominados "juegos salesianos".

(5) Trabajo y templanza

Si bien los ambientes salesianos buscan ser de alegría, de juego, no se descuida la necesidad de incorporar el trabajo como una actividad también importante. Se procura siempre que en la casa salesiana haya lo necesario para poder desarrollar actividades educativo-pastorales.

⁵⁸ MEMORIAS BIOGRAFICAS Vol. IV, p. 654, en CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 39.

⁵⁹ CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 15.

b) Principios en los que se basa el Sistema Preventivo

Los integrantes de la familia salesiana conciben al Sistema Preventivo no como un conjunto de elementos especulativos que lo configuran y lo convierten en silogismos rimbombantes; sino como un estilo de vida y trabajo, al igual que lo definía su fundador, y que sirve para comunicar el Evangelio y salvar a los jóvenes con ellos y por medio de ellos. Este sistema informa nuestras relaciones con Dios, el trato personal con los demás y la vida de comunidad en la práctica de una caridad que se sabe hacerse amar.⁶⁰

Pese a no ser un sistema teóricamente bien documentado, pues sólo existen 8 hojas escritas a pulso, se basa en tres principios fundamentales, que son *el amor, la religión y la razón*⁶¹, ya que no apelan a imposiciones, sino a recursos de la inteligencia, del corazón y del anhelo de Dios, que todo hombre lleva en lo más profundo de su ser, asocia en una misma experiencia de vida a educadores y a jóvenes, dentro de un clima de familia, de confianza y de diálogo...

Esta opción por los jóvenes sobre la base de este sistema educativo, que trasciende la vida de las aulas, del patio, del recreo hasta llegar hasta la vida interior misma de cada educando se constituye en mucho más que en un método que utilizar y luego dejar. Éste sistema educativo requiere optar por la educación por encima de cualquier otra imposición, requiere de la radicalidad de Don Bosco que decía: *Da mihi ánimas, cetera tolle*.⁶²(dame almas y llévate todo lo demás)

4. LA ESCUELA SALESIANA: RASGOS PRINCIPALES

La labor educativa que viene desarrollando en el mundo y Bolivia los Salesianos viene enmarcada bajo la premisa "EDUCAR PARA EL COMPROMISO SOCIAL". Principalmente porque está convencida que la educación debe generar condiciones para una vida más equitativa. Este compromiso, no obstante, no

⁶⁰ Ibid., n° 20

⁶¹ MEMORIAS BIOGRÁFICAS, Vol. XIII, p. 919, en CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 38.

debe ser reducido a la formación de recursos humanos calificados, o a simple educación para el trabajo; es necesario agregar que los Hijos de Don Bosco buscan también la formación de cristianos comprometidos, por lo cual se concibe a la educación como un "VALOR CRISTIANO".⁶³

Los rasgos más importantes de la educación salesiana pueden resumirse en popular, católica y salesiana. A decir del ideario de una institución que coordina la labor educativa en Bolivia, Escuelas Populares Don Bosco, podemos destacar que la escuela de Don Bosco:

"quiere ofrecer a los jóvenes, además de una buena cualificación profesional, una educación integral, con la posibilidad de fundamentar la vida en la opción cristiana madura y de colaborar en la realización de una sociedad más justa y más humana"⁶⁴.

Pretende desde esa característica unificar cuatro dimensiones muy propias, ser *ESCUELA*, ser *POPULAR* ser *CATÓLICA* y ser *SALESIANA*.

Como *ESCUELA*, se propone la formación integral de la persona mediante el encuentro con el patrimonio cultural, humanístico y técnico, asimilando y contrastando críticamente, reelaborando e insertando los valores permanentes de la cultura en el contexto actual.⁶⁵ Por ende la escuela salesiana privilegia la calidad integral de sus alumnos, la idoneidad de sus docentes, la pertinencia de sus contenidos.

Como *ESCUELA POPULAR* se abre a las grandes mayorías de la población, base de la sociedad, dinamismo de cambio y depósito del más sano humanismo y valores culturales. A ello se debe que gran parte de sus obras estén para los sectores más desposeídos, que las experiencias pedagógicas que posee respondan a las necesidades locales, que hayan elaborado estrategias educativas respetuosas de las culturas y contextos.

⁶² CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 4

⁶³ Cf. FELLETTI Pacífico y OSSELLADORE Dino, Diseño curricular para el bachillerato pedagógico, p. 7

⁶⁴ IDEARIO DE LAS ESCUELAS POPULARES DON BOSCO, inc. 1.1

⁶⁵ Cf. EC 26 y 36; GS 53 en IDEARIO DE LAS ESCUELAS POPULARES DON BOSCO, inc. 1.1.1

Como *ESCUELA CATÓLICA* enfoca toda su acción a la luz de la concepción cristiana de la realidad, cuyo centro es Cristo. Y reafirmando el pronunciamiento de la Congregación para la Educación Católica podemos decir que las escuelas católicas son al mismo tiempo "lugares de evangelización, de educación integral, de inculturación, y de aprendizaje de un diálogo vital entre jóvenes de religiones y de ambientes sociales diferentes"⁶⁶.

Como *ESCUELA SALESIANA* logra sus finalidades con el estilo, el espíritu y el método de Don Bosco asumiendo su opción por los jóvenes y de estos los más pobres⁶⁷. Estas peculiaridades permiten a los participantes de los procesos educativos sentirse plenamente integrados y comprometidos, donde las relaciones interpersonales, sinceras y fraternas, se crean en clima de participación y comunión gracias al espíritu de familia presente.

La educación es el espacio educativo propio de los salesianos donde se destaca como espacio privilegiado el oratorio, que siendo el modelo de espacio educativo es: "*casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que encamina hacia la vida y patio donde se comparte la amistad y alegría*". El ambiente oratoriano no es fundamentalmente una estructura específica sino el clima que debe distinguir a cualquier obra salesiana. Las relaciones marcadas por la confianza y el espíritu de familia, la alegría y la fiesta acompañadas por la laboriosidad y el cumplimiento del deber, las expresiones libres y múltiples del protagonismo juvenil, así como la presencia amiga de educadores que saben hacer propuestas que responden a los intereses de los jóvenes y al mismo tiempo sugieren opciones de valores y de la verdadera alegría⁶⁸.

En síntesis el espacio educativo de los salesianos posee el siguiente contexto:

...trabajamos en ambientes populares y a favor de los jóvenes pobres. Educamos para las responsabilidades morales, profesionales y sociales colaborando con ellos, y contribuimos a la

⁶⁶ CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA, Dimensión de la educación católica, n. 34.

⁶⁷ Cf. Capítulo General 21 n. 131

⁶⁸ INSPECTORÍA SALESIANA DE BOLIVIA, NUESTRA SEÑORA DE COPACABANA, Educación a los jóvenes en la fe, n° 104.

promoción del grupo y del ambiente. Participamos, desde nuestra condición de religiosos, en el testimonio y compromiso de la Iglesia por la justicia y la paz. Manteniéndonos independientes de toda ideología y política de partido, rechazamos cuanto favorece la miseria, la injusticia y la violencia, y cooperamos con quienes construyen una sociedad más digna del hombre...⁶⁹

5. LOS SALESIANOS EN BOLIVIA

La presencia salesiana en Bolivia tiene 103 años, durante este tiempo se han podido desarrollar una gama amplia de obras educativas, sociales, parroquiales, de comunicación social, de salud, de desarrollo campesino y minero.

En febrero de 1897, llega a La Paz el primer grupo de salesianos provenientes de Italia, quienes conocidos por su labor en beneficio de la juventud y su educación técnica fueron invitados por el entonces presidente de la República Don Aniceto Arce. Los terrenos que el gobierno le había otorgado a los salesianos se encontraban fuera de la cercada ciudad de La Paz; en aquel sector marginado se edificaron y pusieron en funcionamiento casi inmediatamente la Escuela de Artes y Oficios y el Oratorio Festivo. Estas dos propuestas tradicionales en la educación en los hijos de Don Bosco florece rápidamente y llevan a instancias de compromisos mucho mayor: la educación primaria y mucho más adelante la educación secundaria⁷⁰.

Paralelamente en la capital de la República funcionaba otra obra de igual magnitud y carisma, que con el devenir del tiempo fue ampliándose mucho más en beneficio de la población boliviana, a estas iniciales obras le sucedieron otras en las ciudades de Cochabamba y Santa Cruz. El siguiente cuadro refleja brevemente la presencia salesiana en Bolivia⁷¹:



⁶⁹ CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 33.

⁷⁰ ARAMAYO, Mario, *Los Salesianos en Bolivia*, p. 5 - ss.

⁷¹ PROYECTO EDUCATIVO PASTORAL SALESIANO INSPECTORIAL, 1996, p 14, 15.

Obra Educativa	Sede	Particular	Fiscal	Ambos
Centro Integrado Rural de Independencia	Cochabamba		✓	
Colegio Nacional Mixto Escoma	La Paz		✓	
Domingo Savio	La Paz			✓
Domingo Savio	Cochabamba		✓	
Domingo Savio, Barrio Independencia	Santa Cruz		✓	
Don Bosco	Sucre	✓		
Don Bosco	La Paz			✓
Don Bosco	Cochabamba			✓
Don Bosco	Santa Cruz			✓
Don Bosco	La Paz		✓	
Escuela Don Bosco Fátima	Cochabamba		✓	
Escuela María Mazzarello	Santa Cruz			✓
Escuela Profesional Miguel Magone	Santa Cruz		✓	
Escuela Profesional y comercial	El Alto		✓	
Escuela Salesiana de Muyurina	Santa Cruz			✓
Escuelas Populares Don Bosco	Todo el país		✓	
Más de 50 unidades educativas de Convenio.			✓	
Granja San José, de San Carlos	Santa Cruz		✓	
Hogar Don Bosco	Santa Cruz		✓	
Instituto de profesionalización Independencia	Cochabamba		✓	
San José de Portachuelo	Santa Cruz			✓
Unidad Académica Campesina Escoma	La Paz			✓

□ Tabla 1 "La presencia educativa salesiana en Bolivia" (Basado en PEPS 1996, 14-15)

El accionar de los salesianos en Bolivia en el ámbito educativo es bastante amplio, están bajo su tutela obras de educación inicial, primaria, secundaria, superior, básica de adultos y alternativa. Amparados por el Convenio Marco firmado entre la Iglesia Católica y el Gobierno boliviano la responsabilidad económica de estas obras, referidas a sueldos del personal, está bajo la garantía del Tesoro General de la Nación, la administración, el mantenimiento de la infraestructura, dotación de material didáctico pedagógico y equipamiento están en varios casos bajo la supervisión de los salesianos.

En otros ámbitos de acción, los salesianos ingresan en el campo de la comunicación con emisoras radiales en las poblaciones rurales como Escoma, Kami, Independencia y Sagrado Corazón y otras cuatro más. En alguno de otros pueblos también existe el servicio de TV. a las comunidades alejadas. La

presencia en la rama de las comunicaciones y prensa, data de mucho tiempo atrás, el fundador Juan Bosco ya lo hacía con el fin de contrarrestar la difusión de lecturas no católicas y de educar a través publicaciones.

En el ámbito de la salud la presencia salesiana es también bastante importante, con la administración de hospitales en el área rural los salesianos pretenden responder integralmente, con salud y educación, a las necesidades de las regiones tradicionalmente olvidadas y marginadas por los organismos centrales de los gobiernos de turno.

Recientemente, y a raíz de las exigencias de los contextos, se han ampliado de sobre manera los "frentes" de las obras salesianas. En muchas de las obras el número de religiosos no es suficiente para atender la amplia cobertura y espacios de acción: la situación económica, social y de los valores obligan a los miembros de esta Congregación a iniciar su acción en nuevos lugares, sin embargo, de acuerdo a la cantidad del personal con que cuentan y contarán parece que esto será insostenible.

Hasta el anterior acápite hemos ido desglosando los fundamentos teóricos, teológicos, filosóficos subyacentes a la educación católica y salesiana, para posteriormente aproximarnos a la presencia, en términos de cobertura, de los salesianos en Bolivia. Sin embargo, resulta imperioso hacer mención de los rasgos que caracterizan la estancia salesiana en Escoma en sus dimensiones geográfico, social, económico y cultural, puesto que son éstas las que circunda y contextualizan al Instituto Normal Superior Católico - Escoma. por tal razón el siguiente punto toca esas dimensiones.

C. LA PRESENCIA SALESIANA EN ESCOMA

La región de Escoma se encuentra en el Altiplano Paceño, en el sector sudoeste 15 grados 39'30" de latitud sur y 69 grados 67'35" de la longitud oeste. Geográficamente esto significa que Escoma se ubica en la Provincia Camacho del Departamento de La Paz. Se la considera como un espacio lacustre, por

estar próximo a orillas del Lago Titicaca, y como un semi valle, por poseer una temperatura poco fluctuante influida por la Cordillera de Apolobamba.⁷²

Cuenta actualmente con 24 comunidades en un territorio aproximado de 10.000 hectáreas, repartidas entre las tierras del semi valle y las del altiplano propiamente. Al cantón de Escoma con sus 24 comunidades se le suman 8 del cantón Tajani y 12 del cantón Pacaures, que cubren el espacio de influencia directa de la parroquia. En todo este territorio existe alrededor de 2.350 familias y un total de 20.000 personas distribuidas en distintos sectores etéreos⁷³. Entre las comunidades del Cantón se tiene: Cala Cala, Chimoco, Huatahuaya, Qerapi, San José de Tihuanacu, Tokonkori, Tomoco Chico, Tomoco Grande, Tutucucho, Tikujuaya, Yokallata, Yuka y otros.

Según indica un estudio socio - económico⁷⁴ realizado en esta región, Escoma, es una zona agrícola potencialmente rica, pues a pesar de encontrarse a 3850 metros sobre el nivel del mar, se beneficia del microclima que le brindan el lago y la cuenca formada por los tributantes del río Suches o Umanta que desciende desde la Cordillera de Huallpacayu hasta el mencionado lago. Tiene una temperatura aproximada de 8 grados centígrados, las precipitaciones pluviales tienen mayor incidencia en los meses de diciembre, enero y febrero con una media de 43 mm.

Debido a su ubicación geográfica y por el actual sistema vial, el cantón se convierte en un centro de acopio e intercambio comercial, no sólo con los valles interandinos y con las regiones ganaderas de la cordillera que le son vecinos, sino también por su proximidad a la República del Perú presenta una actividad casi febril de contrabando. Según el mencionado estudio, gran porcentaje de la población, el 65%, se encuentran por debajo de los 20 años. Un rasgo característico se obtiene cuando se observa que la población se encuentra

⁷² ARDUZ Rolando, Monografía de la Provincia Camacho, s.p. (mimeógrafo)

⁷³ INSPECTORIA NUESTRA SEÑORA DE COPACABANA - BOLIVIA, Para no olvidar cien años de vida salesiana en Bolivia, p. 111

nucleada en familias, aunque no se encuentran permanentemente concentradas en las comunidades; dos datos que se hacen imperiosos considerar a la hora de construir alguna propuesta de tipo social, cultural, económico y educativo.

Con un elevado índice de mortalidad infantil (más del 55% de las familias con dos o tres hijos muertos) y desnutrición la población ha tenido que recurrir a estrategias que le permitan mejorar su condición de vida. Una de los recursos disponibles es el Hospital Aimara, que con la ayuda de voluntarios extranjeros fue construido, y actualmente administrado por la ONG Matto Grosso; sin embargo, y está en las conclusiones de los mismos campesinos mientras persista el problema de la desnutrición y por supuesto la pobreza el problema no será resuelto integralmente.

Hay que indicar que la base económica está sobre el trabajo agrario. Los cultivos predominantes en la zona de Escoma son: papa, cebada, oca, y otros productos menos sobresalientes como la quinua, cebolla y algunas hortalizas. La crianza de animales no se constituye en una actividad económica relevante, tan sólo como una forma de ahorro familiar.

Cada una de estas comunidades se organiza en Juntas Vecinales, y aunque muy pocas mantienen formas de organización ancestrales, aún existen ritos y símbolos patrimoniales. Éstas están encargadas de organizar las actividades en el ámbito de la comunidad. Los directivos que se eligen anualmente de modo rotativo son: un Corregidor, un Secretario General, un Secretario de Actas, un Secretario de Relaciones, un Secretario de Justicia, un Secretario de Hacienda y un Secretario de Deportes.

Con respecto a la situación territorial se destaca que en la época republicana por el Decreto Supremo de del 7 de septiembre de 1863, Escoma es reconocida como asentamiento. En 1908, cuando se funda la provincia, figura como uno de

⁷⁴ INSPECTORÍA SALESIANA DE BOLIVIA, OBRA MISIONERA DE ESCOMA: Investigación

los seis cantones. Y en 1911 llega a pertenecer a la Primera Sección (Puerto Acosta).

En este cantón los salesianos están presentes desde hace aproximadamente 25 años. Inicialmente la parroquia era considerada como un lugar de atención en la fiesta de la comunidad, en fiestas de la Iglesia y en casos especiales. Con el transcurrir del tiempo las solicitudes de las autoridades eclesiásticas y comunarias se hicieron más frecuentes: hasta ese entonces la presencia de sacerdotes era mucho más significativa desde la ciudad hasta Achacachi, el resto de las comunidades era dejada a la atención esporádica y bien intencionada de los sacerdotes.

Hasta que el 14 de marzo de 1972, llegó el P. José Iriarte a hacerse cargo de la parroquia. Inicialmente se alojó en la casa de una familia del lugar para luego de algunos días, después de reconstruir, limpiar, acondicionar ambientes se estableciera en el lugar que actualmente ocupa. A partir de aquellos duros años se instauró en aquel sector la presencia salesiana que adquirirá nueva fisonomía y responsabilidades.

En la actualidad el centro hospitalario es uno de los mejores equipados de la provincia, e inclusive del Altiplano, al mismo recurren personas del entorno inmediato y del no tan inmediato. Como se indicaba la administración del mismo esta a cargo de una ONG denominada Matto Grosso, compuesta fundamentalmente por voluntarios italianos, invitados por la Comunidad Salesiana. Recientemente el hospital ha podido mejorar la infraestructura, lo que le da la facilidad de brindar mejores servicios, cuenta con material, equipo, ambulancias y personal para poder atender casos de mediana urgencia.

En el campo de las comunicaciones destaca la existencia de la Radio Sariri, que reproduce programas informativos de radio Fides, asimismo tiene programas

recreativos, culturales y pastorales en lengua aymara. Esta radio al igual que la televisión, canal 5, están a cargo de la Sociedad Salesiana.

En el ámbito educativo hay que indicar que en la región existe una escuela privada Luz y Verdad, conducida por una secta protestante; un centro de educación pre escolar, a cargo de religiosas Oblatas de la Familia Salesiana, dos colegios secundarios, San José de Tihuanacu y el colegio Nacional Mixto Escoma. Este último está a cargo de los salesianos y brinda formación técnica en agropecuaria, salud y pedagogía.

Como podrá notarse la presencia de la Congregación Salesiana le ha dado un cariz de desarrollo a la región, a lo mencionado se añade la construcción de la Casa de la Mujer, espacio de capacitación a mujeres del sector; talleres de carpintería, mecánica para la capacitación de varones, además de la existencia del CECAP Don Bosco, Centro de Extensión Campesina Agrícola Pecuaria, espacio que brinda asesoramiento a labores agropecuarias a la región.

El hecho más relevante está en la apertura de la Unidad Académica Campesina de Escoma (UAC)⁷⁵, que manteniendo la filosofía de la Universidad Católica Boliviana se acerca al ámbito rural, democratizando de esta manera el conocimiento y abriendo oportunidades al campesino. La carrera que brinda esta UAC es agropecuaria, la misma que viene funcionando desde hace casi 5 años. Esta pretende desarrollar capacidades y conocimientos pertinentes a la realidad campesina, para que de esta manera sus egresados (profesores para el nivel primario) puedan contribuir al desarrollo humano y productivo de la región.

Hasta este sector se ha plasmado la realidad teórica de la identidad del INSC - Escoma, además de los rasgos de la presencia salesiana en el lugar. En adelante nos abocaremos, una vez claro el espectro contextual, a referirnos al ámbito

⁷⁵ Inicialmente, el término UAC englobaba la existencia de las carreras de Agropecuaria y Pedagogía. En la actualidad se hace referencia como UAC tan sólo a Agropecuaria, y a Pedagogía como INS.

educativo sujeto de este estudio como es el currículo. Se toman en cuenta la definición de este término educativo, sus denotaciones en la educación hasta acercarnos al término de desarrollo del currículo, no dejando de lado la existencia de estos términos desde la formación de docentes en Escoma.

D. EL CURRÍCULO COMO CATEGORIA EDUCATIVA

La práctica cotidiana de la educación la hace un asunto público hasta el extremo que pareciese que todos pueden tener injerencia y competencia directa en ella. Sin embargo, esto no debe ser así; no se niega la posibilidad y necesidad de que todo ser humano pueda potencialmente ser sujeto y actor de la intención última de la educación, la formación integral del ser humano, pero es imprescindible que toda labor auténticamente educativa sea realizada, por lo menos de manera intencional, en base a un programa y hacia una rumbo delimitado.

Es sobre la base de este deber que muchas personas vinculadas a la educación han y vienen trabajando en beneficio de crear condiciones para hacer de la educación un objeto de estudio específico, con su propio vocabulario, sus propias pautas de acción, sus propios estilos de trabajo e investigación, etc.; en el tránsito de este camino muchos han recorrido previamente las sendas de otras disciplinas y han optado por transferir y reconstruir terminología y sentidos. Así es que tenemos términos como estructura educativa, sistema educativo, supervisión educativa, calidad educativa, etc. que provienen de la sociología, psicología, economía, etc.

No obstante, la transferencia de términos no es el recorrido óptimo que se desea; la construcción de términos en el campo educativo ha sido una estrategia que se viene siguiendo recientemente con el fin de construir el marco conceptual de la educación, aportando bastantes avances en busca de su desarrollo.

Pese a que estos esfuerzos han llevado a la innovación beneficiosa, existen personas, con justa razón, que reclaman por la desmedida y grotesca cantidad

de términos que hacen del léxico educativo una inquebrantable muralla. Entre ellos tenemos a Fernando Savater, filósofo español que iniciando su incursión en la educación expresaba que:

“en demasiadas ocasiones la jerga de cierta pedagogía moderna, cuyos pedantes barbarismos, como “microsecuenciación curricular”, “segmento de ocio” “contenido actitudinal”... son un auténtico silicio para quien de veras quiere enterarse de algo”⁷⁶

No creemos que ese sea el caso del término de naciente aparición e interés en el campo educativo, por lo menos en el sector latinoamericano, como es el *currículo*. Inclusive para la pedagogía norteamericana, este término es recientemente considerado a cabalidad desde los trabajos de Bobbit, en el primer cuarto del siglo XX.

El mencionado término provoca muchas disonancias entre los educadores, puesto que su utilización ha sido considerada de diferentes maneras. Sin embargo, estas disonancias han sido beneficiosas ya que dentro de un proceso dialéctico se ha ido enriqueciendo y presentando muchos más elementos de discusión en la agenda educativa.

Un posible avance en este afán, de los educadores, de construir un cuerpo teórico propio en la educación, proviene de este término, que *etimológicamente se refiere al recorrido, trayecto, camino*; que teniendo una connotación temporal, rasgo que se relaciona mucho con la educación, expresa el sentido formativo en el tiempo de este proceso.

Como se decía anteriormente estas disonancias así como permiten un avance, también se constituyen en un obstáculo. Si consideramos algunas de las definiciones de currículo, hemos de notar que éstas divergen en muchos aspectos debido a que la definición de currículo conlleva un posicionamiento sobre la educación. Por tal razón se proponen ciertos criterios de aproximación.

⁷⁶ SAVATER Fernando, El valor de educar, p. 5

1. TRES DIMENSIONES PARA CONCEPTUALIZAR AL CURRÍCULO

La existencia y permanencia de términos propiamente educativos como "currículo" depende en gran medida de la experiencia de quienes lo tratan de conceptualizar; para algunos hará referencia a lo que debe aprender el educando en función de la profundidad y la extensión, para otros será en función de las experiencias que debe se debe desarrollar, y no faltará quien crea que está ligado a la enunciación de temas, es decir, una clasificación desde su uso. En segunda instancia se puede apreciar una clasificación en función al énfasis que se le pueda dar a componentes educativos como el educando, educador, materia de estudio u objetivos sociales. Finalmente, se puede apreciar definiciones construidas sobre las manifestaciones de éste, así pueden referirse predominantemente a los documentos, a los contenidos explicitados, a los contenidos latentes o aquello que debiera enseñarse.

ā) Según el uso del término

El uso cotidiano y a veces indiscriminado del término *currículo* ha generado en el ámbito educativo la significación múltiple de este término. Algunos de los sentidos adquiridos son como:

- a) Tabla de contenido
- b) Libro de texto
- c) Plan de estudio
- d) Sílabo o programa
- e) Experiencias planeadas
- f) Alcance y secuencia⁷⁷:

Si se toma al currículo como *Alcance y Secuencia*: se entiende como un conjunto o una serie de resultados esperados en forma gradual para el aprendizaje en un área específica. Es un listado de los resultados de aprendizaje esperados, donde la secuencia se detalla en determinados grados o niveles, donde el alcance es el tema o dimensión. Como *Plan de Estudios* el currículo adquiere un significado relacionado con un camino que hay que recorrer. Intimamente vinculado a la

⁷⁷ POSNER, George, Análisis del currículo, p. 6

noción de conjunto de contenidos educativos⁷⁸ que el educando debe aprender. Si se considera al currículo como *Sílabo o Programa* se tiene que es un plan de curso, asignatura, completo. En el se encuentran elementos tales como justificación de la asignatura, temas a desarrollar, recursos a utilizar, metodología y criterios de evaluación. Muy semejante al anterior pero mucho más concreta es la *Tabla de Contenido*, esta conceptualización sobre currículo nos lleva a entenderlo como el conjunto de contenidos que se han de llevar adelante en una asignatura. A diferencia del anterior es que no incluye datos tales como objetivos, materiales, actividades, etc. se reduce a mostrar el listado de temas. No menos común, es concebir al currículo como un *libro de texto*, que funciona como guía diaria para el desarrollo de los temas, indicador de selección de materiales, metodologías de enseñanza, distribución del tiempo... un ejemplo claro son los tradicionales "leccionarios". Por último uno de los sentidos más recientes es el que relaciona al currículo con las *Experiencias Planeadas* en un determinado centro educativo. En esta forma de concebir al currículo no existe distinción entre lo curricular y lo extracurricular, sino que engloba de manera única las experiencias de los estudiantes planeadas por el centro educativo susceptibles y necesarias de ser consideradas al momento de elaborar una propuesta educativa.

b) Según el énfasis puesto entre los lugares comunes de la educación

Partiendo del supuesto de que es en torno a cuatro componentes fundamentales que se toman decisiones curriculares (Schwab 1971) se pueden clasificar las definiciones sobre currículo en: Definiciones con énfasis en *el educando, el educador, el medio o la materia de estudio*.

(1) Definiciones con énfasis en el educador

Vamos a entender las *definiciones enfocadas en el educador* como aquellas que dan amplia predominancia a la labor, a los roles, obligaciones, tareas que

⁷⁸ Los contenidos educativos no se reducen a los conocimientos de una asignatura específica, en un sentido más amplio se refieren al saber y formas culturales cuyo conocimiento se consideran esenciales.

realiza o debe realizar el docente dentro del proceso educativo. Consideremos por ejemplo:

"Currículo o curriculum es utilizado para designar de forma general el proyecto que organiza las actividades educacionales escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción para los docentes..."⁷⁹

En la que se puede apreciar cómo tiende hacia la labor docente la organización de las actividades educacionales y las pautas de acción de los docentes. Otra definición semejante es:

"El currículo es el instrumento de planificación de la actividad educativa del centro, constituyendo el eje en torno al cual se articula y vertebra el proceso académico de dichas instituciones y, de manera especial, es el conjunto de actuaciones de los docentes en el que se expresa todo aquello que el centro educativo ofrece a los alumnos como posibilidad de aprendizaje"⁸⁰

Esta segunda definición manifiesta la importancia amplia de crear condiciones apropiadas para que los docentes, como encargados del funcionamiento institucional, puedan desarrollar su labor. Finalmente otra definición perteneciente a este énfasis es:

"Currículo es un documento que contiene un conjunto organizado de decisiones acerca de lo que debe enseñarse en una institución educativa(a cargo del docente). (Jorge Beauchamp, 1968)⁸¹

Nótese cómo estas definiciones declaran claramente el énfasis puesto en el conjunto de experiencias, contenidos, organización de decisiones educativas... y buscan de manera expresa facilitar al docente su tarea.

(2) Definiciones con énfasis en el educando

Por otro lado si tomamos un segundo énfasis, notaremos cómo el currículo, desde su conceptualización prioriza la *actividad del educando*. Veamos las siguientes aseveraciones:

Por su parte el Centro latinoamericano de especialistas en Educación indica: "es el caudal de experiencias que el alumno elabora e incorpora bajo la orientación, supervisión y responsabilidad de la escuela, de acuerdo con los objetivos de la educación"⁸²

⁷⁹ PALLADINO Enrique, Op.Cit., 9.

⁸⁰ SANTILLANA, Proyecto educativo Institucional, p. 40

⁸¹ Citado en POMA Marcos y POMA Adhemar, Currículo, p.56

⁸² CLEE en PALLADINO Enrique, Op.Cit., 12.

Este enfoque centrado en el educando, recientemente enarbolado, manifiesta como en el anterior caso la dependencia existente entre las decisiones institucionales y los objetivos, en perspectiva del desarrollo del alumno. Al igual que la anterior, si bien poco clara, la Reforma Educativa Boliviana, en el documento Dinamización Curricular explicita que es fundamental tener claro el porqué se va a enseñar, es decir, la intencionalidad educativa, en el marco de lo que el alumno demanda. En ese sentido, desde la Reforma Educativa, la satisfacción de necesidades humanas y necesidades básicas de aprendizaje (del educando), se considera el referente para la elección, disposición y cualquier otra forma de opción curricular.

"Si bien se parte de una noción amplia de currículo, para los efectos de este documento, definición presta particular importancia a los siguientes componentes:

La intencionalidad, la orientación del currículo para satisfacer necesidades de aprendizaje que contribuyan a satisfacción de las necesidades humanas, individuales y sociales;

La oferta, los componentes y situaciones curriculares que permiten que ellas sean efectivamente satisfechas; y,

La evaluación, la determinación de los grados de satisfacción de tales necesidades.

En otras palabras, el currículo tiene como funciones: hacer explícitas las intenciones del sistema educativo con relación al sistema social del cual éste forma parte, servir de guía para organizar las situaciones de aprendizaje y determinar los grados de logro de las acciones educativas institucionalizadas en el sistema escolar".⁸³

(3) Definiciones con énfasis en el medio en el que se desarrolla

Un tercer lugar educativo considerado por Schwab es *el medio*. En este apartado ampliaremos ésta y la entenderemos como el conjunto de demandas sociales marco a la educación. Es decir, las definiciones de currículo y el énfasis que ponen éstas en la necesidad de responder a las exigencias del contexto, del entorno social, cultural, económico, etc. Consideremos las siguientes definiciones:

De la Reforma Educativa Boliviana:

En otras palabras, el currículo tiene como funciones: hacer explícitas las intenciones del sistema educativo con relación al sistema social del cual éste forma parte, servir de guía para organizar las situaciones de aprendizaje y determinar los grados de logro de las acciones educativas institucionalizadas en el sistema escolar".⁸⁴

⁸³ ETARE, Dinamización Curricular, p. 31.

⁸⁴ Idem.

Como ya se había indicado anteriormente, la Reforma Educativa Boliviana tiende a la construcción de una sociedad en la que el desarrollo humano y sostenible caractericen la vida de sus componentes, por lo tanto, satisfacer esas demandas es primordial a la hora de desarrollar procesos educativos. Una segunda definición que evidencia tal situación es:

Según Valbuena Paz (1975) define al currículo:

"Como una forma de organización de los factores que entran en juego cuando se desea que el alumno alcance los objetivos que traducen las necesidades que el sistema educativo ha considerado satisfacer"⁸⁵

De la anterior se desprende que todo proceso educativo debe estar precedido por la determinación de su direccionalidad a la cual debe estar supeditada toda decisión vinculada a contenidos, metodologías, sistemas de evaluación, y otras inherentes a ellas. Argumento que hemos de encontrar en la siguiente definición:

"Currículo o currículo es utilizado para designar de forma general el proyecto que organiza las actividades educacionales escolares... en el mismo se traducen una serie de principios filosóficos, pedagógicos, psicológicos que muestran la orientación general del sistema educativo de un país, una región o una institución"⁸⁶

(4) Definiciones con énfasis en la materia de estudio

Finalizando esta clasificación en función del énfasis en que se da a las definiciones sobre currículo se tiene a aquellas que priorizan a la *materia de estudio*. En este grupo se consideran relevantes el conjunto de experiencias educativas; contenidos y su disposición, cronogramación, profundización... concernientes a la materia en cuestión, entendida como saberes susceptibles de ser aprendidos. Para Arnaz (1981) el currículo es:

... "el plan que norma y conduce un proceso concreto y determinante de enseñanza - aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa(...)Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proporciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar: en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones..."⁸⁷

De donde se puede indicar el interés por tener un plan de enseñanza de saberes, con su respectiva disposición y valoración, al margen de las

⁸⁵ Citado en LIZCANO DE GUERRERO Carmen, Plan Curricular, p. 42

⁸⁶ PALLADINO Enrique, Op.Cit., p. 10.

⁸⁷ DÍAZ Frida et.al., Metodología de diseño curricular para educación

explicitaciones de los cambios que pudieran ocurrir durante su ejecución, de las transformaciones que pueda sufrir por las características del contexto, etc.. La siguiente es una definición que revela ampliamente el énfasis puesto en la materia de estudio:

Para el Ministerio de Educación de Colombia el currículo se refiere a: La formulación de objetivos; determina las áreas de formación y los criterios para la organización de actividades complementarias; establece la metodología y los criterios de evaluación y fija pautas para su aplicación y administración.⁸⁸

De todas los grupos expuestos (*educador, educando, medio, materia de estudio*) en los cuales se hace énfasis, se puede estimar que se debe a que cada una de ellas compromete una opción definida. Así por ejemplo un énfasis en el educando se relaciona con una forma de ver a la educación desde corrientes constructivistas, cognitivas o educación personalizada. En cambio un énfasis en la labor docente manifiesta preferencia por una psicología conductista donde al educador se le debe brindar condiciones óptimas para desarrollar procesos de enseñanza, que responden a posturas dogmáticas con respecto al conocimiento, su adquisición de éste, etc.. Un énfasis puesto en el medio responde a corrientes propias de la escuela social, que incorpora una dimensión de respuesta a las necesidades, intereses, problemas colectivos que desde la educación se pueden afrontar. Finalmente, un énfasis puesto en la materia de estudio, nos lleva a suponer que existen pensamientos expresamente relacionados con quienes hacen uso del conocimiento.

c) Según su manifestación en la ejecución

El tercer criterio surge cuando se realiza una observación más o menos minuciosa al currículo surgen casi inmediatamente algunas preguntas, tales como: ¿Dónde ingresa, en la definición los valores, actitudes, saberes hacer que se aprenden en una institución educativa, pero que no estaban incluidos en el documento curricular de manera explícita?, ¿Dónde se puede colocar a las actividades que se realizan en las unidades educativas, pero que no están

necesariamente relacionadas con calificaciones o situaciones tan formales, tales como paseos, kermeses, visitas, etc.?, ¿Cómo se puede llamar a ese conjunto de acuerdos que se dan en el aula con respecto a lo que, cuando, donde se desarrollarán procesos educativos?...

Al estudio de estas manifestaciones reales del currículo se han dedicado muchos curriculistas y les han denominado de una forma concreta. Veamos entonces, las siguientes manifestaciones del currículo:

- a) Currículo Oficial
- b) Currículo Operacional
- c) Currículo Oculto
- d) Currículo Nulo
- e) Currículo extra áulico

(1) Currículo Oficial:

También denominado currículo escrito, es aquel que puede ser constatado por la existencia de documentos escritos, tales como programas, mallas curriculares, secuencia y alcances, horarios, esquemas de trabajo..., en fin todos aquellos documentos que permiten a los agentes educativos tener información de: Qué, para qué, cómo, cuándo, dónde, quién desarrollará una actividad educativa concreta. Según McCormick y James, otra finalidad de este currículo radica en que es un instrumento de supervisión de las actividades educativas.⁸⁹

(2) Currículo Operacional:

También es llamado como currículo concreto, o real. Es aquel que comprende verdaderamente lo que el maestro enseña, es decir, aquello que pone a la práctica del currículo oficial o no. Este currículo es fruto de las transacciones propias de toda interrelación humana, donde agentes educativos ponen sus intereses, problemas, expectativas como criterios para la programación y profundidad.

⁸⁸ Citado en LIZCANO DE GUERRERO Carmen, Op.Cit., p. 23.

⁸⁹ McCORMICK Robert y JAMES Mary, Evaluación del currículo en los centros escolares, p. 15 - 16.

(3) Currículo Oculto:

Ya mencionado por Philip Jackson en 1968 en su obra "La vida en las aulas"; es también llamado currículo latente o tácito. Este currículo comprende el conjunto de saberes de todo tipo, que circula por la institución educativa, pero que no han sido previamente considerados como sujetos de aprendizaje. Al no ser intencionalmente incorporados estos no se evalúan y tienen un desarrollo no sistemático.

(4) Currículo Nulo:

Se relaciona con todos aquellos conocimientos educativos que justificadamente debieran existir en el currículo oficial y operacional, pero que no son abordados. Es decir, todo aquello que se debería aprender, pero que no se lo hace por razones muchas veces desconocidas y/o por carácter político.

(5) Currículo extra áulico:

Hace referencia al conjunto de aprendizajes que si bien no se desarrollan en los espacios educativos tradicionales como el curso, laboratorios, el patio, la formación, los pasillos, etc. se dan en otros, tales como una excursión, visita a museos, relación interpersonal, etc.⁹⁰

La precedente introducción al currículo facilita la comprensión de este término en el campo educativo. No obstante, el currículo no se concibe como una categoría exenta de factores externos por el contrario, al ser una categoría educativa lleva inherentemente ciertos posicionamientos y condicionantes, mismos que trataremos a continuación

2. FACTORES Y FUENTES QUE CONDICIONAN AL CURRÍCULO

Es importante considerar que el currículo, su definición, construcción, aplicación, evaluación... en sí toda decisión curricular es realizada por seres humanos y para seres humanos, lo que la hace susceptible de peculiaridades entre uno y otro. Por ende estas decisiones están cargadas de particulares

⁹⁰ POSNER George, Op.Cit., p. 11 - 13.

opciones educativas, concepciones de la realidad, del educando, del rol docente, del origen y fin del conocimiento, etc.

No es de extrañar por lo tanto que existan diferencias, semejanzas, grandes o pequeñas entre quienes se dedican al abordaje en sus diversos momentos. Debido a que cada persona posee una experiencia concreta sobre la educación y la realidad en general, es que posee una determinada estructura y enfoque para ver lo educable y es desde esta posición que se realizan el conjunto de decisiones curriculares.

Daría la impresión de que tal idea nos introduciría a un relativismo absoluto, puesto que cada persona tendría razón al adoptar tal o cual decisión curricular. Sin embargo, existen algunos criterios más o menos definidos que permiten identificar la(s) fuente(s) de la(s) cual(es) provienen ciertas decisiones y que a su vez permiten valorarlas. Estas fuentes son:

- a) *Todo lo que se conozca sobre el desarrollo del individuo. Es decir, que desde los avances de la psicología del desarrollo se han de poder apreciar y fijar con mayor coherencia y pertinencia los objetivos hacia los cuales se pretende conducir a los educandos.*
- b) *El conocimiento sobre el proceso de aprendizaje en los individuos. Desde los avances de la psicología del aprendizaje y de la enseñanza y la pedagogía se podrán determinar mucho mejor las situaciones educativas más convenientes, para un aprendizaje también más efectivo.*
- c) *La naturaleza del conocimiento y las características específicas de las disciplinas. En función del desarrollo de las disciplinas entorno al alcance conceptual, métodos y técnicas de investigación, construcciones teóricas, etc. se podrá definir el que y como se pueden desarrollar procesos educativos.*
- d) *Las demandas sociales, culturales, políticas, económicas. Un elemento no menos importante es el que se refiere y parte del supuesto de que es el sistema educativo quien debe viabilizar, humanizar los otros aspectos del sistema social.*

En el caso de un currículo de formación de docentes los factores y fuentes que influyen al currículo deben seguir una doble atención: por un lado debe responder a quienes serán los educandos (alumnos docentes) y en segundo lugar, los contenidos deben responder a quienes serán los educandos de estos

alumnos docentes. En ese sentido y siguiendo con el anterior detalle se puede acotar como fuentes del currículo de la formación de profesores de primaria:

- a) Todo lo que se conozca sobre el desarrollo del individuo: *esto es desarrollar en los alumnos docentes competencias necesarias para conocer y trabajar con las particularidades del niño boliviano y concretamente aymara y quechua.*
- b) El conocimiento sobre el proceso de aprendizaje en los individuos: *Pese a que en la actualidad no existe información suficiente sobre la psicología del aprendizaje de los sujetos de la región andina y valle boliviana es importante que sea en función de tales lineamientos la formación de los alumnos docentes, y que ésta contemple también la transferencia de saberes para un desempeño docente óptimo.*
- c) La naturaleza del conocimiento y las características específicas de las disciplinas: *la formación de docentes debe tener como base el conjunto de conocimientos válidos de las disciplinas pedagógicas, alcances de la didáctica y de las disciplinas específicas a la especialización del maestro.*
- d) Las demandas sociales, culturales, políticas y económicas: *en las circunstancias actuales en que se desenvuelve nuestro planeta las demandas a la educación, y por ende a los educadores, se orientan hacia el desarrollo de competencias que permitan saber actuar convenientemente ante las exigencias cotidianas. Asimismo, el desarrollo a escala humana es uno de los nuevos paradigmas hacia el cual debe orientarse la educación en general. Este marco referencial hace alusión a la necesidad de tomar como punto de partida, de camino y final al ser humano y la satisfacción de sus necesidades, en el marco de respeto por los otros y por este mundo.*

No obstante, daría la impresión que es sencillo desarrollar un currículo bajo las consideraciones anteriores, pero hay que anotar que no es así: las decisiones curriculares están en función de las estructuras mentales⁹¹ de los individuos y éstas están determinadas por el conjunto de experiencias y conocimientos, y como las experiencias de uno no son similares a las de otros se originan divergencias, por posiciones políticas, psicológicas y/o pedagógicas.

Ahora bien, por un lado están aquellos factores que condicionan al currículo, pero por otro lado, están las formas específicas de concebirlas a nivel de gestión, es decir, su construcción, aplicación... en fin, su administración, estas formas son los modelos curriculares.

⁹¹ Voz: Estructuras mentales. Expresión utilizada en psicología social para designar el conjunto de las creencias, de las representaciones, de los esquemas mentales, y de las ideologías que se han extendido en una persona determinada, que le confieren su "espíritu" y su "mentalidad". (Ezequiel Ander-Egg, Diccionario de Pedagogía).

3. MODELOS CURRICULARES

Los modelos curriculares son instrumentos conceptuales inventados por el hombre para entender mejor un evento; en cada modelo se representan el conjunto de relaciones que describen un fenómeno. De tal manera que un modelo curricular es una imagen de las relaciones que predominan en las decisiones relacionadas con el qué, cómo, cuándo aprender y qué, cómo, cuándo, evaluar⁹².

Sin embargo, y en razón de una reflexión central del anterior acápite, todo modelo curricular se adscribe a formas específicas de concepción de la educación y sus relaciones, como asevera Palladino (1995):

“... los modelos curriculares que se difunden tienen su explicación en la multiplicidad de enfoques filosóficos, epistemológicos e ideológicos de la educación, por la diversidad de concepciones psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje, por la función social que se le atribuye a la enseñanza, por las distintas posiciones en torno al problema de que es y como se desarrolla el conocimiento...”⁹³

Para poder conceptualizar mejor las afirmaciones anteriores retomaremos los denominados, lugares comunes de la educación, mencionados por Schwab: *estudiante, profesor, materia de estudio, medio social*, como recurso de identificación de los modelos más sobresalientes en cuanto a características y representantes principales. Los tres enfoques que se tratan en este acápite y de los que hacíamos mención líneas arriba son: el tecnocrático, empírico y contextual⁹⁴.

a) Enfoque curricular tecnocrático:

En este enfoque curricular se manifiesta con mayor énfasis la presencia de la materia de estudio y el profesor. Este modelo parte del principio de que el currículo es un plan que debe normar todo el proceso educativo, considerando hasta los últimos detalles, para lo cual recurre a la toma de decisiones con un alto rigor científico. Debido a la marcada existencia de detalles tiene mayor

⁹² Cf. FLOREZ OCHOA Rafael, *Currículo y pedagogía*, p. XXIV, en POSNER George, Op.Cit.

⁹³ PALLADINO Enrique, Op.Cit., p. 13

relación con perspectivas psicológicas conductistas; puesto que el docente, considerando la naturaleza y selección de los contenidos debe programar el cómo y hasta dónde el educando recepcionará éstos.

Da mucho énfasis a la importancia de precisar cabalmente los objetivos, generalmente conductas bien definidas, puesto que de ellos se derivarán los contenidos, recursos, metodologías... En este enfoque existe poca posibilidad de que el docente pueda adaptar el currículo a situaciones específicas.

Algunos autores relacionados con este enfoque son Bobbit y Tyler, quienes proponen modelos lineales de desarrollo curricular. Estos modelos lineales aluden a la disposición, selección, orden de prioridad, etc. de los componentes del currículo desde la determinación de los desempeños terminales.

b) Enfoque curricular empírico:

Este enfoque al contrario del anterior flexibiliza la planeación del currículo a su nivel más concreto: hasta el momento y lugar donde se desarrolla el proceso educativo. En esta situación el docente debe elegir los objetivos y contenidos educativos en función de los intereses del alumno. De ahí que podemos indicar que existe un centrado interés por el educando; Ya que el docente con amplia competencia en su desempeño debe articular las necesidades, intereses, problemas del momento con concretas experiencias de aprendizaje y propósitos educativos.

Nótese que en este enfoque no existen lineamientos guías o una función prescriptiva del currículo, todo se deja a absoluta decisión del momento, del contexto inmediato. Entre los fundamentos pedagógicos que sostienen a esta posición tenemos a los naturalistas J.J. Rousseau, Illich, Summerhill, que aseverando que el fin y método educativo se centra en el mismo educando y desde allí se desarrolla la labor educativa.

⁹⁴ Ibid., p. 10 - 13.

c) Enfoque curricular contextual:

Se trata de una posición que manteniendo cierto equilibrio entre las anteriores dos, busca resaltar la importancia de responder a las exigencias del medio. Por lo tanto el énfasis que pueda manifestar radica en su interés de llevar la educación como respuesta a determinadas exigencias actuales.

No cree que el currículo pueda ser la aplicación ciega y obediente de contenidos educativos; pero tampoco cree en la simple intuición del docente y situación del alumno para llevar casi espontáneamente la educación. Cree que el currículo es un plan que orienta, a partir de la selección de determinados objetivos, un quehacer educativo concreto en pro a necesidades a las que satisfacer.

A este enfoque podemos adscribir propuestas como las de Bruner, Freire, Makarenko que consideran que el desarrollo intelectual no se realiza por la simple estimulación y tampoco el desarrollo de una persona contempla simplemente el desarrollo intelectual. Más por el contrario el ser humano debe desarrollar sus capacidades humanas desde su relación con sus semejantes. En síntesis el siguiente cuadro considerará cada uno de estos modelos curriculares e ilustrará su posición con relación a elementos constantes en todo currículo.

Elemento/ Modelo	TECNOCRÁTICO	EMPÍRICO	CONTEXTUAL
OBJETIVOS	Conductas observables	Surgen de la acción	Se adecúan a la realidad social e individual
CONTENIDOS	Se derivan de los objetivos	Dependen de la interacción con el alumno	Se seleccionan de la cultura y se adecúan a las realidades sociales e individuales. Recreados críticamente
ACTIVIDADES	Responden a un modelo único. Se ajustan a los objetivos	Se organizan espontáneamente	Docente y alumno son creadores de actividades, se adecúan a las realidades psicosociales y a la interacción didáctica.
METODOLOGÍA	Prefijados del modo rígido y previsto	Surgen creadoramente en cada situación de aprendizaje	El docente es responsable de adecuar los mismos a cada situación. Deben apuntar a aprender a aprender.
EVALUACIÓN	Medir logro de objetivos específicos. Sumativa	Interesa lo de cada alumno. Surge de la misma acción.	Se consideran todos los aspectos de acuerdo con las situaciones de cada grupo y cada alumno. Es sumativa y formativa.

♦ Tabla 2 "Modelos curriculares" (Basado en PALLADINO Enrique, 1995, 15)

Los *Objetivos*, que se refiere a qué es lo que se pretende alcanzar con la labor educativa; *Contenidos*, que es lo que se considera como válido para poder

alcanzar esos objetivos; *Actividades*, que se refieren al conjunto de acciones y tareas que se realizan en tiempos determinados como parte de la labor de aprendizaje; *Metodologías*, los lineamientos y procedimientos que conducen las labores de enseñanza y finalmente la *Evaluación* que se refiere a las formas, medios, criterios que permitirán identificar lo aprendido por el educando; estos componentes de todo currículo, en el cuadro anterior permiten vislumbrar su adaptabilidad en función del modelo y la preeminencia de un delimitado lugar de la educación.

Después de estas aclaraciones conceptuales, tomamos otra categoría educativa que deriva de la anterior, significativamente de menor uso, como es el desarrollo del currículo, con el fin de adentrarnos en nuestro tema de estudio.

4. DESARROLLO DEL CURRÍCULO

Se ha podido apreciar que la conceptualización, las fuentes, los modelos curriculares no adquieren una posición estable y terminada, más por el contrario en el interactuar con la práctica se evidencia que el currículo es un elemento dinámico, flexible y ajustable. Este carácter activo del currículo se denomina *desarrollo del currículo* y al igual que los acápites anteriores éste también posee ciertas peculiaridades. En lo posterior se consideran algunas definiciones sobre desarrollo del currículo a fin de reseñar mejor esta categoría educativa.

a) Conceptualizaciones sobre desarrollo del currículo

(1) El desarrollo del Currículo visto como un proceso:

En esta afirmación se lo toma como componente dinámico que a lo largo del tiempo adopta diversas funciones interdependientes entre sí:

Según el Proyecto Nacional de Currículo, en su Glosario de Currículo (p. 81) considera al desarrollo del currículo como un *proceso previo* a la ejecución y tiene las siguientes actividades: explora necesidades, conceptualiza, investiga y planifica. Como *proceso continuado* tiene las siguientes tareas: disemina la información, elabora conocimientos, desarrollo de la enseñanza aprendizaje...⁹⁵

⁹⁵ Cf. Citado en ASTORGA Gutiérrez Héctor, Planificación y evaluación de diseños curriculares, p. 12

(2) El desarrollo del currículo como objeto de supervisión:

La siguiente afirmación destaca una de las funciones de mayor predominancia en relación con su presencia constante:

En cambio para otros como Astorga Héctor el Desarrollo del Currículo:
...es el proceso de autocontrol, que permite corregir fallas y mejorar la eficiencia del currículo.⁹⁶

(3) El desarrollo del currículo como un todo organizado y secuencial

En esta última aseveración se puede observar cómo para algunos autores hablar de desarrollo del currículo es hablar de una categoría conceptual en la que se encuentran integrados elementos como objetivos, métodos y medios, supervisión y evaluación global de la propuesta educativa.

Para Audry Howard Nicholls el desarrollo del currículo es:

"La planificación de las oportunidades de aprendizaje (qué aprender) para que produzcan cambios de conductas en los alumnos. Y la apreciación del grado de tales cambios. (Cómo se va a lograr) (cómo se va a constatar tales cambios).

Cuyas cuatro etapas son:

- a) Formación de currículo (objetivos)
- b) Desarrollo y experimentación (métodos y medios)
- c) Apreciación de b.
- d) Retroalimentación. (este a su vez se convierte en punto de partida, ya que el proceso es circular o cíclico)⁹⁷

En el Dictionary of Education de Carter Bood, se observa al desarrollo del currículo como:

- a) fase de selección de contenidos, estrategias, materiales, mecanismos de evaluación congruentes con la satisfacción de los objetivos y como b) una tarea de supervisión, que está orientada a la reformulación de las directrices para la instrucción. En ella se determinan qué se enseñará, quién enseñará, cuándo se enseñara, y en qué secuencia se enseñará.⁹⁸

(4) Desde la determinación de un conjunto de tareas que hay que realizar

De manera también globalizante y permanente en todo el proceso educativo se explicitan, a manera de tareas, las fases de éste:

Para José Arnaz el desarrollo del currículo comprende las siguientes etapas:

Elaboración del currículo, implementación del currículo, aplicación del currículo y evaluación del currículo.⁹⁹

(5) El desarrollo del currículo desde una visión integral y sistemática

Sobre algunas de sus características a lo largo del proceso educativo se indica que:

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ AUDRY NICHOLLS HOWARD, en ASTORGA Gutiérrez, Héctor, Op.Cit., p. 12.

Finalmente diversos autores destacan que es un:

"...proceso dinámico, continuo, permanente, planificado sobre una base racional y científica, que interactúa sobre la globalización de proceso¹⁰⁰. (Considera la totalidad no la parcialidad).

Muchas son las connotaciones de este término como se habrá ido observando. Agrupando varias definiciones propuestas por los autores se puede llegar a la siguiente conceptualización:

El desarrollo del currículo considerado como *proceso previo* contempla tareas tales como asumir marcos referenciales para la toma de decisiones curriculares (1. conceptualización); selección de objetivos, contenidos, estrategias, mecanismos de evaluación, definición del perfil docente (2. construcción); adecuación crítica y coherente de insumos (3. implementación). Como *proceso práctico* incorpora la puesta en práctica de la propuesta educativa (1. aplicación). Y como *proceso continuo* considera el acompañamiento constante a fin de determinar la coherencia, y validez de la propuesta (1. evaluación formativa y sumativa) a fin de tomar decisiones sobre la supresión, continuidad o mejoramiento. Todos estos procesos desde una perspectiva integral en beneficio de una educación sistemática y ordenada.

b) El desarrollo del currículo como un proceso previo a la aplicación

Significa el conjunto de tareas que hay que realizar antes de la aplicación o puesta en práctica de una propuesta educativa. Incluye otras etapas tales como: conceptualización, construcción e implementación.

(1) La conceptualización:

Considera actividades tales como identificar el conjunto de marcos referenciales (psicológicos, epistemológicos, pedagógicos, sociales) desde donde se iniciarán las ulteriores decisiones curriculares. Manifiesta, asimismo, la adscripción hacia un modelo curricular concreto. En este punto se tienen el cómo, qué, porqué, para qué, con qué se darán los procesos de enseñanza y aprendizaje.

(2) La construcción del diseño curricular:

Implica elaborar el documento que de manera explícita expondrá las características de la oferta educativa. Considera actividades tales como exploración de necesidades, priorización de necesidades, definición de objetivos, identificación y disposición de contenidos educativos, definición de criterios evaluativos, etc.

⁹⁸ Cf. GOOD Carter, Dictionary of education, en ASTORGA Gutiérrez, Héctor, Op.Cit., p. 14.

⁹⁹ ARNAZ José, La planeación del Currículo, p.

¹⁰⁰ ASTORGA Gutiérrez, Héctor, Op.Cit., p. 25.

El diseño curricular tiene como función la explicitación anticipada del proyecto, es decir, de las intenciones, y el plan de acción que orientará el desarrollo de las actividades educativas en su conjunto...¹⁰¹

(3) Implementación del currículo:

Considera el conjunto de decisiones que se deben tomar en vista de la aplicación del currículo a fin de vencer todo posible obstáculo. Es decir, prepara las condiciones necesarias para que su puesta en práctica sea favorable. Algunas de estas actividades tienen que ver con decisiones para con la infraestructura, capacitación a los agentes educativos, sistema administrativo...

c) El desarrollo del currículo como práctica u aplicación

Se refiere principalmente a la tarea fundamental de experimentar con la propuesta educativa. Una vez definida su posición política, construido el documento curricular, creadas las condiciones para su aplicación sólo queda ponerlo a la práctica. Se considera que es un proceso puesto que conlleva un conjunto de fases sucesivas íntimamente relacionadas entre sí.

d) El desarrollo del currículo como proceso continuo o tarea de la supervisión

Aborda la necesidad de realizar un acompañamiento constante a las fases anteriormente expuestas. Es decir, toda labor educativa requiere que haya un conjunto de actividades que ayuden, orienten y controlen que se está yendo por el camino correcto.

(1) Evaluación formativa:

Conocida también como evaluación de proceso. Tiene un propósito orientador, autocorrectivo y regulador de las anteriores fases. Proporciona información tal que se puede determinar la validez de la oferta educativa, desde el punto de vista de congruencia con lo propuesto y sobre las condiciones en las que se van consiguiendo resultados. Permite realizar ajustes necesarios sobre la marcha.

¹⁰¹ PALLADINO Enrique, Op.Cit., p. 10.

(2) Evaluación sumativa:

Llamada también evaluación de producto, es la que se realiza al final de ciertas fases. Pretende proporcionar información para valorar la pertinencia de mantener, modificar o suprimir la oferta educativa.

Creemos que el anterior apunte permite identificar lo que se entiende por desarrollo del currículo desde el punto de vista de este trabajo. Sin embargo, éste quedaría insuficiente sino nos introducimos en el campo específico; por esta razón seguidamente se aborda la presencia de decisiones curriculares en la formación docente.

5. TENDENCIAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Muchos autores al referirse a la formación de profesores o docentes hacen referencia a un proceso constante y dinámico de adquisición, reflexión, valoración de conocimientos que no se reduce ni a la obligatoria obtención de títulos ni al cumplimiento exacto de un programa de estudios. En ese sentido puede entenderse como formación de docentes a todos aquellos esfuerzos curriculares que buscan desarrollar en docentes, en ejercicio o potenciales, competencias, habilidades, destrezas, conceptos, etc. vinculadas con su ámbito laboral o personal.

De ahí que tanto la formación inicial, en los actuales Institutos Normales Superiores, como cursos de actualización, nivelación, capacitación, destinado a personal docente de la educación, pueden ser asimilados como "formación docente"¹⁰².

Al margen de si la formación docente es inicial, de nivelación, de capacitación, etc. todas ellas se han dado en función de lo que la sociedad cree que debe hacer un maestro, aunque la realidad muestra que es un grupo pequeño el que determina el norte que se debe seguir. De ahí que la formación docente represente un instrumento político en beneficio de intereses sectarios.

¹⁰² GREYBECK D. Bárbara, MORENO B. María, PEREDO M. María, Reflexiones acerca de la formación de docentes, tomado del Internet.

El contexto en el que se da la formación de docentes, que podría ser denominado preceptivo, se evidencia como un elemento que obstaculiza el desarrollo creativo y liberado de los alumnos docentes al tener que responder en cuanto a consecución de objetivos, dominio de contenidos, realización de materiales y trabajos, participación de actividades y otros; orientados hacia propósitos específicos. Por tal razón no es casual que la formación docente en Bolivia, como en muchos países, esté a cargo, en lo tocante al currículo, por instancias gubernamentales del Ministerio de Educación y Cultura y Deportes.

Esta dependencia a los intereses de ciertos grupos y las exigencias de la época ha llevado la formación de los docentes a la sucesión de etapas que se caracterizan por enfatizar aspectos vinculados al papel del docente. Así entonces, existieron momentos en los cuales era mucho más importante que los docentes supieran conducir a los alumnos a la apropiación de normas, hábitos y formas de comportamiento para convivir armónicamente en la sociedad; otra época pone énfasis en la adquisición de habilidades para el manejo técnico de instrumentos didácticos; posteriormente vino la formación enfatizada en el desarrollo de una conciencia crítica de su función en la sociedad; a ésta le sucedió la formación en contenidos básicos de disciplinas científicas necesarias para el desempeño docente; y actualmente prevalece la preparación en la adquisición de competencias.

Sin embargo, no basta conocer los objetivos curriculares para saber qué se va o no a obtener. Resulta imprescindible llegar a la raíz misma de lo que provoca u obstaculiza tales propósitos. Esto es sólo posible si se toman en consideración las condiciones institucionales en que se desarrolla una propuesta educativa. Estas condiciones institucionales son fruto de la interacción entre los partícipes del proceso educativo, la identidad de la institución y el objeto sustantivo de convergencia: el conocimiento.

Tomando en cuenta las épocas anteriormente señaladas se tiene que los roles ofertados desde específicos grupos sociales, pueden definirse respectivamente

como: preceptor de normas de urbanidad, tecnólogo de la enseñanza, teórico social, aprendiz de ciencia, investigador en aula. Estos papeles atribuidos a los trabajadores de la educación se analizan a continuación indicando brevemente los elementos positivos, negativos y razones que obligaron a relevamiento de épocas.

a) Maestro preceptor y urbanizador

En nuestro país la función docente, a lo largo de su historia republicana, ha adquirido muchos matices. En primera instancia la formación de profesores tenía la intencionalidad doble de preparar personal de asistencia a los hijos de las familias acomodadas e iniciarlos en el conocimiento de las letras y, además, anticipar la preparación catequética de éstos. Pese a que existían planes educativos propuestos, por ejemplo por Simón Rodríguez, donde se plasmaba con mucha oportunidad y pertinencia la direccionalidad de la educación para el estado naciente, y su consiguiente formación de profesores, no se llegó a darle la suficiente prioridad a la educación por razones políticas de grupos de élite.

Mucho tiempo más adelante la promulgación del Código de la Educación entendía la labor educativa, entre otras cosas, como una labor civilizadora. La negación terminante al conjunto de las nacionalidades en Bolivia y su cultura desde una visión citadino-centrista dio como origen la necesidad de la formación de un determinado tipo de docente, con el pretexto de construir la "nacionalidad boliviana"

El diseño curricular había de contemplar en la formación de los docentes la asimilación profunda y amplia de conocimientos vinculados con los estilos de vida aceptados socialmente en el contexto de la vida de las ciudades. Educarse se entendía por tener hábitos de conducta en la mesa, reglas de urbanidad, la sumisión ante los superiores, la lectura y escritura también habrían de tener sentido si servían para ser "bueno", "educado".

El rasgo positivo, que habría de perderse, proviene de la preocupación de vincular en la formación docente y su desempeño docente, los contenidos de

aprendizaje con la vida. Las personas que podían asistir a la escuela habrían de aprender de sus profesores habilidades necesarias para poder afrontar a las exigencias de una sociedad formalista y ceremoniosa.

b) Maestro hábil y eficiente

Con el transcurrir del tiempo la dirección de la formación de docentes habría de cambiar. Cuando las condiciones y exigencias del mundo ciudadano – occidental habrían sido aceptadas por la sociedad en su conjunto se observó que en el proceso de la formación de los ciudadanos era necesario que los educadores pudiesen llevar adelante la educación óptimamente.

Se introdujeron entonces en la currícula de la formación de docentes el aprendizaje de contenidos vinculados con la organización sistemática y lineal de las clases. Todo docente, desde el punto de vista del perfil, debía tener la facilidad de programar su proceso de enseñanza una vez determinadas las conductas de los educandos. Nótese que dentro de este perfil subyace la perspectiva conductista, que se centra en comportamientos que pueden observarse, medirse y registrarse... se cree que el aprendizaje cambia la conducta e impulsa el desarrollo¹⁰³.

Bajo esta configuración el docente es formado en la adquisición de habilidades necesarias en todo proceso educativo sistemático e intencional. Elabora planes y diseños curriculares integrados y coherentes, prevé las estrategias de aprendizaje necesarias para la educación de los educandos, infiere los materiales y recursos necesarios, calcula el tiempo necesario que habría de tomarle llevar adelante la clase... en otras palabras asume la educación como un proceso intencional y que debe alcanzar productos mensurables.

No obstante, si bien se avanza en este punto de considerar a la educación como un fenómeno no exclusivamente casual y presentido, se queda corto a la hora de percibir al docente como un sujeto humano que es capaz de interactuar

¹⁰³ PAPALIA Diane, WENDKOS OLDS Sally, Desarrollo Humano, p. 30

desde su historia, experiencias y razonamiento con otros sujetos también con historia, experiencias y capacidades individuales.

c) Maestro crítico social

Otra de las corrientes existentes dentro la formación docente es la de formar críticos sociales. Puesta en tela de juicio el tecnicismo y pragmatismo característico de una anterior época se enarbola, junto a un conjunto de acontecimientos sociales, políticos y culturales de los años 70, la necesidad de recuperar la dimensión sociohistórica de la labor docente. Por tal motivo es que el currículo habrá de dar mucho énfasis en posicionar al trabajador-constructor de la sociedad nueva como un sujeto participativo, activo y reflexivo de su responsabilidad socio-histórica.

“A nivel discursivo, retoma en medida variable algunos puntos que negó la tecnología educativa... recupera la referencia sociohistórica, plantea el análisis de la relación docencia-institución propone otra psicología del aprendizaje y promueve la reflexión grupal¹⁰⁴

Pese a que el docente formado bajo esta perspectiva responde críticamente ante las manifestaciones sociales del contexto en que se encuentra la escuela, no es capaz de llevar adelante convenientemente la realidad que se vive en el aula. Posee limitaciones para responder a las necesidades vitales de los alumnos, de conducir a aprendizajes válidos para la vida, de organizar el proceso educativo de aquellas personas que si bien son víctimas de la reproducción del sistema y potencialmente sujetos de cambio tienen específicas formas de ser, aprender y concebir la vida.

d) Maestro aprendiz de ciencia

Con el avance de las ciencias y el repliegue de la conciencia colectiva de la justicia social, se acercó el surgimiento de una corriente, centrada en el desarrollo de habilidades científicas en los alumnos docentes. Bajo esta configuración curricular se toman como principios que el desarrollo de las

¹⁰⁴ DUOING Patricia et.al. Formación de docentes y profesionales de la educación, en ROMO B. Rosa, Retos, alcances y límites de la educación y la formación de docentes, tomado del Internet.

ciencias vinculadas a la educación ha sido abundante y que por lo tanto es de esperar que el alumno docente conozca y haga uso de tales conocimientos, sin embargo, el dinamismo de éstas obligaría a realizar una tarea de nunca acabar. Por lo tanto, el alumno docente recibirá los insumos básicos, generales e instrumentales de cada una de las ciencias vinculadas con la educación.

Así dentro de esta corriente, llamada por Posner estructura de las disciplinas, cada disciplina científica, por ejemplo: sociología deberá adiestrarlo como aprendiz de sociólogo, currículo como aprendiz de currículo, pedagogía como aprendiz de pedagogo. La limitación más evidente dentro de esta perspectiva radica en la gran dificultad que puede existir en reconciliar el conjunto de experiencias, contenidos adquiridas de manera totalmente fragmentaria a lo largo de toda la formación.

En la práctica esta tendencia de la formación de maestros ha generado una excesiva valoración a lo que las generaciones pasadas pudieron desarrollar, es decir, todo el patrimonio cultural producido, debía de ser traspasado a quienes aún no lo poseen. Esta es la razón principal por la cual la educación se convierte en enciclopédica y nocional, dejando de lado toda formación que trascienda la dimensión cognoscitiva.

e) Maestro investigador en aula

Esta tendencia de considerar al maestro como investigador de su accionar es relativamente reciente en nuestro ámbito, pese a que a escala mundial estuvo en etapa de germinación ya desde los años 70 y 80. Bajo esta perspectiva al maestro "... se le adjudica un papel activo en la renovación de la enseñanza y no como un mero "consumidor" o "aplicador". Se le concibe como un profesional crítico de su propia práctica, y en cierta medida autónomo, que ejerce su profesión como *investigador en el aula*"¹⁰⁵

¹⁰⁵ LATORRE A. y GONZALEZ R. El maestro investigador, la investigación en el aula, p. 5

Esta forma de concebir al maestro, dentro de la organización curricular suele adquirir matices semejantes a la perspectiva de la estructura de las disciplinas, dicotomizando la realidad y reduciéndola a la instrumentación de un conjunto de habilidades científicas para el aula. Otras expresiones han adquirido una visión global de la realidad educativa en el aula y generado mejores resultados en la consecución de los objetivos curriculares de los alumnos docentes.

f) Maestro mediador entre el alumno y el aprendizaje

A partir de esta nueva década la formación de docentes en nuestro país, y siguiendo las directrices mundiales en este campo, asume una peculiaridad. Ésta responde a la formación en base y adquisición de competencias vinculadas con la labor que habrá de utilizarse en la cotidianidad del ejercicio docente.

Según el documento "Diseño Curricular Base para la Formación de Docentes del Nivel Primario", publicado en noviembre de 1999 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes la formación docente en Bolivia, inicial y permanente, asume dos ámbitos fundamentales de intervención que se deben abordar: el curricular y el institucional.

"...En lo que concierne al ámbito curricular, la intervención se dirige a sentar las bases que permitan desarrollar la condición profesional de los profesores, apoyada en la adquisición de un conjunto de competencias prácticas para trabajar en situaciones caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística y que están en permanente cambio..."¹⁰⁶

Entiéndase por competencia al saber hacer que está más allá de una destreza manual o material. Como dice Bazdresch, "... competencia es algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad"¹⁰⁷. Desde la óptica de la Reforma Educativa Boliviana, se entiende como competencia el "saber hacer algo". "Es una capacidad para desarrollar actividades físicas e intelectuales que respondan adecuadamente a la resolución de problemas, recurriendo a procedimientos

¹⁰⁶ BOLIVIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, Diseño curricular base para la formación de profesores del nivel primario, p. 4

¹⁰⁷ BAZDRESCH P. Miguel, Competencias en la formación docente, tomado del Internet.

conocidos o inventando otros"¹⁰⁸, asume como componentes de una competencia a un *desempeño*, el saber hacer algo propiamente; *contexto*, el espacio en que desarrollará el desempeño; *proceso*, cómo y a través de qué lo realizará; y *contenido*, que siendo conceptual, procedimental o actitudinal, girará la competencia.

Los fundamentos a los cuales responde la formación docente en nuestro país son: políticos, culturales lingüísticos, epistemológicos y pedagógicos. El fundamento político hace alusión a que se da promoción a que el nuevo docente asuma con conciencia el conjunto de necesidades básicas de aprendizaje, aprendizajes situados, significativos y relevantes del país dentro de las peculiaridades departamentales, distritales, de núcleo y unidad educativa. El fundamento cultural lingüístico responde, como es de esperar, a la naturaleza distintiva del país donde culturas diferentes de amplia y mediana historia comparten la bolivianidad. El fundamento epistemológico se adscribe al constructivismo social que rescatando los saberes previos y dentro de un contexto social determinado cree que se da en aprendizaje; toma como objetos de estudio dentro la formación docente contenidos pedagógicos, didácticos y disciplinares. Finalmente, el fundamento pedagógico, asume como válido el papel del nuevo docente como mediador y facilitador del aprendizaje significativo.

En lo que concierne al segundo ámbito de acción, el institucional, es menester indicar que hace explicación a la necesidad de transformar profundamente el sistema de formación docente y la propia gestión de los centros de formación. Por tal motivo inicia su labor convirtiendo las Normales en Institutos Normales Superiores (INS) e incorporando su administración a un ente universitario. Estas medidas pretenden, según indica el documento,

“... reordenar la lógica orgánica, la relación entre los actores, el papel de la autoridad, la distribución de responsabilidades, el aprovechamiento y cuidado de las condiciones materiales y las disposiciones

¹⁰⁸ UNSTP, Programas de estudio de los niveles de educación preescolar y primario, p. 11.

respecto a matrícula y egreso. Se trata de convertir a los INS en organizaciones que estén en constante diálogo e interrelación con la sociedad y el sistema del cual forman parte, que practiquen una gestión democrática en un ambiente de colaboración que sirva de vivencia para los futuros profesores de aula, y que respondan a las necesidades cualitativas y cuantitativas de la sociedad respecto de la formación docente"¹⁰⁹.

Estos elementos, líneas atrás, reflejan una imagen un tanto novedosa dentro del ámbito educativo formal boliviano, ya que se está hablando de la existencia de un conjunto de condiciones que influyen grandemente en la consecución de los productos, independientemente de los contenidos. Se hace alusión a un clima institucional como modelo de conducta en el cual el alumno docente aprende y que puede convertirse en pauta de su proceder.

En el siguiente apartado se hace una puntualización mayor sobre este tópico a fin de llevar al lector a conocimiento real de uno de los pilares de este trabajo, como son las estructuras curriculares.

6. ESTRUCTURAS CURRICULARES

La relación existente entre un currículo, considerado como documento que orienta el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en un centro de formación, y el contexto en que se desenvuelve es sujeto de un número cada vez mayor de investigaciones. La realidad curricular y la institución educativa constituyen en la actualidad un espacio óptimo para llegar a comprender el cómo se configura una determinada forma de darse la educación.

Los puntos de referencia de este espacio investigativo radican en que la presencia de personas, sean alumnos, docentes y demás partícipes del proceso educativo, implican una enorme carga de intersubjetividad. Unos y otros llevan al terreno y momento educativo un conjunto amplio de experiencias pasadas, aspiraciones para con la actividad, motivaciones actuales, además de conocimientos. Un segundo elemento radica en las particularidades que ofrece el establecimiento educativo, ya que éste realza y fomenta determinados valores; posee, asimismo, una historia específica que ha sido determinada a lo largo de

¹⁰⁹ BOLIVIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, Diseño curricular base

su experiencia en la labor formativa y matizada por la presencia de sus directivos. El tercer elemento resulta de la interacción de los anteriores puntos entorno a uno central; la intersubjetividad propia de quienes participan de la institución se encuentra frente al conjunto de valores e historia institucionales, y éstos a su vez se encuentran mediatizados por el objeto aglutinante de todo centro de formación: el conocimiento.

De la interrelación de estas realidades se deduce que la institución educativa como un sistema es fruto de particulares disposiciones y ubicaciones; y que por lo tanto "... la unidad interior de una institución no está dada para siempre, sino que se construye"¹¹⁰, por medio de las múltiples transacciones sociales en torno al currículo.

A este conjunto de situaciones, provenientes de las interacciones entre sujetos e institución en torno al currículo se denominan estructuras curriculares. Son para autores como, De Ibarrola, vinculada al enfoque etnográfico de la investigación, "... un concepto intermedio entre la normatividad abstracta y formal, documentada en el plan de estudios, y la complejidad de la realidad curricular imposible de recuperar en su totalidad..."¹¹¹

A decir de esta autora, el concepto de estructura curricular se refiere a cómo la institución educativa ha organizado y propiciado la interacción entre los principales elementos curriculares: los contenidos y lo que está en función de ellos, bajo las características particulares de la institución y sus componentes humanos.

Dentro el espacio específico de este trabajo, es pertinente tomar en cuenta a los sujetos que hacen parte de la institución, alumnos docentes, docentes, directivos y contexto externo; la especificidad e historia institucional, católica, salesiana y rural; el currículo de formación de los docentes y aquello que está en

para la formación de profesores del nivel primario, p.5

¹¹⁰ ROCKWELL Elsie, en IBARROLA María de, Cinco principios para la revisión del CCH, p. 4

función del currículo, como es la asignación de profesores, las condiciones institucionales, la asignación de tiempos y espacios, los recursos materiales y didácticos, los criterios de evaluación y otros.

Para finalizar este marco teórico de la investigación creemos que es inexcusable abordar la perspectiva desde la cual se hace el análisis del currículo de formación de profesores para el nivel primario. En ese sentido se aborda a continuación un concepto por demás engorroso debido a sus características, orígenes y actuales connotaciones como es la calidad de la educación.

E. LA CALIDAD DE LA EDUCACION Y SU INSERCIÓN EN EL DEBATE EDUCATIVO

El término "*calidad de la educación*" ha llamado la atención, en estos últimos años, de un vasto grupo de investigadores y estudiosos de la educación. Las reformas educativas latinoamericanas, y obviamente mundiales, consideran el mejoramiento y transformación de la educación en cuanto a calidad. Los principales documentos suscritos en torno a la educación desde la década del 90 hacen referencia a este popular término, y al igual que las importantes instancias y financiadoras del planeta, buscan la consolidación de una educación de calidad.

Pese a la amplia aceptación en los diversos niveles y ámbitos educativos y no educativos por conducir esfuerzos en pro de una educación de calidad, existen todavía asuntos que no han alcanzado la suficiente convergencia entre los directos interesados en el asunto. Estos asuntos pendientes son: la explicitación clara de: ¿qué se entiende por calidad de la educación?, ¿qué relación habrá de mantenerse entre los orígenes del término mercantil y productivo con la educación?, ¿cuál es rumbo que asumirá la educación con la incorporación de este concepto?, ¿cómo habrá de entenderse pedagógicamente el término en la cotidianidad de la institución y aula?, ¿es la calidad de la educación un término

¹¹¹ IBARROLA María de, Op.Cit., p. 4

suficientemente legítimo, social y políticamente, como para persuadir a los educadores a trabajar por él?...

En este capítulo se considerarán pautas necesarias para entender el término en función de las características de este trabajo. Inicialmente se describirá la naturaleza etimológica, sus connotaciones y los ámbitos en que ha llegado a posesionarse; posteriormente consideraremos el término en el contexto mercantil, una breve historia de su génesis y conceptos con que se vincula en la actualidad; estos anteriores aspectos darán pie a entender cómo se concibe el concepto de calidad de la educación actualmente, los posicionamientos adversos, y el sentido pedagógico que asume; finalmente se observan instrumentos conceptuales que sirven para valorarlo pedagógicamente.

1. LA CALIDAD, UN CONCEPTO SIGNIFICANTE

El término "calidad" proviene de la palabra latina "qualitatem" que significa "atributo" o características de una persona, objeto, institución o servicio. Bajo esta definición referencial se puede entender que en torno a un objeto determinado existen elementos que lo definen y diferencian de otro, ésta caracterización se hace evidente a partir de la observación y comprobación de sus componentes.

Al intentar determinar los atributos que pueda poseer un objeto se tiene que de acuerdo a las experiencias, intereses, funcionalidad... de los que la juzgan, los criterios de esos atributos serán distintos. Así, por ejemplo, para poder indicar los atributos de una mesa habrán de considerarse las percepciones de cuantos tuvieron la oportunidad de conocer una mesa. Para un carpintero, una madre de familia, un estudiante, un campesino, etc. la percepción de sus atributos estará determinada por su experiencia para con ella. De lo anterior se puede anticipar que la consideración de los atributos, y de manera específica la "calidad", está íntimamente ligada a la perspectiva desde donde se la observa.

Al respecto la mayoría de los autores de las áreas de conocimiento, sino la totalidad, en las cuales se desenvuelve el concepto de calidad, consideran que se

trata de un término polisémico, ambiguo y susceptible de más de un significado. Verónica Edwards, al aproximarse al concepto de calidad concluye que se trata de un *significante*, eso es, que posee más de un significado, los mismos que dependen de los matices que se le asignen. Otros significantes pueden ser, continua Edwards, lo bello, lo bueno o la muerte, ya que pueden adquirir múltiples significados; por lo tanto, la calidad es un juicio de valor sobre un asunto específico y que está al margen de toda idea absoluta, neutra y universal.

Su ser *significante* es uno de los rasgos del término "calidad". Otro rasgo peculiar de este término, siguiendo el razonamiento de esta autora latinoamericana, es que la "calidad" se opone a la "cantidad", "... el concepto de calidad presentaría una dificultad o resistencia a ser abordado en positividad"¹¹² como se puede hacer con la cantidad. No obstante como se verá más adelante existe una amplia predominancia por cuantificar aquellos atributos.

Una vez expuesto el sentido etimológico y las connotaciones de la palabra "calidad", identificaremos los dos grandes ámbitos en los que se han incluido en la actualidad el término. Estos son: la producción industrial y los servicios. El primer ámbito, donde mayor desarrollo e impacto tiene, comprende el mundo empresarial, de la industria y la tecnología. El segundo ámbito, de reciente incorporación y menor celeridad, corresponde a todos los servicios en los que está en juego el ser humano de manera directa.

Nuestro tema de investigación tiende a incluirse en el segundo ámbito, sin embargo, debido a que los orígenes de la calidad de la educación hacen alusión al primer ámbito, por una tendencia amplia de transposición o reconversión, es menester identificar antes el primero.

¹¹² EDWARDS Verónica, El concepto de calidad de la educación, p. 17.

2. LA CALIDAD, EN EL CONTEXTO MERCANTIL

No es difícil escuchar en el ámbito mercantil el término calidad, éste es utilizado como bandera de expansión para hacer conocer las ventajas que lleva un determinado producto. Normalmente se hace alusión al conjunto de propiedades que posee y que pueden beneficiar al cliente. Así entonces, se habla de costos, mayores utilidades, posibilidades de reparación, compatibilidades, etc. El estado actual en que se encuentra la sociedad permite vislumbrar una especie de obsesión por la calidad en las empresas productivas e industriales.

Al referirse Tomás Valdés a este término en el contexto mercantil lo hace indicando que "... ha sido una variable permanente de gestión, ante el deseo de las empresas de diferenciar sus productos y servicios, obtener la fidelidad de sus clientes y conseguir una posición de ventaja competitiva en su mercado"¹¹³.

Pese a que la concepción de calidad es arbitraria, en el campo del mercado se elaboran ciertos modelos o criterios para estandarizar los productos de calidad. En ese sentido, es necesario destacar que existe una fuerte tendencia de identificar los productos de calidad con posterioridad a una determinación objetiva y consensuada. Se tiene por ejemplo, varios Premios y/o estándares, en los cuales el producto, que habiendo reunido varios requisitos, es considerado de calidad. Entre los más reconocidos son: Premio Deming, en el Japón; ISO 9000, 29000 Comunidad Europea, BS 5750 en Inglaterra; ANSI-ASQC Q 90 en Estados Unidos, Premio Malcolm Baldrige de Calidad, etc.

Demás está decir que dentro este ámbito la calidad tiene un carácter vital; puesto que en el escenario del mercado cada una de las empresas compite su supervivencia y según su comportamiento, las empresas apuestan por su desaparición o el éxito.

¹¹³ VALDES Tomás, El centro educativo como empresa de servicios, p. 4.

Pero ¿por qué las empresas creen que es importante alcanzar la calidad?. Se cree que por las exigencias en que se mueve el mercado es importante realizar esfuerzos por conseguirla:

- "Por el elevado costo que implica hacer las cosas mal, repetir trabajos, corregir errores continuos, no evitar el despilfarro, entre otros conceptos.
- Por la ventaja competitiva que produce brindar a los clientes la Calidad en bienes y servicios que ellos reciben como tal.
- Por lo que significa lograr mayor rendimiento de la inversión para hoy y siempre"¹¹⁴

De la cita anterior se deduce que la finalidad última de la empresa en vinculación con la *calidad* pretende poder mejorar la *productividad* y de esta manera la *competitividad*. Es indiscutible que esta trilogía en el campo mercantil pueda carecer de sentido, puesto que todos los esfuerzos que se realizan por capacitar al personal, incorporar tecnologías, reducción de costos, beneficios sociales, campañas publicitarias, etc. buscan acrecentar la rentabilidad económica de la empresa. En el afán de justificar la búsqueda de la calidad en pro de la productividad se afirma que:

Sólo con un MEJOR TRABAJO, se REDUCEN LOS COSTOS, pues SE MEJORA LA CALIDAD, PRODUCTIVIDAD y consecuentemente LA COMPETITIVIDAD¹¹⁵.

a) Breve reseña sobre la evolución de la calidad en el mundo mercantil

Como es de suponer toda persona que se dedica al comercio busca las mejores condiciones para poder acentuar sus ganancias; para muchos se halla inserta en la misma noción de trabajo. Inicialmente se adoptaban estrategias que iban en desmedro de los intereses del empresario, puesto que mientras más tiempo requería un producto, mayor número de personal, mayores recursos, etc. mayor era su calidad, pero mayor también su costo y por lo tanto menor la cantidad de su venta.

¹¹⁴ RICO Rubén Roberto, *Calidad Estratégica Total*, p. 3

¹¹⁵ ASSENZA PARISI Víctor, *Marco Conceptual de la Calidad Total: Total Quality Management*, p. 1.

La constante búsqueda de mayores niveles de ganancias, condujeron a hacer del comercio una disciplina científica, con sus propios objetivos, metodologías de investigación, particular ideología, etc.. La etapa inicial consideró importante obtener calidad en el producto en la etapa terminal de su elaboración. Así con los estudios de Frederick Taylor a inicios del Siglo XX, que buscaron formas para poder hacer de la actividad productiva, una tarea de la cual se pudiesen remediar una amplia cantidad de errores y aprovechar diversas situaciones, en beneficio de la calidad, se adoptaron medidas de control sobre el cien por cien de la producción. A esta etapa, que le sucedió a aquella en la que el mismo operario realizaba su autogestión, se le conoce como la etapa tayloriana o de la Organización Científica del Trabajo.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, ante la demanda de productos en serie y en masa, se vio conveniente de realizar el control mediante mecanismos estadísticos, es decir, por muestreo. Finalmente, surgió una nueva etapa en la evolución de la búsqueda de la calidad, surgió la Calidad Total. Ésta ya no consideraría solamente el producto final sino el proceso, además de otras consideraciones. El concepto de Calidad Total es sintetizado en la siguiente expresión:

“Un conjunto de esfuerzos efectivos de los diferentes grupos de organización para la Integración del desarrollo, del mantenimiento y de la superación de la calidad de un producto, con el fin de hacer posibles fabricación y servicios, a satisfacción completa del consumidor y a nivel más económico”¹¹⁶

En esta última etapa es donde se puede evidenciar un desarrollo acelerado y ambicionado de la Calidad Total. Y como se anticipaba, éste no se reduce exclusivamente al control del producto final sino que toma en cuenta: enfoque al cliente, liderazgo, desarrollo del personal, información y análisis, planificación, aseguramiento de la calidad, resultados de la calidad, y productividad y satisfacción del cliente e impacto en la sociedad y el medio ambiente¹¹⁷. Muchos autores como Edwards Deming, Jurán, Halpin,

¹¹⁶ Ibid. p. 5.

¹¹⁷ ASSENZA PARISI Víctor, La innovación para la calidad y la productividad está en lo obvio: educación y formación profesional, p. 5

Feingenbaum, Crosby, Ishikawa y otros contribuyeron ampliamente en la adopción de los aspectos anteriores.

b) Aspectos centrales de la "calidad" en el ámbito mercantil

Son múltiples las dimensiones que adquiere la calidad en el ámbito mercantil, no obstante, algunas se manifiestan de manera más latente que otras; entre esos aspectos más destacados se tiene:

- La calidad como una nueva estrategia de competición.
- La relación íntima entre calidad, productividad y rentabilidad.
- La búsqueda de la calidad supone una organización particular del proceso productivo.
- La calidad es mensurable y tiene un costo.¹¹⁸

En el primer aspecto; cuando un empresario trata de elevar la calidad del producto que ofrece, bajándole el precio, incrementando garantías, añadiéndole facilidades en la compra, multiplicando las ventajas funcionales, etc. no lo hace con fines filantrópicos, el mayor de sus anhelos está en crear las mejores condiciones para que su producto pueda estar dentro de la competencia con otras marcas, lo otro no es más que simple y llana estrategia de marketing.

Bajo esa observación básica, se entiende que toda estrategia de mejoramiento de la calidad, centrada en la satisfacción del cliente, no busca otra cosa que adecuarse a las exigencias y ritmos del mercado.

"La Calidad Total constituye una adecuada ideología, que a través de un buen manejo, agrega en distintas etapas valores, con dos finalidades principales: satisfacer al cliente y obtener lucros permanentes..."¹¹⁹

El segundo aspecto vinculado a la íntima relación entre calidad, productividad y rentabilidad exterioriza, en primera instancia una secuencia por demás clara: primero se eleva la calidad del producto, esto promueve una mayor productividad, y por ende mayor rentabilidad; En segunda instancia, la trilogía

¹¹⁸ GENTILI Pablo, O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional, p. 127 - 241.

revela que la calidad sí es importante siempre y cuando conduzcan al aumento de la producción, situación que obviamente incidirá en los ingresos económicos de la empresa.

Para los empresarios convencionales, como afirma Assenza Víctor, la relación entre calidad y productividad es incompatible, ya que no es posible llegar a producir más y mejor sin elevar los costos. Sin embargo, y a raíz del ejemplo japonés, ésta relación no resulta perniciosa para los negocios, sino por el contrario se constituye en una opción estratégicamente útil, concluyendo que: "sólo con un mejor trabajo, se reducen los costos, pues se mejora la calidad, productividad y consecuentemente la productividad (y rentabilidad)".¹²⁰

El tercer aspecto característico de la calidad en el mercado, sugiere que la búsqueda de la calidad supone una organización particular del proceso productivo. Es natural que si la calidad pretende generar nuevas estrategias de competición y superar la productividad y la rentabilidad de un producto debe internamente crear determinadas condiciones para ello.

Si la productividad y rentabilidad en el período esclavista estaba en función de la exigencia y sadismo del capataz para con los esclavos, ahora está en la toma en cuenta de las necesidades del trabajador, denominado actualmente cliente interno. Como es de esperar, ante la presencia dominante del capataz los ritmos de trabajo se aceleraban, pero ante su ausencia disminuían. Actualmente muchas empresas creen que el éxito depende de todo lo comprometido e identificado que esté el trabajador con su labor en beneficio de la producción global. Para ello se han incorporado: espacios de reflexión sobre los procesos de producción, como son los círculos de calidad; capacitación y constante formación en el personal de servicios; se lo considera ya no como simplemente recurso humano sino como factor preponderante humano...

¹¹⁹ RICO Rubén Roberto, Op.Cit., p. 25

¹²⁰ ASSENZA PARISI Víctor, Marco conceptual de calidad total, p. 1.

"Cada persona, con singulares potencialidades y motivaciones, inmersa en un conjunto de relaciones, ira (sic) conformando su propia calidad personal, que será la resultante de la calidad de concordancia con cada una de las tareas de interacción, pudiendo constituirse a la vez, en sujeto y protagonista de la cultura que comparte.¹²¹

Finalmente, el último aspecto menciona que la calidad es mensurable y tiene un costo, y esto se hace evidente cuando se comprueba la existencia de estándares mundiales, regionales, locales para determinarla. En el mundo de los negocios no sólo es necesario producir productos de calidad, sino que estos adquieran una posición óptima dentro de concursos, o como diría Gentili, "rankings". Con la obstinación de crear criterios medibles de calidad se ha configurado la presencia de Premios, a los que aludíamos, entablándose una relación directa entre la mensurabilidad y la posibilidad de mayores costes para el cliente.

Este conjunto de esfuerzos en pro de alcanzar estándares internacionales en la producción se observa en el siguiente texto:

"Un conjunto de factores concurrentes entre los cuales el más importante se encuentra en la necesidad de exceder la satisfacción del cliente... (de ahí que se crea) la responsabilidad pública de organismos internacionales competentes y empresas con el fin de asegurar internamente y externamente la calidad y lograr la consiguiente confianza y satisfacer las necesidades del cliente... esa confianza que implica lograr el aseguramiento de la calidad, exige la existencia de evidencias objetivas, *debidamente documentadas, que pueden demostrar que el sistema de calidad resulta adecuado y útil para satisfacer al cliente...* surgen así... el encuentro de la evolución de los mercados y la aplicación de Normas ISO 9000, normas de validez y aceptación internacional... las cuales armonizan y facilitan la utilización, mediante consejo internacional, de aspectos como lenguaje, filosofía, alcances, pautas y las mejores prácticas de calidad.¹²²

A estos cuatro aspectos fundamentales inherentes a la calidad, es necesario vincular otros conceptos que estando estrechamente ligados con este término, brindan una idea real de cómo se concibe efectivamente la calidad, estos son: eficiencia, eficacia y efectividad.

El primero de estos términos es eficiencia. Hace alusión al cómo se hace o se hicieron uso del conjunto de insumos necesarios para poder alcanzar el producto deseado. En términos cuantificables la siguiente relación expresa tal concepto:

¹²¹ ASSENZA PARISI Víctor, La calidad una actitud personal, p. 3.

¹²² RICO Rubén Roberto, Op.Cit., p. 191 - 192.

$$\bullet \text{ EFICIENCIA} = \frac{\text{PRODUCTO}}{\text{COSTO}}$$

Donde, la eficiencia se comprueba a partir de la consideración de los productos alcanzados y los costos que exigieron ese producto. Existe por lo tanto, mayor eficiencia en aquella empresa donde se lograron alcanzar los productos deseados con los costos necesarios. En palabras técnicas se habla de Cero Defecto y PDI (precio por el incumplimiento).

El segundo de los términos que entra en juego con relación a la calidad es la eficacia. Se entiende como la capacidad institucional de alcanzar los objetivos propuestos en los tiempos propuestos.

$$\bullet \text{ EFICACIA} = \text{PROPÓSITOS} - \text{LOGROS}$$

Es decir, que la eficacia que haya alcanzado una empresa está en íntima relación con los propósitos formulados con anterioridad menos los logros obtenidos. Es importante considerar que para medirla es necesario haber determinado, cuantitativamente los propósitos, a fin de contrastar aquellos con los resultados obtenidos.

Finalmente, algunos autores, hacen una distinción entre eficacia y efectividad con fines operativos. Por la primera entienden la consecución de los objetivos propuestos por ellos mismos, en cambio por la segunda, la satisfacción del conjunto de demandas que se realiza al producto por parte del cliente. El primer caso posee rasgos más específicos y mensurables, en cambio el segundo considera los aspectos generales y de largo plazo. Gráficamente se tiene que:

$$\bullet \text{ EFECTIVIDAD} = \text{NECESIDADES} - \text{SATISFACTORIOS}$$

Donde efectividad es el resultado del cálculo de las necesidades y requerimientos sociales al producto menos las soluciones obtenidas (satisfactores) para tales necesidades y requerimientos.

3. EL CONCEPTO DE CALIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Habiéndose reseñado las características más generales del término "calidad" en el ámbito mercantil, a fin de aproximar al lector a su posible sentido en la educación, iniciamos su estudio dentro de este ámbito. Se examinarán algunas repercusiones en contra de su incorporación, manifestaciones curriculares, el sentido que asumimos dentro el ámbito educativo y posibles instrumentos para trabajar con la calidad.

- a) La Calidad de la educación como un concepto polisémico, ideológico y contextual

Al introducir este capítulo se tomó como punto de partida la definición natural y llana del término "calidad". De inicio se planteó la dificultad de considerar una definición absoluta y universal, debido a que al ser considerada como un atributo, ésta depende de las experiencias previas. Si al referirnos a un objeto o producto material encontráramos dificultad, cuán mayor será ésta, si se habla de un tema por demás ideologizado como es la educación.

Muchos autores ya lo han puesto en evidencia y han catalogado a la calidad de la educación como un tema enormemente delicado. Ellos evidencian, tal es el caso de Verónica Edwards, que pese al amplio uso que se le ha concedido en diferentes ámbitos, niveles y sectores de la educación no se tiene precisión de lo que se hace mención, sin embargo, el término resulta ser de uso común hasta hacerse semejante al estribillo de una canción de moda.

En el afán de sanear este caos conceptual, que lejos de favorecer el desarrollo de la educación la perjudica, se ha hecho uso de diversos procedimientos como análisis etimológico, semántico, lingüístico, gramatical, análisis de antecedentes... por parte de muchos autores para buscar alternativas de clarificación y/o homogeneización que permitan trabajar.

Dentro de todos estos esfuerzos teóricos - prácticos existen denominadores comunes que es relevante mencionarlos. El primero de estos es que el concepto de calidad de la educación es un término polisémico. Al afirmar que este concepto es polisémico se está diciendo que puede adquirir varios conceptos. Su esclarecimiento trasciende la dimensión de lo unívoco y universal para entrar en el campo de lo múltiple y particular.

El segundo de estos denominadores comunes señala el carácter ideologizado de este concepto. Según sea la posición política que se tenga sobre la educación existirá una específica conceptualización de calidad, Edwards afirma esto aduciendo que "... la definición de la calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo"¹²³. Por lo mismo no es posible pensar en la convergencia sobre el concepto de calidad de la educación en personas que adoptan posiciones ideológicas contrarias; por ejemplo, para los representantes del neoliberalismo, una educación de calidad es aquella que desarrolla habilidades en los educandos para poder participar apropiadamente en el mercado; en cambio, para los representantes anti - sistema, la calidad educativa se refleja en el desarrollo de facultades de pensamiento crítico y propositivo. Entonces, se puede concluir que dependiendo cómo se conciba a la persona, sociedad, vida y la educación como tal se tendrá una determinada forma de ver este concepto.

Finalmente, en lo que se refiere a estos rasgos del concepto, tenemos que es contextual, ya que como no es posible concebir un concepto neutro y universal, éste está ampliamente determinado por las circunstancias temporales. Precisamente por ello es que la formulación de lo deseable, está en función del conjunto de exigencias que se presentan en un definido entorno. Los atributos positivos que se le puedan atribuir a la educación están en íntima relación con las exigencias y prioridades del momento, así se tiene que en épocas anteriores el concepto hacía insinuación directa a ampliar la cobertura del sistema

¹²³ EDWARDS Verónica, Op.Cit., p. 18.

educativo, con posterioridad, la creación de condiciones óptimas para el desarrollo de los procesos de aprendizaje... y actualmente en cuanto a relevancia, oportunidad, integralidad, vinculación con la vida... .

Además, de las características mencionadas, para muchos autores el concepto de calidad de la educación connota comparación entre un elemento ideal – referencial y otro. Esta apreciación liga al concepto con la necesidad de realizar juicios de valor en torno al estado en que se encuentra, o al que debe ir, la educación. Por tal motivo la valorización que pueda darse a un proceso o producto educativo, está en dependencia directa con un deber ser, obviamente vinculado con asuntos educativos (significatividad de los aprendizajes, pertinencia de los contenidos, conveniencia de los métodos y técnicas, oportunidad y validez de las perspectivas psicológicas y pedagógicas, etc.)

Ahora bien, si se acepta el conjunto de rasgos propios del término en el campo de la educación, hemos también de considerar sus consecuencias. Una de las primeras, es que concibiéndolo como un término demasiado flexible, por su ser polisémico, ideológico y contextual, no posibilita el trabajo armónico del conjunto de los esfuerzos en beneficio de los partícipes de los procesos educativos. A raíz de esta consideración, resulta importante hacer de este concepto un término "convergente" de los esfuerzos y trabajos en todos los niveles y sectores educativos. Quizá por tal motivo para Zurita Chávez el término es tomado como un "lema educacional", en tanto es "... afirmación que opera como símbolo que reúne en una sola expresión las ideas y actitudes de los diversos movimientos educacionales"¹²⁴

Pese al conjunto de aseveraciones anteriores que manifiestan un sentido positivo hacia el término, no todos los autores comparten este punto de vista. Pablo Gentili, después de realizar una análisis exhaustivo sobre la presencia de la "calidad de la Educación" argumenta que es necesario tener mucha

¹²⁴ ZURITA CHÁVEZ R. El problema de la calidad de la educación: aproximación a un concepto, en EDWARDS Verónica, Op.Cit., p. 16.

precaución si se quiere garantizar el desarrollo integral de las "mayorías oprimidas". En el siguiente apartado se toma en cuenta esta posición.

b) El discurso de la calidad de la educación, manifestación de intereses hegemónicos y mercantilistas

Por la importancia de la posición en torno a este tema que aparentemente posee sólo adeptos, y como conjunto de reflexiones a tomarse en cuenta para la toma de decisiones críticas, este apartado se basa por entero en Pablo Gentili y su obra *"El discurso de la "calidad" como nueva retórica conservadora en el campo educacional"*. Nuestro autor trata de demostrar dos cuestiones:

Que el discurso de la calidad de la educación se constituye en una estrategia para poder desplazar el discurso educativo de la democratización, propio de la época post - dictatorial, y que este concepto ha sido (y está siendo) traspasado a la educación desde la perspectiva productiva¹²⁵.

Tanto la primera como la segunda cuestión se encuentran plenamente vinculadas, inclusive, la primera, (el desplazamiento de la democratización), sólo fue posible, como indica el autor, debido a la segunda (la calidad desde la perspectiva productiva). Precede a todo su discurso la exposición de los fines que suele asumir "el grupo privilegiado" para poder perpetuar su posición, incorporándose a las facetas del mundo social y económico. El campo educativo no puede quedar ajeno a estos intereses y por lo tanto resultaba imprescindible construir una posición que pudiera desplazar la política educativa posterior a la dictadura. Como es sabido los intereses, hacia la educación, de aquella época versaban netamente en democratizarla, hacerla del, para y por el pueblo.

Fueron también dos los pasos, que se realizaron para consolidar este desplazamiento. El primero contempla la secuencia de las temáticas que habíanse de seguir de la "democratización" y su consiguiente sustitución por la "calidad"; el segundo, a raíz de esta sustitución, refleja la transferencia paulatina de términos vinculados a la "calidad" mercantil a la educación.

En términos más claros este desplazamiento tuvo la siguiente secuencia:

¹²⁵ GENTILI Pablo, Op.Cit., p. 115.

- 1) Análisis de los modelos teóricos de la dictadura
- 2) La democratización de la educación y del conocimiento
- 3) Democratización con calidad
- 4) Calidad con eficiencia y productividad
- 5) Eficiencia y productividad en un cuadro de concertación¹²⁶

Nótese cómo el discurso de la calidad va introduciéndose en la mesa de discusión de las políticas educativas y cómo va desplazando al de la democratización y que tiene como causas: la crisis de las propuestas democratizadoras, el proceso de cooptación de intelectuales y la ausencia de alternativas antisistémicas. Este desplazamiento es simultáneo a la puesta en práctica de experiencias educativas basadas en la calidad de la educación desde una perspectiva mercantilista. Entre las experiencias evidentes en nuestro continente, explica el autor, se tiene:

- 1) En Brasil: el programa "Escuela de Calidad Total" o "La calidad como sistema institucional" (o cómo aplicar los principios de la empresa a la escuela).
- 2) En Argentina: La calidad como prueba y las pruebas de calidad. (o cómo obsesionarse por el ranking de las escuelas)
- 3) En Chile: La calidad en un proceso de reforma estructural. (o cómo obtener calidad cobrando en derecho a la educación)¹²⁷

Estas experiencias, denominadas modelos por Gentili, fueron incorporando dentro su proceder los aspectos que se enunciaron en el apartado: Aspectos centrales de la calidad en el ámbito mercantil". El siguiente cuadro muestra los conceptos incorporados del ámbito mercantil en estos modelos:

¹²⁶ Ibid. p. 122 - 126.

¹²⁷ Ibid. p. 142-168.

CRITERIOS	La calidad como sistema institucional: el caso Brasileño.	La calidad como prueba y las pruebas de calidad: el caso Argentino	La calidad en un proceso de reforma estructural: el caso Chileno
IMPULSOR (A)	Cosete Ramos: Coordinadora adjunta del Núcleo Central de Calidad y Productividad, dependiente del Ministerio de Educación	Sistema Provincial de Evaluación de la Calidad de la Educación (Mendoza)	Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE),
FECHA	1992	1993	1982 - 1988
PRINCIPIOS	<ul style="list-style-type: none"> Gestión democrática y liderazgo de escuela y aulas 	<ul style="list-style-type: none"> La calidad es una variante que se mide 	<ul style="list-style-type: none"> La transferencia de las escuelas pre – primarias y primarias a los municipios
	<ul style="list-style-type: none"> El director como líder de la comunidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> Se mide a partir de pruebas estandarizadas 	
	<ul style="list-style-type: none"> El profesor como líder de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> Medir la calidad mejora la calidad 	<ul style="list-style-type: none"> Transferencia de las instituciones secundarias a instituciones privadas sin fines de lucro
	<ul style="list-style-type: none"> La escuela como ambiente de satisfacción de sus miembros 	<ul style="list-style-type: none"> La difusión en masa de la calidad mejora la calidad 	
	<ul style="list-style-type: none"> Enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> Medir la calidad es decisión política que implica creer en la transparencia y responsabilidad del estado 	
	<ul style="list-style-type: none"> Participación del alumno en la evaluación de su propio trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> Medir la calidad de la educación no es caro. 	<ul style="list-style-type: none"> Creación de incentivos a través de un subsidio de pago a cada alumno con el propósito de crear escuelas privadas subsidiadas.
<ul style="list-style-type: none"> Trabajo escolar como producto de una educación de calidad 			

♦ *Tabla 3 "Criterios mercantiles en la educación", (Basado en GENTILLI Pablo, s.a., 120-130)*

El conjunto de estas experiencias busca transponer en el mundo educativo las finalidades mercantiles, de convertir a la educación como una pieza del sistema económico. Busca agrandar al mundo empresarial y responder a la fascinación existente por la moda eficientista. A manera de conclusión, nuestro autor, indica que no existe oposición por la calidad, sí existe una posición clara hacia los sectores deprimidos por causa de las marginaciones y postergaciones intencionales, y que éste grupo debe luchar por la transformación y defensa de la educación pública.

Gentili no está de acuerdo con esta posición porque:

- a) *La calidad, desde el ámbito empresarial, supone indefectiblemente criterios de diferenciación basados en el privilegio de pocos. Significa que si se transponen llanamente estos conceptos desde la perspectiva mercantil, se deberá tomar como criterio referencial de calidad o no las exigencias del mercado, el eficientismo, la competitividad, la homogeneización, la instrumentalización de la educación, etc.. Y estas, como se sabe, no van a favor del desarrollo humano y sostenible. En suma*

los que hablan sobre "calidad en el mercado", se refieren siempre a la calidad de los "incluidos" o "integrados", nunca a los "excluidos" o "marginados".

- b) *La nueva retórica de la calidad, funciona sobre la base de una ecuación: costo – beneficio, presupone, indefectiblemente, la aceptación de ciertos mecanismos de ineficiencia estructural imposibles de ser solucionados. En el contexto mercantil el costo total es la suma de la ineficiencia y la eficiencia, si él pretende eliminar estos últimos estará yendo en contra de sus costos y por lo tanto de su capacidad competitiva. De hecho es inherente un cierto nivel de ineficiencia y que por lo tanto, como sucede siempre, irá en contra de los sectores más deprimidos.*
- c) *Por lo tanto el discurso de la calidad de la educación es un discurso elitista, ideologizado, es un privilegio de pocos.*
- d) *La calidad reducida a simples elementos de negociación o un producto de compra y venta asume que su consumo es diferenciado y de distribución selectiva.*
- e) *En una sociedad democrática y moderna la calidad de la educación es un derecho inalienable de todos los ciudadanos sin distinción.¹²⁸*

Finaliza Gentili, indicando que:

Nuestro desafío consiste en construir una sociedad donde los excluidos tengan espacios, donde se puedan hacer oír, donde puedan gozar realmente de una educación democrática. En suma, una sociedad donde el discurso de la calidad como retórica conservadora sea apenas un recuerdo deplorable de la barbarie que significa negar a las mayorías sus derechos¹²⁹.

- c) La calidad de la educación desde una perspectiva pedagógica

Hasta este apartado hemos podido evidenciar la complejidad de este término en el ámbito educativo, ya sea por su sentido significativo, polisémico, contextual, ideológico o por su pretendido uso desde el mercantilista. Pareciera que este camino no posee salida y debiéramos conformarnos con hablar de él, pero sin tener una idea real de aquello que hablamos o descartarlo del vocabulario por completo. Con una y otra actitud estaríamos negando de una oportunidad que tiene la educación para superar la situación en que se encuentra.

En este afán muchos autores e instituciones, a partir de ciertos marcos referenciales, han hecho esfuerzos importantes por operativizar este concepto a niveles macro y micro. Varios de ellos, en un nivel macro, han centrado su labor en la atención a las manifestaciones actuales de la educación a las que han

¹²⁸ Ibid. p. 173 - 176.

¹²⁹ Ibid. p. 176.

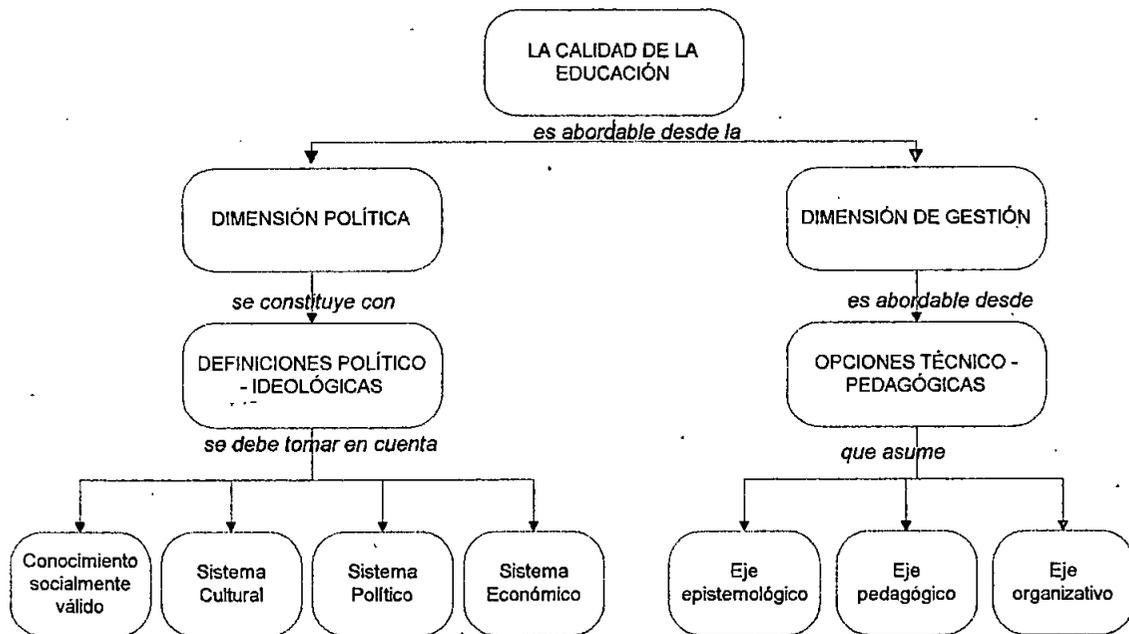
denominado como en un estado de "crisis de calidad educativa". Otros, en el mismo nivel, han creído oportuno hablar de calidad de la educación como una etapa superior a otras, específicamente a cobertura educativa. Estos dos bloques de acción en pro de una calidad de la educación toman como puntos de partida y meta, indicadores específicos y mensurables, también porque trabajan en terrenos amplios y propios de sistemas educativos nacionales y están vinculado a los ejemplos de Chile, Argentina y Brasil expuestos anteriormente. Entre los indicadores frecuentemente utilizados están: tasa de deserción escolar, analfabetismo, escolaridad, cobertura escolar, repitencia, etc. A estas dos manifestaciones en búsqueda de la calidad educativa, con implicación de causa - efecto, se las puede incluir dentro la ideología de la eficiencia social. "...se trata de un diseño que permita controlar el proceso de modo de asegurar la eficiencia del proceso educativo y a la vez del sistema en su conjunto... subyace a esta construcción racional del currículo se encuentra una concepción de causalidad..."¹³⁰

La otra cara de la moneda se hace presente cuando se asume que el concepto de calidad puede ser incorporado bajo ciertas consideraciones previas. Lo cual hace suponer que no existe una transposición ciega del término mercantilista a la educación. Se asumen dos principios fundamentales, para trascender el ámbito económico: una educación no excluyente y proporcionar mejor educación. Entonces, una educación de calidad es aquella que da lo mejor de sí a la mayor cantidad de personas. Esta perspectiva es refrendada por autores como Alejandro Tiana, Inés Aguerro, María de Ibarrola y otros teóricos de la educación.

En razón de estos principios, como indican estos autores, salen a luz dos cuestiones que permiten la operativización del concepto pedagógico de calidad de la educación. El primero de estos provoca la pregunta ¿qué se entiende por mejor educación? y el segundo ¿cómo hacer para que se dé esa educación?. Las

¹³⁰ EDWARDS, Verónica, Op.Cit., p. 29 - 30.

mencionadas preguntas puestas en términos técnicos hablan de una dimensión política y una dimensión de gestión respectivamente.

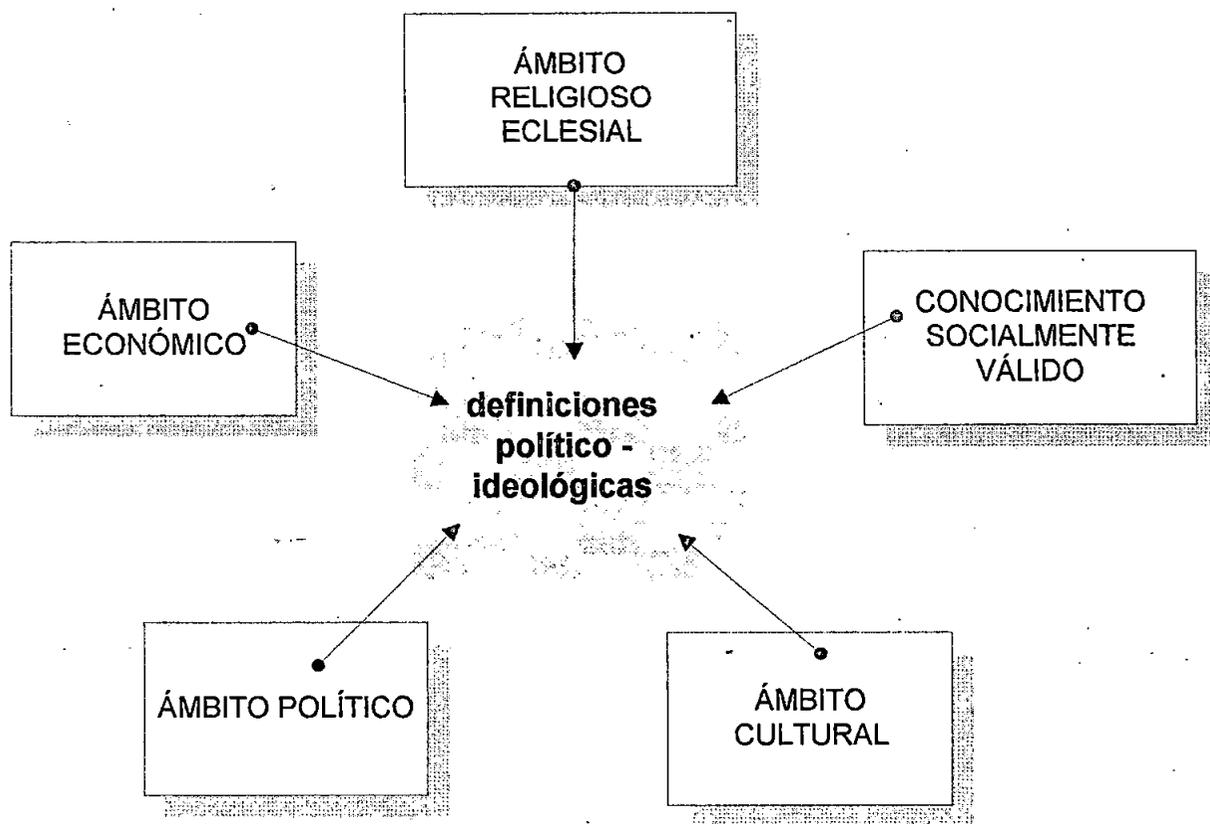


♦ Ilustración 1 La calidad de la educación desde una perspectiva pedagógica (Basado en AGUERRONDO, 1993)

Dentro la primera dimensión se debe examinar al conjunto de exigencias hechas a la educación por una gama amplia de factores de índole externo. Así por ejemplo, se tiene a los ámbitos cultural, económico y político que desde su especificidad hacen a la educación en general, y a la formación de docentes en particular, varias demandas: el ámbito cultural, demanda de la educación la formación con identidad nacional dentro de valores socialmente aceptados; el ámbito político, la necesidad de formar para la democracia y el ejercicio de lo que ello implica; el ámbito económico, solicita a la educación la formación para el mundo productivo y el aporte científico para el desarrollo. No menos importante es la demanda de transmitir o inculcar los conocimientos socialmente válidos.¹³¹

Esta dimensión política se configura en un conjunto de definiciones con respecto a estos ámbitos y el conocimiento socialmente válido. En nuestro

trabajo está configurado por el conjunto de respuestas, desde la filosofía de la institucional, a estos ámbitos. Estas respuestas han sido tratadas en el capítulo vinculado a la presencia de la Iglesia Católica, y salesianos en particular, en el campo educativo.



♦ *Ilustración 2 Fuentes de las definiciones político-ideológicas (Basado en Aguerrondo, 1993)*

Si la dimensión política realza los resultados a los que haya que llegar, la dimensión de gestión realza el cómo habrá de llegarse a esta situación. Por tal motivo esta dimensión se configura basándose en la primera, que bien podría llamársele, de los objetivos educacionales; entonces la dimensión se traduce en un conjunto de opciones técnico – pedagógicas y que asume tres fundamentales ejes: epistemológico, pedagógico y organizativo.

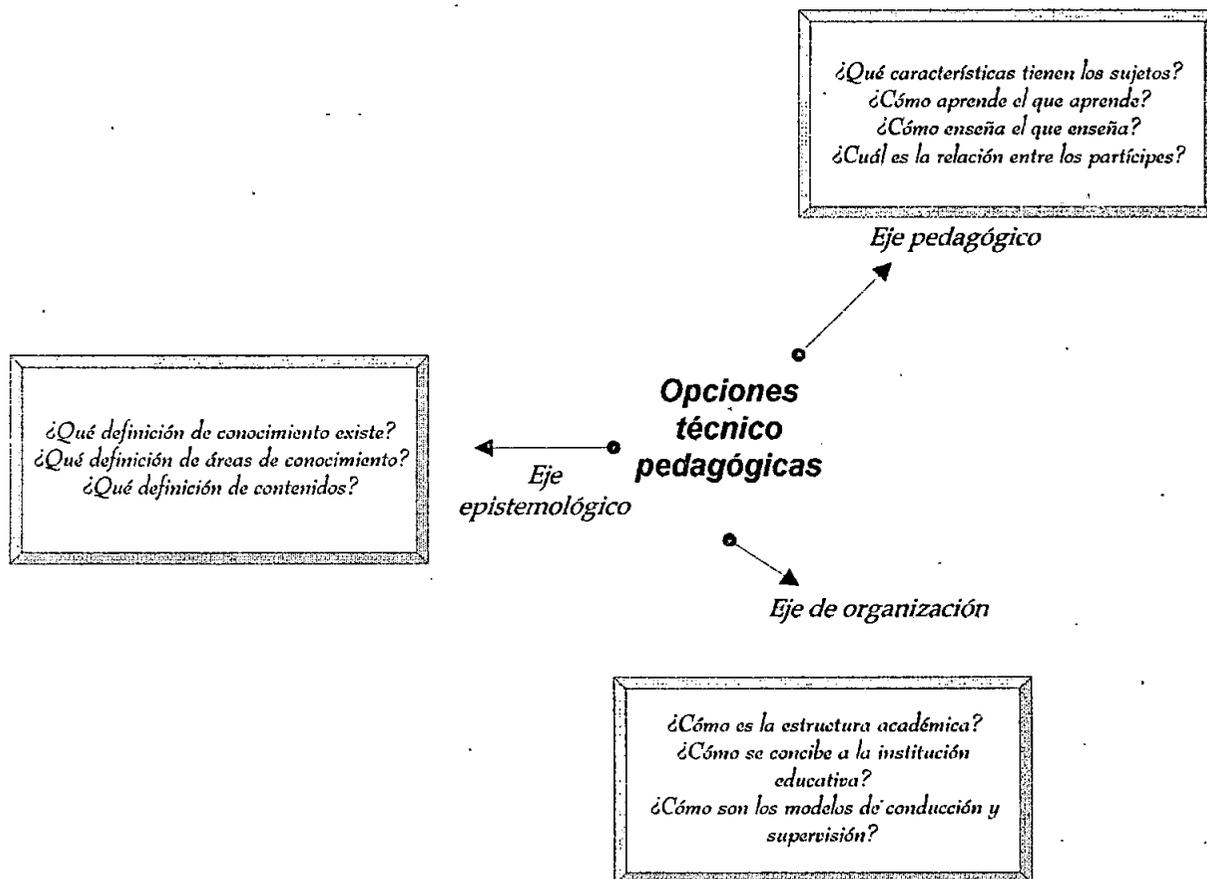
¹³¹ AGUERRONDO Inés, La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación, p. 566 - 568.

En el *eje epistemológico* las decisiones de corte técnico - pedagógico se vinculan a un conjunto de elecciones entre diversas opciones provenientes de: ¿Qué es el conocimiento?, ¿Cuáles son las áreas de conocimiento? y ¿Cómo habrán de organizarse los contenidos de aprendizaje?. Las posibles contestaciones fluctuarán, en el caso de la primera interrogante: entre caracterizar al conocimiento como algo acabado y desde lo cual se deduciría otros conocimientos, y la concepción del conocimiento vinculada a procesos de construcción con finalidades de transformación, de producción; en otras palabras se hace referencia a aquel conocimiento que se estima que es válido. Con respecto a la segunda habrá que indicar que, dependiendo de la primera respuesta, éstas oscilarán entre el énfasis que se le pueda dar a lo instrumental o a lo formativo. Finalmente, la tercera opción requerirá elegir entre organizar el conocimiento en forma atomizada o en forma global.

En torno al *eje pedagógico* giran cuatro importantes interrogantes: ¿Qué características posee el sujeto que aprende?, ¿Cómo llega a aprender el sujeto que aprende?, ¿Cómo enseña la persona que enseña? y ¿Cómo se organiza la relación entre los sujetos?. Ante las cuales surgen las siguientes disyuntivas, para la primera, el sujeto posee una gama variada de facultades o el individuo, dependiendo en que etapa del desarrollo humano posee ciertas características; para la segunda, se habla de una psicología conductista o constructivista; en el caso de la tercera se habla de un transmisor del conocimiento o un facilitador; finalmente se tiene que relaciones verticales, dogmáticas y obtusas u horizontales, críticas y democráticas.

Con relación al *eje de organización* se plantean las siguientes cuestiones: ¿Cuál debe ser la estructura académica?, ¿Cómo se concibe a la institución escolar en torno al aprendizaje?, ¿Cuáles son los modelos de conducción y supervisión dentro la institución?. Para las cuales se presentan los siguientes dilemas: determinar etapas y tiempo de cada una de ellas como mínimo necesario (desde dimensiones horizontales como verticales) para la primera; es la institución la

única fuente de formación o existen otras y en qué medida; finalmente, elegir entre modelos que enfatizan los productos o los procesos.



♦ Ilustración 3 Fuentes de las opciones técnico - pedagógicas (Basado en AGUERRONDO, 1993)

Todo el conjunto de disyuntivas de cada una de las dimensiones (definiciones político - ideológico y opciones técnico - pedagógicas) se constituyen en referentes para poder analizar la calidad de la educación. La toma de decisiones en cada uno de estos ámbitos permite apreciar la validez o no de una propuesta educativa, puesto que cada una de estas se vincula con el desarrollo de las ciencias y el conocimiento en general.

En lo que respecta a la formación de profesores para el nivel primario se destaca que para la primera dimensión se toman como referente el conjunto de principios, normas, objetivos asumidos como institución y que se evidencian en los documentos curriculares. De la misma manera cada componente de los

documentos curriculares y desarrollo del currículo en general explicitan las opciones hechas en virtud de la calidad de la educación.

Pese a que la sucinta descripción que se realizó sobre el concepto pedagógico de calidad de la educación creemos que es válida y puede ser referencial en la aplicación de estudios de situaciones concretas, tal cual es el caso de este estudio, o existe la probabilidad de reducirlo a simple valoración entre si se hizo tal o cual opción, entre adscribirse o no a esta teoría, etc.

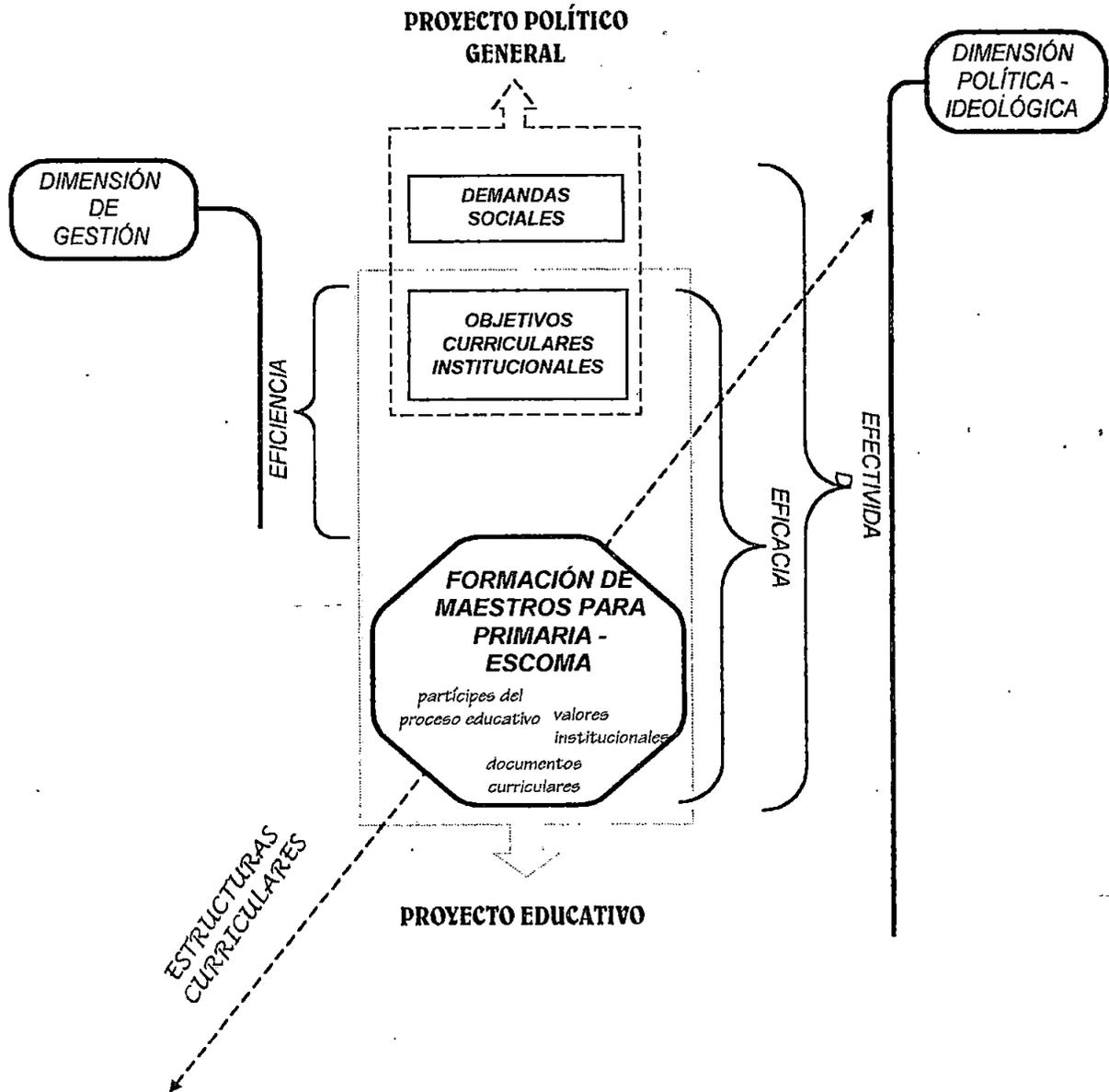
En el presente estudio, se quiere trascender, como se viene diciendo, la revisión curricular basada en un enfoque teórico - deductivo; se pretende descubrir cuales son las razones esenciales que provocan que un determinado currículo se presente de tal forma y no de otra; se habla entonces, de estructuras curriculares, entendiendo éstas, como los resultados de la interacción entre los diversos partícipes del proceso educativo, que estando incorporados a una institución determinada tienen una forma peculiar de configurar el currículo.

Bajo la precedente consideración, fundamental en este trabajo, se quiere destacar que el estudio de la formación de profesores para el nivel primario en Escoma, se realiza con miras a lo que hizo, hace y puede hacer en cuanto a calidad de la educación, pero considerando las estructuras curriculares que le llevaron a tal desenlace. Para este cometido se recurre a tres categorías conceptuales provenientes del ámbito mercantil, denominadas como instrumentos, que previamente reconceptualizadas pueden brindar luces en la revisión de este currículo.

d) Instrumentos para el estudio de la calidad de la educación

En el medio económico, como se indicaba en la sección "aspectos centrales de la calidad en el ámbito mercantil" de este trabajo, existen cuatro elementos inherentes a este concepto: *la calidad como nueva estrategia de competición, la relación íntima entre calidad, productividad y rentabilidad, la búsqueda de la calidad supone una organización particular del proceso productivo y la calidad es*

mensurable y tiene un costo a estos se vinculan tres categorías conceptuales propias de este ámbito, estas son: eficiencia, efectividad, eficacia.



♦ Ilustración 4 Esquema global sobre la calidad de la educación en el INSC - Escoma (Elaboración propia)

Nos parece que las definiciones de estos conceptos de manera genérica, en el marco de este trabajo, pueden ser utilizadas a la hora de hablar de calidad de la educación. Si se toma como puntos de partida que en todo proyecto educativo debe existir, por un lado, una dimensión política que busque la satisfacción de demandas externas e internas, y por otro, una dimensión de gestión explicitada

en una gama variada de opciones técnico - pedagógicas hemos de tener ya el marco sobre el cual realizar la revisión curricular.

Así entonces, si se pretende utilizar la categoría conceptual "eficacia", entendida genéricamente como la consecución de los propósitos deseados por la institución, se hará mención de todos aquellos resultados obtenidos dentro la formación docente que concuerdan o no con los objetivos curriculares, perfil profesional y todos aquellos enunciados que plasmen propósitos educativos.

Con relación a "eficiencia", concebida como el modo en que se despliega y manifiesta la dimensión de gestión, se establecerá la oportunidad, pertinencia y conveniencia de las opciones técnico - pedagógicas realizadas dentro la formación de los docentes para el nivel primario, en función de específicos requerimientos.

Finalmente, la "efectividad", interpretada como la consecución de los propósitos deseados por el conjunto de ámbitos externos, precisará aquellos resultados obtenidos dentro la formación docente que corresponden o no a los productos que esperan de los profesores de primaria el conjunto de sectores externos.

En ese sentido, reapropiándonos de categorías de naturaleza mercantil es posible realizar una revisión curricular con sentido pedagógico, vinculando de esta manera los procesos y los productos de formación con los documentos curriculares, las demandas sociales y el currículo operacional. En los siguientes capítulos se plasma esta situación.

III. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO EN EL INSC - ESCOMA

A. CONCEPTUALIZACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR

1. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Como base para iniciar el análisis del currículo de la formación de Técnicos Superiores en el Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" se ha previsto el acopio de toda la documentación curricular existente en la institución. Como resultado de esta labor se puede apreciar una cantidad amplia de documentación y, por consiguiente, la información es bastante heterogénea y dispersa. En este período de existencia de la Carrera han existido por los menos 2 currículos oficiales¹³² que han ido estableciendo el desarrollo curricular. Estos currículos han sido aquellos que se presentaban de manera pública con fines de supervisión, administración y financiamiento.

La información que seguidamente será extraída es fruto de los documentos curriculares de la Unidad Académica en general y de la Carrera en particular, estos son: *Documento para la regulación del desarrollo curricular, Plan Curricular Institucional, Programas de estudio de asignaturas de los docentes, Infraestructura y disponibilidad del Instituto, Plan de estudios, Mapa curricular, Convenios firmados por la institución sobre interacción, Documentación personal sobre los docentes, Reglamento Interno y correspondencia recibida y enviada.*

Tomando como referencia el marco de la calidad de la educación como la congruencia entre una dimensión política – ideológica y otra de gestión, el análisis de los documentos anteriormente citados buscará delinear el referente teórico desde el cual se examinará la eficacia, eficiencia y efectividad. Por lo tanto, en lo que concierne a la dimensión política – ideológica los aspectos que se pretenden abordar contemplan la concepción sobre conocimiento

socialmente válido y el conjunto de demandas de los ámbitos cultural, económico y político tomadas en cuenta tanto en la conceptualización como en el diseño curricular.

De la misma manera en la dimensión de gestión, referida a las opciones técnico – pedagógicas, toma en cuenta las concepciones y preferencias en cuanto las características del sujeto, psicología del aprendizaje, roles del docente (eje pedagógico); definición de conocimiento, de áreas de conocimiento y de contenidos (eje epistemológico); la forma de la estructura académica, modelos de conducción y supervisión, concepción sobre institución educativa (eje de organización)¹³³. Vinculando ambas proposiciones se tiene que de los documentos identificados se examinarán los aspectos citados, situación que representamos a continuación.

ASPECTO	DOCUMENTO
DEFINICIÓN POLÍTICA – IDEOLÓGICA (<i>Problemática a la que trata de responder el currículo</i>)	DOCUMENTO PARA LA REGULACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR
DEFINICIÓN POLÍTICA – IDEOLÓGICA (<i>Propósitos y Objetivos curriculares de la carrera: objetivos educacionales, perfil profesional, objetivos de aprendizaje</i>)	DOCUMENTO PARA LA REGULACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR MAPA CURRICULAR PROGRAMAS DE ASIGNATURA
OPCIONES TÉCNICO – PEDAGÓGICO (<i>Contenidos curriculares, Supuestos teóricos</i>)	PROGRAMAS DE ASIGNATURA PLAN CURRICULAR INSTITUCIONAL
OPCIONES TÉCNICO – PEDAGÓGICO (<i>Organización curricular, secuencia y alcance de los contenidos y objetivos</i>) <i>Supuestos teóricos</i>)	MAPA CURRICULAR PLAN DE ESTUDIOS
DEFINICIÓN POLÍTICA – IDEOLÓGICA (<i>Problemática a la que trata de responder el currículo</i>)	DOCUMENTO PARA LA REGULACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR CARTA AL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN UCB
DEFINICIÓN POLÍTICA – IDEOLÓGICA OPCIONES TÉCNICO – PEDAGÓGICO (<i>Concepciones de enseñanza, aprendizaje, Estrategias de aprendizaje, los recursos, medios, las metodologías y técnicas a emplear</i>)	PROGRAMAS DE ASIGNATURA CARPETA DE PRACTICA DOCENTE
OPCIONES TÉCNICO PEDAGÓGICO <i>Concepción de objetivos – evaluación (La forma, instrumentos, espacios en los cuales se da la evaluación)</i>	CONVENIO INTERINSTITUCIONAL REGLAMENTO INTERNO PROGRAMAS DE ASIGNATURA
OPCIONES TÉCNICO PEDAGÓGICO <i>Factores marco (tareas para la implementación del currículo)</i>	INFRAESTRUCTURA Y DISPONIBILIDAD DEL INSTITUTO REGLAMENTO INTERNO SOBRE LOS CATEDRÁTICOS

♦ Tabla 4 "Componentes curriculares y documentos curriculares" (Elaboración propia)

¹³² Al hablar de currículo oficial lo hacemos por aquellos documentos escritos, (tales como mallas curriculares, perfiles profesionales, programas de estudio, etc.; es en práctica, aquel(los) documento(s) que norma y guían el proceso de enseñanza – aprendizaje.

¹³³ Esta sección está basada ampliamente en George POSNER, Análisis del Currículo, Ed. Mc. Graw Hill, Bogotá 1998.

2. DEFINICIONES POLÍTICO - IDEOLÓGICAS

Recordemos que como definiciones político - ideológicas se ha querido entender a cómo la institución ha llegado a configurar su orientación, en relación al conjunto de demandas de los ámbitos cultural, económico y político o que es lo mismo a "... cuales son las definiciones exógenas al propio sistema educativo (currículo del INSC - Escoma en este caso) que expresan los requerimientos que le hacen los otros subsistemas de la sociedad"¹³⁴. En ese sentido, este apartado vinculado a la filosofía educacional de la Iglesia Católica y los Salesianos, toma en cuenta cómo se explicitan tales definiciones desde las circunstancias que dieron origen a la institución, el conjunto de demandas de los otros ámbitos de la sociedad y el conocimiento socialmente válido, además de, los elementos de planeación que dominaron el proceso de construcción del currículo y las perspectivas subyacentes a los componentes curriculares.

a) ANTECEDENTES SOBRE EL CURRÍCULO

(1) Gestación y nacimiento del currículo del INSC - Escoma

El currículo de formación de profesores para el Nivel Primario del Centro Escoma ha tenido una gestación prolongada y laboriosa. Lo que había nacido como una idea por responder a una variedad de problemas se encontró con dificultades de tipo administrativo, académico y económico que reclamaron esfuerzos por parte de sus iniciadores.

Según el criterio vertido por el Jefe de Carrera¹³⁵ la Carrera nació como idea en 1992, cuando salesianos y laicos impulsados por la necesidad de satisfacer problemas vinculados a la realidad rural apostaron por la formación de profesores, aunque inicialmente en perspectivas a un bachillerato pedagógico. A estas simples ideas se le añadieron conversaciones informales con personeros del Ministerio de Educación para estudiar la viabilidad del proyecto. A finales de 1993, existió el propósito firme de iniciar las gestiones pertinentes;

¹³⁴ AGUERRONDO Inés, América Latina y el Desafío del Tercer Milenio Educación de Mejor Calidad con Menores Costos, p. 6

paralelamente se había logrado financiamiento para la infraestructura y se había hecho un documento previo que pueda guiar el desarrollo curricular. En 1994 una comisión realizó un viaje a Bogotá y otros lugares de Colombia a fin de conocer y rescatar experiencias sobre la formación de docentes en situaciones similares a las de Escoma. Fruto de ese viaje se realizaron ajustes a la propuesta inicial y se dio inicio a esta obra educativa, que dicho sea de paso no funcionó con pensum de Normal, sino como cursos de capacitación a profesores interinos en ejercicio y potenciales y/o como bachillerato pedagógico.

La razón académica - administrativa que obstaculizó el surgimiento rápido y efectivo radicaba en que por disposición de la Ley de Reforma Educativa¹³⁶ las Normales debían de convertirse en Institutos Normales Superiores y pasar a las Universidades para ofertar el diploma de Técnico Superior, sin embargo, ni la reconversión de las normales fue un hecho, ni la adscripción a las Universidades estaba clara, ni el Escalafón Nacional reconocían aquel título, situación por la cual no se sabía por donde empezar. Este contexto no representaba garantía para los estudiantes, razón por la cual se hicieron conversaciones tanto con la Normal Integral Católica "Sedes Sapientiae" como la Universidad Católica Boliviana, a fin de obtener un aval de funcionamiento.

Pese a todo esto, en 1994 se emprendió la formación del primer grupo de alumnos provenientes de la zona inicialmente como cursos sobre materias pedagógicas y recién en 1995 orientada a la formación de profesores. En la actualidad el Centro Escoma es una Unidad Académica dependiente del Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" con asiento en Cochabamba y adscrita a la Universidad Católica Boliviana.

(2) La realidad social que dio origen al currículo:

La construcción de un currículo busca, entre otras, responder a un conjunto de problemas presentes o futuros. En ese sentido, es que se puede afirmar que el

¹³⁶ Entrevista realizada al Jefe de Carrera, Lic. Abel Taborga, en fecha 30 de septiembre 1999.

currículo es el producto en proceso de una serie de posicionamientos frente a acontecimientos del contexto político, económico, cultural, social: lo que hemos venido a llamar las demandas. El currículo de formación de profesores para el nivel primario se enmarca dentro de un contexto histórico, el mismo que es necesario identificar en este análisis. Este contexto histórico, su identificación y la respuesta hacia él, está protagonizado por la presencia de personas concretas, sus percepciones particulares, desarrollo histórico, etc.

En virtud de toda esa existencia de subjetividad se tiene que el currículo ante la realidad del sector pretende ser:

(a) Una opción frente a la marginación del área rural de parte de la educación superior

Como es sabido la presencia de la educación superior en el área rural es muy baja, esta situación, entre otras, obliga a las jóvenes generaciones bachilleres a buscar alternativas:

“...alentar la esperanza de quienes todavía no han sido contaminados por las ilusiones “que toda solución se encuentra en el escapar a la ciudad” (además de) ofrecer ejemplos e instrumentos de capacitación técnico - humano - religioso en el Campo para el Campo”¹³⁷

(b) Una opción que evite la migración a la ciudad

Destaca también como un punto importante que el currículo debe ayudar a mantener a la gente en su entorno y para su entorno, ya que:

“...se constata en la entera zona de la Provincia Camacho y Provincias aledañas una masiva, impresionante y más frecuente emigración juvenil hacia la ciudad...”¹³⁸

Otra fuente de información corrobora lo anterior al indicar:

... es así que se vio la necesidad de la creación de una casa superior de estudios, para fortalecer el corazón de los jóvenes amor a su tierra e historia, deseo de ofrecer a su futuro, vida y energía, presencia animadora de cambio y mejoramiento entre los suyos y su comunidad”¹³⁹

¹³⁶ BOLIVIA, Ley de Reforma Educativa, Artículo 15; Decreto Supremo 23950: Organización Curricular, artículos 54, 55 y 135.

¹³⁷ Idem.

¹³⁸ Carta enviada el 2 de abril de 1998 a la Lic. Rocío Peredo, encargada del Departamento de Educación, de la Universidad Católica Boliviana.

¹³⁹ En Documento: Justificación de la Formación de Profesores, de la UNIDAD ACADEMICA CAMPESINA DE ESCOMA,

(c) Una opción que cualifique las labores tradicionales del campesino

Así como se ha considerado como un problema de la región el que no exista acceso a la educación superior, se cree que la situación que lleva a muchos jóvenes campesinos a dejar antes los estudios o una vez terminados es la poca significatividad y relevancia de doce años de estudio:

"Nos angustia la amarga experiencia de ver a los estudiantes bachilleres de estos lugares, alejados del derecho a la educación superior... tal situación provoca que la juventud rural emigre... para ser empleados en trabajos como albañiles, cargadores, y las mujeres como empleadas domésticas"¹⁴⁰

(d) Una opción a largo plazo para el mejoramiento de la calidad educativa de la región

Las circunstancias en las que vive la juventud aymara caracterizadas por: inseguridad para con el futuro, discriminación, cualificación mínima, alienación cultural, etc. son razones por demás valederas para promocionar la educación. Al referirse a las razones por las cuales se creó esta oferta educativa el Lic. Taborga, impulsor y Jefe de Carrera, asevera que la necesidad de profesores normalistas en el lugar llevó a tal decisión:

"...por ser alejada la comunidad de Escoma todos los profesores normalistas se negaban a ir y no iniciaban clases el primer día de clases que el gobierno disponía. Y como no tenían normalistas todavía recurrían a los bachilleres y los iniciaban como profesores interinos. El maestro interino no tiene la formación pedagógica y tiene que munirse y tomar modelos de otros que el cien por cien no dan resultados, al no dar resultado quien es el más perjudicado es el alumno, por eso se cree que la educación en el área rural era una educación de tercera clase, de primera en las ciudades, de segunda en las provincias y tercero en las comunidades"¹⁴¹.

Las anteriores motivaciones para el surgimiento del currículo han sido producto de la observación empírica de sus diseñadores. Es menester destacar que no existió ningún estudio de factibilidad, sobre mercado laboral, conveniencia o no al respecto. No obstante la falta de un estudio científico, la experiencia y conocimiento sobre la situación rural altiplánica lleva a la Comunidad Salesiana a tener voz y voto por los más de 25 años de presencia y por la variedad de obras realizadas. (Este punto sobre la presencia salesiana en Escoma ha sido tratado en un acápite especial)

¹⁴⁰ Idem

¹⁴¹ Entrevista realizada al Jefe de Carrera, Lic. Abel Taborga, en fecha 30 de septiembre 1999

b) LAS DEMANDAS DE LOS ÁMBITOS CULTURAL, ECONÓMICO,
POLÍTICO Y DE CONOCIMIENTO SOCIALMENTE VÁLIDO

Inicialmente hemos de recordar que toda propuesta educativa se encuentra inserta dentro de una realidad social, compuesta por varios subsistemas o ámbitos y que al igual que ella coexisten en íntima interdependencia. No es posible hablar de la educación al margen de los otros ámbitos de la realidad, ya que estos demandan de ella, y ella de ellos, una lista amplia de requerimientos.

A la primera demanda que debe responder la educación, y de manera particular en la formación de docentes, es a transmitir el conocimiento socialmente válido. Por éste se entiende al conjunto de saberes necesarios para que el alumno docente pueda desenvolverse adecuadamente en su ámbito de su ejercicio como profesor. Estos saberes no contemplan solamente habilidades didácticas, conocimiento teórico sobre perspectivas psicológicas vinculadas con el proceso enseñanza – aprendizaje, estrategias para facilitar los aprendizajes, elaboración de materiales, marco jurídico en el que se desenvuelve la profesión, etc. si no también actitudes, valores y estrategias de razonamiento. En la actualidad la demanda mayor que se le hace a cualquier centro y programa de formación radica en que deba desarrollar su función en vista a la adquisición de competencias tales que pueda afrontar positivamente las exigencias de la vida del aula y de la institución en cuanto a dimensiones personales y sociales.

Este tipo de formación supone que el alumno docente vaya a adquirir los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales necesarios para garantizar una armonía, consigo mismo, en el entorno del aula y en el institucional y para que pueda sostenerse adecuadamente su profesión dentro de la realidad¹⁴². Y como ya se iba diciendo, debe, además, responder a las demandas políticas, económicas y culturales en sus niveles general y local. En el nivel general, existe toda una normativa emanada desde la Ley 1565 aprobada en julio de 1994, vinculada a toda institución educativa y por ende

¹⁴² Cf. BOLIVIA, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UNSTP, Diseño Base para la Formación de Docentes para el Nivel Primario, 1999.

proyecto educativo. Toma parte dentro de todas las demandas legales el conjunto de Bases y Fines de la Educación Boliviana en sus diversos acápite, los diversos Decretos Reglamentarios a la Ley y todo instructivo proveniente de la instancia estatal encargada de esta temática. Recuérdese que fue creado el Sistema Nacional de Formación Docente con la intención de salvaguardar coherencia y pertinencia entre las demandas y la oferta educativa de los INS a nivel nacional.

En lo que atañe a las demandas políticas se cree que es imprescindible que el INSC - Escoma deba considerar la formación de competencias necesarias para poder participar y hacer participar a quienes fueren sus alumnos en el sistema democrático en que vive nuestro país; estos aprendizajes engloban actitudes de tolerancia, participación activa en toma de decisiones, capacidades de diálogo y resolución de problemas, aceptación de disidencias, crítica y propuesta, etc.

En lo que toca a las demandas del ámbito económico es importante que el centro de formación docente propicie fundamentalmente, por un lado capacidades inherentes al trabajo con alumnos en el entorno escolar, tales como crear ambientes de trabajo, conducir a aprendizajes significativos, llevar relaciones agradables y naturales con los colegas, alumnos y padres de familia, propiciar la vinculación de la escuela con la comunidad, fomentar el trabajo cooperativo y solidario, y crear en los alumnos hábitos de trabajo sistemático y personal; y por otro, capacidades para producir conocimiento de la labor que realiza por medio de la investigación, la creatividad y el espíritu propositivo.

En lo que concierne al ámbito cultural el centro de formación docente debe responder a la construcción de una conciencia nacional, fomentando valores que ayuden a la integración social en la diversidad. Debe asimismo crear las condiciones necesarias para poder garantizar la actualización permanente de sus educandos en el contexto de una realidad cada vez más incierta y dinámica.

Hasta aquí hemos dado una visión panorámica de cuales son mínimamente las demandas que se le hace a la formación docente desde el nivel general. Con este

horizonte, que adelantamos no ha sido considerado en el desarrollo del currículo del INSC - Escoma, razón por la cual se hace imprescindible profundizar esta temática, ahora iremos desarrollando esta descripción de las definiciones política - ideológicas asumidas por la institución.

c) ELEMENTOS DE PLANEACIÓN QUE DOMINARON EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

En el afán de abordar las definiciones político - ideológicas hemos tomado los antecedentes del currículo en su aspecto histórico y las demandas globales a un centro de formación docente de los diversos ámbitos, se cree que es importante tomar en cuenta los elementos curriculares que dominaron en la conceptualización y diseño curricular a fin de apreciar las posibles tendencias y preferencias con respecto a lo que se quiere hacer con la educación. Ante todo es necesario indicar que todo currículo debe considerar cuando menos:

PLANEACIÓN EN BASE A COMPONENTES CURRICULARES	
1. OBJETIVOS	¿Qué conocimientos, destrezas o actitudes deben adquirir los estudiantes?
2. FILOSOFÍA EDUCACIONAL	¿Por qué deben los estudiantes aprender esto? ¿Qué valor tiene lo aprendido?
3. CONTENIDO	¿Qué temas, conceptos, destrezas, etc. deben ser cubiertos?
4. CARACTERÍSTICAS DE LA AUDIENCIA	¿Para quién es esto?
5. ACTIVIDADES	¿Qué deben hacer los estudiantes?
6. MATERIALES	¿Qué recursos se necesitan?
7. PRINCIPIOS SECUENCIALES	¿En qué orden deben hacerse?
8. CRONOGRAMA	¿Qué duración tendrá cada parte?
9. ENTRENAMIENTO Y ACTITUDES PROFESORES	¿Qué necesitan saber, ser, hacer los profesores para verse comprometidos a hacer?
10. EVALUACIÓN	¿Cómo se determinará el éxito? ¿Qué contará como éxito?
11. ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA, INFRAESTRUCTURA	¿Cómo se implementará en la Unidad?
12. OTRAS PARTES DEL CURRÍCULO	¿Cómo se relacionará con otras profesiones?

♦ *Tabla 5 "Planeación de Componentes curriculares" (POSNER, 1998, 45)*

Los mencionados elementos encuentran su existencia en todo currículo, sin embargo, algunos de estos adquieren relevancia y énfasis especial ya sea por decisiones deliberadas u omisiones fortuitas.

En el caso nuestro, los documentos curriculares revelan por su cuantía y por su contenido que existe un marcado énfasis por los objetivos y por la filosofía educacional, además de los conocimientos, destrezas o actitudes que deben adquirir los estudiantes. Escudriñando en los documentos es evidente que la dirección más nítida que se le quiere dar a la propuesta curricular radica en que sea un instrumento de formación de profesionales que coadyuven al cambio de la situación que se vive en el contexto social, concretizándose en conceptos, destrezas, actitudes desde las cuales deben actuar los alumnos¹⁴³.

Por ejemplo se puede asentar que el conjunto de objetivos (generales y específicos) de las áreas de conocimiento delimitan el perfil del egresado como:

- ▣ Facilitador del conocimiento y comprensión de la realidad
- ▣ Identificado con la realidad pluricultural y plurilingüe
- ▣ Democratizador del proceso educativo
- ▣ Promotor de la relación escuela comunidad
- ▣ Científico social
- ▣ Defensor de los derechos, la reivindicación latinoamericana en el marco de los desafíos que contempla este fin de siglo.
- ▣ Constructor de valores éticos¹⁴⁴

El resto de los elementos de planeación ha sido considerado de manera somera y su presencia responde a los dos énfasis mencionados anteriormente. Por ejemplo, los contenidos de la carrera no son totalmente expresados, en un nivel general, pero sí son considerados en los programas de los docentes y a lo largo de la Malla Curricular, que considera fundamentalmente Áreas de Conocimiento y Ejes de Desarrollo Profesional.

¹⁴³ Estos énfasis se plasman en: Plan Curricular Institucional, Documento para la regulación del desarrollo curricular, Perfil del Profesor que se plantea el Instituto, Mapa Curricular, Reglamento Interno,

¹⁴⁴ En Documento: Matriz para la regulación del desarrollo curricular de la UAC; Perfil de Educador que el Instituto propone; Perfil Docente Profesional.

Otro de los elementos de la planeación es el referido a *la forma en que serán dispuestos los aprendizajes*, situación que si bien ha sido considerada lamentablemente no se presenta de manera clara. Existen ciertas Áreas y Ejes a desarrollar a lo largo de todo el período de formación pero no evidencian puntos de convergencia (este punto será tratado con mayor detenimiento posteriormente cuando se vea la organización curricular). De manera semejante a los anteriores, los elementos de *evaluación, estructura administrativa, cronograma, materiales, entrenamiento y selección de profesores*; son tratados de manera superficial. En muchos casos se deja a la etapa de aplicación del currículo su consideración; tal es el caso de la evaluación, materiales, selección de profesores y otros.

Finalmente el "elemento de planeación curricular" que no ha recibido la valoración necesaria es el referido a las *características de la audiencia*. La propuesta curricular menciona el estado en que se encuentran los alumnos a nivel social, sus perspectivas como personas con o sin educación superior, pero, se olvida de que los sujetos con los que se desarrollará el currículo responden a una determinada forma de conocer y aprender. En otras palabras no ha existido una estimación real del "*para quién es esto*"; se obviaron aspectos relacionados con la psicología del aprendizaje de estas personas. También referido a los destinatarios, destaca que no se desarrolla, el de "*qué harán los alumnos*", es decir, las actividades para poder llegar a conseguir los aprendizajes.

En síntesis, los documentos curriculares existentes en el INSC - Escoma refieren su énfasis tan sólo hacia los objetivos y filosofía de la institución, descuidando ampliamente, incluso obviando, el resto de los elementos de planeación curricular. De todas maneras, por referirse a las definiciones político - ideológicas que asume la institución con respecto a las demandas de conocimiento socialmente válido y de los diferentes ámbitos creemos importante considerar los objetivos curriculares y contenidos existentes en los documentos, teniendo en cuenta que los unos y los otros se constituyen en la expresión

concreta de esta dimensión, sin embargo, el siguiente apartado permitirá concretar los supuestos teóricos que subyacen a estas determinaciones.

d) PERSPECTIVAS TEÓRICAS CURRICULARES

Se mencionó que todo documento curricular manifiesta determinados énfasis por algunos elementos de planeación del currículo. Estos énfasis no resultan, en su mayoría, ser fruto de la casualidad; por el contrario la relevancia mayor o menor está en íntima relación con el conjunto de conceptualizaciones y saberes de los diseñadores (estructuras mentales), la naturaleza de la carrera y por último, factores externos que condicionan su diseño.

Aseverar que detrás de cada currículo existe un posicionamiento frente a la educación, que ningún documento de oferta educativa es neutro y que por el contrario conlleva una opción por específicas teorías acerca del desarrollo humano, la psicología de la educación, la naturaleza del conocimiento y el conocimiento socialmente válido, no es exagerado. Al conjunto integrado y coherente de adhesiones a teorías para los puntos anteriormente mencionados se denomina perspectiva teórica curricular. Es decir, la adopción de una perspectiva teórica del currículo hace referencia a la forma de aproximarse a la educación de los alumnos. De manera general existen algunas pautas más o menos consensuadas a las que deben responder cualesquiera de las perspectivas teóricas. Éstas pautas son:

<p>¿Cómo ocurre el aprendizaje y cómo se ve facilitado éste? ¿Qué objetivos tienen valor y cómo deben ser expresados? ¿Qué clases de contenido son más importantes y cómo debe organizarse el contenido de la enseñanza? ¿Cómo debe evaluarse el progreso educacional? ¿Cuál es y cuál debe ser la relación entre los centros educativos y la sociedad en general?¹⁴⁵</p>
--

En virtud de esas pautas se pueden configurar cinco perspectivas curriculares fundamentales: *tradicional, de la estructura de las disciplinas, experiencial, conductista, cognitiva*. Cada una de estas, como signo distintivo vigoriza una de

¹⁴⁵ POSNER George, Op.Cit., p. 48.

las preguntas anteriormente formuladas, sin embargo, tal énfasis no significa que no se tomen en cuenta los otros aspectos, sino que se subordinan al destacado, así tenemos:

- a) **Tradicional.** ¿Cuáles son los aspectos más importantes de la HERENCIA CULTURAL MAGISTERIAL que deberían ser preservados en la formación de nuevos profesores?
- b) **Experiencial.** ¿Cuáles EXPERIENCIAS conducirán a una formación y crecimiento natural del estudiante?
- c) **Estructura de las disciplinas.** ¿Cuál es la ESTRUCTURA DE LAS DISCIPLINAS del conocimiento relativo a la formación de profesores?
- d) **Conductista.** Al finalizar el currículo de formación de profesores, ¿Qué deben SER CAPACES DE HACER los estudiantes?
- e) **Cognitiva.** ¿Cómo puede los estudiantes aprender a DAR SENTIDO a su mundo laboral y a PENSAR en forma más productiva y creativa?

♦ Tabla 6 "Perspectivas curriculares de la formación de maestros" (Basado en POSNER, 1998, 49)

Con el fin de aclarar mejor estas perspectivas y por su importancia en este trabajo de manera muy sucinta se puede caracterizar a estas perspectivas:

Tradicional: Parte de la presunción de que el currículo debe responder objetivamente a la transmisión de habilidades, conocimientos, valores, destrezas que son socialmente aceptados, es decir, dentro de esta perspectiva cuenta como válido lo que va de generación en generación, que no puede variar. Debe estar centrada en la transmisión de la herencia cultural, a fin de mantenerla vigente.

Experiencial: Esta perspectiva cree que es fundamental no crear sujetos recipientes, en los cuales se deposite un cúmulo de información en ocasiones irrelevante. Centra entonces su atención no en el contenido, sino en quien es sujeto educativo, es decir, en el alumno. Cree que es fundamental valorar todo lo que le sucede al alumno, todo aquello que tiene que ver con él, no importando

si se produce en el ámbito institucional o no. Cree que el currículo debería considerar como motor de su desarrollo a experiencias de alta calidad; de manera que los individuos se convertirán en personas autónomas e inteligentes y desde ahí guiarán sus experiencias educativas posteriores.

Estructura de las disciplinas: Su pensamiento se centra en el desarrollo que las ciencias han adquirido; tal desarrollo e importancia es necesario incluirlo en el currículo y verlo a éste como un instrumento que nos puede facilitar en demasía el abordaje de estas ciencias. Concibe que como no es posible llegar al conocimiento y dominio de todas las ciencias, el currículo debe brindar la formación requerida para adquirir la pericia básica en la consecución del conocimiento. Desde esta perspectiva el alumno es un aprendiz que recibe los conocimientos, habilidades, actitudes que le van a permitir convertirse en una especie de científico en miniatura.

Conductista: A diferencia de las perspectivas Tradicional y de la Estructura de Disciplinas, que centran su atención en el contenido, ésta centra su foco de atención en el sujeto que aprende. Insiste que el currículo debe considerar como importante lo que el alumno podrá hacer por influencia de situaciones controladas e intencionadas. Hará mucho énfasis en propiciar el desarrollo de saberes hacer mensurables, como consecuencia de la enseñanza.

Cognitiva: Esta quinta perspectiva, y más emergente en la actualidad, cree que el currículo debe estar direccionado hacia la construcción propia del conocimiento, a partir de lo que ya se sabe y que esos conocimientos que se adquirió deben ser utilizados para la toma de decisiones y resolución de problemas. Centra en ese sentido su interés por conocer cuáles son los saberes previos de los sujetos, a fin de estructurar situaciones de aprendizaje que posteriormente serán reflexionadas y puestas en acción¹⁴⁶.

¹⁴⁶ Cf. *Ibid.*, p. 50 - 67.

Ahora que se dispone de una visión más clara sobre las características de estas perspectivas, se puede realizar de mejor manera un análisis de nuestro currículo.

e) PERSPECTIVA CURRICULAR GLOBAL QUE ASUME LA
FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL INSC – ESCOMA

Al igual que cualquier otro currículo, nuestro objeto de análisis tiene una forma de llevar a cabo la educación de sus alumnos. Ciertamente no se dice de manera abierta cual o cuales son las perspectivas curriculares de la formación de profesores para el nivel primario en el Instituto Normal Superior Católico – Escoma, sin embargo, se pueden inferir éstas de los documentos acopiados en este proceso de investigación.

Si consideramos al conjunto de documentos como una respuesta a una determinada pregunta observamos que tal pregunta corresponde, como se indica en el último cuadro, a "Estructura de las Disciplinas" (*¿Cuál es la estructura de las disciplinas del conocimiento relativo a la formación de profesores?*). La configuración de los perfiles, la organización del currículo en áreas de conocimiento y ejes de desarrollo profesional, la malla curricular con objetivos generales y específicos por áreas, son evidencia clara de que se cree que existen para la formación de profesores, un conjunto de disciplinas establecidas. Cada una de estas áreas de conocimiento aportará desde su especificidad elementos para que los alumnos puedan ejercer la docencia una vez egresados. Puede advertirse que cada área, a medida que va secuenciándose aborda temáticas diversas, en las que se toman conceptos claves que deberán ser abordadas en el PEA.

AREAS	1er. semestre	2do. semestre	3er. semestre	4to. semestre	5to. semestre	6to. semestre
Ciencias de la Vida	Sujeto, naturaleza y contexto	Recursos naturales	Salud, educación y hábitat en la infancia	Políticas, educación y gestión	Calidad en administración	
Matemáticas	Números y contextos	Números y operaciones y aprendizaje	Espacios, formas y medidas	Problemática aritmética, y geometría y medidas	Estadística educativa	Evaluación educativa

Conceptos claves

- ♦ *Tabla 7 Ejemplo de cómo la Estructura de las Disciplinas se configura en el Currículo del INSC - Escoma (Extractado de Malla curricular INSC -Escoma)*

La perspectiva curricular asumida (perspectiva de las disciplinas), como ya se indicó, parte de la convicción de que el desarrollo de las ciencias ha sido tan amplio, que un currículo debe propiciar en sus alumnos conceptos generadores de reflexión, habilidades para el desenvolvimiento en busca de mayor información y actitudes hacia un trabajo científico ya que sería imposible que en todo el tiempo de formación el educando pueda habilitarse en esas disciplinas. En nuestro caso concreto se consideran que las áreas de conocimiento fundamentales para el posterior desempeño docente tienen que ver con la *psicopedagogía, el lenguaje y la comunicación, las matemáticas, ciencias de la vida, tecnología y didáctica, formación humana y cristiana.*

Estos conceptos generadores de reflexión, habilidades y actitudes se muestran tan generales que los docentes se verían en la obligación de desarrollarlos considerando únicamente aspectos básicos y esenciales; aspectos tales que en lo posterior el alumno esté en condiciones de realizar por sí mismo el avance en esas áreas. En la Tabla 7 de la página 123, se toma, a manera de ejemplo, dos áreas de conocimiento en las que se puede observar que posiblemente no existe una lógica definida, sin embargo, en cada uno de los semestres, con relación a tales áreas, se abordan ciertos conceptos claves. Estos conceptos claves podrían ser identificados como asignaturas independientes pero de la forma en que se nos presenta acá resultan ser componentes de áreas mucho más generales.

Finalizamos este inciso indicando que la existencia de una perspectiva dominante no significa que no vayan a cohabitar otras perspectivas, por lo que

en los elementos posteriores veremos como el currículo adopta para ciertos elementos, otras perspectivas teóricas.

f) OBJETIVOS CURRICULARES

El posicionamiento hacia la dimensión política demandada y el norte hacia el cual se quiere dirigir la formación de docentes para el nivel primario se explicita en esta caracterización de objetivos curriculares a partir del currículo oficial. Estos documentos han sido divididos en dos categorías, según su generalidad hacia la enseñanza y aprendizaje, en documentos del nivel global y del nivel específico.

Los documentos del nivel global son todos aquellos que enuncian de manera más o menos directa los alcances de la oferta educativa. Entre estos documentos están: *Documento para la Regulación del Desarrollo Curricular, Perfil de educador que el Instituto se propone, Perfil Docente Profesional y Mapa Curricular Base por Áreas y por Ejes*. Los documentos del nivel específico son todos aquellos que se refieren de manera directa a procesos educativos concretos, entre ellos tenemos a *Programas de Estudio y Convenios Interinstitucionales orientados hacia la práctica docente*.

Sobre la base de esta clasificación inicial es posible determinar los tipos de *objetivos curriculares* existentes en el currículo de formación de profesores para el nivel primario. En el contexto de este trabajo se entienden por objetivos curriculares el conjunto de propósitos específicos a los que se desea llegar por influencia exclusiva o compartida de experiencias de aprendizaje.

Inicialmente debemos recordar que la perspectiva curricular que se asumió en la formación de profesores en el Instituto Normal Superior Católico – Escoma responde a la perspectiva de la estructura de las disciplinas, esto por la inclusión de áreas de conocimiento y ejes de desarrollo profesional como fuente de temas claves a desarrollarse por cada semestre; y por los supuestos de que a partir de tales temas es posible tener sujetos que puedan autónomamente proseguir su avance. Para hacer tal apreciación se tomó en cuenta el nivel

global del currículo, es decir, basándose en aquellos documentos que enuncian las intencionalidades más remotas del currículo. Sin embargo, si tomamos el nivel específico nos percataremos que: primeramente no existe coherencia interna entre uno y otro nivel; y segundo que la perspectiva que se asume ya no es simplemente de las disciplinas, sino que se patentiza la perspectiva tradicional. Estos dos puntos esenciales serán considerados consiguientemente.

(1) Currículo, a nivel global, preponderantemente orientado hacia la educación que al entrenamiento

Pese a la diversidad de modalidades de formular enunciados de resultados deseados existe un criterio más o menos apropiado para conciliar esta situación. Si tomamos como punto referencial la existencia de contextos para el currículo podremos vislumbrar que existen dos situaciones por demás diferentes: entrenamiento y educación¹⁴⁷. Por ejemplo, no es cierto que todo lo que se aprende en un centro educativo se aplica de la misma manera en que se aprendió y tampoco es real que nada de lo que se aprende en un centro educativo puede ser aplicable de la misma forma en que se aprendió. Existen conocimientos aprendidos que sí se pueden "replicar" y que tal acción resulta aceptable. Por ejemplo, cuando alguien aprende dactilografía, lo está haciendo de una forma muy semejante al espacio donde hará uso de ese aprendizaje. Por el contrario existen conocimientos que no son posibles que puedan ser replicados puesto que no es fácil prever la situación de su uso. Por ejemplo, asuntos que tengan que ver con la autoestima.

Entonces, es posible afirmar que dependiendo del contexto en que se aprenden y del contexto en que se hará uso de ellos, existen aprendizajes en *contextos de educación y contextos de entrenamiento*. Los aprendizajes en contexto de entrenamiento hacen alusión al ejemplo relacionado con la dactilografía. Contexto en el cual los procesos de enseñanza y aprendizaje preparan a los estudiantes para desenvolverse en espacios más o menos predecibles y con acciones también semejantes a las que se aprendió en el centro educativo. El

¹⁴⁷ Ibid, p. 72.

aprendizaje en contexto educacional se vincula con los asuntos de la autoestima. Donde se resalta que los conocimientos que se puedan adquirir no tendrán una utilidad específica, ni serán utilizados de la misma manera en que fueron aprendidos, ya que no es posible determinar a ciencia cierta las situaciones en las cuales se hará uso de éstos.

Iniciando este análisis, es evidente que la presencia de uno y otro contexto se dan de manera simultánea. En el nivel global de los documentos curriculares se puede evidenciar que existe un marcado interés por centrar el trabajo más en la *educación* que en el *entrenamiento*. Esto es natural en los currícula, puesto que esos documentos expresan los resultados deseados de la totalidad del período de formación. Indicios de este nivel global, se observan, por ejemplo en el siguiente apunte: (Al finalizar su ciclo formativo en la institución), se concibe al profesor egresado como:

- "Facilitador del conocimiento y comprensión de la realidad...
- Identificado con la realidad pluricultural y multilingüe...
- Democratizador del proceso educativo...
- Promotor de la relación escuela comunidad...
- Defensor de los derechos, la reivindicación latinoamericana en el marco de los desafíos que
- contempla este fin de siglo...
- Constructor de valores éticos...¹⁴⁸.

El ejemplo muestra lo difícil de determinar la forma precisa en que el docente pueda facilitar el conocimiento, o democratizar el proceso educativo, mucho menos construir valores éticos. Si tomamos los documentos del nivel global¹⁴⁹ evidenciaremos que del total de estos existe un predominio amplio de formación para un contexto educacional. La Tabla 8, muestra como dentro de estos documentos la intención es formar en contextos amplios y en contenidos no

¹⁴⁸ En Documento: Perfil docente profesional Unidad Académica Campesina "Escoma".

necesariamente replicables. El fuerte énfasis que manifiestan estos, además, representan la intención de impacto en el contexto social por parte del currículo.

DOCUMENTO	UA - ESCOMA	REG. DES CURRIC.	PERFIL DOC. UA	PERFIL DE EDUC.	MAPA REGULADOR	A. PEDAGÓGICA	A. PSICOLÓGICA	A. LENGUAJE	A. CS. DE LA VIDA	A. MATEMÁTICAS	A. REA Y SOC.	TECN. DIDACT.	A. FORM. CRISTIANA
CONTEXTO													
ENTRENAMIENTO			1	0	2	2	1	3	2	2	0	2	2
EDUCACIONAL	3	3	3	3	1	1	2	2	1	1	2	2	2

0 irrelevante 1 énfasis menor 2. énfasis importante 4. énfasis fuerte

♦ Tabla 8 "Contexto Educación o Entrenamiento" en los documentos del nivel global (Elaboración propia)

El cuadro expuesto anteriormente permite observar la totalidad de los documentos catalogados como del nivel global. En él se han registrado la existencia o ausencia de formación para contextos educacionales o de entrenamiento, asimismo se trata de precisar cual es la relevancia que se le atribuye a uno u otro contexto. Nótese que este cuadro resalta el marcado énfasis que el currículo hace por alcanzar resultados donde haya un uso racional de conceptos, habilidades y actitudes, por encima de labores mecánicas.

(2) Currículo, a nivel específico, preponderantemente orientado hacia el entrenamiento que a la educación.

La perspectiva curricular de la estructura de las disciplinas, que de manera global ha adquirido el currículo, queda desplazada cuando se considera el nivel específico, compuesto por aquellos documentos que encaran los resultados esperados de manera operativa, fundamentalmente los Programas de Estudio. En este nivel específico se asume la perspectiva curricular tradicional, es decir, aquella que cree que es importante que el conjunto de rasgos peculiares de la cultura deben pasar a las siguientes generaciones. En términos de un currículo tradicional de formación de profesores, tendríamos que afirmar que busca transmitir los hábitos, habilidades, valores, conocimientos más pertinentes de la cultura magisterial a las siguientes generaciones. Lógicamente, entonces, existe un interés marcado por el currículo y sus componentes por enfatizar el

149 Estos son: Documento de regulación del Desarrollo del Currículo, Perfil

entrenamiento de los estudiantes en el posterior desenvolvimiento de la docencia y no así un currículo que de énfasis a la educación. En la Tabla 10 "Contexto Educación o Entrenamiento" en los documentos del nivel específico. **(Elaboración propia)** de la página 131, que representa a los programas de los docentes, se puede apreciar que una cantidad amplia de programas (11) dan un énfasis fuerte a la incorporación de habilidades en contraposición a un programa que considera importante desarrollar conocimientos para situaciones menos estables y conocidas. Un grupo también amplio de 25 programas cree que el énfasis mayor debe ir en dotar de experiencias de entrenamiento. No obstante, es curioso ver que a pesar de tal situación un número alto, 36 programas, no cree que sean importantes los aspectos educativos. Esta contradicción es aún más llamativa cuando se observa un altísimo número de programas (30) que no definen claramente su posición. Un acercamiento a este alto número de programas *indefinidos* muestra un énfasis en la perspectiva tradicional, es decir, transmitir información por el simple hecho de mantener manifestaciones conocidas, no aplicables ni en situaciones de entrenamiento ni educativas.

Es necesario destacar en esta oportunidad el gran divorcio que existe entre lo que manifiesta el currículo en sus instancias generales con las concretas. La discrepancia entre uno y otro expresa la poca relación que hubo en la operativización del currículo. Situación que manifiesta el poco conocimiento que las instancias relacionadas con el proceso educativo tienen de los propósitos.

Por supuesto que se justifica que ambos contextos sean incluidos en un currículo. Por ejemplo la Evaluación Educativa *entrena* a los estudiantes en el uso de instrumentos, habilidad que habrá de ser utilizada sin muchas variantes. Otras en cambio como en el área de Realidad Nacional, se proporciona conocimientos relativos al estado en que se encuentra la sociedad boliviana, en este caso no es posible determinar exactamente cuando habrá de

utilizarse tales conocimientos, pero si se da por obvio que estos se constituirán en un marco de referencia. Por lo tanto no existe una supremacía entre uno y otro: El uno proporciona condiciones óptimas para proceder en el entorno inmediato (entrenamiento) y el otro favorece la acomodación ante oportunidades diversas, a partir de su ser flexible (educación).

Entonces, la descripción hecha busca poder determinar cual de los dos contextos posee mayor presencia y relevancia, desde su diseño, y permitirá entender si el currículo pretende mantenerse dentro un enfoque de entrenamiento o por el contrario si existe un énfasis en lo educativo se tenderá a crear condiciones problematizadoras. Fruto de esta descripción se podrá inferir si la tendencia del currículo va hacia la formación de sujetos que aplican un conjunto de dominios y habilidades o por el contrario existe posición crítica y creativa sobre su desempeño.

(3) Niveles de concreción de los propósitos del currículo

Todo currículo presenta gradaciones en torno a los resultados deseados. No es lo mismo enunciar un resultado, producto de los esfuerzos de una experiencia de aprendizaje que aquel enunciado que precisa la consecución de una gama amplia de experiencias. Si bien ambos se refieren a lo que se pretende conseguir la cercanía de su realización es mayor en el primer caso. La afinidad al aceptar esta noción se diluye cuando se trata de hablar de las denominaciones que corresponden a estas gradaciones. Este problema verídico en el campo educativo se expresa en la cantidad de formas y tipos, casi ilimitada a la hora de referirse a "los resultados deseados" es decir, los objetivos. Para muchos autores los términos propósito, fin, objetivo, meta son un dolor de cabeza a la hora de su interpretación por el uso indiscriminado que se hace de ellos. Existen denominativos tales como objetivos de aprendizaje, operacionales, metas a largo plazo, corto plazo, propósitos educacionales, propósitos curriculares, objetivo de enseñanza... en los cuales muchas veces no hay distinciones y que lejos de ser un instrumento útil para la planificación se convierten en un fin en sí mismo. Conscientes de esto se asume los marcos de referencia de Posner:

NIVEL DE CONCRECIÓN DE LOS OBJETIVOS

1	META DE LA SOCIEDAD	Lo que los ciudadanos o diseñadores de política desean que las instituciones políticas, económicas, sociales y educacionales del país alcancen
2	META ADMINISTRATIVA	Lo que los líderes de las organizaciones desean lograr y que permite el mantenimiento y mejoramiento de éstas.
3	FIN EDUCACIONAL	Lo que los ciudadanos o diseñadores de política desean que las instituciones educacionales de la sociedad logren; generalmente son de largo plazo y resultado de muchas influencias.
4	META EDUCACIONAL	Lo que los ciudadanos desean que las instituciones de educación formal logren, expresadas en términos de las características de las personas que han sido bien educadas.
5	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Todo aquello que se espera que las personas aprendan como consecuencia de ser estudiantes en instituciones educativas.

♦ Tabla 9 Niveles de concreción de los objetivos curriculares. (Basado en Posner, 1998, 73-82)

Explicitando aún más tenemos que las *metas de la sociedad* con el conjunto de resultados que se pretenden alcanzar dentro de toda la sociedad con el aporte de todos los subsistemas que la conforman. Tenemos entonces, que se hacen necesarios los esfuerzos de los subsistemas político, económico, social, educativo. A manera de ejemplo nombramos como meta de la sociedad la erradicación de la pobreza. Aparentemente esta meta no tendría nada que ver con la educación, sino tan sólo con los subsistemas políticos y económicos; sin embargo, para darle sostenibilidad a la meta es necesario que la educación también tome parte de ésta desde su especificidad. Lo puede hacer orientando su currículo a la formación de actitudes y habilidades hacia el trabajo.

Las *metas administrativas* tienen que ver con el correcto funcionamiento de insumos y condiciones circundantes a los procesos educativos. Estas metas no influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje pero su óptimo funcionamiento mejoran la calidad de la educación. Así por ejemplo la meta administrativa de ampliar la cobertura educativa permite democratizar la educación; el establecimiento y funcionamiento de juntas escolares permite compenetrar en un asunto social, como es la educación.

PROGRAMA	LENGUAJE III	TECN. EDUCATIVA	PSICOLOGÍA GRAL.	MATEMÁTICAS	FORM. HUM. Y CRIST.	EVALUAC. EDUC.	SOCIOLOGÍA	LENGUAJE	PSICOLOGÍA EVOLUT.	CURRÍCULO	PEDAGOGÍA	DIDÁCTICA GRAL.	SOCIOLOGÍA	EVALUACIÓN EDUC.	FORM. HUM. Y CRIST.	LENGUAJE VI	LEGISLACIÓN ESCOL.	PSIC. EDUC. Y AP.	CURRÍCULO	PEDAGOGÍA	DIDÁCTICA ESPECIAL	SOCIOLOGÍA	ADMINIS. EDUCATIVA	FORM. HUM. Y CRIST.	PEDAGOGÍA	CURRÍCULO	SOCIOLOGÍA	FORM. HUM. Y CRIST.	LENGUAJE VI	EVALUACIÓN EDUC.	PSIC. PERSONALIDAD	LENGUAJE	FORM. HUM. Y CRIST.	AYMARA	EXPRES. Y CREATIV.	PSIC. DEL APREND.	
CONTEXTO	2	3	0	2	2	3	0	2	2	2	0	2	1	3	0	2	0	2	2	1	1	2	0	1	3	1	0	1	2	3	0	1					
ENTRENAMIENTO	1	1	0	1	1	1	0	1	0	2	0	0	2	1	0	1	0	1	2	1	0	1	0	2	0	0	1	1				1	1	1	2	0	
EDUCACIONAL																																					

PROGRAMA	PEDAGOGÍA	CURRÍCULO	FORM. HUM. CRIST.	LENGUAJE	EVALUACIÓN EDUC.	AYMARA	MET. TEC. ESTUDIO	TEC. EDUCATIVA	SOCIOL. POLITICA. II	PSIC. DEL APREND.	PEDAGOGÍA III	PRÁCTICA DOCENTE	ORG. ADM. LEG. ED.	EXP. Y CREATIVIDAD	PRÁCTICA DOCENTE	EVALUACIÓN EDUC.	ESTADÍSTICA	LENGUAJE III	PSIC. DESARROLLO	ESTUDIOS SOCIALES	CURRÍCULO	LENGUAJE I	MATEMÁTICAS	SOCIOLOGÍA GRAL.	PEDAGOGÍA I	Cs. DE LA VIDA	AYMARA	MATEMÁTICAS	REFERENCIAS											
CONTEXTO																																								
ENTRENAMIENTO	3	1	1	1	2	1	1	3	1	1	3	3	1	2	2	3	2	2	2	1	2	1	1	0	0	0	1	2	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3
EDUCACIONAL	1	0		1	1	2	0	1	1	1	1	0	1	2	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	2	1												

♦ Tabla 10 "Contexto Educación o Entrenamiento" en los documentos del nivel específico. (Elaboración propia)

Los siguientes niveles de gradación pertenecen de manera más directa a la educación; estos están ordenados en función del criterio de cercanía a las situaciones concretas de enseñar y aprender.¹⁵⁰

El *fin educacional*, hace alusión a aquellos resultados que se esperan que posean los egresados de la institución, aunque no sean producto exclusivo de actividades formales sino también del clima institucional, la maduración, etc. entre otros. Son de largo plazo y se pueden apreciar en los perfiles profesionales y perfiles personales de los egresados. Responden a un conjunto de valores definidos con anterioridad. Las *metas educacionales* se constituyen en la concreción de los fines educacionales, manifiestan los rasgos característicos de la persona que asumió correctamente las influencias educativas de la institución. Los *objetivos de aprendizaje* hacen mención de toda la gama de aprendizajes que los estudiantes adquieren durante su permanencia en la institución, son derivaciones de las metas educacionales y éstas son palpables en los conceptos, procedimientos, actitudes que se espera que los alumnos posean por influencia de procesos de enseñanza.

(a) *Metas sociales del currículo*

En el caso concreto de este análisis es evidente que el nivel de concreción mayor resalta mucho más su inclinación por las metas sociales. Considérese la mención de que el currículo debe ir a coadyuvar con el fortalecimiento de las oportunidades al sector rural¹⁵¹.

Manifestando que la finalidad del INSC - Escoma es de formar profesionales de la zona, para que en un futuro mediato trabajen a favor de sus propias comunidades, con adecuada preparación técnica y con valiosos ideales de vida. Asimismo puede tomarse como un interés por responder a metas sociales los esfuerzos que se hacen con el currículo para evitar la migración de los jóvenes hacia la ciudad o el oriente. Una tercera meta social asumida por el currículo

¹⁵⁰ POSNER George, Op.Cit., p. 76.

¹⁵¹ Cf. Documento: Perfil del Educador que el Instituto de propone, Unidad Académica Campesina - Escoma.

radica en que debe coadyuvar a revalorizar la cultura autóctona, que va sufriendo procesos de alienación, olvido y desprecio.

(Los objetivos nos proponemos que sean los siguientes)... "Fortalecer la identidad aymara de la región... será educador, promotor, acompañante, en tanto sea al mismo tiempo campesino - indígena. El primero hace referencia a sus condiciones reales de existencia; y el segundo, a las condiciones culturales - ideológicas... ambos componentes se integran configurándole su verdadera identidad"¹⁵²

(b) Meta administrativa del currículo

Se dijo que eran resultados deseables que se alcanzaran en las organizaciones educativas a fin de garantizar el correcto desenvolvimiento del currículo. En este sentido el Documento de Regulación del Desarrollo Curricular, que explicita las condiciones en las cuales debe desarrollarse todo el proceso educativo, se constituye en un instrumento que pretende coadyuvar a satisfacción de la meta social y los fines educacionales.

(c) Fines educativos del currículo

Los fines educativos se hallan en "Perfil del Educador" y en "Documento de la Unidad Académica Campesina", estos fines educativos detallan los rasgos que se supone los estudiantes adquirirán a largo plazo. Están en íntima relación con un conjunto de valores provenientes de la institución. Entre ellos se tienen que por influencia de su permanencia en la institución los alumnos poseerán:

"Conciencia comunitaria, de responsabilidad, de servicio a los jóvenes más necesitados, con los ideales propios de la experiencia pastoral-educativo que Don Bosco nos sugiere... que encarne en su vida ideales y metodología del sistema Preventivo..."¹⁵³

Se pretende que este educador pueda incorporar en su desempeño docente los valores y principios educativos que la congregación salesiana programa. Compárese por ejemplo esta cita:

Don Bosco nos legó el sistema preventivo: Este sistema descansa por entero en la RAZÓN, EN LA RELIGIÓN Y EN EL AMOR:¹⁵⁴ no apela a imposiciones, sino a recursos de la inteligencia, del corazón y del anhelo de Dios, que todo hombre lleva en lo más profundo de su ser. asocia en una misma experiencia de vida a educadores y a jóvenes, dentro de un clima de familia, de confianza y de diálogo...

¹⁵² Idem.

¹⁵³ En Documento: Perfil de Educador que el Instituto se propone. Unidad Académica Campesina - Escoma.

¹⁵⁴ MEMORIAS BIOGRÁFICAS, Vol. XIII, p. 919, en CONSTITUCIONES, Salesianos de Don Bosco, n° 38.

Y esta otra que corresponde a un párrafo de un documento curricular:

El egresado debe ser una persona que: Encarne en su vida ideales y metodología del sistema Preventivo, que así bien podemos sintetizar en las tres virtudes características del BUEN EDUCADOR según el corazón de Don Bosco: RAZÓN - RELIGIÓN - AMOR¹⁵⁵

(d) Metas educacionales del currículo

Las *metas educacionales* hemos de entenderlas como una concreción de los fines educacionales, describen los rasgos propios del proceso de aprendizaje a lo largo de la estadía por la institución. Es decir, las características reales que se espera posean los egresados, fruto de la influencia del currículo. Estas se hallan expresadas en el "Perfil Docente Profesional del Instituto Normal Superior Católico - Escoma", por ejemplo:

- Coadyuva al desarrollo integral del educando, tomando como base científica el conocimiento de su realidad biopsicosocial.
- Viabiliza el currículo intercultural y bilingüe para la formación de un hombre capaz de construir y consolidar su autenticidad...
- Desecha la metodología tradicional, repetitiva, memorística y centrada a su persona, para dar un paso a una pedagogía activo-participativa...

(e) Objetivos de Aprendizaje del Currículo

Finalmente existe una larga cantidad de objetivos de aprendizaje, sobre todo en los programas de los docentes. Muchos de estos enfatizan aspectos de entrenamiento y mucho menos los educativos, como se puede observar en la Tabla 11 de la página 137 se puede extractar el énfasis puesto por los objetivos de aprendizaje en el entrenamiento de las habilidades de la cultura magisterial como ser, tomar pruebas, elaborar informes sobre rendimiento, programar sesiones de trabajo, manejar instrumentos, utilizar metodologías de enseñanza.

No obstante la larga lista de objetivos de aprendizaje existe un número alto de objetivos que no corresponden a contextos de entrenamiento o educativos. Estos objetivos, son propios de la perspectiva tradicional que, como se indicaba, pretende que un cúmulo de conocimientos culturales deben ser apropiados por

¹⁵⁵ En Documento: Perfil de educador que el Instituto se propone. Unidad Académica Campesina - Escoma

las generaciones nuevas, aún sabiendo que no van a tener una utilidad concreta. El siguiente apartado aborda de mejor manera este asunto.

(4) Tipos de objetivos de aprendizaje

La identificación de los niveles de gradación entre los productos esperados nos permitirá en lo posterior realizar un estudio de la coherencia interna entre éstos. En este inciso nos detendremos en conocer los tipos de aprendizaje y el énfasis que se coloca en cada uno. De la misma manera en este inciso se podrá observar si nuestro currículo en cuestión se inclina por el desarrollo de conceptos o por el desarrollo de procesos. Para poder hacer la determinación de los énfasis en los objetivos de aprendizaje en el currículo se ha tomado como punto de referencia a Robert Gagne, quien cree que la formulación de objetivos de aprendizaje deben abarcar cinco categorías, estas son: Habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, información verbal, habilidades motoras y actitudes. Se cree que es válido este punto de referencia porque, entre otras cosas, supera la clasificación típica de Bloom, que presenta sectariamente los objetivos; en cambio Gagne las interrelaciona eclécticamente.

"Tipos de objetivos según programas de materia"

PROGRAMA	PROPÓSITO	CONTEXTO																																					
		Lenguaje III	Tecn. Educativa	Psicología Gral.	Matemáticas	Form. Hum. y Crist.	Evaluac. Educ.	Sociología	Lenguaje	Psicología Evolut.	Curriculo	Pedagogía	Didáctica Gral.	Sociología	Evaluación Educ.	Form. Hum. y Crist.	Lenguaje VI	Legislación Escol.	Psic. Educ. y Ap.	Curriculo	Pedagogía	Didáctica Especial	Sociología	Adminis. Educativa	Form. Hum. y Crist.	Pedagogía	Curriculo	Sociología	Form. Hum. y Crist.	Lenguaje VI	Evaluación Educ.	Psic. Personalidad	Lenguaje	Form. Hum. y Crist.	Aymara	Expres. y Creativ.	Psic. Del Aprendiz.		
EDUCACIONAL	ODAS	1	1	0	1	1	1	0	1	0	2	0	0	2	1	0	1	0	1	2	1	0	1	0	2	0	0	1	1			1	1	1	1	2	0		
	ME																																						
	FE																																						
	OA																																						
	MS																																						
ENTRENAMIENTO	ODAS	2	3	0	2	2	3	0	2	2	2	0	2	1	3	0	2	0	2	2	1	1	2	0	1	3	1	0	1	2	3	0	1		1	2	2		
	ME																																						
	FE																																						
	OA																																						
	MS																																						
CONTENIDO		3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	1		2	3	3	3	3	3	3	1	2	0	2	1	3
PROCESO		0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	2	2	0	1	0	2	2	1	1	1	1	2		1	0	0	0	0	1	1	0	2	0		2	0

En el caso concreto del currículo de formación de profesores se presentan estas cinco categorías¹⁵⁶. La categoría que mayor presencia tiene es la *información verbal*¹⁵⁷, según el cuadro resumen es evidente que de un total de 71 programas de asignatura 13 dan un énfasis fuerte a este contenido, 29 le dan un énfasis importante, 24 un énfasis menor, apenas 4 lo mencionan sin darle énfasis, pero lo que llama la atención es que todos lo han considerado al formular sus programas. Contrariamente a esta situación es casi inexistente el énfasis por desarrollar estrategias cognitivas¹⁵⁸.

El mismo cuadro nos muestra que el número de programas que enfatiza fuertemente las estrategias cognitivas es nulo, tan solo uno resalta como importante desarrollarlas, 28 lo toman como parte de lo que debería hacer su programa, pero que, sin embargo, es tan solo un valor menor. Llama la atención, como existen 11 programas, que en absoluto no mencionan el desarrollo de las estrategias cognitivas, lo que hace pensar profundamente en que lo que interesa es desarrollar contenidos para las evaluaciones o para situaciones donde no se requiera reflexión.

Otro elemento que corrobora estas afirmaciones, es la falta de énfasis de formación en actitudes¹⁵⁹, del total de programas 37 hacen mención de la formación, pero esta se queda ahí, no se evidencia de ninguna manera esto. 15 programas ni siquiera lo mencionan, 19 le dan un énfasis menor, tan sólo 1 cree que debe tener un énfasis mayor y por último ninguno formuló programas dando un énfasis fuerte a la formación en actitudes. Situación que significa que no es necesario desarrollar actitudes si no tan sólo las habilidades técnicas. Sin embargo, esta observación hecha en los programas no corresponde con las pretensiones de los documentos curriculares mayores, que para ellos la

¹⁵⁶ Véase la Tabla de la siguiente página

¹⁵⁷ Se entiende como información verbal al énfasis en el currículo por almacenar nombres, hechos, fechas, ideas, principalmente conceptuales.

¹⁵⁸ Este objetivo de aprendizaje comprende la formación para la solución de problemas y la capacidad de formular propuestas. Considera importante desarrollar la interacción entre atender, aprender, recordar y pensar.

¹⁵⁹ Según Robert Gagne, las actitudes, buscan de manera integrada relacionar

formación de actitudes debiera tener la mayor relevancia. Finalmente, al parecer el marcado énfasis por la información verbal, se ve menguado por el interés de parte de los programas de los docentes por desarrollar habilidades intelectuales, es decir, capacitar a los alumnos en el manejo de objetos, ideas y uso de reglas. La presencia de este interés se ve en tres programas que consideran como énfasis fuerte, 23 le dan un énfasis importante y 40 un énfasis menor. Se puede inferir que este interés se debe a que no se pretende explícitamente desarrollar solo información verbal, sino también que ésta tenga cierta utilidad. En todo caso, nuevamente estaríamos hablando de un currículo que presta importancia elevada al entrenamiento.

De todo lo anterior se puede deducir que el currículo de formación de profesores en el INSC no considera relevante enfatizar en la formación en estrategias cognitivas, que por cierto son la base fundamental del desarrollo de competencias, lo que es lo mismo que no los habilita a utilizar la información recibida de manera creativa, es decir, descuida que el docente deba ser un docente que esté en constante proceso investigativo. Asimismo el marcado énfasis por entrenar en habilidades intelectuales manifiesta que no es posible esperar que haya un efectivo acercamiento a los fines educativos y metas educacionales, expresados líneas arriba. El problema más preocupante radica en el poco o nulo interés por desarrollar actitudes en los estudiantes. Se cae entonces en la formación meramente técnica, utilización de instrumentos, repetición de eslóganes pedagógicos, adiestramiento en los roles tradicionales de la docencia.

Al mismo tiempo puede ser útil remontarnos a la Tabla 12 de la página 143, que nos refleja la alta tendencia del currículo por los contenidos, en vez de los procesos. Al referirnos a énfasis del currículo por el contenido se quiere hacer notar que este gira entorno a principios, conceptos fundamentales de las asignaturas. Y al indicar que no da importancia necesaria por los procesos, nos

referimos a que no facilita la capacidad de resolver problemas, innovar, asignar recursos. Pero este énfasis de los programas por los contenidos en los programas de los docentes, expresa nuevamente la discontinuidad existente entre los documentos mayores y los menores. Aspecto que puede llevarnos a que no existe un conocimiento certero por lo que se pretende formar en los estudiantes o que existe una deficiente supervisión curricular.

g) CONTENIDOS CURRICULARES

Hasta ahora hemos podido identificar los tipos de objetivos que incluye la propuesta curricular, destacando los énfasis y previendo algunas consecuencias. Ahora examinaremos un elemento fundamental dentro de todo currículo, como es el contenido. Por contenido entendemos "todo aquello que se enseña a los alumnos y que éstos deben aprender...¹⁶⁰ , de manera más específica son el conjunto de conceptos, procedimientos y actitudes que los estudiantes deben asimilar por influencia de experiencias educativas que los lleven a alcanzar los objetivos curriculares

En lo que concierne a un análisis de contenido desde el punto de vista curricular se tienen que identificar dos factores importantes: la concepción que se tiene sobre la materia de estudio con relación a la formación de profesores y las formas principales en que estos contenidos son representados a los estudiantes. Respecto al primer factor, el Instituto Normal Superior Católico - Escoma considera que la formación de profesores tiene que responder a un conjunto de necesidades sociales (migración, falta de oportunidades al campesinado, profesionalización, rescate de la identidad cultural, mejoramiento de la calidad de la educación en el entorno).

¹⁶⁰ ANDER-EGG Ezequiel, Diccionario de Pedagogía, Voz: Contenido Educativo

	UAC ESCOMA	REG. DES CURRIC.	A. PEDAGÓGICA	A. PSICOLÓGICA	A. LENGUAJE	A. CS. DE LA VIDA	A. MATEMÁTICAS	A. REA Y SOC.	TECN. DIDACT.	A. FORM. CRISTIANA	PERFIL DOC. UAC	PERFIL DE EDUC.	MAPA REGULADOR		LENGUAJE III	TECN. EDUCATIVA	PSICOLOGIA GRAL.	MATEMÁTICAS	FORM. HUM. Y CRIST.	EVALUAC. EDUC.	SOCIOLOGIA	LENGUAJE	PSICOLOGIA EVOLUT.	CURRÍCULO	PEDAGOGIA	DIDÁCTICA GRAL.	SOCIOLOGIA	EVALUACIÓN EDUC.	FORM. HUM. Y CRIST.	LENGUAJE VI	LEGISLACIÓN ESCOL.	PSIC. EDUC. Y AP.	CURRÍCULO	PEDAGOGIA	DIDÁCTICA ESPECIAL	SOCIOLOGIA	ADMINIS. EDUCATIVA	FORM. HUM. Y CRIST.		
HABILIDADES INTELLECTUALES	1		2	2	2	1	1	1	3	2	2	1	2		2	1		1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	2		2	1	0	2	1	1	1	1	1	2	
ESTRATEGIAS COGNITIVAS	0		1	0	0		1	0	1	1	2	2	1		0	0		0	0	1		1		1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	2	0	0	0	
INFORMACIÓN VERBAL			2	1	2	3	0	3	0	2	1	2	1		2	1	3	2	3	1	3	2	3	1	2	1	1	1	2	2	3	3	1	1	2	0	2	2	2	
HABILIDADES MOTORAS																																								
ACTITUDES			0		0	1	0	0	0	2	3	3			0	0		0	0	0		1				0	1	0	1	0	0	0		1	0	1	0	1	0	1
CONTENIDO	1	1	2	2	2	3	3	3	2	2	1	0	2		3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	2	2	1	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	2	1
PROCESO	2	3	1	1	1	1	1	2	2	1	3	3	1		0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	1	2	2	0	1	0	2	2	2	1	1	1	1	1	2

TABLA DE REFERENCIAS

- 3 ÉNFASIS FUERTE
- 2 ÉNFASIS IMPORTANTE
- 1 ÉNFASIS MENOR
- 0 MENCIONADO PERO NO ENFATIZADO
- NO MENCIONADO

	PEDAGOGÍA	CURRÍCULO	SOCIOLOGÍA	FORM. HUM. Y CRIST.	LENGUAJE VI	EVALUACIÓN EDUC.	PSIC. PERSONALIDAD	LENGUAJE	FORM. HUM. Y CRIST.	AYMARA	EXPRES. Y CREATIV.	PSIC. DEL APREND.	PEDAGOGÍA	CURRÍCULO	FORM. HUM. CRIST.	LENGUAJE	EVALUACIÓN EDUC.	AYMARA	MET. TEC. ESTUDIO	TEC. EDUCATIVA	SOCIOL. POLITICA. II	PSIC. DEL APREND.	PEDAGOGÍA III	PRÁCTICA DOCENTE	ORG. ADM. LEG. ED.	EXP. Y CREATIVIDAD	PRÁCTICA DOCENTE	EVALUACIÓN EDUC.	ESTADÍSTICA	LENGUAJE III	PSIC. DESARROLLO	ESTUDIOS SOCIALES	CURRÍCULO	LENGUAJE I	MATEMÁTICAS	SOCIOLOGÍA GRAL.	PEDAGOGÍA I	CS. DE LA VIDA	AYMARA	MATEMÁTICAS		
HABILIDADES INTELLECTUALES	2	1	0	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	0	1	2	2	1	0	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2		
ESTRATEGIAS COGNITIVAS	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	
INFORMACIÓN VERBAL	1	1	3	2	3	2	3	2	1	2	0	2	1	2	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	3	1	1	2	2	2	2	1	3	2	2	1	2	2	3	1	2	
HABILIDADES MOTORAS											2															1																
ACTITUDES				1	1	0	0	0	1	0	1	1	0		1	1	0	0	0	0	0	1	0	1		0	1		0	0	1	0		0	0				0	0		
CONTENIDO	2	3	3	3	3	3	1	2	0	2	1	3	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3
PROCESO	1	0	0	0	1	1	0	2	0		2	0	1	0		1	2	2	1	0	1	1	1	0	1	2	1	0	0	1	1	0	1	1	1				0	1		

□ Tabla 12 Tipos de aprendizaje según programas (Elaboración propia)

TABLA DE REFERENCIAS

- 3 ÉNFASIS FUERTE
- 2 ÉNFASIS IMPORTANTE
- 1 ÉNFASIS MENOR
- 0 MENCIONADO PERO NO ENFATIZADO
- NO MENCIONADO

La complejidad y heterogeneidad de tales necesidades lleva a asumir una cantidad, también amplia de áreas y ejes de desarrollo profesional. Se esperaría que las áreas elegidas puedan conducir a los alumnos hacia la adquisición de habilidades, conocimientos actitudes para contrarrestar los mencionados problemas. Sin embargo, ya se hizo notar que si bien ese es el propósito de los documentos del nivel global, no sucede lo mismo en los documentos del nivel específico. Éstos asumen una perspectiva curricular diversa; un *enfoque tradicional* es evidente en los programas de estudio de los docentes, dando mucho mayor realce al desarrollo de contenidos sustantivos al ejercicio, también tradicional, de la docencia.

Para los docentes, de acuerdo a sus programas, el propósito de la educación es transmitir la herencia cultural inherente al desempeño de los profesores¹⁶¹.

Esta perspectiva conduce a un énfasis en (1) familiaridad con términos y nombres... necesarios para comunicarse con otros miembros educados de la sociedad (2) el dominio de una serie de habilidades básicas... y (3) la aceptación de un conjunto de valores fundamentales necesarios para que la sociedad funciones armónicamente...¹⁶²

Si se observa en la Tabla 12 de la página 143 se puede evidenciar como hacen referencia a las "categorías de objetivos de aprendizaje" de Robert Gagne, una amplia cantidad de estos.

Véase por ejemplo los siguientes extractos de contenidos de aprendizaje de los programas de docentes del INSC - Escoma:

2da parte. LA SISTEMATIZACIÓN HISTÓRICA DE LA SOCIOLOGÍA
INTEGRACIÓN DE LAS SOCIEDADES NACIONALES

- Contribución de Saint Simon (1760 - 1825)
- Contribución de Augusto Comte (1798 - 1857)
- Contribución de Alexis de Tocqueville (1805 - 1859)...¹⁶³

¹⁶¹ Es necesario advertir que la construcción del diseño curricular del INS - Escoma fue hecha sobre la base de los lineamientos de la Dirección Nacional de Normales. Aunque la Reforma Educativa fue promulgada en 1994, su ejecución en los centros de formación docente, independientemente del cambio de denominativo de Normal a Instituto, recién se materializó en 1999, con el Curso de Nivelación para la Formación de Docentes.

¹⁶² POSNER George, Op.Cit., p. 95.

¹⁶³ Programa de Asignatura de sociología, semestre II/97.

CONTENIDOS DEL ÁREA

- Evaluación de objetivos
- Tipos de evaluación
- Evaluación diagnóstica: concepto, características y formulación.
- Evaluación formativa: concepto, características y formulación
- Evaluación sumativa: concepto, características, formulación....¹⁶⁴

CONTENIDOS DEL ÁREA

- Conceptualización de la palabra antropología
- Antropologías científica y antropología filosófica
- Posibilidad y legitimidad de una antropología pedagógica
- Antropología pedagógica y antropología filosófica
- Antropología pedagógica y antropología psicológica...¹⁶⁵

Entonces queda manifiesto que la concepción de contenido en el Instituto Normal Superior Católico - Escoma responde a la perspectiva tradicional. A partir de ello se puede comprender que las formas de representación de los contenidos se basen en la presentación por parte de los docentes de glosarios, resúmenes y exposiciones sobre teorías, clases modelo, etc. obsérvese como se relaciona la concepción de la formación de profesores, las formas de representación del contenido y la formación en contextos de entrenamiento, mencionadas.

3. OPCIONES TÉCNICO - PEDAGÓGICAS

Las opciones técnico - pedagógicas están íntimamente vinculadas a las definiciones política - ideológicas, ya que la segunda debiera configurar a la primera; es más "la demanda global (por el conocimiento) y las demandas específicas (por los requerimientos de los sistemas cultural, político y económico) se expresan en modos fenoménicos concretos..."¹⁶⁶ estos son cada una de la alternativas elegidas que reflejan operativamente las condiciones desde las cuales se pretende o no llegar a satisfacer tales definiciones. Por tal motivo, en este apartado resulta substancial identificar las características que

¹⁶⁴ Programa de Asignatura de Evaluación, semestre I/98

¹⁶⁵ Programa de la Asignatura de Pedagogía, Semestre I/98

¹⁶⁶ AGUERRONDO Inés, La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación, p. 568

desprende este currículo desde los ejes epistemológico, pedagógico y organizacional tomando en consideración el apartado "PERSPECTIVA CURRICULAR GLOBAL QUE ASUME LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL INSC - ESCOMA, de la página 122.

Líneas arriba nos referimos a la íntima dependencia entre los ejes de las opciones técnico - pedagógicas y las definiciones política - ideológicas en relación a la calidad de la educación; dijimos que para que pueda existir ésta es necesario que haya correspondencia entre estas dos dimensiones. Las opciones técnico - pedagógicas se constituyen en las manifestaciones concretas que sobre el conocimiento, el proceso educativo y otras formas de organización se realizan.

a) EJE EPISTEMOLÓGICO

Se considera al eje epistemológico como un componente fundamental en todo currículo ya que de su postura depende en gran manera las decisiones de corte pedagógico y organizativo. Por ejemplo, si se juzga válido que el conocimiento es fruto de procesos deductivos, con seguridad que las decisiones pedagógicas avalarán el rol de transmisor del docente y posiblemente tomarán a la institución educativa como espacio exclusivo de aprendizaje. Por tal motivo en este título se tocarán la concepción que desde los documentos curriculares se tiene sobre el conocimiento, se determinará las áreas de conocimiento que se consideran válidas para la formación de los docentes y finalmente se determinará que definición se tiene sobre contenidos.

(1) Concepción sobre conocimiento

Tomar en cuenta el eje epistemológico permite tener una visión clara sobre qué se entiende por conocimiento en este currículo. Según como se conciba al conocimiento nos percatarnos hacia donde se dirigirá, esto implica que se debe hacer una opción entre una concepción de conocimiento tradicional o dentro un enfoque Investigación - Desarrollo. El primero lleva sus cauces hacia la descripción y explicación de los fenómenos de la realidad, con el fin de generar

teoría que permita predecir su comportamiento, en cambio el segundo buscará producir cambios en ellos¹⁶⁷.

En los documentos curriculares del INSC - Escoma para la formación de profesores para el Nivel Primario es evidente que la gran tendencia está hacia una concepción del conocimiento llena de "saberes" conceptuales entorno a definiciones, conceptos, hechos, autores, teorías psicológicas. Resulta difícil poder indicar que con ese currículo se pueda desarrollar conocimientos nuevos o transformar ciertas realidades. Prueba de ello es que los programas de los docentes incluyen un elevado porcentaje de objetivos y contenidos para el entrenamiento (para ser utilizados en semejantes situaciones a las aprendidas) que educativos (aprendizajes que se aprenden de una forma y que su utilización son por asociación, reflexión y/o transferencia). Véase por ejemplo el siguiente objetivo de la materia de currículo:

"Argumentar las teorías curriculares a la luz de los conocimientos teóricos - metodológicos del desarrollo, ejecución y consecución curricular a un nivel de asimilación reproductivo - aplicativo"¹⁶⁸

Como se puede ver, en este y los posteriores ejemplos, que esta clase de objetivos no conduce a una formación en base a competencias necesarias para poder adecuarse oportuna y rápidamente a un ambiente también cambiante.

(2) Determinación de las áreas de conocimiento

Dentro el eje epistemológico es importante tomar en cuenta la concepción de conocimiento que subyace al currículo, pero no basta ese dato, seguidamente debemos percatarnos sobre cuáles son las áreas de conocimiento incluidas dentro de ese currículo. La ausencia o inclusión de ciertas áreas de conocimiento pueden deberse a intencionalidades políticas u omisiones. En lo que respecta a nuestro currículo, está claro que existen varias "lagunas" de conocimientos en las materias. Entre el conocimiento socialmente válido dentro la formación docente están por ejemplo las denominadas "Didácticas Especiales", que revisando el currículo no existen y según se dice se debe a un

¹⁶⁷ AGUERRONDO Inés, América Latina y el desafío del tercer milenio Educación de Mejor Calidad con Menores Costos, p.15
¹⁶⁸ Programa de Currículo, Gestión I/99.



descuido a la hora de diseñar el currículo¹⁶⁹. Otro ejemplo: para la titulación se exige a los alumnos la presentación y defensa de una tesina, sin embargo, en los documentos curriculares no existe investigación educativa y aunque existe estadística educativa no se les ofertó en ningún semestre¹⁷⁰. Asimismo es necesario destacar la ausencia, dentro los contenidos, la gama amplia de aprendizajes necesarios para poder entender, actuar y sacar provecho de las peculiaridades existentes en toda unidad educativa, entendida ésta como una institución en la que se aprecian múltiples rasgos de negociación, de interacción de saberes y de historicidades particulares.

De acuerdo con los documentos revisados se tiene que las áreas para la formación de docentes son: psicopedagogía, realidad nacional, lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias de la vida, tecnología didáctica y formación humana y cristiana que desde la perspectiva curricular de la estructura de las disciplinas busca formar aprendices.. Sin embargo, hay que resaltar que la existencia de más de un currículo opaca la consolidación de alguno de estas áreas, haciendo en muchos casos, total omisión de éstas.

Area	Ejes de desarrollo profesional						
	Institución en su contexto	Institución y sujetos Ed.	Partic. En la gestión curr.	Gestión pedagógica	Aprox. a la Unidad Ed.	Gestión ped. (3 ciclos)	Gestión en primaria
	1er. S.	2do. S	3er. S	4to. S	5to. S	6to. S	7mo. S
Psicopedagogía.							
Realidad Nac.							
Lenguaje	Conceptos Claves						
Matemáticas							
Cs. Vida							
Tecn. Didáctica.							
Form. Hum-Crist							

♦ Tabla 13 Áreas de conocimiento y ejes de desarrollo profesional del currículo del INSC - Escoma (Documentos del INSC - Escoma)

¹⁶⁹ Entrevista realizada al Jefe de Carrera Lic. Abel Taborga el 30 de septiembre de 1999.

¹⁷⁰ Alumno de 6to. semestre de la gestión 1999, D.M.Y. que pretendía hacer uso de tablas y cuadros para la presentación de sus datos.

(3) Concepción sobre contenido

Finalmente, en relación con el eje epistemológico cabe indicar que la noción que sobre "contenidos" fluctúa entre concebirlo como un elemento aislado y que por lo tanto hay que presentarlo así, o por el contrario, entenderlo "como procesos que se basan en la percepción inicial del todo concibiendo a cada elemento y a la totalidad como un producto en proceso"¹⁷¹. En el primer caso los contenidos son elementos aislados unos otros, en el segundo, son ejes o centros aglutinantes de varias áreas de conocimiento, o sea bajo un enfoque global.

En el INSC - Escoma, existe una tendencia por globalizar los contenidos en base a "conceptos claves" capaces de permitir el abordaje de la realidad sin atomizarla. Sin embargo, resulta muy complicado reconciliar toda esta gama amplia de conceptos. Estos conceptos claves, fruto de la yuxtaposición entre las áreas de conocimiento y los ejes de desarrollo profesional se definen como:

EJES DE DESARROLLO PROFESIONAL							
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Principios filosóficos de la educación	Corrientes pedagógicas y escuelas	Investigación educativas y métodos II	Planificación curricular	Psicología del aprendizaje	Psicología educativa	
	Estructura precolombina sociedad colonial	Antropología social boliviana	Sociopolítica historia de la cultura	Diversidad cultural	Sociología de la educación		
	Lenguaje comunicación, lectura comentada	Mecanismo de expresión oral y escrita	Tratamiento lingüístico de nuestro idioma	Manifestaciones culturales de Bolivia	Producciones literarias propias		
	Números operaciones y aprendizaje	Espacios, formas y medidas	Problemática aritmética, geometría medidas	Estadística educativa	Evaluación educativa		
	Recursos naturales	Salud, educación habitud en la infancia	Políticas educación y gestión	Calidad en administración			
			Taller. Reformas educativas	Nuevo reglamento de evaluación	Evaluación institucional	Práctica profesional	Elaboración tesina, monografía
				Religiosidad popular	Historia de la iglesia latinoamericana y bol.	Sagradas escrituras Cristología	Eclesiología

♦ Tabla 14 Conceptos claves malla curricular INSC - Escoma (Documentos INSC - Escoma)

¹⁷¹ ENTEL Alicia, Escuela y conocimiento, en AGUERRONDO Inés, La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación, p 571.

Pese a existir contenidos claves que orientan el desarrollo del currículo, pertenecientes al nivel global, pareciera que estos son desconocidos por los sujetos encargados de operativizarlos: los docentes, puesto que tan sólo un docente (con 2 "materias" a su cargo) ha tomado como referencial este documento. El resto de los docentes, en las consiguientes "materias" ha hecho caso omiso de esto y ha fragmentado las áreas de conocimiento, desvinculado de los ejes de desarrollo profesional y obviado los conceptos claves.

(4) Conceptualización de currículo desde los documentos curriculares del INSC – Escoma

Como ya se indicó en capítulos anteriores, el concepto de currículo es una categoría que ha tenido un gran uso, hasta tal punto que en la actualidad no resulta fácil determinar a ciencia cierta qué es el currículo. En el mencionado acápite se pudo ver que este concepto puede ser abordado desde diversas dimensiones, a saber: según su uso, según su énfasis puesto entre los lugares comunes de la educación y según su manifestación en la ejecución.

En el caso concreto de esta sección, referida al análisis de currículo, es necesario destacar las primeras dos dimensiones. Si tomamos en cuenta la clasificación hecha según su uso tendremos que existen diversas conceptualizaciones, las mismas que ya fueron explicitadas, tales como:

<i>1 Tabla de Contenido</i>	<i>2 Libro de texto</i>	<i>3 Plan de estudio</i>	<i>4 Sílabo o programa</i>	<i>5 Experiencias planeadas</i>	<i>6 Alcance y secuencia</i>
---------------------------------	-----------------------------	------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	----------------------------------

Producto de inferencias se puede indicar que la concepción curricular que se tiene en el Instituto Normal Superior Católico – Escoma se adscribe a aquella que cree y mantiene que un currículo es un Plan que incluyendo justificación, objetivos, contenidos permite desarrollar procesos educativos concretos; tales rasgos pertenecen a una conceptualización de tipo Sílabo o programa. Sin embargo, algunos documentos, sobre todo aquellos modificados por la implementación, denotan mucha similitud en considerar al currículo como un plan de estudio, es decir, como la serie de cursos que el estudiante debe seguir.

Asimismo se constata que el currículo de la formación de profesores de primaria del INSC - Escoma, considerando el énfasis puesto en los lugares de la educación, presenta una relevancia importante a la materia de estudio. Recordemos que Schwab (1971) identificó cuatro elementos fundamentales a la hora de tomar decisiones curriculares, estos son: el educando, el educador, el medio y la materia de estudio. Asevera que es sobre la base de estos pilares que se deciden objetivos, contenidos, metodologías, formas de evaluación, etc.

Los documentos curriculares de nuestro caso concreto han dado mucho más énfasis a la materia de estudio o en términos más concretos a los contenidos que deben ser aprendidos por los alumnos. Esto es demostrable cuando se observa en los diversos documentos la descripción ampulosa de conceptos, teorías, procedimientos, etc. y amplio dominio que deben tener de éstos los egresados. Un segundo énfasis subyacente al diseño curricular, es la amplia importancia de que este currículo pueda responder a las necesidades y problemática del medio en que se desarrolla. No en vano se indicó que en la dimensión global predominan los tipos de objetivos educacionales, en desmedro del entrenamiento.

b) EJE PEDAGÓGICO

El segundo eje de opciones técnico - pedagógicas se refiere concretamente a lo pedagógico: qué características definen al sujeto de enseñanza, cómo aprende el que aprende, cómo enseña el que enseña y cómo se estructura la relación entre los sujetos.

De acuerdo con los documentos existentes en el INSC - Escoma no se puede hablar de una explicitación sobre las características de aprendizaje de los alumnos, es decir, no es manifiesta la concepción del sujeto ya sea desde una psicología de las facultades o una psicología evolutiva. Por lo que se puede observar, los docentes suponen que el alumno, después de haber concluido por lo menos 12 años de escolaridad, se encuentra en condiciones aceptables para poder continuar sus estudios en contenidos abstractos, que requieren manejo

de habilidades de razonamiento, capacidades comunicacionales, niveles apropiados de socialización, etc. y por lo tanto debe enfrentar estas exigencias. Sin embargo, la realidad muestra que no es así; si los jóvenes bachilleres del área urbana no pueden satisfacer en muchas ocasiones las exigencias de la educación superior con las ventajas que poseen, mucho más preocupante es la situación de la población bachiller del área rural. En un estudio elaborado por el SIMECAL alrededor de 1997 con alumnos de los últimos años de los colegios secundarios se evidenció este gran problema y divorcio entre estos niveles de educación. En el INSC - Escoma al no reparar en este asunto, el currículo sigue su trayecto tomando en cuenta sólo la cobertura y no así el dominio.

La siguiente cuestión vinculada con el eje pedagógico hace indicación a "cómo aprende el que aprende". El dilema en el que mueve la opción oscila entre la adscripción por una teoría conductista o constructivista.. Si existe una prevaeciente presencia de relaciones causa - efecto o estímulo - respuesta - reforzamiento se dice que existe subyacente la teoría conductista; si por el contrario el alumno es partícipe activo y responsable de su aprendizaje subyace el constructivismo. En los documentos se encuentra con frecuencia lo siguiente:

"Estimular para conducir eficientemente el proceso psicopedagógico de la lección, proporcionándole a través de las materias respectivas el dominio de los contenidos programáticos".¹⁷²

En la que se aprecia la trilogía propia de una concepción conductista del aprendizaje, en el que la participación del alumno es receptiva y pasiva. En la siguiente cita se puede apreciar la flagrante negación por los saberes previos de los alumnos, al margen de una rigidez por conceptualizar los contenidos:

"Tomando en cuenta la reducida expresión y creatividad del joven campesino nos proponemos..."¹⁷³

Un tercer elemento no menos importante dentro el conjunto de opciones de corte pedagógico expresa sobre el rol que debe cumplir el docente en el proceso educativo. Las posibles alternativas fluctúan entre ser transmisor del

¹⁷² Programa de Práctica Docente, Gestión I/99.

¹⁷³ Programa de Expresión y Creatividad, I/97.

conocimiento y facilitador de procesos de construcción individual y colectiva del conocimiento. En nuestro currículo se hace evidente la existencia de un docente encargado mayoritariamente por transferir el conocimiento, de modelar y de determinar las pautas de conducta que deben seguir los alumnos docentes. Por ejemplo, para la Práctica Docente la secuencia que se sugiere es la siguiente:

Prácticas de observación en todas las áreas
Prácticas de los catedráticos de la especialidad
Prácticas internas
Prácticas de ayudantía
Prácticas de medio tiempo y completo
Prácticas intensivas
Prácticas complementarias
Prácticas correctivas de entrenamiento ¹⁷⁴

Como puede notarse la anterior secuencia refleja claramente la adscripción a una perspectiva en la que la trilogía mencionada resalta considerablemente la coincidencia con:

a) Presentación del estímulo
b) Modelado de respuestas
c) Provisión de oportunidades para aplicar
d) Reforzar
e) Actividades correctivas ¹⁷⁵

Y para finalizar los aspectos que implica este eje tomamos en consideración el tipo de relación que se plantea entre los diferentes partícipes del proceso educativo. A pesar de no existir ningún escrito sobre esto se pudo indagar que tanto en los reglamentos internos como en los documentos curriculares hubo participación tan sólo de los diseñadores (Directivos). Si bien este asunto será tratado en el eje organizacional es menester adelantar que coherentemente al modelo tecnocrático, la concepción conductista de la enseñanza y aprendizaje, y a la perspectiva curricular de la estructura de las disciplinas a la que se adscribe, la relación entre los partícipes del proceso educativo es vertical y autoritaria. Pese a que en la filosofía educativa de Don Bosco prima el hacer de

¹⁷⁴ Programa de Práctica Docente, gestión I/99.

¹⁷⁵ POSNER George, Op.Cit., p. 108.

los centros educativos lugar impregnado de "espíritu de familia". Los documentos curriculares no lo explicitan.

c) EJE DE ORGANIZACIÓN

El tercer elemento fundamental en el que se concretizan las definiciones político - ideológicas habla sobre el sistema organizacional que se configura en la institución. Al respecto es importante identificar cómo es la estructura u organización del currículo, cómo se concibe a la institución educativa y cuáles son los modelos de supervisión y conducción definidos por la institución.

Los currícula no solamente se refieren al conjunto de objetivos, contenidos y demás componentes necesarios para llevar adelante proceso educativos, éstos hacen referencia también al cómo y cuándo se piensa desarrollar estos procesos. La organización curricular expresa la disposición y arreglo que existe en los elementos del currículo de manera tal que se dé consistencia entre los elementos interdependientes.

Se pueden encontrar por lo menos dos niveles de organización curricular; uno que hace alusión a la relación entre un nivel educativo anterior y posterior con el currículo concreto. Un segundo nivel hace mención de la relación existente entre los elementos dentro de la propuesta educativa. En el caso de la formación de profesores la organización curricular a nivel macro expone la relación que pueda existir entre el nivel educativo inferior y su propuesta en cuestión. A nivel micro se refiere a cómo se organizan las ya mencionadas áreas de conocimiento y ejes de desarrollo principalmente.

Dentro de cada uno de estos niveles existen dos dimensiones que merecen ser resaltadas; estas dos dimensiones son organización vertical y organización horizontal del currículo. La dimensión vertical sugiere el orden secuencial que se desarrollará, toma muy en cuenta aspectos como los pre - requisitos, las formas de continuidad, la coherencia en relación a contenido, objetivo y tiempo... La dimensión horizontal por su parte indica la relación simultánea y

paralela entre los contenidos; toma como puntos: los co - requisitos, la interdisciplinariedad, la coherencia entre contenidos en determinados tiempos.

(1) Organización curricular a nivel macro

Los documentos curriculares mencionados anteriormente no hacen indicación alguna de un paso del nivel secundario al superior, por lo menos en lo que se refiere a contenidos de aprendizaje. No obstante, se han tomado en cuenta algunos documentos existentes en el INSC - Escoma relacionados con el ingreso. En ellos se han de observar las finalidades y características del Curso Propedéutico. Veamos por ejemplo las directrices de la organización vertical y horizontal:

El curso propedéutico desarrolla 7 materias a lo largo del semestre, estas son: Lenguaje y Comunicación, Taller de Técnicas de Estudio, Matemáticas, Lengua Nativa, Formación Humana y Cristiana, Realidad Nacional y Orientación Profesiográfica. Es necesario resaltar que este curso preuniversitario es compartido con la carrera de Agropecuaria, por lo cual la orientación de las mencionadas asignaturas busca satisfacer las demandas de ambas carreras. Asimismo se lleva adelante bajo la misma modalidad de los cursos regulares de las carreras de Pedagogía y Agropecuaria; este modo asume períodos de clase de media jornada por materia (de 8:30 a 12:00 y 14:00 a 17:30) durante 10 días hábiles, completando de esta manera un total de 80 horas en todo el semestre¹⁷⁶.

Se puede inferir de las características nombradas que el curso propedéutico tiene como rasgos peculiares¹⁷⁷:

a) Es un curso remedial y nivelatorio: Ya que la presencia de las materias y contenidos tales como Lenguaje y Matemáticas refuerzan las deficiencias que puedan existir a raíz de tanta heterogeneidad en los bachilleres. Esta heterogeneidad se expresa en la presencia de personas de grupos etáreos distantes, bachilleres recientes y no tan recientes, de colegios técnicos o humanísticos, de modalidad regular o de adultos, y diversidad de status social y género.

¹⁷⁶ Un breve análisis de esta situación y sus consecuencias en el estudiantado se encuentra en la sección de Anexos.

¹⁷⁷ Proyecto para el desarrollo del Propedéutico de la Gestión 2000 (diciembre de 1999)

b) *Es un curso vocacional:* Porque la presencia de la materia de Orientación Profesiográfica pretende incluir elementos tales que coadyuven al postulante a discernir mejor sobre su opción profesional. Se realiza un estudio basado en la aplicación de test, psicotécnicos, entrevistas y coloquios.

c) *Es un curso de aproximación a las exigencias del nivel de Educación Superior:* La presencia de la materia de Métodos y Técnicas de Estudio facilita la adquisición de estrategias que favorezcan procesos de aprendizaje más efectivos necesarios para un óptimo desenvolvimiento en el transcurso de la carrera. De la misma manera la materia de Formación Humana y Cristiana busca acercar a los postulantes al ambiente y filosofía de la institucional, exigencia ineludible en una institución confesional.

No obstante las aparentes directrices para relacionar la organización curricular de la formación de docentes con el nivel inmediato inferior, en la coordinación curricular global, es primordial destacar la poca o nula coordinación existente entre estas materias a partir de conceptos, hechos o habilidades con las ulteriores asignaturas. En otras palabras el curso propedéutico pierde consistencia por la poca coherencia y continuidad con las asignaturas de la carrera, quedando el vencimiento del curso como un fin en sí mismo.

(2) Organización curricular a nivel micro

La organización curricular micro, es decir, aquella que se ajusta a la formación de docentes, puede ser abordada desde dos dimensiones: la dimensión horizontal y la dimensión vertical. Aquellas decisiones, como ya se indicó, que consideran las correlaciones o integración de los contenidos en forma simultánea se vinculan con la organización horizontal; en cambio aquellas decisiones que enfocan el contenido desde el punto de vista de la secuencia aluden a la organización vertical.

El documento curricular que coadyuva a realizar este análisis es el que contempla las *Áreas de Conocimiento y Ejes de Desarrollo*¹⁷⁸. Si nos referimos a la secuencia hemos de considerar los prerequisites y cualquier otra forma de proporcionar continuidad al currículo en vistas al campo laboral. Sobre la base de este documento se comprueba que responde, desde la dimensión vertical a la consideración de 7 áreas (psicopedagogía, realidad nacional, lenguaje, matemáticas, ciencias de la vida, tecnología didáctica y formación cristiana).

¹⁷⁸ En Documento: Unidad Académica - Escoma: Mapa Curricular Base para la Formación Docente, 1996.

Cada una de estas áreas se presenta de específicamente a partir de categorías inherentes al área. Por ejemplo, *matemáticas*:

6to semestre	Evaluación educativa	↑ ↑ ↑
5to semestre	Estadística educativa	
4to semestre	Problemática Aritmética, geometría y	
3er semestre	Espacios formas y medidas	
2do semestre	Números operaciones y aprendizaje	
1er semestre	Números y contextos	

♦ Tabla 15 Organización vertical del nivel micro INSC - Escoma (Elaboración propia)

Del presente ejemplo, representativo de las otras áreas, se puede evidenciar que existe un grado creciente de complejidad para el paso de uno al otro entorno al área. Sin embargo, en ocasiones pareciera que estos son o pueden ser abordados de manera autónoma, puesto que la relación entre uno y otro es muy sutil, ya que simplemente se trata de conceptos emanados de las matemáticas supuestamente utilizables dentro el desempeño docente.

Si ponemos nuestro foco de atención en la dimensión horizontal evidenciaremos el *alcance*, donde se ve el valor de los estudios interdisciplinarios, la integración de materias, la coordinación entre contenidos, los correquisitos y su relación, es decir, donde se laborará. Basados en el mismo documento se observa que dentro de la dimensión horizontal existen también criterios concretos, (institución en su contexto, institución y sujetos educativos, participación en la gestión curricular, gestión pedagógica, aproximación a la unidad educativa, gestión pedagógica en los 3 ciclos, gestión pedagógica en el nivel primario, participación en la formación cristiana).

Los ejes dichos son criterios fundamentales para la elección de los conceptos de las áreas y en los semestres. (se hace notar que este currículo no está en base a asignaturas concretas, sino en base a conceptos y que en la implementación y ejecución estos conceptos fueron considerados como asignaturas). No obstante, no existe correlación entre éstos. Al parecer no están justificados de manera explícita los correquisitos y la posibilidad de abordarlos de manera interdisciplinaria. Esto es constatable en el siguiente ejemplo:

Áreas	Eje de desarrollo profesional	PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN CURRICULAR 3er. Semestre
PSICOPEDAGOGÍA		Corrientes pedagógicas y escuelas
REALIDAD NACIONAL		Antropología Social Boliviana
LENGUAJE		Mecanismo de expresión oral y escrita
MATEMÁTICAS		Espacios formas y medidas
CIENCIAS DE LA VIDA		Salud educativa Habitación en la infancia
TECNOLOGÍA DIDÁCTICA		
FORMACIÓN CRISTIANA		
Conceptos a abordar a lo largo del 3er.semestre		

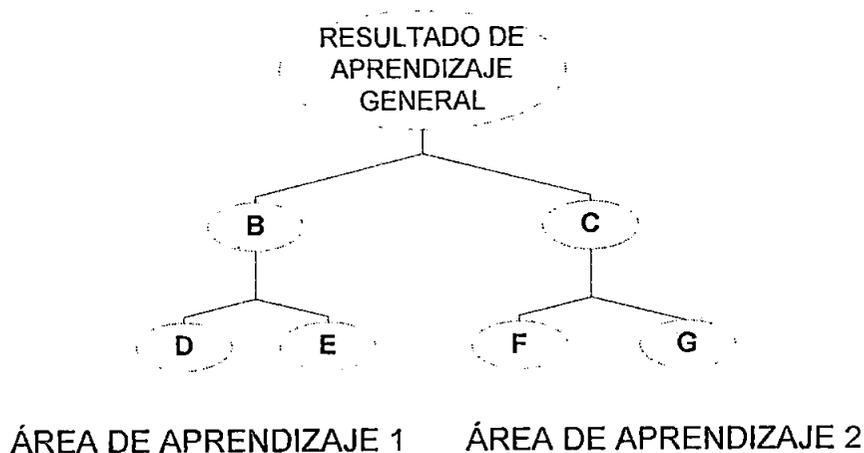
♦ Tabla 16 Organización horizontal del nivel micro INSC - Escoma (Elaboración propia)

(3) Estructuras básicas de la organización curricular de la formación de profesores para el nivel primario

Cuando en el discurso curricular se utiliza *estructuras básicas de organización del contenido*, se quiere denotar la ubicación real que van a tener los contenidos. Estas suelen asumir generalmente las siguientes: *discreta*, si los contenidos no han de tener relación alguna entre sí, si son independientes de la presencia o ausencia de otros, por ejemplo un currículo centrado en proyectos de aula, puede garantizar aprendizajes aunque no haya relación entre los proyectos; *lineal*, cuando se busca que haya secuencia completa entre uno y otro contenido, por ejemplo un currículo que cree que el aprendizaje de la escritura está determinado por habilidades precurrentes. *Piramidal o jerárquica*, se encuentra entre ambas posiciones, cree que para aprender ciertos contenidos mayores es necesario que haya cierta secuencia entre contenidos de áreas específicas, y que un conjunto de áreas nos puede llevar a aprender éstos conceptos generales, por ejemplo el currículo del nivel primario de la Reforma Educativa, en su programa de mejoramiento, señala que existen áreas de conocimiento (Lenguaje y comunicación) que juntan ciertas disciplinas (escritura, lectura lenguaje), que estas de manera independiente desarrollan sus propósitos y que unidas alcanzarán beneficios educativos. *Espiral*, cree que los conocimientos que se deben adquirir van en función del desarrollo intelectual de los educandos y por lo tanto la organización de estos debe ir en orden ascendente de complejidad. Por ejemplo, algunos de los módulos de la Reforma Educativa consideran que el proceso de asimilación de la realidad debe hacerse en función de tres ejes, consigo mismo, con el entorno social y natural. Estos

tres ejes son considerados a lo largo de todo el primer ciclo de manera global y en creciente complejidad.

En nuestro currículo si se toma en cuenta el contenido de aprendizaje, a un nivel general se asume la estructura básica de organización del currículo "piramidal o jerárquica", o lo que es lo mismo las estructuras discreta y lineal.



♦ Ilustración 5 Estructura Básica de Organización del Currículo en INSC - Escoma (Basado en POSNER, 1998, 136)

Al referirnos a una forma discreta lo hacemos en consideración de que existen contenidos independientes unos de otros. Bajo esta forma es que se han tomado a las áreas de aprendizaje que se desarrollan autónomamente unas de otras:

PSICOPEDAGOGÍA	REALIDAD NACIONAL	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	Cs. DE LA VIDA	TECNOLOGÍA EDUCATIVA	FORMACIÓN CRISTIANA
----------------	-------------------	----------	-------------	----------------	----------------------	---------------------

♦ Tabla 17 Estructura discreta o plana del currículo del INSC - Escoma (Basado en documentos INSC - Escoma)

Al decir que adopta una estructura lineal indicamos que cada una de estas áreas se desarrollan de manera directa, es decir, que sin considerar al resto de las áreas se va manifestando de acuerdo a criterios cada vez más amplios. Se puede notar aquí que son los *ejes de desarrollo profesional* los que permiten evidenciar este paso consecutivo, no necesariamente relacionado con prerrequisitos.

EJES DE DESARROLLO	E	E	E	E	E	E	E
	D	D	D	D	D	D	D
	C	C	C	C	C	C	C
	B	B	B	B	B	B	B
	A	A	A	A	A	A	A
	PSICOPEDA GOGÍA	REALIDAD NACIONAL	LENGUAJE	MATEMÁTICAS	CIENCIAS DE LA VIDA	TECNOLOGÍA DIDACTICA	FORMACIÓN CRISTIANA

♦ Tabla 18 Estructura Lineal del currículo del INSC - Escoma (Basado en documentos INSC - Escoma)

Existe una segunda forma de estructurar el currículo, la anterior fue sobre la base de los contenidos, ésta se basa en los medios. Al mencionar estructura de medios para implementar el currículo se alude al conjunto de actividades, métodos y materiales didácticos que vayan a posibilitar la consecución de objetivos específicos. Estos medios pueden adquirir variadas formas a la hora de ser organizados, pueden ser paralelos, convergentes o divergentes.

En la estructura de los medios del INSC - Escoma se observa que al existir una estructura de contenido de tipo jerárquica (discreta y lineal) donde no existe correlación directa entre conceptos de ejes de desarrollo de áreas predomina una estructura paralela. Esta estructura de los medios hace anotación a que todos los métodos, actividades, materiales didácticos son particulares a cada área, según el nivel en que se encuentren. Es decir, que cada una de las áreas considera sus propios medios para poder llegar a satisfacer sus objetivos específicos. En el documento *Mapa de regulación con objetivos generales y objetivos específicos de áreas y ejes de desarrollo* es posible percatarse que cada una de estas áreas posee objetivos específicos sin relación a ninguna otra área.

ÁREAS	EJE DE DESARROLLO	OBJETIVOS GENERALES
Realidad Nacional	Institución en su contexto. Antropología social boliviana	Caracterizar la realidad del país y de la región mediante las estructuras socioeconómicas y culturales
Psicopedagogía	Institución y sujetos educativos. Psicología general y tarea docente.	Desarrollar un pensamiento concreto sobre las prácticas educativas y teorías del aprendizaje que la sustentan y relacionan al contexto biotípico.
Lenguaje y comunicación	Aproximación a la unidad educativa - mecanismo de expresión oral y escrita.	Relacionar los procesos mentales y las posibilidades de comunicación por medio del lenguaje oral y escrito. Valorar el lenguaje como medio social y aprendizaje permanente según su uso.

♦ Tabla 19 Mapa de regulación con objetivos y ejes de desarrollo del INSC - Escoma (Basado en documentos INSC - Escoma)

En este pequeño fragmento del mencionado documento es posible predecir que la estructura discreta del contenido conduce al uso de medios especializados dependientes de cada área, negando de esta manera toda opción de abordaje interdisciplinario de la realidad, pese a la existencia de palabras claves.

(4) Principios organizacionales que emplea el currículo

Ahora que se ha podido determinar cual es la estructura básica de organización del currículo, nos queda establecer cuales son sus *principios organizacionales*. Es decir, se trata de conocer cuales han sido los criterios que han dado origen a esa forma definida de disponer el conocimiento. Para poder establecer a ciencia cierta cuales son esos criterios se puede recurrir a los llamados lugares de la educación de Schwab (tema de estudio, aprendiz y el aprendizaje, profesor y la enseñanza, medio en el cual se lleva adelante la educación) Que son elementos hacen referencia a aspectos inherentes a cualquier proceso educativo.

En todo el currículo es el tema de estudio el criterio predominante que orienta toda decisión concerniente a la dimensión horizontal y la dimensión vertical. La existencia de áreas confirma tal enunciado. Sin embargo, no basta decir que es el tema de estudio que predomina a la hora de organizar el currículo. De acuerdo con la forma en que el mismo tema de estudio se presenta, se puede determinar si éste hace énfasis en *su relación con el mundo* o con la representación de éste, es decir, a través de *conceptos*. Si la materia de estudio que organiza el currículo hace énfasis *en su relación con el mundo* se tienen procesos educativos que enfatiza hechos, acontecimientos, objetos, etc. tal cual suceden en la realidad. Si por el contrario la materia de estudio enfatiza *conceptos* se tiene que estará centrado en representaciones mentales de la realidad, en constructos teóricos provenientes de actividades intelectivas. Nuestro currículo en cuestión tiene como principio guía de la organización curricular un *énfasis en conceptos*.

AREAS	EJES DE DESARROLLO PROFESIONAL
PSICOPEDAGOGÍA	Gestión pedagógica
REALIDAD NACIONAL	Investigación educativa II métodos.
LENGUAJE	Sociopolítica
MATEMÁTICAS	Historia de la cultura
CIENCIAS DE LA VIDA	Tratamiento lingüístico de nuestro idioma
	Problemática: aritmética, geometría y medidas
	Políticas, gestión y educación

4TO. SEMESTRE

♦ *Tabla 20 Principio de la organización curricular - énfasis en conceptos (Documentos INSC - Escoma)*

Puede observarse que el anterior cuadro muestra, extracto del currículo global, que los temas congruentes entre área y eje dan intensidad al impulso por los conceptos. Si bien éstos son reflejo de la realidad, su tratamiento se lo hace a partir de constructos teóricos ya definidos. No se toman en cuenta de manera prioritaria relaciones observables entre eventos, sujetos y objetos tan como ellos ocurren en el mundo. Entonces, la modalidad de avance de un semestre a otro responde a una lógica de avance de acuerdo a la complejidad en los conceptos. Sin embargo, en un nivel específico se puede comprobar que algunos programas se desarrollarían en función de esa relación directa con el mundo. Quizá por la naturaleza misma de las "asignaturas" como ser práctica profesional, evaluación, etc.

Hemos de entender que la organización curricular responde a un determinado conjunto de influencias, que las decisiones de qué aprender, cómo disponer esos aprendizajes, etc. son producto de una construcción cultural.¹⁷⁹ Y una construcción cultural hace insinuación al conjunto de influencias externas que valorizan ciertos aspectos en desmedro de otros. Podría decirse que los factores que han dado origen al currículo que se estudia tienen que ver con la concepción que se tenía de la educación y del profesor en particular.

(5) Supuestos que subyacen a la organización del currículo

En este punto se toman los enfoques que subyacen a cualquier organización curricular; es a partir de estos enfoques que se toman decisiones sobre qué

¹⁷⁹ POSNER George, Op.Cit., p. 139.

aprender y enseñar, cómo aprender y enseñar, cuándo aprender y enseñar, qué, cómo, cuándo, evaluar.

Principalmente se toman perspectivas organizadoras del currículo al conductismo, estructura de las disciplinas y experiencial. Se podrá determinar a que tipo de perspectiva representa la propuesta curricular para la formación de profesores del nivel primario dentro del Instituto Normal Superior Católico - Escoma.

(a) *Enfoque de arriba abajo como perspectiva curricular*

El enfoque curricular que organiza el currículo en la formación de profesores en el Instituto Normal Superior Católico - Escoma es el denominado **enfoque de arriba a abajo** este tiene como sustento teórico a la perspectiva curricular la *estructura de las disciplinas*.

Este enfoque se basa en el supuesto de que el currículo está organizado alrededor de conceptos, temas o principios fundamentales y que, a partir de la comprensión de estos conceptos fundamentales, el estudiante desarrolla la capacidad de deducir hechos y aplicaciones particulares¹⁸⁰. Dicho de otra forma, el currículo se organiza en dimensiones del conocimiento independientes pero que entrecruzados posibilitan la aparición de nuevas dimensiones y conocimientos más específicos.

Estas dimensiones independientes son todas las áreas de conocimiento (psicopedagogía, realidad nacional, lenguaje, matemáticas, ciencias de la vida, tecnología didáctica, formación cristiana) y los ejes de desarrollo profesional (institución en su contexto, institución y sujetos educativos, participación en la gestión curricular, gestión pedagógica, aproximación a la unidad educativa, gestión pedagógica en los tres ciclos, gestión pedagógica en ciclo primario, participación en la formación cristiana). Estos ejes son mejor identificados como contextos en los cuales tiene incidencia el desempeño docente; en este trabajo

¹⁸⁰ Ibid, p. 164.

se los toma en cuenta como dimensiones del conocimiento, es decir, como espacios donde es posible que se den procesos educativos.

Estas dos dimensiones al ser dispuestas una en posición horizontal y la otra en posición vertical permiten que aparezcan nuevos subespacios del conocimiento, conocidos acá como conceptos claves, que reuniendo características de una y otra dimensión se constituyen en el objeto sustantivo de enseñanza.

(b) Supuestos epistemológicos de la organización del currículo

Se entiende por epistemología a aquella ciencia que se encarga de determinar la forma en que se aprenden las cosas, la forma de organización de ese conocimiento, y las bases para los cambios del conocimiento. Basados en esta definición se puede evidenciar que el currículo oficial de la formación de profesores responde al postulado de que el conocimiento tiene un origen en principios o leyes generales. Es decir, se cree que todo el proceso de conocimiento es a raíz de procesos deductivos.

Por lo tanto existirían ideas generales y reales desde las cuales se emanan las ideas más concretas. Si se observa el Plan Curricular Institucional Escoma - 1996 se puede advertir la existencia un conjunto de áreas de conocimiento, las cuales se cree que son las necesarias en la formación de profesores. Es desde cada una de estas áreas de conocimiento que los científicos realizan investigaciones, hacen uso de métodos, técnicas, enfoques, perspectivas, etc.

Sin embargo, las áreas de conocimiento no realizan su tarea independientemente, no son ellas los únicos factores que influyen el currículo, éstas hacen requerimiento de otro conjunto de espacios o lugares concretos, que se denominan *ejes de desarrollo profesional*

Dentro de toda esta trama de áreas y ejes de desarrollo profesional los diseñadores del currículo, creen que gira toda la formación necesaria para un profesor de primaria. A esta forma de conceptualizar la organización curricular (donde existen ideas esenciales para el desarrollo coherente de un currículo con

validez y veracidad), Schwab le denomina *Estructura sustantiva del currículo*. Serán como se dijo, las directrices de donde emanarán investigaciones, trabajos, controles de lectura, evaluaciones, etc.

Cuando quiere referirse a la forma en que la estructura sustantiva se hace patente o concreta utiliza la categoría: *estructura sintáctica del currículo*. En el caso nuestro, es desde la interrelación entre estos dos terrenos (áreas y ejes) donde se organizarán los hechos más específicos. Fruto de tal interrelación es la adopción de ciertos *conceptos claves* (criterios que surgidos de la convergencia de áreas y ejes determinan el foco de atención por parte de los docentes), los mismos que son considerados como criterios reguladores del desarrollo curricular. Estas ideas no pretenden otra cosa que indicar que pertenece a un enfoque de organización curricular "de arriba abajo". Es decir, hipotético - deductivo.

EJES DE DESARROLLO PROFESIONAL			
AREAS	INSTITUCIÓN EN SU CONTEXTO	INSTITUCIÓN Y CONTEXTOS EDUCATIVOS	PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN CURRICULAR
	1er. Semestre	2º. Semestre	3er. semestre
PSICOPEDAGOGÍA	Nociones de técnicas de estudio	Principios filosóficos de la educación	Corrientes pedagógicas y escuelas
REALIDAD NACIONAL	Problemática socio - económica. Política educativa	Estructura precolombina. Sociedad colonial	Antropología social boliviana
LENGUAJE	Lectura de comprensión, redacción y composición	Lenguaje y comunicación, lectura comentada	Mecanismo de expresión oral y escrita

♦ Tabla 21 Ejes de desarrollo profesional (Documentos INSC - Escoma)

Nótese que el cuadro resumen del Mapa Curricular Base para Formación Docente confirma la adscripción mencionada con anterioridad, al señalar en la base misma los ejes de desarrollo profesional básicos que se complejizan más; esta expresión se evidencia en la secuencia del área de lenguaje que va de la *comprensión, a la comunicación y a la reflexión sobre cómo se da el lenguaje*.

Se podrá identificar también cómo es que el currículo muestra que los conceptos claves no son temas que se pueden aprender de manera inmediata. Este rasgo es por ejemplo una característica de este enfoque curricular. Se dice desde este enfoque: Lo importante no es que los alumnos aprendan las cosas tal

cuales son, sino que se tengan los elementos necesarios para poder ellos desarrollar posteriores aprendizajes.

Desde la concepción del diseño curricular en cuestión, tanto docentes como estudiantes debieran trabajar en relación con lo que está en boga en cada una de las disciplinas. Los docentes por su parte debieran hacer uso de métodos, técnicas, instrumentos, enfoques que estén sustentados por las investigaciones de los expertos actuales. Los estudiantes por su parte debieran adquirir actitudes, hábitos, dominio de lo que los docentes trajesen y convertirse en pequeños científicos de cada una de las áreas y ejes de desarrollo profesional. Aunque ya se ha llegado a evidenciar que esto sólo ocurre desde la intencionalidad del nivel global y no así desde el nivel específico. Entonces, la formación de estas personas debe considerar el conocimiento (áreas) de muchas situaciones relacionadas (ejes) con su ámbito laboral futuro. Este conocimiento pretende no sólo ser conceptual, sino conducir al alumno a comprender la estructura de cada una de éstas, para que le permita responder científica e integralmente a la realidad. Véase la siguiente síntesis de este enfoque:

Enfoque de arriba abajo ¹⁸¹	
Epistemológico	Cada disciplina es diferente y tiene su propia estructura, temas, conceptos, enfoques y modos de investigación peculiares.
Psicológico	El proceso de aprendizaje de los alumnos es semejante al de los expertos que trabajan en las fronteras del conocimiento.

♦ Tabla 22 Principios del enfoque "arriba abajo" (Basado en POSNER, 1998, 169)

B. FACTORES MARCO PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

La existencia de documentos curriculares no posibilita en su plenitud la puesta en práctica de procesos educativos. Para que se pueda poner en ejecución un conjunto de objetivos, contenidos, metodologías, sistemas de evaluación se hace necesario crear determinadas condiciones.

Se deben por lo tanto tomar en consideración factores tales como: temporales, económicos, físicos, organizacionales, políticos, de personal, etc. estos factores se constituyen en posibilitadores o inhibidores del desarrollo del currículo y

¹⁸¹ Ibid, p. 169.

sobre todo de que se puedan obtener óptimos resultados; en términos de lo que es este trabajo, la implementación es un requisito sin el cual no es posible adentrarse en su estudio.

1. FACTOR TEMPORAL

El currículo, de acuerdo a disposiciones de la Dirección Nacional de Normales, ha asumido como periodos de formación los semestres. En una gestión académica se desarrollan dos semestres y cada uno de estos debe satisfacer un cúmulo de 800 horas. Sin embargo, no está prescrito cual debe ser la distribución de ese total de horas.

El currículo de formación de profesores en el INSC - Escoma ha adoptado una modalidad especial para su implementación. Como la gran mayoría de los docentes son provenientes de la ciudad, se ha organizado, en cuestión de tiempo, que cada docente debe cumplir con 80 a 120 horas semestrales. Esta cantidad de horas es organizada generalmente en dos a tres ingresos a Escoma por espacio de dos semanas. Todo docente, entonces, cuenta, en cada ingreso, con 40 horas lo cual significa que en todo el semestre tiene un cúmulo entre 80 y 120 horas de trabajo en aula. Estos ingresos son distribuidos ya sea en el turno de la mañana o en el turno de la tarde.

Durante un semestre los alumnos llegan a pasar entre 5 y 6 materias. Éstas responden al currículo (como Plan de Estudios), sin embargo, se desarrollan también un conjunto de talleres para los alumnos en elaboración de materiales didácticos, habilidades didácticas y otros.

Se asume esta forma de organización del tiempo, desde el punto de la vista de la institución, como regular, ya que existe una segunda modalidad de formación para personas que ya trabajan en el sector educativo pero como internos. (en la sección anexos se incluye un análisis sobre las inconveniencias de este factor temporal, así como una propuesta de cambio).

2. FACTOR FÍSICO

Los lineamientos curriculares no hacen alusión a una infraestructura especial. Este centro de formación de profesores posee ambientes educativos lo suficientemente cómodos y bastantes. En la actualidad se cuenta con 4 ambientes para pasar clases, una biblioteca, baños, campos deportivos, dirección, secretaria, sala de dactilografía, sala de computación, coliseo, etc. Refiriéndonos a la biblioteca habrá que decir que esta es compartida con la carrera de Agropecuaria. La cantidad y calidad de libros con que se cuenta es la suficiente aunque en ocasiones demasiado básica o demasiado especializada.

El currículo no ha sido creado para poder interactuar con ámbitos de práctica, puesto que sigue la postura tradicional de recurrir a centros externos, por lo que se ve necesario desplazarse a otras unidades educativas de los Distritos educativos de Puerto Acosta y Carabuco.

3. FACTOR ORGANIZACIONAL

El enfoque que se adopta en la organización curricular, de la estructura de las disciplinas, esencialmente cohibe toda forma de trabajo interdisciplinario, sin embargo, la consideración de áreas con presencia a lo largo de todos los semestres podría llevar a que se configure ciertos grupos, que podrían conducir efectivamente el desarrollo curricular.

De igual forma la presencia los ejes de desarrollo profesional darían la impresión de que generarían espacios de reflexión entre las áreas de se han de considerar en determinados semestres. Desde el punto de vista de la estructura orgánica¹⁸² tenemos la siguiente:

¹⁸² REGLAMENTO INTERNO UAC - ESCOMA

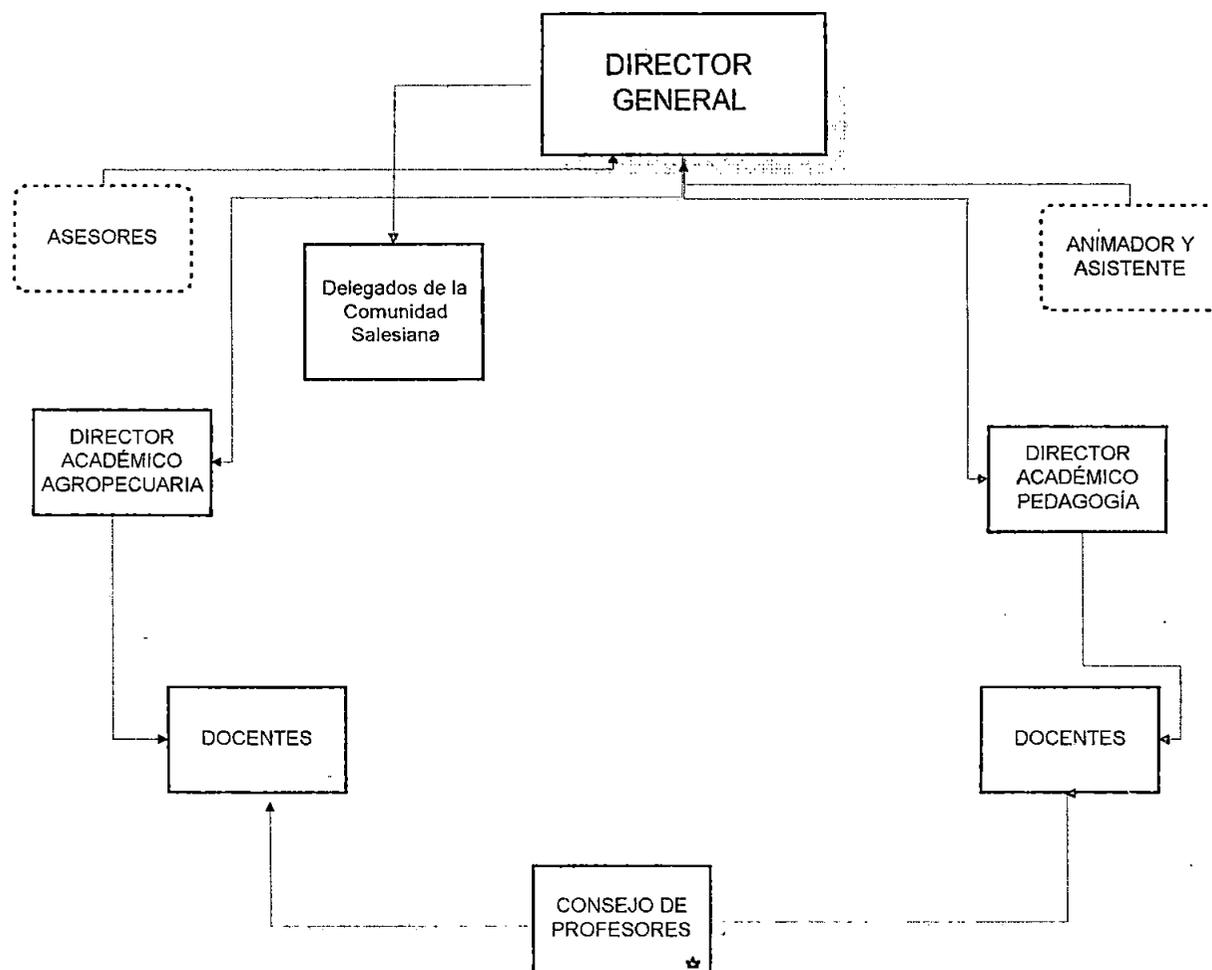


Ilustración 6 Organigrama de la Institución (Documentos INS - Escoma)

4. FACTOR POLÍTICO - LEGAL

En la actualidad la máxima y mayor demanda de tipo legal que existe a la formación de profesores es la Ley 1565. Esta ley que desde 1994 configura el nuevo rumbo de la educación postula cambios en la organización pedagógica, curricular, administrativa.

Presuntamente es a esta demanda que la Unidad debiera concentrar gran parte de sus esfuerzos; sin embargo, no es así. Una de las razones fundamentales de que haya hecho oídos sordos a tales demandas esta en que el currículo de formación de la Unidad responde a un Plan Curricular Base proveniente de la

Dirección de Normales, institución estatal que no preveyó que la Reforma Educativa es simultánea a una reforma en la formación docente.

En el ámbito académico la institución es considerada como un *Centro Académico*, una especie de sucursal del Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" con sede en Cochabamba a esta institución se le debe la acreditación en lo que se refiere a títulos y certificados académicos.

5. FACTOR HUMANO

Uno de los desafíos más importantes dentro del INSC – Escoma y su currículo radica en que para poder alcanzar sus propósitos deba garantizar la capacidad y competencia de sus catedráticos. La dificultad mayor en este punto se refiere a que es difícil encontrar personal docente con los rasgos exigidos que puedan trabajar a 170 Km de la ciudad de La Paz y que al mismo tiempo puedan quedarse allí por espacio de 20 a 30 días hábiles.

Los requisitos humanos y profesionales los documentos relacionados con estos puntos es posible encontrarlos en el Reglamento Interno de la Unidad Académica Campesina Escoma. Con relación al rol de los docentes y su influencia en la implementaron del currículo de formación profesores se debe hacer notar que se preveyeron algunos aspectos, como lo certifica este Reglamento.

En este documento curricular, se puede determinar que el docente debiera ser una persona con los siguientes rasgos:

- | |
|---|
| <p>Todo personal, en especial el personal Docente, debe contar con las siguientes cualidades y actitudes:</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Identificación y condivisione del "Espíritu Salesiano" del Sistema Preventivo; se facilitara estos encuentros de reflexión.◦ Trabajo y espíritu de equipo, lo cual supone:◦ Aceptación y cumplimiento de normas y acuerdos.◦ Renuncia a propios criterios y al deseo de sobresalir egoístamente◦ Actitud activa y creativa, participa en la elaboración de planes y calendarios.◦ Vivir con fe la búsqueda de Dios, de lo religioso, de la Iglesia, de la participación sacramenta |
|---|

- Para la contratación del personal docente se exigirá la presentación de la documentación pertinente: Currículo Vitae, Título profesional, y la identificación con los fines y valores de la UAC.¹⁸³

C. APLICACIÓN, SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR

La formación docente para el nivel primario se desarrolla en relación con una gama amplia de factores. Al realizarse ésta dentro de una institución es fruto de las individualidades de los sujetos partícipes, de las directrices de ciertos documentos, del contexto social del cual es parte y de la historicidad propia de la institución.

Es necesario resaltar que la existencia de documentos curriculares no determina las formas concretas de llevar adelante los procesos educativos. Ya se había indicado en un apartado especial que *según su manifestación*, el currículo puede asumir varias expresiones: currículo formal, operacional, nulo, oculto y currículo extra áulico. Es decir, la realidad muestra que no es posible hablar de un currículo, como documentos, que pueda prever las situaciones más concretas, ya que todos estos documentos sufren una gama amplia de modificaciones, como ser: mejoras, omisiones, distorsiones, adecuaciones, etc. Aunque según Arnaz lo ideal sería hacer del currículo un instrumento que pueda normar todo el proceso educativo, inclusive las situaciones más sutiles, refiriéndose al currículo oculto¹⁸⁴. Por lo tanto los documentos como tales tratan de brindar orientaciones, guías, para su entender su conceptualización, instrumentación, aplicación, supervisión y evaluación.

De lo anterior se puede concluir que es dentro de la institución, a nivel entidad general y particular que se van dando un conjunto de cambios con relación al currículo formal. Estos cambios son consecuencia de varios factores reales en toda entidad educativa que nos lleva a concebirla como un "... microcosmos, cuyos actores introducen en su actividad docente su visión y su experiencia del

¹⁸³ REGLAMENTO INTERNO, Cap. V., Art. 2 y 3.

¹⁸⁴ ARNAZ José, Op.Cit., p. 6

mundo, de la sociedad, del conocimiento..."¹⁸⁵ y que entre estos rasgos, además de las directrices de los documentos, el contexto y la historia de la institución se van construyendo ciertos estilos de proceder desde los cuales, en nuestro caso, se lleva adelante la formación de profesores de primaria.

Brevemente se describirá a continuación algunos rasgos reales de los factores que intervienen en la construcción de estos estilos de proceder.

1. FACTORES INTERVINIENTES EN LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULO

a) SUJETOS INTERVINIENTES

Si tomamos en cuenta los sujetos partícipes, en nuestro caso, se reflejará la existencia de alumnos, docentes, directivos, comunidad salesiana, administrativos y asesores. Cada uno de ellos dentro de la especificidad de funciones y acciones, muy pocas de ellas reglamentadas.

Los alumnos provenientes de sectores rurales del altiplano o el valle, varones o mujeres, recién egresados de colegio o hace varios años, egresados del sistema regular o no, originarios de pueblo o comunidad, con familia de mayor nivel académico que otro, con ciertas características socioeconómicas, con experiencias ciudadinas o no, etc.

Aunque no existe en la institución un conocimiento expreso sobre estos rasgos y que por el contrario se los obvia, es dentro de toda esta heterogeneidad de rasgos de los alumnos que se lleva adelante toda la formación docente. Adviértase que no existe, ni antes del curso propedéutico ni a la finalización de éste, por parte de los docentes, noción sobre el perfil real de ingreso de estas personas, en otras palabras se desconoce aspectos relativos a la psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, problemas, necesidades, intereses y motivaciones entre otras cosas.

¹⁸⁵ IBARROLA María, Op.Cit., p. 4.

En el segundo grupo, la población docente, se observa la existencia de profesores con experiencia en la Normal Simón Bolívar (catedráticos, rector) fueron a trabajar a la institución, profesores con título de normalista con y sin amplia antigüedad dentro el sistema educativo (antiguos dirigentes del magisterio, director nacional de currículo), profesionales titulados en sociología, estadística, ingenieros agrónomos, filósofos, egresados de la universidad en especialidades de comunicación social, psicología, ciencias de la educación, sociología. Además, extranjeros que teniendo vínculo con la institución (comunidad salesiana) dejaban su país y accedían a dedicar un semestre o un año a la enseñanza, la mayoría de ellos en la especialidad de psicología.

CON FORMACIÓN EN:	DOCENTE DE:
Comunicación Social	Lenguaje
Filosofía	Literatura Infantil
Agronomía	Ciencias de la Vida
Sociología	Realidad Nacional
Filosofía	Sociología
	Sociopolítica
Filosofía	Psicología General
Psicología	Psicología del desarrollo
Ciencias de la Educación	Psicología del aprendizaje
Maestro Normalista	Curriculo
Ciencias de la Educación	
Maestro Normalista	Metodología de la Investigación
Filósofo	
Ciencias de la Educación	
Sociología	
Maestro Normalista	Didáctica de Sociales
Filósofo	
Maestro Normalista	Pedagogía
	Evaluación
Filosofía	Lengua Nativa
Sociología	
Maestro Normalista	Didáctica General
	Organización y Administración
Maestro Normalista	Estadística
Estadístico	
Profesor Normalista	Tecnología Educativa
Filósofo	
Filosofía	Expresión y creatividad
Maestro Normalista	
Derecho y Leyes	Legislación Educativa
Física	Matemáticas
Maestro Normalista	
Teología - filosofía	Formación Humana y Cristiana
	Doctrina Social de la Iglesia
Maestro Normalista	Práctica Docente

◆ Tabla 23 Relación entre estudios superiores de docentes y materia a su cargo INSC – Escoma (Elaboración propia)

El anterior cuadro muestra al lector la amplia variedad de oficios profesionales y las "asignaturas" asumidas por ellos. Líneas abajo se verá a detalle la relación entre tal distribución y el desarrollo del currículo.

Refiriéndonos al personal directivo hemos de percatarnos que la dirección general está a cargo de la comunidad salesiana, que como ya se indicaba en capítulos especiales, tiene una predilección especial por la educación y en especial por la de los jóvenes. Sin embargo, esta opción se operativiza por personas que, si bien trabajan en el ámbito educativo, no han tenido formación en el ámbito de la gestión educativa, pues la mayoría de sus estudios se relaciona con filosofía, teología, pastoral, etc.

En relación a las personas que coadyuvan externamente a la institución mediante la toma de decisiones, en cuanto a calendarización de la gestión, diagnóstico general de la educación, proporcionando bibliografía, vídeos, etc. se tiene a personas formadas en el campo educativo y con larga trayectoria laboral, estas personas representan en repetidas ocasiones a la institución en reuniones vinculadas con las directrices a los INSC. Fruto de esta situación suele pasar que la información, como opciones o compromisos que asumir, se pierde o llega descontextualizada y que por lo tanto no existe fluidez en la comunicación.

De todo lo mencionado anteriormente se podrá inferir la amplia heterogeneidad de influencias en el desarrollo del currículo. Puede evidenciarse fácilmente que la multiplicidad de sujetos con incidencia en la enseñanza, la poca representatividad de los directos encargados de la formación en la toma de decisiones, además de la distribución del horario por quincenas, provoca que haya poca relación entre estos encargados de la enseñanza y por ende bastante dispersión en los objetivos, independientemente de las limitaciones de los docentes con respecto al lenguaje educacional. Estas y otras observaciones se irán perfilando a lo largo del trabajo según convenga.

b) DIRECTRICES DE DOCUMENTOS

Un segundo elemento, ya caracterizado, dentro la formación de profesores para el nivel primario tiene que ver con la dependencia que a nivel académico tiene este centro de formación. En lo que se refiere al techo académico – institucional hay que destacar que éste proviene del Instituto Normal Superior Católico Sedes Sapientiae (INSCSS) con sede en Cochabamba, que a su vez desde diciembre de 1999 está adscrita a la Universidad Católica Boliviana¹⁸⁶. Desde esta repartición, hasta el momento, no existen directrices escritas para con la entidad, a más del Convenio firmado entre la UCB y la Sociedad Salesiana. Éste convenio se rige bajo los principios educativos de Excelencia Académica propia de la UCB que dentro de su autonomía debe buscar la INSC – Escoma.

En cuanto a títulos que obtiene el egresado de esta entidad, se observa la certificación de profesor normalista urbano para el nivel primario. Esta certificación es en razón de que no era posible obtener aval de parte del Ministerio de Educación para la apertura de una Normal Pública Rural, más aún si ya existen otras en el Altiplano paceño (Warisata y Santiago de Huata). Por esta razón es que quienes diseñaron el currículo, amparados por el artículo 15 de la Ley 1565, solicitaron a la UCB, acceda a la adscripción de este centro (sucursal) por medio del INSCSS de Cochabamba.

De igual forma por ser un INS, depende curricularmente del Sistema Nacional de Formación Docente, quienes van orientando la dirección que debe tomar la formación de los docentes del sistema educativo nacional. En ese sentido en concordancia con la Unidad Nacional de Servicios Técnico – Pedagógicos (UNSTP) y la División de Formación Docente, en la ciudad de Santa Cruz en 1996 se extendió un *Mapa Curricular Base para Formación Docente*, donde se incluyeron las áreas de conocimiento y ejes de desarrollo profesional necesarios para la preparación del personal docente. Es basándose en estos lineamientos que se han construido los documentos curriculares de la institución, sujetos de

análisis en este trabajo. Sin duda existen muchas más disposiciones del Sistema Nacional de Formación Docente, sin embargo, en el centro educativo no existen, los documentos obtenidos para esta investigación provienen de una acumulación propia, lo cual hace pensar que las normativas de este ente superior no han sido consideradas a lo largo del desarrollo curricular por los docentes y quizá sólo por los directivos.

Nótese por ejemplo que en una reunión realizada en Vinto-Cochabamba del 26 al 29 de marzo de 1995 se habían hecho observaciones sobre su ejecución y poca comprensión del documento *Lineamientos de Evaluación para la Formación Docente en los Institutos Normales Superiores*, las mismas que no fueron consideradas al momento de implantarse el currículo en Escoma. De la misma manera en marzo de 1996 se emitió una circular¹⁸⁷ en la que se mencionaban pautas y criterios para la comprensión del Mapa Base y de los Lineamientos de Evaluación; sugerencias que son desconocidas en la aplicación del currículo en la INSC - Escoma.

Por consecuencia, el desarrollo curricular ha estado determinado ampliamente por disposiciones internas emanadas, sin lugar a dudas, desde instancias superiores. Por lo que en adelante se observará cual es la relación de las disposiciones normativas internas y documentos curriculares en la formación de profesores para el nivel primario.

c) CONTEXTO SOCIAL¹⁸⁸

El tercer componente inherente a la formación de docentes tiene que ver con el contexto en el que existe la institución. Ya se ha perfilado de manera sucinta algunas características relacionadas con el contexto social en el que se lleva adelante la oferta educativa, al hablar de la presencia salesiana en Escoma. este

¹⁸⁶ Una copia de la certificación de tal adscripción y reconocimiento ministerial se halla en la sección de anexos.

¹⁸⁷ UNSTP-DFD-025 455/96, Circular N° 1 de clarificación de la GUÍA DE EVALUACIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE.

¹⁸⁸ INSPECTORÍA NTRA. SRA. DE COPACABANA, Op.Cit., p.111 - 136

acápite está ligado al apartado LA PRESENCIA SALESIANA EN ESCOMA de la página 49.

Ahora ubicaremos mejor a la Primera Sección de la Provincia Camacho que es el lugar específico en el que se lleva adelante el currículo. Esta sección es compartida entre Puerto Acosta y Escoma; toda la sección está constituida por trece cantones y ciento treinta comunidades. Escoma por su parte cuenta con 24 comunidades que ocupan aproximadamente 10.000 hectáreas repartidas entre tierras o lacustres y las tierras bajas. El pueblo como tal es considerado como un centro de distribución e intercambio comercial para la región andina como para el valle. El pueblo de Escoma está situada al margen del río Suches, al pie de un cerro que tiene la forma de un cono truncado, punto en el que convergen los caminos de Caupolicán y Muñecas¹⁸⁹.

En la Sección habitan alrededor de 26965 habitantes repartidos en unas 2350 familias, según en Censo de 1992, de los cuales 4275 habitantes pertenecen al sector de Escoma. Posee una de las densidades poblacionales más elevadas en el departamento que alcanza a 25,7 habitantes por Km².; sin embargo, existe una Tasa Anual de crecimiento de -1.8 % (INE 1992). Si hemos de referirnos a la pirámide poblacional de la sección evidenciaremos lo siguiente:

GRUPO ETÁREO	HOMBRES	POBLACIÓN	
		MUJERES	TOTAL
0 a 4	1812	1752	3564
5 a 9	1966	1971	3937
10 a 14	1939	1799	3738
De 0 a 14 años	5717	5522	11239
15 a 19	1042	1026	2068
20 a 24	528	710	1238
25 a 29	557	735	1292
De 15 a 29 años	2127	2471	4598
30 a 34	567	724	1291
35 a 39	572	774	1346
40 a 44	587	768	1355
45 a 49	562	763	1325
50 a 54	444	623	1067
55 a 59	440	628	1068
60 a 64	506	537	1043
De 30 a 64 años	3678	4817	8495
65 a 69	336	428	764
70 a 74	280	364	644

¹⁸⁹ PLAN DE DESARROLLO MUNICIPAL 1998 - 2002, Primera Sección Provincia Camacho.

75 a 79	178	221	399
80 a 84	290	114	404
65 a 84 años	1084	1127	2211
85 y más años	178	213	391
Sin especificar	122	75	197
Total	12906	14225	27131

♦ *Tabla 24 Distribución Poblacional 1ra Sección de la Provincia Camacho - La Paz (Instituto Nacional de Estadística - Censo Nacional de Población y Vivienda, 1992)*

La amplia predominancia de la población del segmento de 0 a 19 años, en edad escolar en acto y potencia, representa un motivo de preocupación amplio para quienes se hacen cargo de los servicios básicos. Obsérvese como este grupo etáreo alcanza a 13307 habitantes, constituyéndose alrededor del 50 % de la población total. Si se observa también el cuadro habrá de notarse que también existe una mengua en el grupo de 19 a 29 años, lo cual nos recuerda la creciente cantidad de jóvenes que migran a la ciudad en busca de fuentes de trabajo. La mayor predominancia de población, desde el punto de vista de género, revela la permanencia de la mujer en el campo; de lo cual inferimos que la población masculina se va hacia los centros de producción y que es sólo la mujer quien ha de llevar a cabo las faenas agrícolas, comerciales, familiares de manera exclusiva.

Económicamente, la población de esta Sección de la Provincia Camacho, según el Programa de Desarrollo Municipal, se encuentra compuesto de la siguiente manera:

<i>CATEGORÍA OCUPACIONAL</i>	<i>HOMBRES</i>	<i>MUJERES</i>	<i>TOTAL</i>	
Trab. Fliar. no remunerado	1150	2991	4141	26.25
Patrón o empleador	8	0	8	0.05
Obrero o empleado	468	71	539	3.42
Cuenta propia	3507	2958	6465	40.95
Cooperativista	2	1	3	0.02
Sin especificar	2119	2498	4617	29.27
TOTAL SECCIÓN	7254	8519	15773	100%

♦ *Tabla 25 Distribución de la población económicamente.(PDM, Sección de Puerto Acosta 1998 - 2002)*

La población de la que está compuesta la región, y por ende los alumnos del Centro Educativo, es la aymara(pero con una gran tendencia a incrementarse los alumnos quechuas). Aunque también existen sectores quechuas, estos

mantienen mucha relación y rasgos con la cultura aymara, ya sea por el idioma (trilingües), las tradiciones y otros.

Las formas comunes de subsistencia de la gente se vinculan a la agricultura principalmente, además de otras actividades menores como el comercio, la artesanía, pesca, ganadería. La forma de sustento eminente de los alumnos proviene de que sus familias se dediquen a la agricultura. Es también a esta actividad que se dedican en la vacación de fin de año y medio año. En el primer caso para las actividades de la siembra y en el segundo para la cosecha. Muchos de los estudiantes a fin de costear sus estudios realizan brindan su mano de obra en esta actividad. La crianza de los animales es una actividad complementaria a la agricultura, ya sea con fines comerciales como por fines laborales, es difícil encontrar alguna familia que no posea algún animal.

La mortalidad infantil en todo el Altiplano paceño, según CORDEPAZ, asciende a 218 niños por cada mil, cifra que se eleva debido a que muchos niños no han sido inscritos en el Registro Civil. La mortalidad materna muestra que en el área rural existe casi una muerte materna por cada cien partos (ENDSA 1984 - 1994). Las causas más importantes se enlazan con la desnutrición y las condiciones mínimas de salubridad. En la actualidad los estudiantes de la carrera se encuentran en condiciones semejantes a las que vinieron al mundo. Alrededor del 50 % poseen una habitación particular, alquilada, sin agua, sin alcantarillado, paredes sin pintar, un techo "tumbado" de "tocuyo" o simplemente calamina y que en muchas ocasiones no tiene luz. Ambiente utilizado como dormitorio, sala de estudio, cocina. Con relación a la alimentación se comprueba en los estudiantes un bajísimo grado nutricional, posiblemente porque no existe información real sobre cómo balancearla, además del reducido tiempo disponible para poder preparar alimentos más consistentes. (horario de salida real del turno de la mañana 12:10 y de ingreso a las 13:50)

d) HISTORICIDAD INSTITUCIONAL

El último elemento interviniente en la aplicación de un currículo se refiere a rasgos institucionales. Existe una cantidad significativa de bibliografía de corte cualitativo¹⁹⁰ con relación a la "institución educativa" que enriquecen el cuerpo teórico de esta temática brindando mejores oportunidades para estudios más integrales. Bajo esta perspectiva que da realce a la "institución" en el desarrollo del currículo se cree que una institución educativa "... (no es) como algo dado, sino como una organización social compleja en continuo proceso histórico y cultural de construcción..."¹⁹¹.

Por lo tanto resulta importante realizar un análisis de situaciones ya pasadas dentro de la institución, ya que este conocimiento permite establecer y valorar ciertos elementos que hacían de impedimento o por el contrario facilitaban la existencia de una determinada condición. Dentro de la identificación de elementos que facilitaban u obstaculizaban se habrá de encontrar también similitud con la realidad actual, lo cual brindará pautas para contrarrestar situaciones no deseadas.

Toda institución educativa es considerada como "... el producto de transacciones sociales entre actores o sujetos del ámbito institucional..."¹⁹² lo cual significa que entre los diferentes componentes de este micro sistema social existe interacción, lucha de poder, estilos de relacionamiento, convenios implícitos, acuerdos particulares, negociaciones sutiles, etc. a objeto de llevar adelante la formación de los educandos y que muchas veces no están en directa relación con lo normado por los documentos curriculares ni instancias directivas.

Por lo tanto no podemos concebir a una institución educativa como el reflejo de un normatividad o una serie de disposiciones que especifican el

¹⁹⁰ Desde el enfoque etnográfico en investigación representado por Rockwell, Mercado, Ezpeleta, Edwards, y otros se ha abordado temas concernientes a la influencia de la cultura institucional en la educación, la construcción del conocimiento en la institución, la práctica docente y el contexto institucional...

¹⁹¹ ROCKWELL Elsie, EZPELETA Justa, en IBARROLA María de, Op.Cit., p. 3.

comportamiento adecuado; por el contrario, toda realidad en la que se hallan inmersos seres humanos está impregnada por los intereses, anhelos, limitaciones, conocimientos, experiencias de éstos y que al interactuar crean situaciones diferentes a las planeadas.

Muchas veces se trata de soslayar esta situación, creyendo que la labor educativa se circunscribe únicamente a un proceso de instrucción. Si fuera así se marginaría de la labor educativa aspectos relacionados con la motivación, afectividad, la historia personal de quien enseña y aprende, las condiciones externas a la institución...

Por ello es que los investigadores de la "institución" creen que es mucho más pertinente hablar de lo que realmente existe, en contra posición a lo que debería existir. Es decir, se debe centrar el estudio de la institución no desde el "rol" a jugarse entre los partícipes de los procesos educativos, sino en los "procesos" que de hecho ocurren en la institución.

Dentro el primer caso se da mucha importancia a lo que es bueno o malo, lo que es aceptable o lo desviado de acuerdo a la norma o rol. El análisis desde este punto de vista nos llevaría a realizar una descripción de los aspectos "positivos" y "negativos" en función de la norma. En cambio si se consideran los "procesos" que se viven en el centro educativo podremos identificar el cómo se ha llegado a determinada situación. Establecer las razones por las cuales se dan ciertos procesos nos permite tener una idea de la lógica que ha podido seguir cierta institución. Es desde estos procesos que se observa la interrelación entre los diversos componentes en son de transacciones sociales que conducen a la existencia o no de calidad educativa.¹⁹³

¹⁹² IBARROLA María de, Op.Cit., p. 4

¹⁹³ ROCWELL Elsie, MERCADO Ruth, La práctica docente y la formación de profesores, p. 63 - 66.

Con las consideraciones anteriores sobre institución, no como un espacio en el que se explicitan normas sino que se desarrollan procesos fruto de las transacciones entre los sujetos, es que se va a construir el presente capítulo.

2. EL CONOCIMIENTO COMO ELEMENTO AGLUTINANTE DEL DESARROLLO DEL CURRÍCULO.

Pese a la diversidad de situaciones que se dan en una institución educativa, existe prioritariamente un componente central al que no se lo puede dejar de lado por constituirse en la razón de ser. En todo centro de formación existe un "objeto sustantivo de trabajo" el conocimiento válido, pertinente, relevante¹⁹⁴.

Este conocimiento determinado ya con anterioridad se convierte en el eje de la organización curricular, de la selección de personal, la selección de materiales didácticos, la secuencia y alcance de la formación, la infraestructura requerida, la capacitación y actualización de los docentes, etc.

En nuestro objeto de análisis, los documentos curriculares nos muestran cual es ese conocimiento que da origen a la toma de decisiones. En el capítulo referido al análisis de los documentos curriculares se han perfilado los rasgos distintivos de la formación de profesores en el Instituto Normal Superior Católico Católico - Escoma. No obstante, la vivencia de la institución educativa brinda información sobre aspectos no relacionados directamente con el conocimiento. Ésta admite otras funciones que van personalizando a una institución. En el caso de la INSC - Escoma se comprueba que no se trata sólo de formar profesores sino de brindar oportunidades de profesionalización, ocupación, a los jóvenes de la región a fin de, por un lado, mejorar la calidad educativa de las unidades escolares con profesores empapados de sentido cristiano, y por otro evitar la migración, mejorar las condiciones de vida de los habitantes de la región.

¹⁹⁴ IBARROLA María de, Op.Cit., p. 4

Bajo las reflexiones anteriores se consideran líneas más abajo peculiaridades que puedan configurar una imagen real de la institución a fin de revelar las limitaciones y posibilidades del contexto institucional con relación a la aplicación del currículo.

3. DIMENSIONES DE LA APLICACIÓN, SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR

La complejidad de la institución nos conduce a realizar un estudio de su totalidad pero identificando elementos trascendentales en espacios y ocasiones específicos. Consideramos que este microcosmos social puede ser abordado desde la dimensión de la práctica real del proceso pedagógico en la institución.

La primera hace referencia al conjunto de decisiones vinculadas al aprendizaje de contenidos, la organización de éstos, metodologías de enseñanza, recursos didácticos, criterios de evaluación, instrumentos y momentos de evaluación y otros, en espacios áulicos y extra - áulicos matizados por la interrelación entre los partícipes del proceso educativo. Por su parte, la segunda dimensión alude a la influencia del contexto social y laboral como un espacio en el que como profesional habrá de desenvolverse. Si la primera dimensión versa sobre el proceso de formación, ésta lo hará en cuanto al producto y las demandas sociales y laborales.

a) EL PROCESO PEDAGÓGICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL INSC - ESCOMA

El proceso pedagógico¹⁹⁵ en la formación de profesores para el nivel primario en el Instituto Normal Superior Católico - Escoma está encauzado por las directrices de los documentos curriculares, mas esta formación no sigue una dirección llana por el currículo oficial, éste va sufriendo transformaciones a lo largo de su aplicación. Las transformaciones ocurridas legitiman la existencia de circunstancias, características biográficas personales, condiciones

institucionales, como factores influyentes en el clima institucional. Espacio y estado que influyen considerablemente en la calidad educativa.

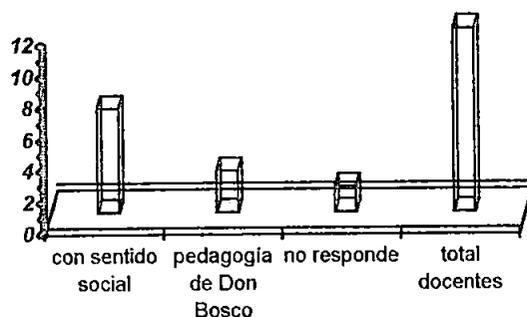
Para poder analizar los factores que subyacen al proceso pedagógico dentro de la institución se ha creído importante visualizar indicadores que comprende esta categoría. Fruto de esta operacionalización se toma en cuenta, en correspondencia al currículo oficial: los contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales; la disposición de éstos; la planeación didáctica; los espacios y momentos de aprendizaje; conceptualizaciones sobre elementos curriculares; las formas de abordaje de los contenidos; la relación entre docente y estudiantes; la evaluación de los aprendizajes; los recursos didácticos; ciertas pautas de conducta y otros desde las dimensiones: objetivos curriculares, contenidos de aprendizaje, organización de los contenidos, metodología, relaciones entre partícipes del proceso educativo, evaluación, aspectos institucionales.

(1) Objetivos Curriculares

La existencia de un "norte" puede aparecer como obvia en un centro de formación; sin embargo, si bien puede existir un conjunto de resultados deseados esto no implica que sean aceptados, buscados o simplemente conocidos por sus miembros. Cualquiera de las respuestas a la existencia de objetivos posee una razón. Si no fueran aceptados, sería porque no se comparte el destino. De no ser buscados puede ser que no se los acepta o no existen las condiciones para trabajarlos y si no fueran conocidos o no se crearon las condiciones para ello y/o no existe interés por trabajar mancomunadamente. Si se dan cualesquiera de estas respuestas en lo encargados de la enseñanza tendremos que reconocer que existen anomalías importantes en los criterios de selección de personal, en la creación de un clima de trabajo positivo, en las condiciones para una misión compartida o simplemente en la gestión educativa.

¹⁹⁵ Se lo concibe como el conjunto de acciones, etapas, experiencias de aprendizaje, procedimientos y medios técnicos - operativos que orientan la enseñanza y aprendizaje. Cf. ANDER - EGG Ezequiel, Diccionario de Pedagogía, Voz: Proceso pedagógico

En este trabajo, se busca determinar el grado de conocimiento de los objetivos curriculares por parte de los sujetos partícipes del proceso educativo: docentes de la unidad, directivos, estudiantes, egresados y comunidad externa. En el Instituto Normal Superior Católico - Escoma el estamento docente ha planteado su posición de la siguiente manera:



♦ Ilustración 6 Finalidad última del INS - Escoma desde el punto de vista de los docentes (Elaboración propia)

Del total de 12 docentes en la unidad, 7 consideran que la Unidad debe formar recursos humanos con alto sentido social. 3 indican que se debe dar mayor énfasis a la formación de buenos cristianos y honrados ciudadanos¹⁹⁶ y por último 2 docentes no respondieron en absoluto. De todas maneras las expresiones vertidas por los docentes reflejan un conocimiento positivo de los fines educativos. Empero al ser consultados sobre el origen de ese conocimiento, no es por previo contacto con los documentos sino por otro tipo de instancias características de la institución, concretamente a los "buenos días"¹⁹⁷.

Esta misma tendencia se hace realidad en el conjunto de los alumnos, quienes en su mayoría han expresado su conocimiento por las dos dimensiones de la institución: el sentido social (evitar la migración, mejorar la calidad de vida de la

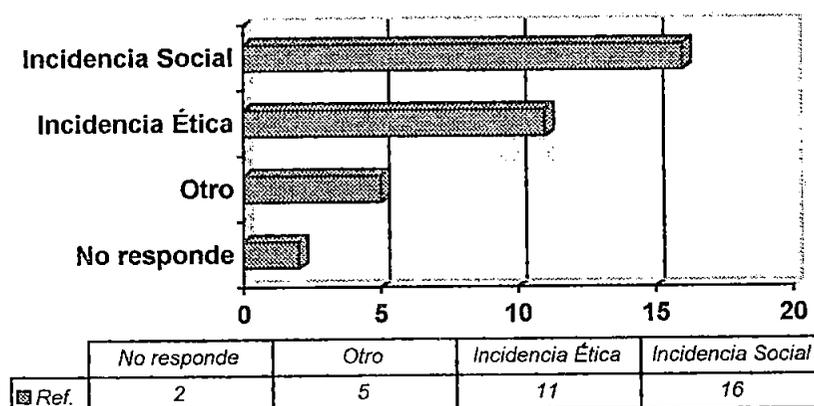
¹⁹⁶ Cf. Ideal de la Pedagogía de Don Bosco.

¹⁹⁷ Los "buenos días" en instituciones educativas salesianas son una tradición instituida por Don Bosco; éste consiste en que diariamente se realiza breves momentos de reflexión antes de comenzar la jornada de trabajo abordando temas varios a la luz de la ética cristiana.

región) y la perspectiva cristiana. El testimonio de un alumno de segundo semestre puede ilustrarnos mejor:

“El propósito fundamental es que la comunidad aymara salesiana, viendo la realidad y las necesidades del pueblo, pretende formar profesores de vocación y calidad en el nivel primario, por otra parte que los jóvenes se queden trabajando en su puesto”¹⁹⁸

Global y gráficamente el conjunto de los estudiantes sondeados adquiere la siguiente representación:



♦ Ilustración 7 **Objetivos educacionales del INSC Escoma, según los alumnos** (Elaboración propia)

Al igual que con los docentes la fuente de conocimiento de los objetivos curriculares son los “buenos días” y no así por el contacto con los documentos.

Por su parte la comunidad externa asevera que la institución es vista como una entidad de la cual se espera pueda coadyuvar en la aplicación de soluciones en beneficio común, y que sus egresados se caractericen por rasgos humanos y valores cristianos.

La UAC por estar en el campo tiene que ayudar a que la gente no se vaya a la ciudad, donde son explotados... tiene que dar oportunidades a todos estos jóvenes que salen de aquí y no saben que hacer... es bueno que la UAC esté por que de allí saldrán gente que se preocupe por los demás y no sea corrupta, que, además, no busquen llenarse solamente sus bolsillos...”¹⁹⁹

¹⁹⁸ Cuestionario 012s

¹⁹⁹ Prof. Patricio Hilaquita, Director de la Escuela “Ursula Goyzueta”, Carabuco - agosto 1999.

No obstante para la percepción de otros el INSC – Escoma ha estado descuidando de sobremanera la formación de sus alumnos, tal como indica el siguiente testimonio:

Los alumnos de Escoma no saben manejar módulos, guías didácticas, no conocen nada sobre las nuevas cosas que estamos avanzando en la Reforma, parece que todo es teórico, y eso está muy mal, yo como asesor pedagógico, no quiero pasarme la vida dando cursos sobre módulos y esas cosas, ellos ya deberían saber todo esto.²⁰⁰

*(a) Paradojas internas entre los niveles global y específico:
educación y entrenamiento*

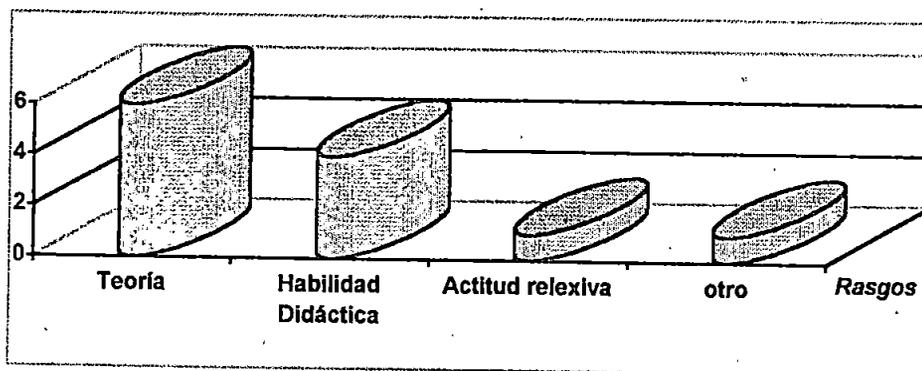
En el análisis de los documentos curriculares, a un nivel global, se pudo evidenciar la predominancia por llevar adelante la formación de profesores para el primer primario en y para un contexto educativo, en contraste con un contexto de entrenamiento. (Véase "Contexto Educación o Entrenamiento" en los documentos del nivel global (**Elaboración propia**). En cambio, en el nivel específico el contexto de aprendizaje estaba íntimamente relacionado con el entrenamiento. Una significativa cantidad de programas había manifestado su interés por preparar a los estudiantes en habilidades que se consideran útiles y necesarias en el desempeño como profesor. (Véase Tabla 11 "Tipos de objetivos según programas de materia" (**Elaboración propia**). Recordemos que la formación para un contexto de educación hace mención del aprendizaje de conceptos, habilidades, actitudes que se aprenden en circunstancias muy diferentes a las que se hará uso de ellos. Por el contrario, el contexto de entrenamiento se refiere a los aprendizajes que se adquieren con alta similitud en los que se hará uso de ellos.

En consecuencia, existe la falta de coherencia interna que se manifiesta entre estos dos niveles que conduce a un cambio de dirección en la formación; ésta va de la formación para el cambio, a la formación como aprestamiento. Cuando a los docentes se les interrogó, en los cuestionarios, sobre el tipo de contribución que con su asignatura hacía al perfil profesional, una cantidad significativa obvió su respuesta o no la expresó claramente. Del total de docentes consultados tan sólo tres lograron relacionar sus responsabilidades académicas

con los objetivos curriculares de los documentos; cinco se abstuvieron de responder la pregunta y cuatro especificaron objetivos no relacionados con los resultados esperados por la carrera. De lo expuesto se infiere que la labor de los docentes está sujeta a su libre arbitrio en contrapartida a lo normado por los documentos curriculares.

Esto es plenamente entendible si se acepta la reflexión, proveniente de conclusiones de investigaciones relacionadas con "instituciones educativas", que aseveran que la autoridad real se localiza en los profesores, que siendo los responsables directos de las actividades académicas, se constituyen en los propiciadores de la cultura institucional²⁰¹. En la INSC - Escoma los docentes, desde el ámbito de su propia especialidad, han considerado relevante la incorporación de los objetivos y sus consecuentes contenidos de manera exenta a cualquier instancia directiva. Las causas tienen que ver con el escaso compromiso con la institución, la poca o nula comprensión de la perspectiva curricular, la inexistencia de espacios y momentos de reflexión colectiva, la valoración administrativa y no pedagógica que se le atribuye a los programas y la poca presencia y ejercicio de funciones de los directivos.

Debido a ese ambiente de autonomía es que los docentes creen que los egresados de la institución deben poseer:



♦ Ilustración 8 Rasgos que debe poseer un egresado del INSC - Escoma, según docentes (Elaboración propia)

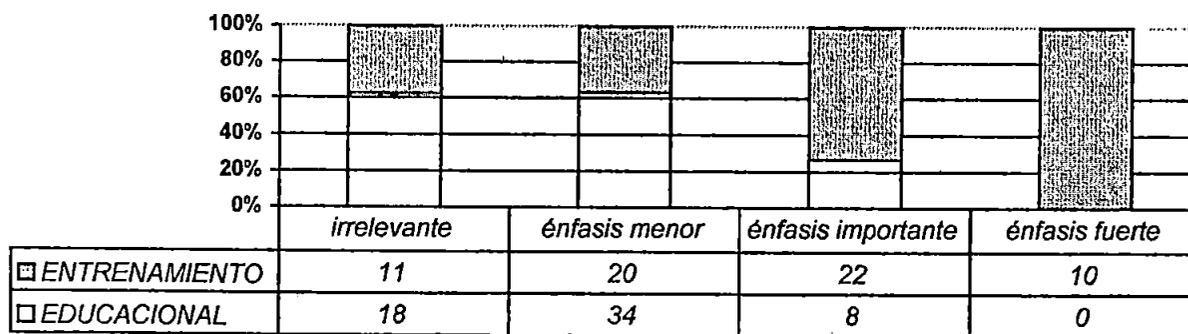
²⁰⁰ Prof. Juan Alcón, Asesor Pedagógico Distrito de Carabuco, agosto de 1999.

²⁰¹ CLARK Burton, (1992), en IBARROLA María de, Op.Cit., p.8.

Íntimamente vinculado al dato anterior se tiene que el análisis realizado con los documentos del nivel específico con los programas de los docentes, en la tabla 4 se puede destacar que diez programas hacen un énfasis fuerte a la incorporación de habilidades en contraposición a la ausencia de programas que consideran importante desarrollar conocimientos para situaciones menos estables y conocidas.

De la misma manera 22 programas creen que en énfasis mayor debe ir en dotar de experiencias de entrenamiento. No obstante es curioso ver que a pesar de tal situación un número alto, 34 programas, no cree que sean importantes los aspectos educativos. Esta contradicción es aún más llamativa cuando se observa un altísimo número de programas (29) que no definen claramente su posición. Si se realiza un análisis global de los programas de los docentes encontraremos el siguiente cuadro:

□



♦ Ilustración 9 Énfasis de objetivos según programas de docentes INSC - Escoma (Elaboración propia)

Nótese cómo el currículo, desde el punto de vista de los docentes, muestra como objeto de la formación de docentes al contexto de entrenamiento. La parte coloreada del gráfico, en *énfasis importante* y *énfasis fuerte*, señala la predominancia del entrenamiento; y en *irrelevante* y *énfasis menor* existe mucha mayor presencia de lo educacional.

Pese a que la presencia de ambos es importante y necesaria debemos de preguntarnos ¿cuánto de aspectos educacionales y cuánto de aspectos de entrenamiento son necesarios en la formación de profesores de primaria?. Este cuadro permite observar que dentro de la formación de profesores para el nivel primario en el Instituto Normal Superior Católico Católico – Escoma es mucho mayor la incidencia porque el estudiante adquiera habilidades que se sabe que serán utilizadas en el desempeño de su profesión. Esta concepción pertenece a la perspectiva educativa denominada tecnología educativa: "...bajo esta perspectiva, se privilegia la utilización de temáticas e instrumentos que permiten al docente el control eficiente y eficaz del proceso de enseñanza – aprendizaje"²⁰²

Esta forma de concebir los rasgos inherentes a los saberes finales de los egresados está también en contra de lo formulado en la amplia variedad de documentos curriculares. En el anterior inciso se ha podido manifestar el conocimiento de los resultados esperados por parte de los partícipes del proceso educativo, éstos se habrían quedado como simple conocimiento al no haberse buscado su consecución y haberse adoptado como contexto de formación el de entrenamiento, siendo que la percepción sobre los objetivos curriculares como el nivel global están en relación con un contexto de educación.

(b) Niveles de concreción del currículo

Como se indicó en la anterior sección, todo currículo presenta gradaciones en torno a los resultados deseados. En los documentos curriculares hemos podido identificar la existencia de estas jerarquías de resultados las cuales son: metas de la sociedad, metas administrativas, fines educacionales, metas educacionales, objetivos de aprendizaje²⁰³. Asimismo hemos podido definir que la gradación existe entre el conjunto de resultados esperados responde a la

²⁰² ROMO B. Rosa Martha, Retos, alcances y límites de la educación y la formación de docentes. (tomado del Internet)

²⁰³ Cf. pp. 19 - 22 del capítulo de Análisis de los documentos curriculares.

cercanía o lejanía de estos con los procesos específicos de enseñanza - aprendizaje, conjuntamente a la exclusividad o no de la educación para alcanzarlos.

(i) Metas de la sociedad

Con relación a las *Metas de la Sociedad*, se estableció la existencia de fundamentalmente tres: la primera, concerniente a oportunidades para el sector rural; la segunda, evitar la migración de los jóvenes; y finalmente la revalorización de la cultura e identidad aymara.

Al respecto, recordemos que una meta de la sociedad no es alcanzada exclusivamente por la labor e influencia educativa, sino que intervienen otros subsistemas; pero en la que su función es importante. Si tomamos en cuenta la primera meta: oportunidades para el sector rural, obtenemos la siguiente información:

"La gente en el campo siempre ha sido olvidada, sólo vienen aquí cuando quieren sacarnos algo... siempre prometen harto y nunca cumplen, el campo cada vez está peor, parece que nos vamos a morir sin nada... en cambio en la ciudad hay hartas cosas, si uno quiere estudiar, estudia, si quiere trabajar, trabaja... aquí no es así... me parece bien que la universidad se haiga (sic) abierto porque así los jóvenes pueden ser algo en la vida..."²⁰⁴

Sin embargo, como se hacía notar anteriormente, la presencia salesiana en el sector no es vista por muchos con satisfacción, por el contrario es considerada como una presencia que atenta contra los intereses regionales, como puede percibirse en el siguiente apartado:

"Desde que los padres se han hecho cargo del colegio siempre ha habido problemas, porque no dejan que los profesores puedan hacer huelga y reclamar sus derechos, luego siempre están cobrando haiga(sic) o no paro, a veces nos hacen pelear en nuestras comunidades porque hay algunos que quieren mandar a sus hijos a su colegio pero nosotros tenemos uno, y hay el peligro de que se cierre... por eso obligamos a nuestros comunarios a que manden a sus hijos a la seccional... también hay algunos padres que están en contra de nuestras costumbres y nos andan riñendo siempre..."²⁰⁵

²⁰⁴ Entrevista a Comunario de Escoma septiembre de 1999.

²⁰⁵ Poblador de la Comunidad Campesina de Tiahuanacu, circundante a Escoma, noviembre de 1999.

Con relación a la segunda meta de la sociedad, evitar la migración de los jóvenes, existen abundantes testimonios como el siguiente:

"La presencia de la Universidad en el campo está bien para que los jóvenes no vayan a la ciudad... tienen la oportunidad de ser alguien en la vida y así no ser maltratados y humillados en la ciudad... pueden adquirir una profesión y quedarse aquí... está bien nomás que la universidad esté aquí..."²⁰⁶

Si se toman datos oficiales de la Sección se podrá apreciar que por tiempo de migración la realidad a la que debe enfrentar la institución es:

♦ Tabla 26 Tiempo de migración de los componentes familiares (PDM Puerto Acosta, 1998-2002)

TIEMPO	ESOSO	ESPOSA	HIJO	HIJA	TOTAL	%
Menor a 1 mes	18	2	1	0	21	15
1 - 3 meses	35	1	6	4	46	32
Mayor a 3 meses	12	1	3	3	19	13
Permanente	8	2	27	20	57	40
TOTAL	73	6	37	27	143	100

Las migraciones de las comunidades en su mayoría es por falta de oportunidades de trabajo y la escasa proporción de tierras, las migraciones temporales más frecuentes ocurren después de las siembras para realizar actividades informales (cargadores, ayudante de albañil, etc.)... los motivos de la migración son por diferentes aspectos, pero resalta como causas más importantes la pobreza de la población y las necesidades básicas insatisfechas...²⁰⁷

Por lo que puede observarse en la actualidad existe un relativo cumplimiento en torno a este objetivo, ya que si bien el cien por cien están trabajando en el sector es porque les corresponde como años de inicio, o como se denominan años de provincia. Sin embargo, potencialmente se corre el gran peligro de no alcanzarlo, ya que la certificación que otorga la institución va dirigida hacia Profesores Normalistas Urbanos, lo cual en muchas oportunidades se constituye en el señuelo para captar alumnos, quienes imposibilitados de ingresar al Instituto Normal Superior Simón Bolívar de la ciudad de La Paz optan por permanecer

²⁰⁶ Entrevista a Comunario de la localidad de Carabuco agosto de 1999.

unos años en la institución con la visión puesta en que algún día podrán dejar el campo y asentarse en La Paz o El Alto.

Pese a ello la institución, busca garantizar que los alumnos docentes permanescan en la región colocando al reverso de los certificados de egreso un sello en el que se indica que: *"el Sr. XX ha sido favorecido con la formación docente en el INSC - Escoma a un monto reducido, debiendo por lo tanto en señal de reciprocidad brindar sus servicios en la región por espacio de por lo menos 3 años, contabilizados desde la fecha de egreso"*, indicada al reverso.

Pese a ello la presencia salesiana quiere mantenerse fiel a sus propósitos y si bien debe arreglárselas para poder brindar opciones claras y reales se asemeja a una luciérnaga en la negra noche. Los esfuerzos realizados son bastantes, pero que siendo aislados no garantizan el impacto deseado. Recientemente, si bien con la Participación Popular los recursos económicos y las decisiones han pasado a manos de la comunidad, aún permanece entre los instruidos la resolución final. A raíz de esto es que una nueva iniciativa ha surgido dentro de la dirección general, la de formar al campesino en el uso y administración eficiente de recursos económicos y legales, a través de la apertura de la carrera de Administración Municipal, con el auspicio de la Universidad Salesiana de Bolivia.

Al respecto hay que señalar la todavía incipiente comprensión de la importancia de la educación en el municipio, donde la presupuestación hacia educación sólo cubre aspectos relacionados con la refacción de recintos escolares y construcción de viviendas para profesores. Sin embargo, y por negociaciones entre el director de la INSC - Escoma y las alcaldías del sector se logró que dentro del PDM local se pudiera presupuestar un monto destinado a becas para los alumnos y sus estudios en la Unidad²⁰⁸, esta situación es importante destacarla puesto que gracias a esta oportunidad muchos alumnos pueden

²⁰⁷ PDM, Sección Puerto Acosta, 1998 - 2002, p. 23.

²⁰⁸ Idem. p. 99.

permanecer en la institución con el pago de los estudios, alimentación y albergue.

Respecto a la tercera meta, revalorización de la cultura e identidad aymara, existe un amplio consenso entre los alumnos egresados en asumir este rasgo. Pese a que el título que se le ofrece en la INSC - Escoma, Maestro Urbano del Nivel Primario por razones administrativas, los estudiantes afirman que:

"La presencia de catedráticos de origen aymara, siempre ha sido para mi una llamada de atención... antes pensaba que no se podía ser un buen profesional siendo aymara, pero me equivoqué... de ahí es que me siento orgulloso de serlo y de hacer que mis alumnos en lo posterior también tengan orgullo por nuestras costumbres y tradiciones... he estudiado aquí para servir mejor a mi comunidad"²⁰⁹

En síntesis, la labor educativa de la INSC - Escoma se constituye en un aporte importante hacia la satisfacción de necesidades humanas en la región. Sin embargo, la ausencia de políticas de otros subsistemas puede menguar la adquisición de resultados mucho más beneficiosos. Con relación al reconocimiento y valoración de la labor educativa se transcriben dos versiones de grupos heterogéneos para captar los resultados de la institución:

El Jefe Nacional de la Unidad de Coordinación Distrital del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes había llegado a una carta en la que decía: "..."(después de visitar las obras educativas)... pudiera continuar con la capacitación de docentes interinos, que sin duda redundará en la calidad del servicio educativo... este esfuerzo de la Iglesia, que no representa presupuesto alguno al estado será reconocida por los profesores, los estudiantes, la comunidad y el propio Ministerio de Educación..."²¹⁰

Por su parte la Federación Departamental de Profesores de Educación Rural de La Paz respaldaba el funcionamiento del curso de capacitación y de manera general la presencia de una institución de educación superior en el área rural.²¹¹

(ii) Fines educativos

Los *Fines Educativos* asumidos por la institución se encuentran definidos en el perfil del educador de la institución. Éstos detallan los rasgos que se supone los estudiantes adquirirán a largo plazo. Está en íntima relación con el conjunto de

²⁰⁹ Entrevista a Dionicio Mollericona, octubre de 1999, egresado de la INS - Escoma en 1999.

²¹⁰ Carta enviada por el Prof. Eustaquio Menacho en fecha 2 de abril de 1998.

²¹¹ Carta enviada el 26 de marzo de 1998 por el Comité Ejecutivo de la Federación Departamental de Profesores de Educación Rural de La Paz.

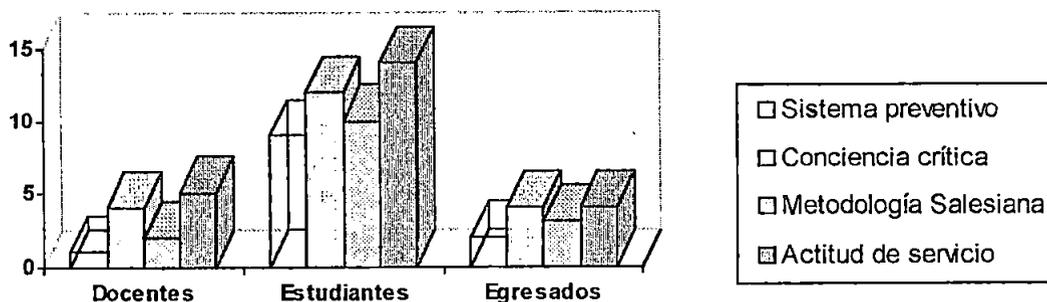
valores provenientes de la institución. En ese sentido los estudiantes de la Unidad deben alcanzar:

- El Sistema Preventivo. Expresado en amor, religión y amabilidad para con la educación, los alumnos y las relaciones personales.
- Conocimiento y conciencia crítica ante la realidad
- Metodología educativa salesiana
- Actitud de Servicio

Consultados los partícipes de la aplicación del currículo sobre la vigencia o no de los fines educativos se pudo constatar que de acuerdo a cada grupo (docentes, estudiantes, egresados) existe una diversidad de criterios. Veamos por ejemplo: en el caso de los docentes, de un total de doce, cinco aseveran que es la actitud de servicio el fin educacional que se ha conseguido y que se trabaja con mayor interés. A éste le sigue la conciencia crítica con la versión de cuatro docentes. La metodología salesiana, que tiene que ver con el acompañamiento, la presencia activa y educativa, es un valor menos cultivado y por último, relacionado con el anterior el sistema preventivo, prioritario en las instituciones salesianas. Se presume que existe una baja consideración de estos valores propios de la institución por el poco conocimiento de los docentes, que como se pudo ver no suelen definir a ciencia cierta la perspectiva educativa de la Congregación Salesiana.

Los estudiantes por su parte creen que el fin educativo mejor trabajado durante el período de formación es la actitud de servicio y la conciencia crítica. Ésta según ellos, se evidencia cuando por influjo de varias situaciones se les cuestiona sobre las condiciones en la que ellos se encuentran en relación con los demás. Destáquese en este punto la presencia de docentes de corte marxista y la existencia de una materia relacionada al conocimiento y cuestionamiento de la realidad a lo largo de todos los semestres de formación. No menos importante es la exteriorización de la existencia del sistema preventivo y metodología salesiana. La interiorización de estos valores se debe fundamentalmente a la constancia en que es presentada, por ejemplo los "buenos días" y la presencia

de salesianos jóvenes como docentes o asistentes a lo largo de todo el tiempo de formación.



♦ Ilustración 10 Fines educativos alcanzados según estamentos (Elaboración propia)

Finalmente, los egresados creen que los fines educacionales asimilados tienen la siguiente presencia: la conciencia crítica y la actitud de servicio ocupan un lugar prioritario, la metodología salesiana y el sistema preventivo, si bien no están en un lugar elevado tienen presencia, lo cual evidencia que es un rasgo conocido y aceptado como importante.

De lo anterior se puede derivar que desde el punto de vista de eficacia, consecución de lo previsto con anterioridad, dos fines educacionales fundamentales han sido y están siendo alcanzados de manera adecuada y otros dos están siendo trabajados y logrados con relativo éxito.

La anterior corroboración quedaría superflua si no nos remitiéramos a hechos concretos y testimonios externos. Así es pertinente indicar que se alcanzó eficacia con relación a los fines educacionales porque se había propuesto producir en los educandos una conciencia crítica y actitud de servicio, que concretistas estos se observan en egresados que en su primer año de trabajo laboral ocupan la cartera más importante en el sindicato de su unidad educativa²¹²; conducen programas televisivos y radiales donde desarrollan

²¹² El Prof. Luis Samo Samo, egresado de la promoción 1998, ocupó la Secretaría General del Sindicato de Profesores en la Unidad Educativa de Pacaures.

programas sociales y educativos²¹³; conducen reuniones, asambleas comunales donde se toman decisiones inherentes a toda la comunidad²¹⁴; organizaron en el ámbito estudiantil actividades de concienciación social respecto a la Reforma Educativa, la Ley INRA y otras, tesinas de grado con relevancia social²¹⁵, etc..

A nivel de eficacia en sistema preventivo y metodología salesiana, se puede comprobar, mediante observaciones y registros etnográficos, rasgos inherentes a la vivencia de estos valores. Esto es evidenciable en las manifestaciones de reconocimiento y cariño expresadas por los niños y profesores guías a la conclusión de la Práctica Docente en unidades educativas de Puerto Acosta, Carabuco, Tomoco Chico, Cavinchilla, con quienes realizaban juegos, dinámicas y existía un contacto directo y personal. Es importante, además, resaltar el testimonio de un egresado de la Unidad:

“... dejar la Universidad no es fácil porque uno se encariña y acostumbra... por ejemplo a los buenos días... aquí el profesor de turno les hace formar con gritos y palo y eso a mi no me parece; ya no es fácil ver a los profesores y director en el patio, ellos apenas toca el timbre se van a sus cuartos a preparar su almuerzo o a vender algo pero no hablan con los chicos... eso que falta es el sistema preventivo...”²¹⁶

Quizá a raíz de esta calidad humana es que este profesor llegó a ser nombrado como el asesor de la promoción, con tan sólo su primer año de trabajo.

(iii) Metas educacionales

Recordemos que las metas educacionales son una concreción de los fines educacionales. Pero que estos últimos son alcanzados por medio de muchas influencias en o fuera de la institución. En cambio las metas educacionales describen los rasgos propios del proceso de aprendizaje a lo largo de la estadía

²¹³ Los egresados Dionicio Mollericona, Eulogio Callisaya y Yolanda Cocarico en la gestión 1999 han conducido noticiosos, reportajes, entrevistas, revistas sociales, revistas en defensa de la mujer, en el sistema de radio y televisión Sariri.

²¹⁴ Actividad que recae en Antonio Kuno, Dionicio Mollericona, René Villca y otros.

²¹⁵ Maruja Chejo, discriminación de la mujer; Antonio Kuno, la escuela productiva; Dionicio Mollericona, la influencia de la T.V. peruana en la identidad aymara; José Yujra, Necesidades Humanas y Necesidades Básicas de Aprendizaje en el Distrito de Puerto Acosta; etc.

²¹⁶ Entrevista a Luis Samo S. en la Unidad Educativa de Pacaures en junio de 1999.

por la institución, es decir, las características reales que se espera posean los egresados por influencia del currículo. Por medio del trabajo con grupos focales se ha podido determinar el estado de avance y la percepción de los estudiantes con relación a las metas educacionales. Se consideran como importantes el estudio de las percepciones de los diversos grupos o niveles de estudiantes; por ello se tiene clasificada la información en columnas por niveles, estos son 1er. Semestre y 2do. Semestre, 4to. Semestre, egresados 99, egresados 98. De los que aún permanecen como estudiantes se analiza la vigencia o no de estas metas educativas; en el caso de los egresados se estudia la prevalecencia de las metas educacionales a lo largo de su formación.

En ambos grupos se cree que es primordial este estudio basados en el principio de que una institución de formación docente con rasgos transformadores, con lineamientos específicos y dentro de circunstancias de reforma, debe acondicionar a los estudiantes en estos cambios, lineamientos, ya que estos se desarrollarán dentro de conocimientos previos²¹⁷: "...es todavía más importante la forma en la cual el mismo docente, en su programa de formación, aprende estos principios... necesita experimentar la posibilidad de resolver problemas, la autoreflexión y el descubrimiento de particulares dentro del universo de generalidades..., los formadores de docentes, entonces, servirán de modelos en este proceso... los alumnos docentes también necesitan practicar en un salón de clase, hay que aplicar en la realidad lo que se aprende, para que forme parte de la base cognitiva..."²¹⁸

¹⁷ Langer y Applebee (1987) demostraron cómo el conocimiento previo influye en las prácticas docentes en GREYBECK D. Bárbara, MORENO B. María, PEREDO M. María, Reflexiones acerca de la formación de docentes, (tomado de Internet). A esto hay que añadir que es una reacción "corriente" que toda persona incorpore nuevos conocimientos sobre aquello que le es familiar y conocido, desde donde pueda sentirse más seguro inclusive.

¹⁸ GREYBECK D. Bárbara, MORENO B. María, PEREDO M. María, Reflexiones acerca de la formación de docentes, (tomado de Internet)

En la siguiente exposición de la información obtenida²¹⁹ en trabajo con alumnos docentes notaremos que éste contempla todas las metas educativas, además de sus desagregados. A cada uno de estos le corresponde un tipo de percepción dividido, como ya se dijo por niveles. Analizando cada uno de estos tenemos:

- a) Dialoga con las características propias: cosmovisión, la religiosidad, el idioma, costumbres, etc.: *Como se puede observar en el cuadro los estudiantes piensan que efectivamente existe un buen grado de satisfacción de este punto, coincidente también con el fin de la sociedad al que también la institución desea responder. Sin embargo, es importante resaltar que se debiera dar mayor continuidad a los contenidos de esta meta educacional por medio del desarrollo de habilidades críticas e instrumentos de análisis más científicos, ya que la valorización de los alumnos se reduce al reconocimiento de su cultura y valores, pero no a la adquisición de actitudes propias de un defensor.*
- b) Facilita la identidad cultural de sus alumnos, guía el compromiso transformador: *En términos generales la valorización de la identidad cultural ha sufrido ciertos infortunios, el egreso de profesores con un sentido social valioso debiera ser considerado no como un fin acabado, sino que colateralmente debieran considerarse, aprovechando la cobertura educativa de la Iglesia, los espacios laborales educativos de estas personas a fin de que éstos no vayan a extraviarse en el conjunto.*
- c) Viabiliza el currículo intercultural y bilingüe para la formación de un hombre capaz de construir y consolidar su autenticidad y al mismo tiempo, servirse de manera crítica del patrimonio universal de la humanidad: *Es en los asuntos concernientes a la práctica pedagógica que los estudiantes del Instituto Normal Superior Católico - Escoma encuentran más limitaciones. Si bien se parte de un contexto cultural y lingüístico específico la formación docente en el desarrollo del currículo no consideran elementos adyacentes a este punto de partida. De ahí que lo vinculado con la interculturalidad se reduzca a un conocimiento más sistemático de la cultura y lo bilingüe a la traducción de textos. Se ha evidenciado en la práctica docente realizada en el mes de agosto que no existe un manejo real de los puntos en cuestión, ya sea por la variedad de rasgos de la misma región como la poca o nula formación en este ámbito. Por ejemplo en la Unidad Educativa Seccional Cavinchilla se hacía uso de los módulos en idioma materno, pero en los alumnos practicantes era notoria la poca habilidad, comprensión, familiaridad, para con estos; encajonando su actuación a una simple traducción y actividades simples.*
- d) Coadyuva el desarrollo integral del educando, tomando como base científica el conocimiento de su realidad biopsicosocial: *Coincidente con el anterior punto, la base vinculada con el ejercicio de la docencia es la que presenta mayores falencias. Los alumnos que han culminado ya sus años de formación han mostrado sus limitaciones para poder desarrollar procesos educativos en los cuales tengan que incorporar saberes y habilidades científicas. Por lo expuesto se deduce que la labor de los egresados, y de los que próximamente saldrán a la Práctica Docente, será*

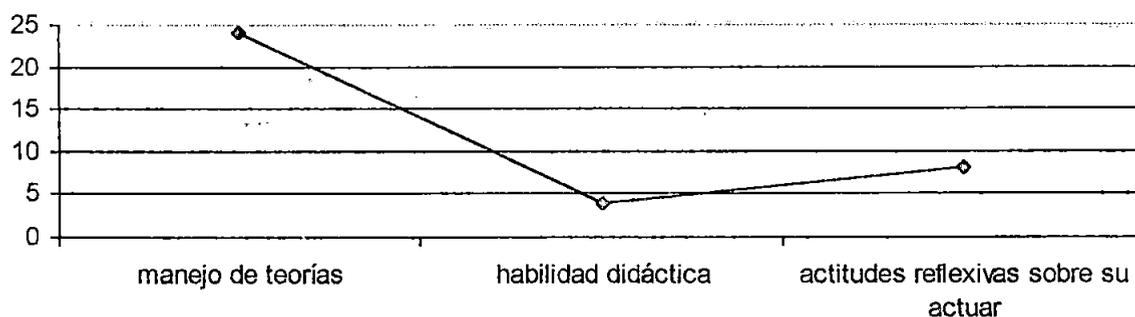
²¹⁹ Este cuadro es producto del trabajo con la técnica de investigación "Grupos focales", que permite el estudio profundo y detallado de temas específicos. Este se realizó con los estudiantes docente, como parte de las Jornadas Académicas organizadas para los propósitos de este trabajo.

una repetición más de experiencias acostumbradas, además, por lo dicho por los alumnos de semestres recientes y los contenidos de los programas de los docentes, la historia tendería a repetirse. Desde estas facetas, se puede observar la gran contradicción entre la perspectiva curricular, los programas de los docentes y el currículo real.

- e) Rechaza toda forma de discriminación y promueve la participación real y corresponsable de la comunidad educativa, promoviendo su relación: Los datos obtenidos destacan que tal meta educacional no ha sido trabajada a lo largo de los años de formación. Fue precisamente en la experiencia que los docentes tuvieron que aprender a desenvolverse con actividades institucionales, que trascienden el aula misma, que constituyen parte importante del desempeño como docente. El trabajo con comunidades educativas ha sido salvado gracias a saberes previos no proporcionados por la institución. Han quedado atrás las intenciones de formar docentes bajo la perspectiva de los animadores comunitarios de Warisata, los promotores de Tiahuanacu.*
- f) Orienta su labor formativa con una actitud científico - crítica en base a la investigación permanente de los problemas educativos de la compleja realidad histórico social y cultural del país: La definición de la perspectiva curricular que adopta la formación de docentes en la INSC - Escoma es la de la estructura de las disciplinas, como se viene mencionando a lo largo de todo este trabajo, ésta debiera permitir a los estudiantes apropiarse de los instrumentos básicos para continuar en el conocimiento de esa disciplina, sin embargo, la poca comprensión de la perspectiva ha llevado a los docente y alumnos a reducir la formación al conocimiento de fechas, autores, teorías, etc. en y para el momento, es decir, con fines casi inmediatos. En ese sentido no es raro encontrar que la enseñanza y el aprendizaje de la investigación sea fragmentado de todas las demás disciplinas y que ésta tenga como único fin responder a uno de los requisitos de titulación: la tesina. La posición adecuada a adoptarse para con los estudiantes a docentes debe ser la de incluir la investigación como un elemento transversal y que vaya a ser como el pilar de su desempeño.*
- g) Defensor de los derechos humanos, la reivindicación latinoamericana en el marco de los desafíos que contempla este fin de siglo: otro de los aspectos que no ha sido, ni está siendo tomado en cuenta en la formación de estos profesores del nivel primario. El desconocimiento de los aspectos que abarca estos puntos, y especialmente la ignorancia de esta meta educacional por parte de los sujetos educativos conducen a que no se abordado.*
- h) Deshecha la metodología tradicional, repetitiva, memorística y centrada en la persona, para dar paso a una pedagogía activo - participativa, el pensamiento divergente que conduzca al educando al proceso de creación del conocimiento y una actitud de profundo sentido de justicia social: Como se anunciaba a inicio de este punto el principio que se busca encimar es que los esquemas de enseñanza de los docentes se sedimentan en las experiencias que tuvieron con quienes fueron sus profesores. Resulta entonces prácticamente inútil esperar cambios sustanciales en la labor docente. Esto es fácil evidenciar cuando se observa cuando se ve a un egresado de la institución elaborando su programa, determinando objetivos, seleccionando contenidos, planificando experiencias de enseñanza, formulando criterios de evaluación, etc. Si en la institución no hubo cambio en relación con su experiencia como estudiante de primaria, secundaria difícilmente lo hará cuando sea él quien dirija procesos educativos.*

- i) Constructor de valores éticos: Los alumnos del Instituto Normal Superior Católico - Escoma creen haber adquirido valores positivos con relación a su interioridad y para con la sociedad, entre los valores más importantes que se inculcan en la institución están la honestidad, responsabilidad, servicio, tolerancia y trabajo.
- j) Dignifica la profesión docente y contribuye a lograr la revalorización plena del magisterio ante la sociedad. No es un rasgo explícito en programas y experiencias de los docentes, sin embargo, es considerado a la hora de demandar de los alumnos competencia y calidad en su servicio.

Con relación a los objetivos de aprendizaje, que es el nivel más concretos de los resultados esperados, se dijo sobre éstos lo siguiente: Existe una amplia variedad y cantidad de objetivos de aprendizaje, en ellos se enfatiza mucho más el entrenamiento que la educación, asimismo, se constata la presencia de una amplia gama de objetivos que responden tan sólo a la perspectiva tradicional, se define al currículo desde el punto de vista de los objetivos como currículo de desarrollo de conceptos. Finalmente, desde las cinco categorías de objetivos de Gagne se determinó la mayor relevancia de *información verbal*, seguida del desarrollo de *habilidades intelectuales*. De la misma manera el análisis de los documentos ha expresado que la búsqueda de resultados vinculados con el desarrollo de *actitudes y estrategias cognitivas* es casi nulo.

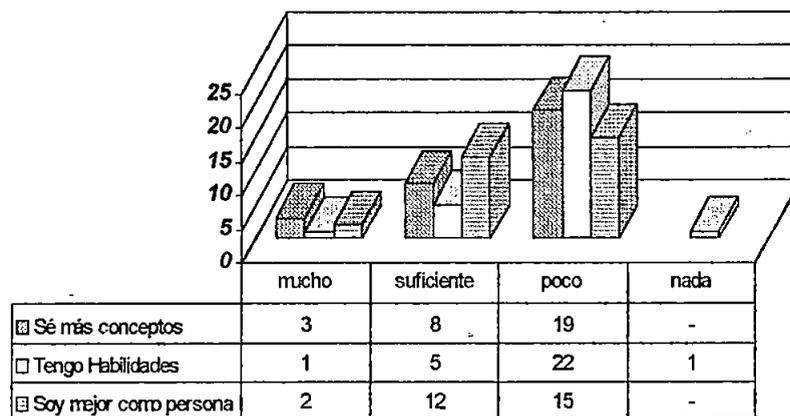


♦ Ilustración 11 Objetivos que buscan los docentes (Elaboración propia)

De los rasgos anteriores se había concluido que desde los documentos curriculares las pretensiones han tenido un cariz enciclopédico y nocional,

propio de los currículos que consideran a la formación de docentes como una instancia en la que hay que aprender fechas, nombres, hazañas, amplia cantidad de información a ser replicada en situaciones laborales. Esta situación está también empapada por rasgos de la corriente de formación de docentes tecnología educativa. En la práctica y de acuerdo al análisis de objetivos de aprendizaje, realizado en un anterior capítulo, se comprueba que la percepción de estudiantes con respecto a los objetivos prioritarios de los docentes se manifiesta en el cuadro n° 28

El énfasis buscado por los docentes, coherente con lo propuesto en los documentos curriculares, lleva obviamente a que los estudiantes obtengan esta segunda percepción sobre lo que en la Unidad aprendieron:



◆ *Ilustración 12 Percepción sobre aprendizajes obtenidos según alumnos (Elaboración propia)*

Nótese que desde el punto de vista de conocimientos existe disconformidad en los estudiantes. En el momento en que se realizó en presente estudio un grupo de estudiantes había terminado "Práctica Docente" en unidades educativas de Transformación, experiencias que han sido compartidas y socializadas en espacios formales como informales.

METAS EDUCACIONALES

Meta Educativa		1º. y 2º. Semestre	4to. Semestre	Egresados 1999	Egresados 1998
Facilitador del conocimiento y comprensión de la realidad	Dialoga con las características propias: cosmovisión, la religiosidad, el idioma, costumbres, etc.	Hemos tenido materias como Realidad Nacional y Sociología donde hemos aprendido mucho a conocer nuestras raíces.	Cuando empezamos la carrera si ha habido estos temas, pero se han ido perdiendo poco a poco.	Tuvimos la suerte de avanzar estas cosas con varios docentes y varias materias, creo que en mi curso si se conoce estas cosas.	Como nosotros somos de por aquí, muchas cosas nos parecen conocidas, sólo que no lo sabíamos tan científicamente, ahora podemos ver mejor las cosas.
	Facilita la identidad cultural de sus alumnos, guía el compromiso transformador	En mi curso todos hablamos aymara, es importante que no dejemos nuestra cultura y tradición.	Nos enseñaron a valorar la cultura y nuestra historia, sólo sé que esto es importante que lo sepan bien nuestros alumnitos.	En nuestra práctica docente me di cuenta que tengo cosas muy buenas que hacer notar a mi gente.	Es difícil, porque los chicos no están muy orgullosos de ser del campo, siempre quieren ser como alguno de la ciudad.
Identificado con la realidad pluricultural y plurilingüe	Viabiliza el currículo intercultural y bilingüe para la formación de un hombre capaz de construir y consolidar su autenticidad y al mismo tiempo, servirse de manera crítica del patrimonio universal de la humanidad.	En aymara hemos aprendido a hacer textos, revistas, como lecciones de acuerdo a lo que conocemos y de acuerdo a nuestra lengua materna.	Hemos aprendido a escribir lo que decimos en aymara, pero lo malo es que todo ya pasó después de esa materia.	Realmente no sabemos como lo podríamos hacer... es que los mismos módulos no están bien hechos, por ejemplo aquí no se conoce la llama, pero en los módulos si hablan, hay que contextualizarlos.	A nosotros no nos enseñaron a trabajar con módulos, con nada de la reforma. Sobre interculturalidad tampoco, pero no debe funcionar porque la gente se opone mucho, es como retroceder dicen.
Orientador del educando	Coadyuva el desarrollo integral del educando, tomando como base científica el conocimiento de su realidad biopsicosocial.	Hasta ahora muy poquito... no alcanza el tiempo y, además, todo es muy teórico.	Ya vamos a salir a la práctica y hasta ahora creo que no estamos preparados muy bien.. no sabemos relacionarnos con los niños...	Ir a la práctica ha sido muy fuerte, ahí nos hemos dado cuenta que nos faltaba mucho, sobre todo que no conocemos bien, una cosa es la teoría y otra la práctica.	Al principio fue muy difícil, sólo habíamos hecho observaciones, directo a la práctica y luego a trabajar... después ya hicimos como los demás nomás.
Democratizador del proceso	Rechaza toda forma de discriminación y promueve la participación real y corresponsable de la comunidad educativa.	Si me dicen que debo dirigir una reunión me aplazo...	Mi curso un poco pero no creo que podamos, aunque sabemos que es importante que participen...	No tenemos experiencia todavía pero como sabemos aymara y otras cosas...	Los oficios escolares ya están dados en donde trabajamos, con ellos se hace las cosas, especialmente cuando uno está de turno... pero esas cosas no nos enseñaron nada aquí.

	Promotor de la relación escuela comunidad	- -	- -	En la práctica docente un poco, pero no como escuela productiva.	Se trabaja allá con los invemaderos, con algunas actividades pero los papás no se meten mucho.
	Relaciona dialécticamente la escuela con la comunidad educativa.	- - -	- - -	- - -	Los oficios cuando les toca están allá, después se van, nos controlan, hablamos con ellos y nada más.
Científico social	Orienta su labor formativa con una actitud científico - crítica en base a la investigación permanente de los problemas educativos de la compleja realidad histórico social y cultural del país.	Hasta ahora no sabemos como realmente será la práctica...	Me da miedo que vaya a la práctica y que siga casi igual como si no hubiera estado aquí... aunque nos dieron materias sobre esto no hemos nada de práctica...	Al estar en Carabuco me he dado cuenta que las cosas de la teoría no siempre sirven... a veces hay nomás que ser tradicional con los alumnos, sino se le suben a uno...	Nosotros damos las clases de acuerdo al programa, de acuerdo a lo que nos pide el director y los que más años de antigüedad tienen...
Defensor de los derechos humanos, la reivindicación latinoamericana en el marco de los desafíos que contempla este fin de siglo	Actúa protagónicamente en defensa de los derechos humanos como principios de convivencia social.	- - -	- - -	- - -	Cuando a uno le ven muy hablador le dicen que es político o problemático... a veces mejor no.
	Se identifica con el espíritu latinoamericano que reivindica la necesidad de superar la dependencia que hoy inviabiliza el desarrollo pleno de nuestras sociedades.	- - -	- - -	- - -	- - -
	Asume profesionalmente los desafíos que plantea la próxima centuria al mundo contemporáneo, especialmente ante las consecuencias de la revolución científico - tecnológico.	Nos han dicho muchas cosas de manera teórica, pero nada más...	- - -	Debemos darle mejor oportunidad para nuestros alumnos, para que sean mejores más adelante.	Donde estamos trabajando no hay nada, es como si siguiéramos en la escuela donde yo estudiaba antes... aunque la T.V. peruana perjudica mucho.

Facilitador del aprendizaje	Deshecha la metodología tradicional, repetitiva, memorística y centrada en la persona, para dar paso a una pedagogía activo – participativa, el pensamiento divergente que conduzca al educando al proceso de creación del conocimiento y una actitud de profundo sentido de justicia social.	Oralmente nos han dicho pero no se cumple aquí eso. Todavía nos dictan, tenemos exámenes para repetir todo... no tenemos docente que sepan la nueva forma de trabajo.	Nos dicen que seamos más creativos, pero hay que responder lo que el profesor nos pide; sino nos aplazamos... todo es pizarra y todos sentados, no salimos estamos casi como los de agropecuaria, sembrando papa en la pizarra.	Siempre nos han hablado de cambiar la educación, pero hemos tenido docentes que no querían saber ore la reforma educativa, nos han dado harto constructivismo pero nunca en la práctica...	Nos decían que hay que ser mejores, que hay que cambiar la educación, eso queremos, pero es difícil... a veces nos sentimos huérfanos en las unidades o seccionales, somos los únicos, los demás golpea, dictan y a eso se han acostumbrado todos...
Constructor de valores éticos	Participa dinámica y creativamente en los procesos de cambio de actitudes individuales y comunitarias para promover el desarrollo integral de su persona, del educando del grupo y la comunidad.	Aquí nos hablan todos los días de la importancia de los valores y creo que tienen razón...	Es importante que podamos tener valores buenos y aplicarlos en la vida, he mejorado mucho mi vida a nivel individual...	Tenemos más experiencias buenas, hemos ido a Misa siempre, los buenos días nos ayudan bastante... hay que vivirlos	Somos un poco diferentes con otros profesores, ellos son más dejados, parece que no quieren a los niños, son menos comprometidos....
	Se responsabiliza de la preservación del medio ambiente, de los legados culturales y de los recursos naturales del país.	En ciencias de la vida hemos visto un poco sobre desarrollo sostenible, pero se podría ver más...	No hemos hecho nunca ninguna experiencia práctica.	En la práctica docente hemos visto un proyecto de aula sobre eso, en los módulos también... pero es algo que ya conocíamos desde nuestra cultura.	A nosotros no nos han dado nada de eso... pero sí hemos conocido desde el punto de vista de los de la ciudad, sería bueno que rescatáramos lo nuestro...
	Dignifica la profesión docente y contribuye a lograr la revalorización plena del magisterio ante la sociedad.		Ser profesor no es fácil, la gente no reconoce como algo bueno, además, pagan poco y a veces cualquiera puede hacerlo...	Nos hemos dado nuestro lugar en la práctica docente, hemos alegrado a los niños y los profesores guías han estado contentos...	La tarea es esa, pero no es fácil, tenemos que enfrentamos a muchas cosas.

♦ Tabla 27 "Cuadro comparativo entre niveles de estudio con relación a las metas educacionales INSC - Escoma" (Elaboración propia)

En términos globales, respecto a los resultados deseados en la institución podemos hacer notar que existe coherencia interna parcial entre estos. Las metas de la sociedad hacen referencia a que como centro de formación de estudios superiores se pretende coadyuvar a crear mayores y mejores oportunidades de vida a los jóvenes de la región con una perspectiva de aceptación y compromiso para con la cultura. En términos de los fines educacionales se puede observar que éstos se han ido consiguiendo y/o se están trabajando de manera positiva, en la existencia de este punto representa un papel el conjunto de influencias inherentes a la filosofía de la institución y aspectos no – áulicos. Con respecto a las metas educacionales no han sido asumidas con verdadera plenitud, porque son los docentes quienes desconociendo las intenciones de la institución han tomado rutas azarosamente coincidentes. De existir otras finalidades institucionales no se hubiesen obtenido los resultados actuales. En lo concerniente a los objetivos de aprendizaje, su carácter enciclopédico y nocional determinan la inconformidad por parte de los estudiantes y deficientes resultados en los egresados.

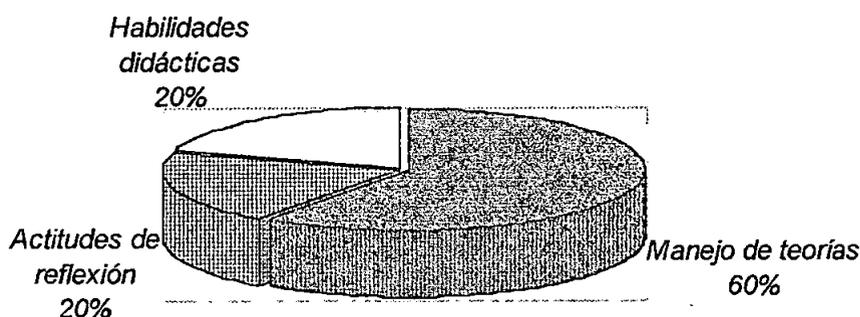
(2) Contenidos de aprendizaje

De alguna manera al referirnos a objetivos lo hemos hecho con los contenidos. Algunos autores manifiestan que los contenidos no son otra cosa que una dimensión de los objetivos y que por lo tanto uno y otro tienen un aspecto indiviso.

Sin embargo, hemos de indicar que los contenidos, según el tipo de objetivo al que acompañen pueden adoptar diversos valores. Por ejemplo los contenidos vinculados a la evaluación formativa, adquieren un valor si son considerados desde una perspectiva conductista, que si son considerados desde una perspectiva experiencia. En ese sentido todo estudio de éstos está precedido de la revisión de la perspectiva curricular que se adopte.

Se ha dicho anteladamente que la perspectiva curricular de la estructura de las disciplinas ha predominado en la construcción del diseño, que en un nivel específico se ha adoptado una perspectiva curricular diversa, la tradicional. En

lo que respecta a la aplicación del currículo de formación de docentes se aprecia que: ha primado la opción de los docentes en la construcción de los programas, que al no existir conciencia real del enfoque curricular adoptado, ésta opción se refleja en que ellos no han considerado relevante diseñar los procesos de enseñanza sobre la base de ideas y conceptos fundamentales, los mismos que proporcionarían destrezas científicas a los alumnos, y que han visto como más conveniente plasmar teorías, autores y el conjunto de herencia cultural necesario para poder desenvolverse como educador. Esta conclusión se hace evidente cuando se revisan los planes de estudio y se les consulta a los docentes sobre lo que debe aprender un estudiante de la Unidad:



♦ Tabla 28 Tipos de contenidos de aprendizaje (Elaboración propia)

Las formas de presentación de los contenidos como se puede prever se vinculan a exposiciones, entrega de textos, clases magistrales, exposiciones de grupos, etc. ; en los mejores de los casos se tienen clases modelo en relación con los contextos donde se desarrollará el desempeño docente, es decir, el ámbito de formación se vincula a un contexto de entrenamiento.

(3) Organización de los contenidos de aprendizaje

La organización de los contenidos de aprendizaje puede ser considerada como una unidad que ha sido creada con la intención de alcanzar unas metas específicas. Se refiere al conjunto de decisiones adoptadas en torno a los contenidos, su disposición, cobertura, alcance y el tiempo en que se abordará.

En el Instituto Normal Superior Católico - Escoma esta tarea recae exclusivamente en el docente, no existe, en práctica, acompañamiento alguno por parte de la dirección. Como se irá viendo estas decisiones y otras, a libre arbitrio de los docentes.

(a) Programa de materia

Al parecer la elaboración de los programas de materia son tan sólo por satisfacer fines administrativos, más que para poseer un recurso de supervisión y guía de los procesos educativos. No todos los docentes elaboran sus programas, en ocasiones muchos de estos son reproducidos de gestión en gestión, sin variación alguna, aún si no son los mismos docentes²²⁰.

Pese a que existe un documento que norma la presentación de los programas un reducido número de éstos es coincidente con este modelo, tan sólo el 5%. El resto de los docentes incorpora criterios propios, bajo la concepción que se tiene sobre "Programa de Materia". Existen los que tan sólo colocan un listado de lecciones a desarrollar, otros enuncian metodologías generales, enuncian en el sistema de evaluación criterios vinculados únicamente con la evaluación sumativa; los menos toman en cuenta una justificación, antecedentes, vinculaciones con el resto de las materias, bibliografía, etc.

En síntesis, al no existir ciertos parámetros de formulación de programas, se concretiza un caos, que imposibilita toda opción de supervisión, administración del tiempo, dosificación de resultados, experimentación de programas, sistematización de experiencias, etc. a esto hay de añadir que los alumnos no llegan a conocer los objetivos de deben alcanzar. Como se indica:

Al inicio del semestre	12
Al inicio de cada entrada	7
Antes de cada tema	-
Nunca	13

♦ *Tabla 29 Frecuencia de presentación de programas a alumnos INSC - Escoma*

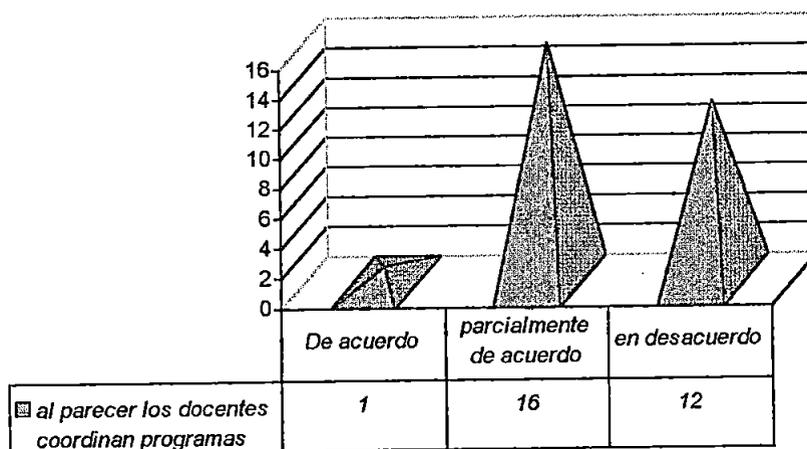
El currículo escrito hace mención de la existencia de áreas de conocimiento y ejes de desarrollo profesional, mismo que no es conocido por el 85% de los docentes, lo cual conduce a que cada uno de ellos perciba su materia como una isla desconectada de las otras, que muchos docentes supongan que ciertos contenidos han sido tomados en cuenta en otras materias, o que serán vistos en otras. Esta poca o nula comprensión de la globalidad de la carrera ha llevado a que el currículo nulo, conjunto de aprendizajes no enseñados propios para una institución, se incremente en demasía. Entre los contenidos del currículo nulo tenemos a todos aquellos vinculados con la Reforma Educativa, lo concerniente al conocimiento y utilización de módulos, competencias, ejes de desarrollo, proyectos de aula, proyectos institucionales, currículo orientado a satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, temas transversales, objetivos del nivel primario, enfoque global de las áreas de conocimiento, estructura curricular vigente, legislación educativa vigente, supuestos políticos, pedagógicos, psicológicos, epistemológicos, filosóficos de la educación, etc.

Podría surgir como interrogante el porque no se han considerado aquellos contenidos como relevantes en el proceso de formación; a lo que tentativamente se debe responder que no ha existido la suficiente apertura hacia la Reforma Educativa, debido a que esta no se ha presentado clara y consensuada. Al estar como docentes, en la etapa de inicio y expansión de la Reforma Educativa, profesores normalistas con trayectoria amplia, profesores dirigentes del magisterio, profesionales de otras ramas diversas a la exclusivamente educativa y muchos de ellos con otras varias actividades y fuentes de trabajo, se creó una especie de cerco hacia ella. A esto hay que sumarle, por un lado, el poco acceso a los procesos de reflexión y cambio que se vivía en otras instituciones de formación docente, por tratarse de una institución privada, y por otro, la lentitud en la toma de decisiones por parte de la Unidad de Servicios Técnico -

¹¹⁰ Cf. Programas de Lenguaje II/97 y Lenguaje I/99; Expresión y Creatividad I/96 y I/98

Pedagógicos y la Dirección Nacional de Formación Docente, con respecto a este ámbito de los estudios superiores.

Finalmente, es menester destacar en este acápite vinculado con los Programas de estudio la nula coordinación de programas que existe en la institución. Como ya se hacía mención, las áreas y ejes de desarrollo profesional no han sido considerados en absoluto. Lo curioso es que existe plena conciencia de esta situación, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes; esto revela que en el Instituto Normal Superior Católico - Escoma tampoco existen espacios de reflexión y planificación capaces de subsanar imprevistos, aunar esfuerzos, determinar objetivos institucionales²²¹, etc.



♦ Ilustración 13 Grado de coordinación de programas INS - Escoma (Elaboración propia)

Si observamos el cuadro, el grado de conocimiento es bastante alto, 12 no comparten la idea de que los docentes vayan coordinar programas entre sí; 16 tienen sus grandes dudas y tan sólo una persona está segura que pueda haber esta coherencia. A estos datos se añaden que los estudiantes, 16 de 22, consultados sobre los motivos que llevaron a deficiencias en el desempeño

²²¹ Existe, por las indagaciones hechas, un Documento sobre Planificación Estratégica conjunto entre Agropecuaria y Pedagogía, pero que lo realizó el Director de la Carrera de Agropecuaria y fue conversado en una sesión de media jornada. Desconocido, en su fondo, por el 95% de los docentes y 100% de los alumnos.

laboral de los egresados indican que, se deben a aspectos vinculados a la poca coordinación curricular.

(b) Planeación didáctica

Los programas de materia se constituyen, o debieran ser considerados, como instrumentos de planificación del proceso educativo. La planeación de los procesos de enseñanza, vinculados a las estrategias para el aprendizaje, hace referencia a la planeación didáctica. Es decir, remite a las programaciones de aula que debieran estar cargadas de racionalidad y finalidad. Los diseños de planeación, sino el único, son los programas de los docentes, que con las características mencionadas anteriormente sólo brindan satisfacción a instancias administrativas. Sin embargo, se refleja que en la estructuración de estos predomina la planeación por correlación, es decir, el desarrollo de contenidos bajo el criterio de lo simple a lo complejo.

El currículo en acción demuestra que la planeación didáctica es elaborada en gran magnitud a lo largo de la quincena de trabajo. El programa de materia ha quedado en el archivo de la Unidad y no se remite nadie a él, ni siquiera el mismo docente. Es al inicio de cada quincena y sesión en que se van eligiendo contenidos, definiendo metodologías y técnicas; los criterios para estas tomas de decisiones se vinculan a la bibliografía y/o material disponible, conocimiento y dominio del tema, intereses de los alumnos y/o coyuntura. Una reducida cantidad de docentes, aunque con ciertos rasgos de flexibilidad, sigue los lineamientos propuestos a inicio de semana.

En su gran mayoría las decisiones sobre planeación didáctica son tomadas por los docentes inconsultamente con los estudiantes; sin embargo, y por influencia de las transacciones sociales en el aula, se suceden profundas modificaciones. Fruto de esas transacciones es que se cambian los espacios de aprendizaje, la cobertura de los contenidos, las metodologías de enseñanza, los recursos, medios y materiales educativos. Se dan estas modificaciones a raíz de que los docentes, no realizando evaluaciones diagnósticas, toman decisiones poco

pertinentes a los estilos, ritmos, necesidades, intereses y problemas de los estudiantes.

(4) Metodología

Al referirnos a la metodología aludimos al conjunto de actividades intelectuales que establecen los procedimientos lógicos, formas de razonar, operaciones, procedimientos y reglas que, de una manera ordenada sistemática, deben seguirse para lograr un fin dado o resultado²²². Comúnmente se habla de metodologías, a los estilos de razonamiento vinculados a la inducción, deducción y a la analogía.

En el Instituto Normal Superior Católico Católico - Escoma la metodología más utilizada se basa en razonamientos de tipo deductivo. Pese a que de manera general se habla del abordaje de los contenidos particulares a más generales; en la práctica y en la especificidad de cada sesión se toman como referentes iniciales las formulaciones teóricas de autores, escuelas o corrientes. La adopción de esta forma de razonamiento ha conducido a que las sesiones de clase tengan la siguiente descripción:

"Los docentes desarrollan su clase, a su propio criterio, o sea, a su propio método que él tiene, por ejemplo: entran al aula, saludan y empiezan a desarrollar su que han preparado, explicando sobre autores y teorías, haciendo esquemas, y después haciendo ejemplos..."²²³

Un elevado número de estudiantes asevera que la metodología de enseñanza de los docentes se basa en principios de razonamiento deductivo, porque se parte de premisas o formulaciones generales pertenecientes a autores o corrientes, y desde ellas pasa a ejemplos o concretizaciones cotidianas. En muchas ocasiones esta forma de llevar adelante los procesos educativos ha conducido a que se deje de lado la práctica o el trabajo de campo, puesto que el tiempo y las circunstancias provocaron que no haya mayor realce que a lo teórico. Este enfoque dificultoso de por sí, se complejiza cuando los docentes tienen que referirse a personas de lengua materna originaria. Los procesos de

²²² ANDER - EGG Ezequiel, Diccionario de Pedagogía, voz: Metodología.

razonamiento que deben realizar los estudiantes de lengua originaria cuando están aprendiendo en otra lengua son bastante complicados. Al parecer esta situación no es comprendida o por lo menos considerada por los docentes, que además de ser en su mayoría castellano parlantes, desconocen asuntos pertenecientes a la psicología del aprendizaje de los estudiantes aymaras.

(a) Los docentes como protagonistas del proceso educativo, la interrelación con otros partícipes y el abordaje de los contenidos de aprendizaje

Ya se ha podido observar el contexto que se ha ido originando a raíz de la presencia de determinadas condiciones. Así por ejemplo, el horario se constituye en un condicionante de peculiaridades de la institución. De la misma manera la presencia de personas concretas como docentes influye de manera significativa en el clima de estudio, la cobertura y dominio de los contenidos, la metodología de abordaje de los contenidos, criterios y momentos de evaluación, etc.

(i) Los docentes y su función en el INSC – Escoma

Partiendo de la premisa de que es sobre los docentes que gira la presencia de un currículo real es que resulta importante identificar su función. Además, que la historia personal y profesional permiten u obstaculizan el desarrollo y consecución de objetivos de aprendizaje así como un ambiente propicio. "Éste posee un saber, historia personal, ideología, proyecto de vida, cultura y una formación profesional..."²²⁴ Por ello la existencia, entre el personal docente, de profesionales de áreas poco o nada contiguas a la educación y a la docencia en particular acarrea dificultades por demás inconvenientes. En este centro de formación docente se cree que el conocimiento de la temática de estudio es requisito único para ejercer la docencia. Quedan de esta manera a criterio, de

²²³ Cuestionario 062s.

²²⁴ DIAZ O. María Elena y GALLEGOS V. Rodrigo, Formación y práctica docente en el medio rural, p. 70.

las experiencias personales, la utilización de recursos y metodologías de enseñanza; quizá como un esfuerzo de acomodación a la función delegada.

Es sobre los fundamentos teóricos de los docentes que se basan gran parte de las decisiones educativas. Así por ejemplo, la elección de los espacios de aprendizaje, la distribución del tiempo, presentación de los contenidos, utilización de técnicas y recursos, etc. está supeditada a las experiencias previas en ámbitos escolares y otros. En el caso de los espacios de aprendizaje, alrededor de un 90 a 95 % del tiempo y contenidos utiliza el aula como único espacio de aprendizaje. La apropiación de conceptos, la adquisición de habilidades y obtención de actitudes tienen que ver con procesos desarrollados en aula, con aspectos "relacionados a" la educación y no adquiridos en "interacción con" procesos educativos. La aceptación consciente del aula como privilegiado espacio de aprendizaje conduce a crear artificialmente situaciones de la vida escolar real.

Al no existir trabajo práctico y teórico de manera dialéctica se desconfigura las pretensiones sobre el perfil de los docentes de la institución. La información recogida del actual desempeño docente de los egresados y de la práctica docente de los que están a punto de egresar ha revelado una gama amplia de saberes por parte de los estudiantes productos de la institución. No solamente con relación al currículo nulo, sino también con aspectos supuestamente aprendidos en la institución. La distribución del tiempo, mantenida desde la perspectiva de las necesidades de los docentes, ha conducido a priorizar en los primeros momentos de clase los momentos teóricos y densos, desarrollados por los docentes; y de manera secundaria la práctica y reflexión comunitaria. La realidad muestra que para cuando llega el segundo momento o el tiempo ya se ha ido, la motivación y atención son dispersas o se reduce a un simple comentario.

De la misma manera la presentación de contenidos por parte de los docentes nos remite a observar varias dimensiones: contenido – método, sujeto - objeto de conocimiento y teoría – práctica.

(ii) Las relaciones entre los partícipes del proceso – educativo

Las relaciones entre los partícipes del proceso educativo en el Instituto Normal Superior Católico Católico – Escoma están mediadas por el conocimiento y el procesamiento de certificados, como ya se hacía notar en puntos anteriores. Sin embargo, y como nos lo hace notar la psicología, aspectos vinculados a la afectividad influyen grandemente en los procesos educativos. De esta manera el aprendizaje tiene que ver con el posicionamiento ante el conocimiento, los criterios de obtención y adjudicación de los certificados, la madurez afectiva de los partícipes del proceso educativo.

De acuerdo con las características de la institución el conocimiento recae en los docentes, en los materiales que ellos poseen y en la posibilidad de organizarlo y transmitirlo. En otras palabras, el status del docente está definido por el conocimiento que él posee. Esta percepción sobre el conocimiento y sobre el poder provoca una respuesta en los docentes y en los estudiantes. En el primer caso, los docentes se constituyen en referentes de la información y lo propicio para el desempeño docente; en el segundo los estudiantes deben negar cualquier saber previo y capacidad de cuestionamiento a las fuentes de ese saber.

Sin embargo, si se realiza un lato análisis de ese conocimiento como fuente de poder y lo vinculamos con la perspectiva curricular asumida por la Carrera, notaremos que es un status y un poder contingente, puesto que tal saber se vincula con tendencias enciclopedistas y nocionales. Saberes que en el presente y con visión de futuro quedan obsoletos rápidamente debido a la dinamicidad del conocimiento y la impredecibilidad de la realidad.

Dentro de toda esta interrelación entre los partícipes del proceso educativo no hemos de olvidar que la participación de los docentes no se reduce a su protagonismo en el currículo real sino de la misma manera en el currículo oculto. Es decir, que en su función como docente no sólo transmite saberes de manera explícita e intencional, sino que de manera tácita se transmiten conocimientos, procedimientos, actitudes y valores provenientes de la historia personal de los partícipes. Estos elementos han de ser considerados con mucho cuidado puesto que pueden ser los que, siendo aprendidos, sean puestos en práctica en el desempeño docente.

(iii) Relación contenido - método

Se anticipaba que la intervención del docente con un contenido en su función educadora, está mediada por la utilización de un método. Es gracias a la utilización de estrategias que el docente operativiza la enseñanza de contenidos de aprendizaje para los alumnos. Inherente a esta imagen está la concepción de aprendizajes de manera constructiva o pasiva²²⁵. Por lo que se puede apreciar en la institución se promociona un estilo de aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes, no existiendo estrategias de enseñanza capaces de favorecer la construcción colectiva del conocimiento, abstraída de la experiencia y la reflexión.

No es difícil determinar la inconveniencia de ciertos métodos para el abordaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Como se hacía notar, un elevado número de docentes basa su actuación en métodos deductivos; es decir, que consideran como puntos de partida ideas o bloques de ideas muy generales de las cuales van desprendiendo situaciones concretas. Por ejemplo, las sesiones de lenguaje, ciencias de la vida, estudios sociales y otras en las que se dan a los alumnos conceptos ya construidos desde los cuales, ellos deben encontrar características, realizar ejercicios, desglosar en partes, etc.

²²⁵ Cf. DIAZ O. María Elena y GALLEGOS V. Rodrigo, Op.Cit., p. 77.

El método, elegido por el docente en la mayoría de los casos, no determina la dirección del proceso educativo; la actuación de los alumnos conduce a modificaciones sustanciales. Así por ejemplo, los alumnos en el horario de la tarde prefieren realizar actividades mucho más distendidas que en el horario de la mañana. Los alumnos de estos cursos frecuentemente están sugiriendo ámbitos de aprendizaje alternativos, dinámicas de grupo, técnicas de grupo, juegos, etc.

(iv) Relación sujeto - objeto de conocimiento

Dentro de una concepción constructivista la relación entre el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente es directa, abierta e interactiva. En los ámbitos de la formación docente se trata de que los futuros docentes posean y adquieran sus saberes en las mismas fuentes de su origen, esto es, en las mismas unidades educativas, por el contacto con los niños, asumiendo la cotidianeidad de la vida escolar. En el INSC - Escoma el objeto de conocimiento se halla desvinculado de los contenidos y metodologías. Los recursos que suelen utilizar con mayor frecuencia son: la pizarra, cuadros didácticos, y otros. En el mejor de los casos cuando existe contacto con niños, se los saca a estos de sus ámbitos naturales para "estudiarlos". Como ejemplo de la rudimentaria concepción de la relación sujeto - objeto de conocimiento: en la primera parte de la gestión 99, se aplicó una prueba psicológica a "un niño". Eran 12 estudiantes de 4to. Semestre que poniendo al niño al centro del aula del Instituto, se dedicaban a darle instrucciones, observarlo, registrar sus reacciones, etc.

La situación es muy semejante en ambas carreras, y existiendo conciencia de ello se dice que: si en agropecuaria se aprende a sembrar papas en la pizarra, en pedagogía se elaboran materiales, se educa a las paredes y pizarra.

Por otro lado, hay que señalar que la parcelación del conocimiento provoca en los futuros docentes un acercamiento a la realidad también fragmentaria. Institucionalmente no existe el abordaje de la realidad de una manera global, pese a que como se veía en los documentos curriculares, se habla de áreas de

conocimientos y ejes de desarrollo profesional. Dificultades de esta forma de aprendizaje se han conducido a los alumnos de últimos cursos ha tener problemas para conceptualizar el trabajo con los módulos de la reforma educativa. Recordemos que los módulos de la reforma educativa, están elaborados de acuerdo a áreas de conocimiento, pero que no son excluyentes unos con otros; éstos asumen una perspectiva global.

En la proximidad de la práctica docente del mes de agosto de 1999 en las unidades educativas de transformación de la Reforma Educativa, los alumnos de último curso, no poseían conocimiento teórico ni práctico sobre el trabajo con módulos, materiales interactivos, hasta el mismo trato con los niños²²⁶. Estos rasgos de falta de relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se constituye en una constante en el Instituto. La conciencia sobre tal hecho también es evidente en los diferentes estamentos. Tanto docentes como estudiantes saben que la posibilidad de adquirir conocimiento por contacto con el mismo objeto de conocimiento es mucho mayor, no obstante, es tan sólo la materia de práctica docente la que debe realizarlo.

De todo lo anterior resulta sencillo comprender que no es posible hablar de que sujeto y objeto de conocimiento puedan coexistir a la forma como manifiesta Adam Schaff "sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real a la vez que actúan el uno sobre el otro, esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe el objeto en y por su actividad"²²⁷, en otras palabras la presencia de aprendizajes significativos en el Instituto es casi nula.

(v) Relación teoría - práctica

La vinculación necesaria entre teoría y práctica como pilares de todo proceso formativo es fundamental si se quieren alcanzar resultados óptimos. La

²²⁶ Informe de Práctica Docente de la gestión II/99. Los criterios rescatados por este informe son del Docente de Práctica Docente, Lic. Carlos Brañez; de las versiones de: asesor pedagógico del Distrito Educativo de Carabuco, Prof. Juan Alcón; profesores (as) guías de la Unidad Educativa Ursula Goyzueta y la seccional de Cavinchilla.

²²⁷ SCHAFF Adam, Historia y verdad, p. 86 en DIAZ O. María y GALLEGOS V. Rodrigo, Op.Cit., p. 87.

ausencia de uno, el énfasis marcado en cualquiera de los dos o la dicotomización de éstos provoca serias anomalías en los formandos, que asumen, según sea el caso, posiciones erradas sobre la realidad. En el caso de la ausencia o énfasis marcado en la teoría se prevé sujetos con un bagaje amplio de información, repetida de memoria y asimilada mecánicamente. Si por el contrario se diera el caso de existir dar énfasis mayor por la práctica se augura la formación de sujetos con habilidades, destrezas adquiridas de manera aislada, propia de corrientes pragmatistas que dando énfasis a la posibilidad de uso descuidan las dimensiones del porque y para que fundamentalmente.

Si se presentase la situación de que existe separación entre estos dos ámbitos del conocimiento tendríamos que interpretar como si la construcción del conocimiento se basa en tal forma de distribución; y se cometería el error de "creer que la práctica es el fin de la teoría y que la teoría tiene como fuente de verdad a la práctica"²²⁸

En el Instituto Normal Superior Católico – Escoma la consideración de la teoría – práctica ha sido hecha bajo la consideración de la secuenciación. Se ha organizado el currículo de forma tal que en la primera etapa exista amplia posibilidad de teoría y en la etapa final de la formación la práctica. De esta forma es que a lo largo de los siete semestres existe seis dedicados al aprendizaje de conceptos, teorías, métodos y técnicas de enseñanza, elaboración de materiales, etc. sobre el niño, sus formas de aprendizaje, configuración del aula, etc. y recién en el último semestre, en 30 períodos, se debe poner en práctica lo aprendido.

Si bien existen momentos cortos, de uno a 5 días, de contacto externo con los centros educativos y un momento largo en las prácticas intensivas, éstas se ha visto totalmente separadas del resto de las asignaturas. La Práctica Docente²²⁹ es considerada como una materia independiente, inconexa del resto; materia que posee sus propios contenidos, forma de desarrollo, sistema de

²²⁸ Ibid., p. 95.

evaluación, momento y espacio. Pese a que en ella se plasman, o debieran plasmarse, los conocimientos, habilidades, actitudes adquiridas a lo largo de toda la formación docente, no guarda vínculo alguno ni con las materias pedagógicas como: currículo, didácticas especiales, pedagogía, evaluación; ni con las materias auxiliares como: psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, realidad nacional, estadística. El mismo desarrollo de las materias pedagógicas y auxiliares se lo hace en función de su especificidad y no en función de la consecución de objetivos a apreciarse en la práctica docente.

De la misma manera no existe forma alguna de reflexión sobre esa práctica; al ser considerada como una materia más, se busca satisfacer los requisitos de ésta respecto a horas; no se la llega a tomar como un espacio de aprendizaje, capaz de brindar información para la toma de decisiones en el ámbito personal, curricular e institucional. Estas características señalan como los esfuerzos que se realizan en la institución por la formación de docentes no adquieren una direccionalidad única. Asimismo, refleja la poca coordinación e importancia que se le atribuye a la adquisición de competencias para el desempeño docente. Y en otras palabras la poca o nula búsqueda de la calidad.

(5) Evaluación de los aprendizajes

Dentro del proceso pedagógico de formación de docentes para el Nivel Primario no se puede dejar de lado los asuntos concernientes a la evaluación de los aprendizajes, concebidos como un requisito sine que non dentro de cualquier centro educativo. Dentro de este acápite se explicitará los criterios, momentos e instrumentos de evaluación en íntima relación con las razones de la consecución o no de los objetivos.

³²⁹ Actividad de enseñanza y aprendizaje práctico, que se realiza durante el período de formación, en un centro educativo, durante un tiempo determinado, con el fin de adquirir las capacidades específicas de la actividad docente. En ANDER-EGG Ezequiel, Diccionario de Pedagogía, Voz: Práctica Docente.

(a) *Momentos, espacios y duración de la evaluación*

Los procesos evaluativos de los aprendizajes están enlazados con un conjunto de concepciones acerca de ella: su noción, frecuencia, ubicación en el proceso educativo, utilidad y valor.

En el Instituto Normal Superior Católico Católico - Escoma el proceso evaluativo posee ciertas peculiaridades. Debido a la distribución horaria, el sistema de evaluación se reparte de la siguiente manera:

1er. parcial		2do. parcial		Ex. Final		Producto	Total
Teoría	Práctica	Teoría	Práctica	Teoría	Práctica		
10	13	10	13	10	14	30	100

♦ *Tabla 30 Distribución de la evaluación sumativa INSC - Escoma (Documentos INSC)*

La distribución horaria se la realiza en dos bloques grandes, denominados "entrada", puesto que los docentes van (entran) de La Paz a Escoma. Cada uno de estos conlleva dos semanas de trabajo de medio tiempo cada una. Para poder satisfacer las exigencias institucionales sobre las calificaciones, todos los viernes, docentes y estudiantes saben que ingresan en la etapa de evaluación. Es decir, que de lunes a jueves se han desarrollado contenidos para pasar a ser comprobados el fin de semana. De la anterior información, la distribución horaria y el día de evaluación, se pueden precisar algunas consecuencias. La evaluación es entendida como una actividad final al proceso educativo; tiene como intención colocar una calificación al alumno, no se utilizan los datos obtenidos con el fin de realizar reajustes o programar actividades remediales, las opciones de realizar evaluaciones diagnósticas y formativas son casi nulas²³⁰.

La distribución del puntaje puede conducir a la distribución de las tareas pedagógicas y colocar por un lado la teoría y por otro la práctica, asumiendo posiciones teoristas y/o pragmáticas en el desarrollo de la materia. Si bien está definida la ponderación y momentos de evaluación, en la realidad curricular no se sigue tales directrices. De manera considerable, se presentan los boletines con datos ficticios o totalmente reconsiderados a juicio de los

²³⁰ Jornadas Académicas Estudiantiles, Instituto Normal Superior Católico - Escoma, octubre de 1999.

participes del proceso educativo (generalmente del docente). Resulta curioso observar el origen de la calificación de "práctica", en ella se expresan la realización de las tareas para la casa, la participación en clase, la disciplina, asistencia y otros. De la aplicación reflexiva del conocimiento no existen vestigios suficientes para decir La distribución de las calificaciones hacen referencia a un "producto". En la mayoría de las ocasiones éste ha sido obviado y su valor ha sido distribuido entre los parciales y examen final. Las circunstancias en las cuales existió un producto, arrojaron monografías, informes, materiales educativos y otros. La validez de estos corresponde a su pertinencia, utilidad, producción intelectual, muchas veces intrascendente por la "permisidad" de parte de los docentes a los alumnos.

(b) Criterios de evaluación

Las actividades evaluativas buscan, como ya se indicaba, satisfacer requerimientos administrativos ante todo. Por la distribución del horario, no es posible hacer un uso valorativo para la toma de decisiones. En este caso la evaluación de los alumnos no cumple la función de: "...(ser) una actividad sistemática y continua, cuyo objetivo principal es promover al máximo el desarrollo personal de cada alumno/a... y ha de servir también para detectar las dificultades de aprendizaje y de los fallos que existen en los modos de enseñar..."²³¹ La realidad curricular pone en evidencia que las condiciones en que se da la evaluación facilitan el trabajo molesto, abundante y poco dedicado. Al realizarse la evaluación el último día de la semana, cuando a puertas de la Unidad se encuentra la movilidad esperando llevar de retorno a La Paz a los docentes, y siendo la entrega de calificaciones el requisito para la cancelación de sueldos, es de esperar que haya pocas opciones de darle a la evaluación un sentido útil para el desarrollo de los educandos. En otras palabras, todo el camino analítico de registro, recopilación de información, medición, procesamiento y análisis conducentes a observar el estado en que se encuentran los alumnos se eclipsa por la urgencia de entregar notas.

Todo estudiante, por ende, no posee información conveniente que le lleven a tomar parte efectiva en su formación. Se ha dado el caso que algunas personas perdieran la oportunidad de acceder a segundas instancias por falta de conocimiento de su situación y su reprobación haya sobrepasado lo aceptable. Todo reclamo no es posible porque el docente no se encuentra más en la Unidad y no existe instancia alguna que brinde garantías en casos de error.

Dentro de todo este contexto se puede apreciar la inclusión de elementos subjetivos por parte de los docentes para con las calificaciones de los alumnos. Frases como: "pobrecito, que pase nomás; en el segundo semestre le voy agarrar duro, pero ahora no le perjudicaré; es que también tiene problemas, no comen, trabajan... hay que incentivarles, etc." . Esta situación es intuida por los alumnos, quienes desarrollan habilidades para obtener consideraciones especiales²³²

La reprobación hasta en dos materias, permite al estudiante realizar un curso de reforzamiento, a fin de obtener y satisfacer los objetivos propuestos en la materia. La paradoja existente en el Instituto Normal Superior Católico Católico - Escoma resulta por demás llamativa; a lo largo del curso las quejas de los docentes son constantes y profundas, que no hay responsabilidad, que no cumplen, que duermen en clases, que no estudian, que les falta mucho, etc., todo haría presumir que van a ser varios los que asistan a cursos de reforzamiento; empero no es así, al no existir remuneración por los cursos de reforzamiento por parte de la institución, los docentes optan por aprobarlos. Ésta y otras situaciones denotan el ambiente que van creando los docentes, como principales protagonistas de la construcción de una cultura magisterial.

Retomando los criterios de evaluación se debe apuntar que están constituidos por exámenes escritos, exposiciones de temas y presentación de trabajos para la casa. El fondo de estos trabajos vinculado con la perspectiva curricular

²³¹ ANDER-EGG Ezequiel, *Diccionario de Pedagogía*, Voz: Evaluación de los alumnos.

adoptada hacen énfasis en la repetición de conceptos, principios, teorías, corrientes al estilo *magister dixit* (lo dijo el maestro), es decir, el saber enciclopédico, nocional y vinculado con los saberes tradicionalmente aceptados para los profesores.

(c) Instrumentos de evaluación

La promoción de la creatividad, del razonamiento, la capacidad crítica se ve subyugada por pruebas estandarizadas y objetivas. Exámenes en los que hay que realizar complementación, apareamiento, selección múltiple son frecuentes observar en este centro de formación. Como bien se sabe este tipo de pruebas es ampliamente aceptada por la facilidad que brinda su elaboración, revisión y porque reduce la posibilidad de cuestionamiento y refutación.

No hay evidencia de que existan instrumentos para la evaluación formativa o de proceso. Por lo que se presume que la aplicación de tales pruebas no se constituye en un medio para orientar, corregir y regular el proceso educativo. Debido a que es la evaluación el componente curricular más vinculado con el procesamiento de conocimientos y certificados (Bruner) es relevante ocuparse con más detalle de este asunto.

El sistema de evaluación, concretamente la consecución de los objetivos del proceso de formación, está vinculado a tres grandes requisitos: examen de universa, práctica docente intensiva y defensa de tesina. Estas exigencias, desde el punto de vista administrativo - académico, señalan la finalización del período de formación y la habilitación como profesores para el nivel primario. Del mismo modo, desde un punto de vista más académico, reflejan el grado de satisfacción de los objetivos curriculares propuestos en el currículo formal.

El examen de universa es concebido como un instrumento que permite apreciar el grado de dominio de un tema, la facilidad para exponerlo, la creatividad didáctica para presentarlo y la preparación y posición crítica. De la totalidad de

²³³ JORNADAS ACADÉMICAS ESTUDIANTILES, Instituto Normal Superior Católico - Escoma, octubre 1999.

disciplinas existentes se van determinando asuntos susceptibles de ser defendidos, en muchas ocasiones son los temas más importantes. Estos son seleccionados, clasificados y agrupados en temáticas globalizadas, para luego convertirse en bolos, que una vez distribuidos al azar con un tiempo de anticipación deben ser defendidos por los estudiantes. Este examen, desde el punto de vista de los directivos de la institución, se constituye en un medio eficaz para determinar la suficiencia alcanzada o no de los alumnos. No obstante, por la dinamicidad del conocimiento, la poca constancia en la contratación de docentes y la falta de un acompañamiento efectivo, se ha llegado a incluir en los bolos, requerimientos para los cuales los estudiantes no habían sido formados. Por ejemplo, se dio el caso de un alumno a quien le confío la defensa de un tema concerniente a Estadística, no habiendo visto su nivel tal contenido; a otros les encargaron asuntos vinculados con la Reforma Educativa, situación para la cual no había sido formados²³³.

La Práctica Docente se constituye en otro instrumento de evaluación de los alumnos. Éste, según reglamento proveniente del Ministerio de Educación, incumbe a los estudiantes de último curso, que para poder graduarse deben de cumplir con 30 sesiones en aula. El mencionado instrumento se constituye en una especie de termómetro que permite determinar el grado de asimilación de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ejercer la docencia. Con relación a los dos grupos que realizaron Práctica Docente intensiva desde la creación del centro, se destaca que el primero, el de 1998, realizó sus prácticas en unidades educativas del cantón principalmente, que se encuentran dentro el Programa de Mejoramiento. Los resultados alcanzados fueron proporcionales a las exigencias del lugar, nivel, profesores guías.²³⁴ El segundo grupo no realizó sus prácticas solamente en unidades educativas de Mejoramiento, sino que incluyó su preparación hacia unidades del Programa de Transformación, en los

²³³ Examen de Universa, Instituto Normal Superior Católico - Escoma, noviembre de 1999.

²³⁴ Entrevista realizada en junio de 1999, en la Unidad Educativa de Pacaures a Luis Samo, alumno practicante en la gestión 1998.

distritos de Puerto Acosta y Carabuco. Los resultados alcanzados fueron moderados en virtud de que la formación que recibieron en la Unidad no respondió a esa situación²³⁵. Para ello como institucional de tuvo que remediar falencias y vacíos fundamentales, lo que evidencia poca eficiencia en el desarrollo curricular, puesto que se tuvo que ampliar tiempo, realizar cursos extras y erogar cantidad de dinero complementario.

Finalmente, tenemos la Defensa de Tesina como requisito e instrumento primordial de evaluación. Éste consiste en la elaboración de un escrito que verse sobre materia educativa, en el que se ponga en ejercicio la identificación de un problema, la formulación de objetivos e hipótesis, la utilización de métodos científicos de recolección y análisis de datos, se presente el informe de la investigación y se lo defienda ante un tribunal designado para tal efecto. La diferencia sustancial que existe con otros tipos de trabajos científicos es que éste se encuentra en una espacio intermedio entre una monografía y una tesis; el abordaje de un tema se lo realiza con mediana profundidad y con alcances y pretensiones más modestas que una tesis. Las tesinas defendidas en el Instituto Normal Superior Católico Católico - Escoma tratan sobre asuntos vinculados a la educación, pero a juicio propio, abordadas sin la profundidad necesaria por la adopción de un enfoque destinado a científicos de la educación. Se cree que las temáticas idóneas para profesores deben ir íntimamente vinculadas al tipo de desempeño profesional que ha de desarrollar, es decir, vinculadas con el aula, la institución escolar, la comunidad y los partícipes del proceso educativo. Por otro lado el enfoque del que partir y desarrollarse debe ir vinculado a patrones cualitativos, mucho más que a enfoques cuantitativos y estadísticos.

b) RASGOS INSTITUCIONALES

Como bien puede estimarse la formación de profesores para el nivel primario se encuentra vinculada con una multiplicidad de factores inherentes a la institución en su conjunto. Ya lo hacían notar varios autores que la realidad

²³⁵ Informe de Práctica Docente gestión 1999. Docente encargado Lic. Carlos

curricular está dada por la actuación de sus partícipes. En los anteriores acápite se describía las características de los hechos relativos al proceso pedagógico pertenecientes al aula; en este punto se consideran los factores institucionales que lo caracterizan como tal y que pudieran crear condiciones para que procesos pedagógicos se presenten de maneras específicas. Los aspectos que habrán de observarse en este apartado son: gestión educativa, organización educativa y clima institucional

(1) Gestión educativa

Los aspectos vinculados a la Gestión Educativa permiten adquirir una visión sobre la forma en que se conduce una institución educativa; ..."cuando hablamos de gestión, estamos refiriéndonos principalmente al hecho de juntar factores dispersos para hacer cosas que nos lleven a lograr los resultados que queremos²³⁶.

Una primera observación que se debe resaltar es la inexistencia de una conciencia auténtica sobre los resultados que se pretenden alcanzar en la institución, en el ámbito curricular. La siguiente tabla refleja a nivel estudiantes y docentes tal situación.

SUJETOS	PREGUNTA	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
ESTUDIANTES	¿Se que existe un proyecto definido sobre el futuro de la carrera	3	19	3
DOCENTES		1	5	3

♦ Tabla 31 *Conocimiento sobre proyecto educativo del INSC - Escoma* (Elaboración propia)

La falta de conocimiento del norte de la institución nos lleva a vaticinar la dispersión de esfuerzos, la apatía para con la naturaleza y finalidad de la institución y el desinterés por la calidad en el servicio y/o formación. No obstante, si bien no existe tal conocimiento, eso no implica que no haya de haber directrices de gestión educativa. Lo que se quiere hacer notar es que no existe una gestión de acuerdo a las actuales exigencias de la administración: descentralizado, participativo, interactivo, flexible, holístico, propicia el cambio

Brañez Mendoza.

²³⁶ UNESCO, *Modelo de Gestión GESEDUCA*, p.7

institucional, favorece la comunicación y la reflexión, cohesiona componentes²³⁷.

El modelo de Gestión existente en el Instituto Normal Superior Católico Católico -- Escoma concibe a la institución como un sistema cerrado, ya que se las acciones tienen como fundamento la existencia de reglamentos, normativas, instructivos; el principio de autoridad basado en una pirámide jerárquica, estructurada en niveles; la toma de decisiones centrada en la posición o competencia del cargo (centralización del poder y posibilidad de decidir). Es un sistema en el que se tiene fraccionada las labores de pensamiento, proposición, evaluación de la ejecución.²³⁸

La siguiente tabla nos permitirá observar sucintamente la forma en que se concibe a la dirección, las instancias directivas, con respecto a la cotidianeidad de la institución:

SUJETOS	PREGUNTA	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
ESTUDIANTES	La dirección de carrera parece estar alejada de la vida cotidiana de la carrera	6	14	8
DOCENTES		2	5	2

♦ Tabla 32 Percepción de la vinculación de los directivos con la carrera (Elaboración propia)

Existe una marcada tendencia por las expresiones centrales (14 en estudiantes y 5 en docentes), situación que de acuerdo a información obtenida por entrevistas se refiere a que los estudiantes creen la dirección sí sabe lo que va pasando en la vida cotidiana de la institución, pero que su accionar en esa dinámica es lento y a veces apático.

(2) Organización educativa

Hemos de definirla la organización educativa como la: "ordenación y disposición de cuantos factores y elementos concurren en un centro, como microsistema social, en orden a lograr los objetivos de educación en una comunidad escolar y social, que constituyen el principio y el término de esa acción organizadora... la

²³⁷ Ibid., p. 21 - 22.

²³⁸ Ibid., p. 15 - 17.

ordenación de los elementos de la escuela para que concurren adecuadamente a la educación de los escolares"²³⁹

Si bien se trata de una definición ajustada al ámbito escolar, puede ser transferida al cualquier ámbito educativo. Bajo esta conceptualización se desprenden varios elementos: los factores y elementos que concurren en un centro, la ordenación y disposición de éstos, y finalmente para la obtención de resultados. En cuanto a los factores y elementos que concurren en un centro, en otras palabras el objeto de la organización escolar, y sobre la base de Del Pozo (1982) se tiene tres cuestiones: Los elementos materiales, los elementos personales y los elementos metodológicos y formales²⁴⁰.

Al referirse a *elementos* materiales se hace alusión a su aspecto espacial y funcional. Dentro del tema en cuestión se tiene que la infraestructura existente en la INSC - Escoma logra satisfacer los ámbitos de acción desarrollados. Tanto docentes como estudiantes no manifiestan como falencia o limitación la infraestructura; no obstante existe cierta incomodidad por la funcionalidad de espacios como la biblioteca, el coliseo y la sala de máquinas de escribir y computadoras; debido a que el horario disponible de éstos no coincide o satisface las demandas y necesidades de los alumnos. Por ejemplo la biblioteca está a disposición de los lectores a partir de las 18:00 a 20:00, sin embargo, resulta fatigoso recurrir a ella después de haber permanecido ocho horas en aula; cuando el estudiante va a ella después de un descanso no le queda más que una hora de trabajo, en el mejor de los casos.

Los *elementos personales* reflejan a los sujetos que participan dentro de la institución. Los docentes: su formación, selección, inserción y evaluación. Los alumnos: admisión, clasificación promoción. Los directivos: sus funciones, obligaciones. Los administrativos: sus funciones y tareas. La organización del

²³⁹ GARCÍA HOZ V. y MEDINA R. Organización y gobierno de centros escolares, en MUÑOZ S. Antonio y ROMAN P. Martiniano, Modelos de Organización Escolar, p. 47

personal docente, disposición y estructuración, se la realiza en función del recurso humano que se posee. La realidad ha mostrado que de acuerdo a la cantidad y diversidad de personal que se posee se distribuyen las materias y demás obligaciones. Al inicio de este capítulo y en la sección referida a personal docente se observaba sobre la relación, y poca lógica, entre las asignaturas y los docentes; y sus posteriores consecuencias en los productos.

La organización del alumnado tiene que ver con puntos anteriormente observados y que están vinculados al curso propedéutico, a los sistemas de admisión, de permanencia y evaluación. Ya en otros puntos se hizo referencia a estos elementos, en esta ocasión sólo basta decir que la complejidad de este estamento ha configurado tanto la organización como la realidad curricular a partir de densas redes de transacciones sociales en este micro cosmos social, como es la realidad institucional.

Finalmente los *elementos metodológicos y formales* hacen alusión a los planes educativos y programas, el trabajo en equipo en la programación y ejecución, la evaluación del trabajo y otros.

Al momento de identificar al currículo: perspectiva, supuestos, organización, teorías subyacentes, se describió las formas organizacionales que posee el currículo. A lo largo del trabajo también se han detallado aspectos vinculados a la programación y ejecución, desde el punto de vista de su organización, a manera de síntesis se puede indicar que debido a la perspectiva curricular adoptada por el diseño curricular, se ha relegado la amplia y permanente necesidad de trabajo conjunto, la distante supervisión del desarrollo del currículo y educativa en general ha provocado la dispersión de esfuerzos y por ende la poca pertinencia y relevancia en el producto.

²⁴⁰ DEL POZO A., *Organización y dirección de centros educativos*, en MUÑOZ S. Antonio y ROMAN P. Martiniano, *Op.Cit.*, p. 48 - 49.

En términos generales la organización educativa asumida en el Instituto Normal Superior Católico Católico - Escoma empata con un modelo de organización Burocrático - Estructural en el que se poseen las siguientes peculiaridades:

- a) *Exagerar los elementos formales de la Organización: promulgación de reglamentos, normativas, instructivos... satisfacción de requisitos administrativos por sí mismos, detalle en la determinación de funciones de ciertos partícipes de la institución...*
- b) *Subrayar en exceso la jerarquía: en la institución la toma de decisiones, en un casi 90%, tiene que pasar por instancias directivas, no importando el estamento.*
- c) *Olvidar la organización informal: reconocer que dentro de la institución existen criterios, instancias y momentos de organización independientes de la organización global. Ésta permite u obstaculiza la consecución de los objetivos de la institución.*
- d) *Atender escasamente al factor humano: intereses, motivaciones, valores, interrelaciones, etc. El centro de estudiantes, los docentes como equipo, se constituyen en por lo dos grupos que poseen demandas, intereses que al no existir las condiciones para su manifestación quedan latentes en el desarrollo del currículo y el clima institucional.*
- e) *Olvidar el entorno, considerando la organización como un sistema cerrado: en frecuentes ocasiones la institución ha adoptado actitudes desvinculadas con la realidad educativa y social; De acuerdo con la percepción de docentes y estudiantes la institución no posee contactos con instituciones afines a sí, unidades educativas, distritos educativos, etc., en otras palabras los factores vinculados a la interacción social han quedado rezagados en políticas y accionar.*
- f) *Débil articulación entre elementos de la organización. No es posible indicar, como ya se viene insistiendo, que exista vinculación suficiente entre los elementos materiales, personales y metodológicos - formales. Como no existen las instancias respectivas, el consenso interno en el nivel curricular y administrativo es sumamente flojo.*
- g) *Intentar una estructura uniforme en toda la institución sin reconocer el carácter peculiar de cada una. La institución alberga a dos carreras Agropecuaria y Pedagogía: las reuniones, evaluaciones en fin todo el tratamiento no considera en muchas ocasiones la especificidad de su naturaleza y finalidad.*
- h) *Excesos de burocratización como reglamentación minuciosa.*
- i) *Inadaptación a las demandas externas e incluso internas, con fuerte resistencia al cambio. Como ejemplo basta la situación observada en la Práctica Docente de los alumnos del último semestre en unidades educativas del Programa de Transformación de la Reforma Educativa: esta situación reveló profundos vacíos y deficiencias que hasta el momento no han sido totalmente asimilados por la institución²⁴¹.*

²⁴¹ MUÑOZ S. Antonio y ROMAN P. Martiniano, Op.Cit., p. 123 - 125.

(3) Clima institucional

Por clima institucional se quiere entender al conjunto de condiciones institucionales que propician u obstaculizan las relaciones interpersonales, capaces de facilitar la adquisición y cumplimiento de los resultados deseados. Dentro del Instituto Normal Superior Católico- Escoma se cree que básicamente existe espacios de libertad de expresión de opiniones e inquietudes, pero que, sin embargo, éstas no llegan a tener la suficiente consideración porque no existe el tiempo ni el apoyo efectivo a iniciativas, especialmente entre los alumnos.

En general se cree que las relaciones entre directivos salesianos y docentes - estudiantes es positiva. Muchas relaciones trascienden el ámbito laboral en sí y se desarrollan en un marco de respeto, colaboración y amistad. No sucede lo mismo entre los docentes y los estudiantes, los primeros creen llevar adelante relaciones de aceptables y necesarias con sus alumnos, pero a criterio de ellos, las relaciones son, en ciertos casos mediatizadas por intereses; es decir, ellos creen recurrir a ellos en función de la satisfacción de exigencias curriculares, el rasgo fraterno y amistoso que existe entre los salesianos y los alumnos

La visión que se tiene sobre el Director de la Unidad es paradójicamente interesante. Existe un elevado número de alumnos y docentes que cree que el liderazgo del director es autocrático por las amonestaciones que realiza, las sanciones que aplica, la displicencia para con ciertas necesidades e intereses de alumnos y docentes, y la unilateralidad en las decisiones. Sin embargo, a la hora de manifestar su opinión sobre el liderazgo del director de manera global existe un reconocimiento y aceptación de esas pautas de conducta anteriores debido a la poca voluntad, perseverancia, responsabilidad, compromiso de parte de los alumnos y docentes.

Existe marcado inconformismo respecto a la designación de docentes y la poca selectividad. Desde los alumnos se cree que esta es una situación que va en desmedro de la formación y que no existen las instancias para remediarla. De la misma manera es un elemento que configura el clima institucional la distribución del horario.

CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se explicitó que la identificación de las "estructuras curriculares" se constituirían en el referente principal para el análisis de la calidad de la educación y que este enfoque permitiría incorporar la visión de los problemas no como datos finales sino como insumos dentro de la búsqueda de sentidos causales. Por estructuras curriculares se entiende a las decisiones u omisiones hechas en la institución que la han configurado de una manera determinada; éstas hacen referencia al cómo la institución dispone que ha de ser la interacción entre los contenidos y lo que está en función de ellos.

En este contexto no se asumió una lógica teórica - deductiva, por el contrario, al tomar como criterio de análisis estructuras curriculares, se reconoce la existencia de múltiples factores que promueven u obstaculizan el desarrollo de una educación de calidad, permite, además, trascender razonamientos concentrados en la oportunidad y relevancia de los contenidos, excede en la pretensión de centralizar la revisión curricular en una visión de cambios en los contenidos y asume la presencia de otras lógicas igualmente vinculadas con el proceso educativo que configuran al desarrollo del currículo en la institución.

Bajo esas consideraciones las estructuras curriculares identificadas del desarrollo del currículo en la formación de profesores para el Nivel Primario en el Instituto Normal Superior Católico "Sedes Sapientiae" - Centro Escoma y algunas de sus evidencias son:

1. *La aceptación poco reflexionada, como perspectiva teórica curricular, de la "estructura de las disciplinas" en la formación de profesores para el nivel primario en el INSC - Escoma en los documentos curriculares del nivel global.*

- ▣ Esta perspectiva carece de significatividad institucional por ser desconocida en un 90% de los docentes, 100% de los alumnos, 75% de los directivos, en sus fundamentos, principios y orientaciones y por lo tanto tergiversada a lo largo del desarrollo del currículo.

- No se ha propiciado su consolidación en trabajos colectivos y reflexivos por parte de los docentes a la hora de enunciar objetivos, seleccionar contenidos, definir métodos y técnicas, desarrollar evaluaciones... evidenciándose en alrededor de un 90% de los programas la formulación de planes independientemente del diseño curricular oficial.
- Esta perspectiva curricular requiere por parte de los docentes el dominio de la disciplina en cuanto a contenidos y habilidades investigativas, situación que en el INSC - Escoma no se dio. El 70% de los docentes no ha realizado producción alguna en torno a su asignatura. De ahí que la selección de personal docente y las exigencias del perfil de ingreso a la institución responden a motivaciones desligadas de los requerimientos de los documentos generales oficiales. El criterio prevaleciente para el ingreso como docente se centra hacia la presentación de la certificación de estudios superiores, no necesariamente un(a) titulado@.
- La presencia de este personal docente carente, en más del 50%, de experiencia en aula conduce a la omisión de trabajos personales e interdisciplinarios en pro de considerar la formación en competencias necesarias para afrontar de buena manera las exigencias del desempeño docente.
- La adopción de esta perspectiva requiere que la institución cree condiciones para que los alumnos puedan "reconciliar e integrar" los contenidos aprendidos, sin embargo, no existen ni las instancias necesarias de práctica docente ni la formación mínima en capacidades intelectuales de integración.
- La "estructura de las disciplinas" no ha garantizado que los egresados del INSC - Escoma dominen el por qué y el cómo de los aprendizajes de los niños, las características de la escuela y la persona en su dimensión social y psicológica, además de las mismas disciplinas necesarias para el desempeño docente en un contexto global.

2. *La aceptación del INSC - Escoma como un centro de formación docente en el sector y no del sector.*

- Existe representación mental por los sectores sociales, directores de unidades educativas, asesores pedagógicos, directores distritales, juntas escolares, de que el INSC - Escoma se constituye en una obra educativa más de la Comunidad Salesiana.
- La falta de apertura real hacia las demandas educativas de la región por parte de la institución lleva a ver la solución de los problemas en la formación inicial (centrada en certificados y conocimiento) al margen de la corresponsabilidad educativa.
- Carece de un proyecto educativo institucional que pueda definir el norte hacia el cual dirigirse como INSC y como el conjunto de obras educativas salesianas en el lugar. En términos de una planificación estratégica hay que indicar que no es posible hablar de ella puesto que ni existen los documentos indispensables, ni se han realizado acciones para determinar y comprometer a quienes son parte de estas labores en una visión compartida.
- Al no ser considerada como institución del sector existen algunas posiciones adversas a su presencia, entendiéndola en ocasiones como una forma nueva de colonialismo educativo.

- Se evidencia una actitud mesiánica en la región, que junto a la carrera de agropecuaria se cree que es el puntal del desarrollo y la salida de la crisis de la región, en desconocimiento de otras necesarias decisiones políticas del gobierno central, municipal y distrital.
- No existe como percepción institucional la función de la formación docente a más de la formación inicial, la cual provoca que este sea un centro aislado de la vida cotidiana del contexto pese a que lo indican sus objetivos, por lo que no promueve cursos de capacitación, actualización, etc. reduciéndose a la captación de personas a quienes los forma, dejando de lado la formación del distrito educativo o unidad educativa.

3. *La aceptación de que la práctica docente corresponde a la etapa final de la formación de profesores y que como termómetro del estado final indica la situación en que se encuentran tan sólo los alumnos docentes.*

- Ha sido reducida a los espacios y tiempos finales de la formación, último semestre, constituyéndose en términos de tiempo en el 2% del total del tiempo de formación. Es tomada como un fin en sí mismo ante que un medio de aprendizaje vinculado al resto de las asignaturas de formación docente.
- Quedando poco claro el espacio en el que se desarrollará el desempeño docente se realizan prácticas mayoritariamente (70%) en primaria de 1ro a 5to y en 6to a 8vo (30%), pese a que la formación en términos de contenidos responde inversamente.
- No está precisado el Perfil y Nivel educativo en que habrá de desarrollarse preponderantemente en el egresado, se tiene por obvio que vaya en respuesta a las necesidades de educación básica (1ro. A 5to.), sin embargo, el carisma salesiano responde a otras características, situación que debiera ser considerada.
- La práctica docente considerada como etapa final, requiere habilidades que trascienden el conocimiento de los contenidos, las mismas para las cuales no han sido formados, tales como dinámica de grupos, psicología del aprendizaje del niño aymara, manejo de instrumentos de la reforma educativa, manejo de la disciplina en el curso, materiales educativos, "rituales institucionales", etc.
- El carácter "objetivo" prescriptivo de la práctica docente ha consolidado una cultura de relaciones frías y verticales, que negando que la realidad pedagógica está permeada por el intercambio de las subjetividades de los participantes del proceso educativo.
- La centralidad en la exhibición de habilidades didácticas y enciclopédicas contrasta con la necesidad de generar conocimiento pedagógico.
- La práctica docente queda reducida a la capacidad de transmitir didácticamente contenidos, manteniendo el aula y a los alumnos en silencio, siguiendo disciplinadamente una secuencia, etc. niegan que este proceso implica capacidades de adaptación, creatividad y actitud investigativa constante, posiblemente se deba a que esta aceptación se deba a que no exista la formación real en torno al desarrollo de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano.
- El proceder típico de la práctica docente basa su proceder en replicar los procedimientos de otros más que en el fruto de sus reflexiones lógicas. Es decir, la

aplicación de recetas al margen de posiciones investigativas caracterizan a este desempeño docente.

- La práctica docente se ha convertido en el espacio en el que los saberes previos consolidados, a partir de sus experiencias como alumnos, y los saberes teóricos se yuxtaponen, dando origen a la utilización de técnicas nuevas y actuales bajo una lógica tradicional. Por otro lado los conduce a recurrir a sus intuiciones personales antes que a una reflexión sistemática.

4. *Se asume, que el INSC - Escoma como centro de formación docente, y consecuentemente los catedráticos, deben responder exclusivamente por los conocimientos y habilidades propias del trabajo docente.*

- Con ocho horas de trabajo en aula se cree que a mayor tiempo en el aula mejor preparación para el desempeño docente, descuidando otras facetas de la vivencia humana tales como el deporte, la recreación, el ocio, la alimentación.
- Las manifestaciones de convivencia social no consideran que él habrá de desarrollarse en tanto maestro como sujeto activo, crítico y creativo puesto que no existe un ambiente libre de convivencias dogmáticas en la enseñanza, en la evaluación y en las relaciones interpersonales.
- La formación docente se ha reducido al ámbito de trabajo en aula, dejando de lado la interacción de conocimientos de experiencias y la existencia de espacios de experiencia, por medio del diálogo, en el marco de una relación horizontal.
- El proceso de enseñanza presenta los rasgos nuevos a aprender de manera teórica y superpuesta a los saberes previos de los alumnos docentes, negando que un 50% de los alumnos provienen de familias con trayectoria magisterial.
- Dentro de los criterios de selección de personal está tan sólo el dominio de esa disciplina y algunos aspectos vinculados a saber enseñar, pero eso no basta, es imprescindible que haya parte de los catedráticos un conocimiento del espacio donde se ha de desenvolver el alumno - maestro y amplia capacidad de reflexión en torno a qué - cómo - cuándo hacer uso de lo que hace ya sea con fines didácticos como con fines formativos.
- Si se parte de que cada alumno docente se construye en el trabajo cotidiano dentro de la institución de formación docente se tiene que sólo se refuerza el conjunto de saberes previos de la escuela ya sea por la metodología de los catedráticos, los contenidos curriculares, las relaciones interpersonales y otros. Ya que no hay perspectivas, participación y condiciones de trabajo diferentes. (Yuxtaposición del saber habitual y de saber técnico - científico).

5. *Se asume que el rol privativo que habrán de desarrollar los alumnos docentes es el de enseñar.*

- El ideal o referente al que se debe tender con la formación, según los catedráticos y otros directivos, está en que su futura función será la de "enseñar" concepto que conduce a que se desdeñen otros roles y funciones inherentes al trabajo docente

tales como organizar el aula, solucionar problemas, plantear alternativas, convivencia con sus semejantes, elaborar materiales, investigar en el aula, etc.

- Los objetivos de los planes de asignatura de los docentes, en más de 70% enuncian entrenamiento, es decir, el desarrollo y adquisición de contenidos que habrán de ser utilizados en situaciones semejantes y casi de la misma manera en que fueron aprendidas.
- Al enseñarse los contenidos que habrá de desarrollar el docente no existe una vivencia real de contenidos de aprendizaje como el constructivismo, la evaluación formativa, los grupos de nivel, ritmos de aprendizaje, actitud crítica y creativa, investigación, etc. puesto que sólo se enseñan principios.
- Implícitamente se enseña y aprende que el status de un maestro radica en el conocimiento que posee y no en las habilidades, dominio de procesos, actitudes humanas que pueda hacer uso para llevar a sus educandos a la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.
- Los contenidos de aprendizaje de los catedráticos no conducen a que el alumno docente pueda llegar a aprender de su práctica, más bien le conducen a replicar en el marco de la calificación recibida.
- Pese a que se da un fuerte énfasis en que la labor del profesor es enseñar menos del 50% de las materias de la formación en el INSC - Escoma son pedagógicas.
- La ausencia del dominio de técnicas investigativas de aula no garantiza un crecimiento profesional y reduce las materias de investigación a meros instrumentos que caducan una vez presentadas las tesis.

6. *Se ha obviado que el desempeño docente se encuentra además del trabajo de aula, en un contexto institucional, en íntima relación con otros sujetos tales como director de la unidad educativa, colegas, padres de familia, junta escolar, asesor pedagógico, director distrital y comunidad específica.*

- El alumno no está siendo formado para el espacio principal de convivencia como es la unidad educativa se está creyendo que habrá de trabajar tan sólo con los alumnos independientemente de los otros agentes educativos, viendo a éstos tan sólo como instancias a quienes hay que rendir informes a partir de lo tradicionalmente aceptado. (Libretas, boletines de notas, diseños curriculares, planes de clase, leccionarios, etc.)
- Las áreas de conocimiento y contenidos del INSC - E no garantizan que los alumnos docentes dominen el porqué y el cómo de los aprendizajes de los discentes, las características de la escuela y la persona en sus dimensiones social y psicológica y la teoría de las disciplinas concretas necesarias en el desempeño profesional de cualquier maestro.
- La concepción de enseñanza no alimentada por la dimensión sociológica y psicológica del sujeto educativo y la institución educativa ha creado la concepción de que sólo basta saber y tener ciertas habilidades didácticas para aprender que a su vez generan situaciones estancas (rutina).

- La negación de la amplitud del espacio de desempeño docente, que trasciende el proceso didáctico, lleva al alumno docente a creer que la profesión docente se encuentra "jerarquizada" por los años de antigüedad en el servicio que por las competencias en el desenvolvimiento práctico.
- Formación para un trabajo colaborativo, para la toma de decisiones, para la resolución de problemas, para la enseñanza de aprendizajes autónomos no se dan por el contrario de destacan las capacidades memorísticas, individualistas y sumisas.

7. *Se ha centralizado la formación docente en la dotación de habilidades didácticas y conceptos de actualidad.*

- La perspectiva real asumida por los alumnos docentes enfatiza en el "qué hacer" y el "cómo llevar a cabo" desde la cual se ha dado una predominancia amplia a las disciplinas y sus didácticas, esta situación que es una versión mejorada del tecnicismo, provoca aplicadores acríticos de verdades supuestamente reales
- El énfasis en los contenidos y el currículo de conceptos hace que el alumno docente se apropie a lo sumo de conceptos de moda cuya aplicabilidad en el aula es difícil por lo que exista un divorcio entre lo que dice y hace..
- La opción por habilidades didácticas y enciclopédicas se contraponen a los saberes necesarios de gestación del conocimiento pedagógico.
- Esta opción conduce a que no exista una formación para afrontar lo cotidiano, mas bien para afrontar lo general y exclusivamente de aula y no así de institución.
- Por tal preferencia existe una negación sistemática a la dimensión subjetiva de la realidad pedagógica del aula y la institución.
- Siendo la docencia una profesión eminentemente cargada de toma de decisiones en necesario tener en cuenta que no existe formación para esas decisiones sino tan sólo para la acción llana y vertical.
- Se obvian contenidos necesarios para la adquisición de conocimientos de su práctica educativa, entre los que se destacan técnicas para conocer los puntos de partida de los alumnos, los avances en los aprendizajes, impacto de procedimientos utilizados, etc.
- La formación de docentes en el INSC - E no responde al conjunto de exigencias cambiantes propias de una época donde la innovación y la relatividad de los conocimientos imperan por el contrario transmite conocimientos desde la perspectiva enciclopédica, tradicional y nocional.

8. *Se ha obviado la presencia activa, desde la filosofía de la institución, de las instancias directivas en la cotidianidad de la formación de docentes en el INSC - Escoma*

- Las normas institucionales oficiales (reglamento de la institución, manual de funciones, organigrama, etc.) no son asumidas como directrices del desarrollo

curricular. Ignoradas en un 80% por los alumnos, en un 85% por los catedráticos revelan que las relaciones entre directivos y alumnos y catedráticos se hallan mediadas por otro tipo de factores. La regularidad que presentan "los buenos días" se constituye en el canal directo entre los directivos y los alumnos y catedráticos.

- Desde el punto de vista de los alumnos las muchas de las directrices emanadas desde la dirección del INSC - Escoma no responden a las condiciones de vida de los estudiantes, a las posibilidades económicas y hábitos culturales, por lo que se genera indiferencia y apatía por tales disposiciones.
- La creación de un clima de familiaridad, de amistad fraterna, solidaridad y demás principios del Sistema Preventivo de Don Bosco se reduce a la formulación de los enunciados del currículo y filosofía educacional.
- La falta de instancias de escucha a las decisiones estudiantiles con respecto a la formación docente es casi nula en la institución. De ahí que no se haga sentida la necesidad de diseñar políticas de capacitación y actualización de los catedráticos ni en función de los contenidos ni en función de la filosofía educacional.
- No existen los mecanismos necesarios para determinar las Necesidades Básicas de Aprendizaje de la formación docente, y demás demandas al INSC - Escoma. De la misma manera no existe la organización mínima como para interactuar con la comunidad y/o realizar investigación.
- Bajo la consideración de que la formación docente requiere del desarrollo de habilidades didácticas y conocimiento de conceptos teóricos se ha obviado la necesidad de conciliar y ampliar relaciones con unidades educativas del sector.
- Existe dispersión de esfuerzos al no estar existiendo las condiciones básicas para articular las demandas de cada uno de los estamentos que conforman el INSC - Escoma.

9. *Se supone que la formación ética - cristiana pasa exclusivamente por la práctica de religiosa de ciertos ritos y el conocimiento de dogmas.*

- Se ha consolidado un curso de teología básica en todos los semestres de la formación de docentes, que bajo una perspectiva centrada en el conocimiento de conceptos buscaría la formación ética - religiosa de los alumnos docentes.
- La presencia semanal de una Eucaristía, el rezo antes del inicio de cada jornada de trabajo, la celebración de fiestas religiosas son actividades recurrentes que caracterizan el cotidiano desarrollo de la formación de docentes.
- La aceptación de la filosofía educacional, Sistema Preventivo de Don Bosco, se da en un 95% de los alumnos, 90% de los docentes y 100% de los directivos y administrativos, pese a que se desconocen los detalles de este sistema educativo.

PLANTEAMIENTO DE NUEVAS ESTRUCTURAS CURRICULARES

La búsqueda e identificación de estructuras curriculares como eje del análisis del currículo de la formación de Técnicos Superiores en el Instituto Normal Superior Católico – Escoma ha permitido entender que el abordaje de la calidad de la educación debe hacerse localmente y que siendo éste un concepto particular debe definirse institucionalmente.

Se decía al inicio de este trabajo que la consistencia entre el Proyecto Político General y el Proyecto Educativo daban por sentadas las bases para hablar de calidad de la educación. Es decir, que si se tiene convenientemente definido el propósito hacia el cual se pretende llegar en términos de satisfacción del conjunto de demandas de la sociedad y sus ámbitos cultural, político, económico (definiciones político – ideológicas); y los esfuerzos que se realizan (opciones técnico – pedagógicas) están orientados hacia estos, se han creado las condiciones necesarias para hablar de calidad de la educación.

En lo que respecta a este trabajo se hace notar que uno de los primeros elementos que deben ser tomados en cuenta es la necesidad de definir objetivamente cuáles son esas demandas y cuáles deben ser las opciones técnico – pedagógicas que hay que asumir. Siendo estos dos elementos básicos a la hora de hablar de calidad de la educación es insoslayable su consideración.

No obstante, no basta definir y/u optar por tal o cual situación, es necesario garantizar las condiciones necesarias para que estas puedan darse. Consecuentemente, es importante, en un análisis curricular, pasar de la lógica de la revisión y cambio de contenidos desde su actualidad y pertinencia, a la creación de nuevas estructuras curriculares. Es decir, asumir que los cambios educativos no dependen exclusivamente de reformulaciones en el plan de estudios, en la malla curricular, en los contenidos a dictar... en documentos

escritos, sino que estos sólo son posibles si institucionalmente se asumen decisiones entorno a las interacciones entre los sujetos y el contenido, que puedan facilitar el trabajo colegiado y mancomunado.

En ese sentido las estructuras curriculares que se plantean como ineludibles en virtud del INSC – Escoma son:

- 1. La apropiación de una perspectiva teórica curricular ecléctica reflexiva que responda al conjunto de características de los sujetos de aprendizaje, contenidos de enseñanza, lógica de la formación docente y demandas sociales.*
- 2. La autopercepción de que el INSC – Escoma es una institución educativa que responde a las demandas del sector y está comprometida con el desarrollo regional desde su específica función: la formación docente inicial y permanente.*
- 3. La práctica docente como la oportunidad privilegiada de formación en la adquisición de competencias necesarias para el desempeño profesional. Instancia educativa a la que confluyen los contenidos de aprendizaje de toda la formación docente.*
- 4. El INSC – Escoma responde por la formación teórica, técnica, humana y cristiana de sus alumnos docentes focalizadas en la relación consigo mismo, el desempeño profesional de aula e institucional y en relación con la comunidad.*
- 5. Se asume que los roles no-exclusivos que habrán de desarrollar los alumnos docentes son de guiar a la comunidad, facilitar el aprendizaje, construir sus propuestas pedagógicas, aprender de los y con los otros, resolver problemas, tomar decisiones, evaluar su desempeño.*
- 6. Se asume que el desempeño docente implica competencias para el trabajo de aula, en un contexto institucional, en íntima relación con otros sujetos tales como director de la unidad educativa, colegas, padres de familia, junta escolar, asesor pedagógico, director distrital y comunidad específica.*

7. *La vivencia institucional y reflexión sobre esa vivencia de los contenidos de aprendizaje demandados a los docentes de hoy se constituyen en una oportunidad y espacio de enseñanza*

8. *La vigencia y el establecimiento de la filosofía de la institución se traduce en la cotidianidad de la relaciones entre directivos y demás partícipes del proceso educativo.*

9. *Se asume que la formación ética - cristiana valoriza la práctica religiosa de ciertos ritos y el conocimiento de dogmas, pero enfatiza práctica de los valores y cristianos.*

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO Inés, América Latina y el desafío del tercer milenio educación de mejor calidad con menores costos, PREAL, 1998, tomado del Internet
- AGUERRONDO Inés, La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación, en *La Educación*. Revista Interamericana de desarrollo educativo, N° 116, Año XXVII - III, 1993
- AMORÓS TERRONES Mario, El laico animador de comunidades educativas: formación del nuevo docente católico antes los retos del Tercer Milenio, SEDUCA, Lima 1998, pp. 146
- ANDER - EGG Ezequiel, Diccionario de Pedagogía, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 1997, pp. 205.
- ANDER - EGG Ezequiel, Introducción a la planificación, Ed. Humanitas, Buenos Aires 1983, pp. 212.
- ARAMAYO A lberto, Los salesianos en Bolivia, Ed. Don Bosco, La Paz 1976, pp. 343
- ARNAL Justo, y otros, Investigación educativa: Fundamentos y metodologías, ed. Labor, Barcelona 1992, pp. 277
- ARNAZ, José, La Planeación Curricular, Ed. Trillas, México 1990, pp 74
- ASSENZA PARISI Victor, Formación profesional y motivación para la calidad total, Ed. CINTERFOR/OIT, Buenos Aires, 1996, pp. 25.
- ASSENZA PARISI Victor, La innovación para la calidad y la productividad está en lo obvio: Educación y formación profesional, Ed. CINTERFOR/OIT, Buenos Aires, 1996, pp. 15.

ASSENZA PARISI Victor, Marco conceptual de Calidad Total, Ed. CINTERFOR/OIT, Buenos Aires, 1996, pp. 23.

AVILA ACOSTA Roberto, Introducción a la metodología de la investigación, La Tesis Profesional, Estudios y Ediciones R.A., Lima 1992, 149.

BAR Graciela, Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo, Tomado del Internet.

BAZDRESCH PARADA, Miguel, Las competencias en la formación de docentes, tomado del Internet

BOLIVIA, Decreto Reglamentario N° 23949 Organización Curricular

BOLIVIA, Decreto Reglamentario N° 23951 Estructur Administrativa Curricular

BOLIVIA, Ley de Reforma Educativa N° 1565

BOLIVIA, Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Diseño curricular base para la formación de maestros para la formación de maestros del nivel primario, p. 312

BOLIVIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES, Evaluación y planificación en el Nivel Primario, s.e., La Paz 1999, pp. 88.

BORDELEAU Iván, BRUNET LUC, Modelos de investigación de recursos humanos, Ed. Trillas, 1995, (mimeógrafo)

CHATEAU Jorge, Manual para la elaboracion de cuestionarios y pautas de entrevistas. FLACSO, México 1996, pp. 71

COMISIÓN EPISCOPAL DE EDUCACIÓN, Boletín: ECO Educación como opción, Año 3 N° 14

- COMISIÓN EPISCOPAL DE EDUCACIÓN, Educación y transformación social, Edición especial en homenaje a la visita del Papa Juan Pablo II, mayo de 1988
- CONCILIO VATICANO II, La actividad misionera de la Iglesia: Ad gentes, Roma 1965
- CONCILIO VATICANO II, La educación cristiana de la Juventud: Gravissimum Educationis. Roma 1965
- CONFERENCIA DE JOMTIEM, Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtiem 1990
- CONTRERAS José, La autonomía del profesorado, Ed. Morata, Madrid 1997, pp. 231
- CONVENIO MARCO DE COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL ESTADO BOLIVIANO E IGLESIA CATÓLICA, suscrito en 25 de marzo de 1997
- COOX T. D., REICHARDT CH. S., Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Ediciones Morata, Madrid, 1997, pp. 228
- DE LA GARZA Eduardo, CID Raul, ORTIZ Jorge, Evaluación cualitativa en la educación superior, Noriega Editores, s.l., 1991
- DEMARCHI Martha, Reforma Educativa, Ed. Magisterio, Buenos Aires 1996, pp. 36
- DIAZ OROZCO María Elena, GALLEGOS VALDES Rodrigo, La formación y práctica docente en el medio rural, Ed. Plaza y Valdés México, 1996, pp. 249
- GAIRÍN SALLÁN Joaquín, Los estadios del desarrollo roganizacional, en Contextos Educativos, 1 (1998).
- GALEANO Eduardo, Patas arriba: La escuela del mundo al revés, Ed. Siglo XXI, pp. 351

- GARCÍA HOZ Victor, Organización y dirección de centros educativos, Ed. Cincel, 1975, (mimeógrafo)
- GASTALDI Italo Francisco, Educación y evangelizar en la posmodernidad, Ediciones UPS, Quito 1995, pp. 101
- GENTILI Pablo, O discurso de "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional, Capítulo del libro As estratégias neoconservadoras em Educacao: uma análise crítica, TADEU DA SIVA Tomás
- GIROUX Henry, Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Ed. Paidós, Barcelona 1997, pp. 283
- GOLZMAN Guillermo, LOPEZ Daniel, Atención maestros trabajando, pp. 150
- GOMEZ GOMEZ Elba Noemí, La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente, tomado del Internet.
- GREYBECK DANIELS Bárbara, Reflexiones acerca de la formación de docentes, tomado del Internet
- HAM Puerto Acosta, Plan de desarrollo municipal 1988 – 2002, pp. 135
- HERNÁNDEZ S. Roberto, FERNÁNDEZ Carlos, BAPTISTA Lucio, Metodología de la Investigación, Mc. GRAW – HILL, México, 1991, pp.501.
- IBARROLA María De, Cinco principios para la revisión curricular del CCH, Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA del Instituto politécnico nacional, Documento DIE 34.
- IMBERNON Francisco, La formación del profesorado: formar para innovar, Ed. Magisterio, Buenos Aires, 1996, pp. 44

JIMENEZ Jorge, Manual de Tesis, Ed. UMSS, Cochabamba 1985, pp. 336.

LA TORRE A, GONZALES R. El maestro investigador: la investigación en el aula, Ed. Graó de Serveis Pedagogics, Barcelona 1987, pp. 70

LABARRERE REYES Guillermina, VALDIVIA PAIROL Gladys, Pedagogía, Ed. Pueblo y Educación, La Habana 1991, pp. 354

LUCHETTI Elena, BERLANDA Omar, El diagnóstico en el aula, Ed. Magisterio del Río de la Plata, 1998, pp. 101.

MARTÍNEZ Juan Luis, Reformas educativas comparadas, CEBIAE, La Paz 1995, pp.

MAX - NEEF Manfred y otros, Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro, Santiago de Chile, 1992

McCORMICK Robert, JAMES Mary, Evaluación del curriculum en los centros escolares, Ed. Morata, Madrid 1996, pp. 363

MUÑOZ SEDANO Antonio y ROMAN PEREZ Martiniano, Modelos de organización escolar, Ed. Cincel Kapelusz, Bogotá 1989, pp. 241

NUNEZ GOMEZ Teresita, Evaluación del proceso de adecuación curricular del Liceo Laboratorio de la Universidad de Costa Rica, San José 1988, pp. 99

PAIN Abraham, Cómo evaluar las acciones de capacitación, Ed. Granica, 1993, (mimeógrafo)

PALLADINO Enrique, Diseños curriculares y calidad educativa, Espacio Editorial, Buenos Aires 1995, pp 135

PAPALIA Diane, WENDKOS Sally, Desarrollo Humano, Mc. GRAW-Hill, México 1997, pp. 745

- PERESSON TONELLI Mario, Misión profética de la educación católica en los umbrales del tercer milenio, Indo-american Press Service Limitada, Bogotá 1998, pp. 149
- PERESSON TONELLI Mario, Misión profética de la educación católica en los umbrales del tercer Milenio, ponencia presentada al Congreso Mundial de la OIEC.
- POSNER George, Análisis de currículo, Ed. Mc. Graw Hill, Bogotá 1998, pp. 347
- REYES PONCE Agustín, Administración de personal, Ed, Limusa, México 1987, pp. 245
- RICO Roberto Rico, calidad Estratégica Total: Total quality Management, Ed. Macchi, Buenos Aires 1991, pp. 211
- ROCKWELL Elsie, MERCADO Ruth, La práctica docente y la formación de maestros, mimeógrafo
- ROJAS SORIANO Raul, Métodos para la investigación social, Ed. Plaza y Valdés, México 1997, pp. 122
- ROMO BELTRÁN Rosa Martha, Retos, alcances y limites, Tomado del Internet
- SACRISTÁN Gimeno, La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia, Ed. Morata, Madrid 1995, pp. 176
- SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN EDUCACIÓN CATOLICA, La escuela católica, Ed. Don Bosco, La Paz 1977, pp 35
- SANCHEZ INIESTA Tomás, La supervisión del sistema educativo, Ed. Magisterio, Buenos Aires, pp. 65
- SANTOS GUERRA Miguel, Como un espejo: Evaluación cualitativa de centros escolares, Ed. Magisterio, Buenos Aires 1995, pp. 55

SANZ ORO Rafael, Evaluación de programas de orientación educativa, Ediciones Pirámide, Madrid 1999, pp. 142.

SERVAT Berta, Gestión de recurso Humanos en el centro escolar, Ed. Magisterio, Buenos Aires 1995, pp. 60

TAMAYO Y TAMAYO Mario, El proceso de la investigación científica, Ed. LIMUSA, Bogotá s.a., pp. 155.

TAMAYO Y TAMAYO Mario, Metodología formal de la investigación científica, Ed. LIMUSA, Bogotá s.a., pp. 158.

TAYLOR S.J., BOGDAN R., Introducción a los métodos cualitativos de investigación, PAIDÓS, Buenos Aires, 1987, pp. 343.

TIANA Alejandro, Evaluación y calidad de la educación y de los centros educativos, UNESCO OREALC, España 1995, pp. 21

TIANA Alejandro, La evaluación de los sistemas educativos, en OEI Evaluación de la educación, 1996,

TORO BALART Ernesto, Evaluación para la toma de decisiones, CPEIP, s.l., 1991.

UNESCO, 21 puntos para una nueva estrategia de la educación, Ed. Magisterio, Buenos Aires, 1996, pp. 47

UNESCO, Cuatro pilares de la educación, Ed. Magisterio, Buenos Aires 1997, pp. 45

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA, Currículum, s.e. Caracas, 1986, pp. 373, Tomo: Planificación y evaluación de diseños curriculares.

VALDES Tomás, El centro educativo como empresa de servicios, Ed. OEI, Lima 1998, pp. 53

ANEXOS



ANÁLISIS DE VARIABLES E INDICADORES

ÁMBITO	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
<i>Opciones técnico – pedagógicas</i>	Eficiencia del currículo	Eje epistemológico	Concepción de conocimiento Áreas de conocimiento Definición de contenidos	Documento del currículo Organigrama Reglamento Interno Otros reglamentos Circulares, órdenes de servicio Currículo Vitae
		Eje pedagógico	Concepción de enseñanza Concepción de aprendizaje	Manual de Funciones Perfil real del docente Parte de desarrollo de temas Catálogo Fichero
		Eje de organización	Gestión Educativa Clima Institucional Organización Académica Infraestructura	Participación estudiantil Participación docente Momentos y Espacios de interrelación Grado de Formación docentes Funciones de docentes Funciones Estudiantes Nivel de Compromiso Alumnos y docentes Biblioteca Aulas, Otros ambientes Nivel de Compromiso Comunidad Educativa Personal Administrativo

ÁMBITO	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
Definiciones político - ideológicas	Efectividad del Currículo	Objetivos	Objetivos Curriculares	Demandas: * Ámbito cultural * Ámbito económico * Ámbito político Conocimientos socialmente válido Reforma Educativa Necesidades de aprendizaje Psicología del Aprendizaje. Rol del docente Clima institucional Énfasis en Productos o procesos
			Perfil del Egresado	
		Plan de Estudios	Malla curricular	
			Contenidos	
		Metodología	Experiencias de aprendizaje	
			Procedimientos	
		Sistema de Evaluación	Políticas	
			Medios e instrumentos	
			Procedimientos	

ÁMBITO	VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES
Definiciones político - ideológicas	Eficacia del currículo	Objetivos	Objetivos Curriculares	Documentos curriculares Perfil real del egresado de la INS – Escoma Pensum Programas y Planes de Trabajo Textos Cuadernos Estudiantes Sesiones de clase (áulica – no áulica) Planes de Trabajo Sesiones de clase (áulica – no áulica)
			Perfil del Egresado	
		Plan de Estudios	Malla curricular	
			Contenidos	

UNIVERSIDAD CATOLICA BOLIVIANA

UNIDAD ACADEMICA CAMPESINA

"ESCOMA"

PROV. CAMACHO - BOLIVIA

En las instalaciones de la Unidad Académica Campesina - Escoma, los alumnos de la Carrera Pedagogía, se reunieron para participar en las Jornadas Académicas sugeridas por el Profesor Angel Vásquez, los días 27 y 28 de octubre del presente año, con el objeto de analizar el Reglamento Interno de la Institución; por lo tanto llegamos a las siguientes conclusiones:

PERFIL DEL DOCENTE

- Viendo la realidad de los egresados (experiencias relatadas por los compañeros Dionicio y Daniel) hemos detectado que la formación docente no son eficientes para satisfacer las exigencias de las comunidades.
- Los propósitos de la Comunidad Salesiana (Sistema Preventivo) no se logra alcanzar a un nivel satisfactorio por falta de coordinación de metodologías y la presencia correlativa de los profesores.
- Sugerencia:
- Tomar mayor énfasis la Ley 1565 de la Reforma Educativa, para la formación eficiente de los nuevos profesores.

- Crear la solidaridad y el autoestima en los futuros docentes que están en el proceso de la formación.

METODOLOGIA DEL DOCENTE

- Algunos profesores dominan su materia, pero no tienen una buena metodología de enseñanza.
- Hay docentes que teorizan mucho y poca práctica.

Sugerencias:

- Deben incentivar los talleres, debates, conferencias, seminarios, paneles, etc.
- No encerrarse en las aulas, sino tener contacto con la realidad.
- Los docentes deben ser buenos paradigmas, competentes e innovadores.
- Los profesores que vienen a dictar que sean de la especialidad.

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

- Que los contenidos reflejen con nuestra realidad.
- En la elaboración de los planes y programas que participen los alumnos.
- Que se implementen las áreas complementarias de Ed. Física, Música y otros.
- Que se reelabore el Pénsum.
- Los docentes que se preocupen en la formación de los alumnos.

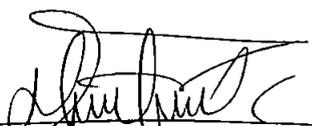
FORMAS DE EVALUACION

- Hay profesores que evalúan bien desde la forma de presentación, redacción y ortografía; pero algunos no hacen notar las fallas.
- También deben evaluar la participación del alumno dentro y fuera de la institución.
- Que se devuelvan los trabajos prácticos y los exámenes para la corrección de nuestras fallas.
- Que las calificaciones se den a conocer después de cada prueba.
- Durante la evaluación que no haya preferencias.
- Todos los profesores deben saber enseñar y evaluar, con preguntas de desarrollo y no memorístico.

ASUNTOS VARIOS

- El jefe de carrera y de la unidad deben supervisar las clases en forma sorpresiva.
 - Los profesores que dictan las materias deben ser especialistas en el campo de la pedagogía.
 - Los trabajos en CECAP deben relacionarse con la parte pedagógica.
 - Que no haya pasividad de los alumnos frente a los programas que presentan los docentes.
- Los contenidos no deben repetirse.
- Que se implante el examen de competencia de los profesores para dictar clases en la Carrera de Pedagogía.

- El profesor de práctica que sea un Asesor Pedagógico o una persona de experiencia por lo menos de 5 años.
- Que se respeten los días feriados.
- Los buenos días que sean dados por los docentes, alumnos, no solamente del director.
- Que los permisos se otorguen según a las necesidades de los alumnos.
- Que las mensualidades sean canceladas hasta el fin de cada mes.
- Que los días lunes se haga un acto cívico.
- Que haya secuencia de materias.
- El jefe de carrera debe reunirse constantemente con los alumnos.
- El horario de la atención en la biblioteca se amplíe.


 Univ. Mateo Mamani Chura

PRESIDENTE - PRESIDJUM


 Univ. Juan de Dios Quispe I.

SECRETARIO


 Univ. Grovier Acho Manamacu

VOCAL

Es dado en U.A.C. "ESOMA", 28 de octubre de 1.999

Primer Encuentro de Jornadas Académicas de los estudiantes de la Carrera Pedagogía.

DEMANDAS DE LA SOCIEDAD A LA FORMACIÓN DOCENTE

ASPECTOS	Organización de los contenidos		El aula y los sujetos de enseñanza - aprendizaje				Abordaje de los contenidos de aprendizaje		
	Programa Escolar	Planeación Didáctica	Concepción sobre "aula"	Concepción sobre "profesor"	Concepción sobre "alumno"	Concepción sobre "grupo escolar"	Relación contenido - método	Relación sujeto - objeto de conocimiento	Relación teoría - práctica
SUJETOS									
Asesor Pedagógico	<p>Deben de realizarse después de haber hecho evaluaciones diagnósticas</p>	<p>- Con la carpeta de Competencias que el Ministerio ha sacado deben basarse</p> <p>- Deben salir del aula, ser más activos, aprovechar lo que ellos ya saben</p>	<p>- Es un ambiente más para el aprendizaje, pero hay otros, como la plaza, la cancha, el invernadero,...</p> <p>- Debe estar bien textuada...</p> <p>- Ahora tiene que haber rincones de aprendizaje, no más paredes peladas</p>	<p>- Es una persona muy importante, debe ser facilitador, ayudar a los niños, para que ellos solitos se desarrollen....</p> <p>- Debe ser cariñoso, atento, jugar, escuchar al alumno.</p> <p>- Ellos preparan sus materiales, organizan las actividades que los alumnos le dicen...</p>	<p>- Es el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje.</p> <p>- ... ya tiene cosas de su experiencia y hay que ayudarlo nomás</p> <p>- en él hay que desarrollar todas sus facetas, no sólo su cabeza sino también integralmente</p>	<p>- Es el conjunto de personas en desarrollo que no son todos iguales, sino que tienen ritmos y estilos de aprendizaje...</p>	<p>Las clases son activas, donde los alumnos aprendan haciendo, aprendan jugando y no sólo porque el profesor les diga todo hechito...</p>	<p>- ... con los proyectos de aula los chicos descubren cosas que dictando no se aprenden...</p> <p>- aprenden más cuando ellos manipulan, tocan y textuan su curso, que repitiendo cuadernos y cuadernos...</p>	<p>- Como avanzan el programa de manera globalizada se puede mucho más fácilmente combinar cosas.</p> <p>- ... ahora toda la teoría de los cuadernos tiene que tener sus actividades, donde se aplican los conocimientos que han aprendido...</p>
Director de Unidad Educativa	<p>Tendrían que incluir no sólo lo que los alumnos saben sino también objetivos bien claros</p>	<p>- Tienen, después que se le ha dado el curso, un tiempo de un mes para presentar sus planes...</p> <p>- Yo como director tengo que ver su plan mensual y semanal</p>	<p>- Es el espacio de aprendizaje... debe estar en orden y limpio, para que así aprendan bien</p> <p>- Ya no son como antes, ahora hay que pegar los trabajos de los alumnos</p>	<p>- Es como un modelo de los niños, es como la mamá o papá que cuida y enseña.</p> <p>- ...es duro ser profesor le pagan poco, pero su vocación es importante...</p> <p>- tiene que enseñar mucho civismo a los chicos, sobre el estos lugares...</p>	<p>- son como plantitas a las que hay que regar para que sean hombres de bien</p>	<p>- son todos los alumnos efectivos de un curso, que están a cargo de un profesor, pueden ser de varios cursos por ejemplo en multigrado...</p>	<p>Los profesores deben usar metodologías nuevas donde no se repitan las cosas de memoria...</p>	<p>- Yo les dejo salir del curso, si tienen que ir algún lado... siempre cuando no pierdan tiempo, porque después la junta se enoja</p> <p>- Nos dado material que ayuda como mapas, libros... pero también hacen yupanas, rompecabezas y otros juegos.</p>	<p>- los alumnos tienen que conocer bien las cosas y por eso primero es la práctica, luego la teoría...</p>

<p>Profesor</p>	<p>No es fácil ahora con la R.E. elaborar el programa, piden mucho pero no hay tiempo... pero hay que entregarlo</p>	<p>- Aunque uno hace el programa, muchas veces hay que cambiarlo, porque con los chicos no se puede seguir así nomás</p>	<p>- Nos dicen que hay que llenar de materiales, ya no deben estar vacías - Ya los niños no se miran las cabezas, sino que trabajan en grupos</p>	<p>- ... tiene mucha vocación para aguantar tanto.. - hacemos muchas cosas, preparar los temas, dar clases, corregir, llenar partes, hacer formar, hablar con los juntas, y otras cosas más...</p>	<p>- son las personas que son el futuro de Bolivia... a quienes hay que formar - ... es el sujeto de todos los esfuerzos instruccionales, hay que ayudarlo a desarrollarse</p>	<p>- son todos los alumnitos del curso que tienen características diferentes, nunca son iguales en todo...</p>	<p>- Ahora tenemos desde la distrital materiales, nos dan papelógrafos, marcadores, módulos, guías didácticas y otros que hacen todo más activo.... - ... con los proyectos de aula todo es más activo...</p>	<p>- No les damos todo mascadito sino ellos tienen que descubrirlo por eso salimos, hacemos experimentos...</p>	<p>- Con los módulos siempre hay que hacer actividades, tiene que haber actividad detonante, y otras actividades que nos dicen las consignas</p>
<p>Junta Escolar (PP.FF.)</p>	<p>Ellos (prof) saben cómo hacer, por eso han estudiado...</p>		<p>- No me gusta que los chicos estén fuera del curso... ahora flojean más.</p>	<p>- ... ya no es como antes, antes ellos nos hacían organizar, les dábamos todo... - el profeors enseña y hace que las wawas sean buenos en la vida...</p>	<p>- son nuestros hijos que van a las clases para aprender y ser mejores que nosotros...</p>			<p>- Antes nos dictaban de sus cuadernos los profesores, ahora parece que no tienen nada... - ... siempre utilizan el aymara para ayudarles mejor...</p>	
<p>Otros</p>	<p>... Ojalá los chicos puedan saber cosas que les hagan como en la ciudad...</p>		<p>- he visto en la plaza a hartos niños, estaban cantando, creo que estaban yendo a la alcaldía...</p>	<p>- Debe ser difícil ser profesor, ganan poco, pero a veces no hacen nada, pura huelga ...</p>	<p>... es el que va a la escuela para ser gente de bien...</p>		<p>-... parece que ya les dejan salir del curso a hacer otras cosas, así parece que ya les gusta a los niños ir a la escuela... - ... faltan materiales en las escuelas de aquí, en la ciudad tienen más</p>		

ASPECTOS	Aprendizaje escolar		Relación Maestr@ - alumna	Evaluación de los aprendizajes			Disciplina escolar	Recursos didácticos	Relación con la comunidad
	Conceptión sobre aprendizaje	Conceptión sobre enseñanza		Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Momentos de evaluación			
Asesor Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - se da cuando los alumnos presentan los productos elaborados por ellos - es la adquisición de las competencias planificadas - se dan cuando cambian sus saberes 	<ul style="list-style-type: none"> - es una labor no tan importante como antes ... ahora es facilitar el aprendizaje, conducir al niño... - ... algunos siguen dando las clases, poniendo muestras, estando frente a la pizarra... debe moverse, seguir las pautas del módulo... - algunas veces hay que poner muestras... pero siempre después de una actividad... para que sea significativo 	<ul style="list-style-type: none"> - tiene que ser horizontal, como un papá, o mamá... tienen que jugar y también trabajar... - conocer a todos los alumnos, por su nombre, saber su historia, sus necesidades y problemas para ayudarle 	<ul style="list-style-type: none"> - se hace en base a las competencias, tienen cada alumno una carpeta ahí hay que ver si alcanzó o necesita apoyo - no sólo hay que fijarse lo que ha metido en la cabeza sino también sus valores, su moral... no queremos gente corrupta... 	<ul style="list-style-type: none"> - también tenemos las listas de cotejo, que nos ayudan y los indicadores de competencias - ... tienen que desaparecer las pruebas objetivas, de complementación,, en las que se hace de memoria las cosas... 	<ul style="list-style-type: none"> - pedimos tres diagnóstica que no se califica, formativa que se hace siempre y la sumativa que es al final de lo aprendido 	<ul style="list-style-type: none"> - no ha y que pegar a los niños las leyes le cuidan, y se puede botar al profesor que pega - los chicos tienen que hacer bulla de trabajo, si es necesario que se muevan que se muevan 	<ul style="list-style-type: none"> - la distrital les ha dotado como nunca antes, pero muchas hay que hacerlos con los mismos alumnos - ... ya no se usa la pizarra ahora tiene que ser aula abierta... 	<ul style="list-style-type: none"> - tiene que haber amplia relación, no pueden ser dos islas diferentes... - a veces no entienden que la comunidad es el contexto de la escuela... - quisiera que en la escuela se haga lo que se hace en la comunidad que ayude a vivir mejor, así mandarían más y mejor a sus hijos....
Director de Unidad Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - cuando el alumno consigue lo que se esperaba de él - se ven en su comportamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - ahora es más difícil, la junta no quiere que salgan porque pierden el tiempo, pero el asesor le dice que tienen que salir y hacer otras cosas... 	<ul style="list-style-type: none"> - ahora mucha bulla meten, a veces ya no hay respeto por los profesores... 	<ul style="list-style-type: none"> - hay que evaluar en base a lo que se ha propuesto alcanzar... 	<ul style="list-style-type: none"> - se utilizan varias formas exámenes, cuadernos, trabajos prácticos, investigaciones... y ahora hacen como ferias o alguna cosa... 	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace formativo, diagnóstico y sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> - ... como ahora no se les puede tocar a los alumnos existe más indisciplina, y a veces no se puede avanzar bien las clases 	<ul style="list-style-type: none"> - a veces no piden los profesores, están acostumbrado a la pizarra nomás - pero he visto otros que sí han hecho buen uso 	<ul style="list-style-type: none"> - si trabajamos con la junta escolar, sin ellos no podemos hacer nada... - siempre que hay algo les llamamos y les pedimos su ayuda y participación...
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - cuando se les deja que ellos hagan solos y comprendan lo que hacen - ... es el resultado que 	<ul style="list-style-type: none"> - tomamos los libros que interviada nos ha dado y ellos hacen en su cuaderno como antes, cuando 	<ul style="list-style-type: none"> - tratar de conocerlos como personitas, quererlos y darles también todo con 	<ul style="list-style-type: none"> - nos piden que tomemos más cosas... a veces hay que estar pasando calificando nomás, DPS, 	<ul style="list-style-type: none"> - es más difícil porque no se toma sólo exámenes hay que ver mucho a los alumnos, tiene que ser más creativo 	<ul style="list-style-type: none"> - he notado que cuando se hace amistad es más fácil que te hagan caso... 	<ul style="list-style-type: none"> - para cada área de conocimiento tiene aue haber, y en cada rincón de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - no es fácil, porque los padres de familia quieren vernos aquí adentro no más y creen que eso es para que 	

	han conseguido las actividades,	viene el asesor lo guardamos y hacemos otras cosas con el módulo	medida - hay que saber tener dominio de aula en todo momento, si no se te suben	carpetas... - el DPS es como regalarle nota al alumno, porque no es fácil			- algunos niños no entienden y hasta sus papás piden que se les huasquee	también, sólo aue ha veces no alcanza el tiempo para avanzar	no se vayan a la ciudad... -de vez en cuando invitamos a alguna persona...
Junta Escolar	- se viene a la escuela para aprender a leer y escribir y así ser personas - ... ahora hay muchas cosas más que aprender, en la ciudad hay computadoras y hartas cosas...	- ... en el curso se ve lo que han trabajado... pero ya no llevan tarea a la casa... nosotros reclamamos porque a jugar nomás vienen	- ahora he visto que juegan, pero también les pegan... pero algunos bien fregados son...			- a fin de año hacen ferias o experimentos de cada materia	- los niños mucha bulla meten, yo no sé cómo se les puede hacer callar... - antes nos pegaban en la escuela, com en el cuartel ahora no tanto así		- quisiéramos que lo que los alumnos aprende sea para que puedan ir a la ciudad y no les abusen - ... deberíamos producir en los invernaderos....
Otros	- aprenden cosas que a veces no sirven para nada... deberían aprender cosas como a trabajar la tierra o más cosas-	- es sacrificado, porque los niños ya no son como antes ahora son hartos y mete bulla son	- debe ser como de un familiar con cariño wawas son y algunos ya sufren mucho				- en la escuela deben aprender a coportarse bien, a saludar a la gente y hacer caso a los mayores	- todo profesor debería tener hartos materiales, para que los alumnos aprendan bien	- ahora la comunidad no tiene importancia para la escuela, son dos cosas diferentes... - una vez he visto que la escuela producía lechugas mejor que nosotros, pero eso siempre se quedaba para los profesores

GUIA DE OBSERVACION ETNOGRÁFICA¹

(1) ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

- a) ¿Inicia y desarrollo su ejercicio docente desde la identificación de los sujetos en su etapa evolutiva?
- b) ¿Cuáles son los criterios para la elección de los contenidos de aprendizaje?
- c) ¿Cuáles son los criterios para la estructuración y disposición de los contenidos de aprendizaje?
- d) ¿Existe coherencia entre la estructura de los contenidos de aprendizaje en los objetivos de grado?
- e) ¿Existe un manejo práctico y teórico de los planes y programas nacionales y regionales?
- f) ¿Existen vinculación de los contenidos de aprendizaje con el contexto, son pertinentes ?
- g) ¿Cuál es grado de autonomía en la organización de los contenidos?
- h) ¿Qué demandas culturales, sociales, económicas, responden los contenidos de aprendizaje elegidos?
- i) ¿Quiénes participan en la organización de los contenidos de aprendizaje?

1.1 Programa escolar

- a) ¿Cuál es o son las fuentes de la estructuración del programa escolar?
- b) ¿Existe en el programa escolar?
- c) ¿Existe viabilidad en el programa escolar?
- d) ¿Existe pertinencia en el programa escolar?
- e) ¿Está redactado en términos de actitudes, destrezas, habilidades?
- f) ¿Cuál es el fin del programa escolar: administrativo o técnico - pedagógico?
- g) ¿Qué elementos considera el programa escolar (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, otros)?
- h) ¿Existe consonancia con los contenidos mínimos de la Reforma Educativa?

1.2 Planeación didáctica

- a) ¿Qué concepción se tiene de aprendizaje?
- b) ¿Qué concepción se tiene de alumno?
- c) ¿Qué concepción se tiene de conocimiento?
- d) ¿Qué tipo de experiencia de aprendizaje se plantea?

¹ Cfr. DIAZ ORZCO María Elena y GALLEGOS VALDEZ Rodrigo, La Formación y Práctica docente en el medio Rural plaza y valdes edición. Bies, México 1996 24pg.

- e) ¿Esta planeación didáctica responde a criterios de coherencia, creatividad, satisfacción de demandas, dimensión biopsicosocial, pertinencia?
- f) ¿Busca la satisfacción de competencias u objetivos?

(2) EL AULA Y LOS SUJETOS DEL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

2.1 Aula escolar

- a) ¿Se concibe el aula como único lugar de aprendizaje?
- b) ¿Es un ambiente de relaciones de mejora de la calidad humana?

2.2 El docente

- a) ¿Manifiesta sus saberes, historia personal, ideología, proyecto de vida, cultura, nivel de formación profesional en el aula?
- b) ¿Cómo se desenvuelve en las tareas administrativas, pedagógicas, económicas propias del ejercicio docente?
- c) ¿Cuáles son los parámetros en los cuales se desenvuelve el ejercicio docente?
- d) ¿cuál es el rol que debe ejercer el maestro?

2.3 El alumno

- a) ¿Cuál es el grado interacción del alumno en confrontación con la labor docente?
- b) ¿Se considera una dimensión biopsicosocial en cada sujeto?
- c) ¿Qué concepción maneja el alumno?

2.4. El grupo escolar

- a) ¿Conoce realmente al grupo escolar?
- b) ¿Cuáles son los criterios para otorgar status dentro de la práctica docente?
- c) ¿Labora en función de grupos de ritmos de aprendizaje?
- d) ¿Labora en función de grupos de estilos de aprendizaje?
- e) ¿Cuáles son los criterios para identificar a los alumnos?

(3) ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

3.1 Relación contenidos - método didáctico

- a) ¿Qué entiende por método?
- b) ¿Cuáles son los contenidos aprendidos por el currículo oculto?

- c) ¿De qué forma influye la relación maestro- alumno en la utilización del método?
- d) ¿El método utilizado está dentro de una conceptualización constructiva o pasiva?
- e) ¿El método por el maestro es aceptado por la dirección, junta escolar, alumnos?
- f) ¿Cuáles son los métodos tradicionales utilizados por el maestro?
- g) ¿Existe un adecuado y oportuno uso de los métodos?

3.2 Relación sujeto - objeto de conocimiento

- a) ¿El maestro es considerado como trabajador de la cultura o un mero agente transmisor, o mesías?
- b) ¿Cómo es el contacto con el objeto de conocimiento? Es mediante el discurso pedagógico o la experiencia pedagógica.
- c) ¿Cuáles son las labores del sujeto en el aprendizaje escolar?

3.3 Relación teoría práctica

- a) ¿Cómo se da la relación entre teoría y práctica?
- b) ¿La relación entre la teoría y la práctica está enmarcada en un contexto fragmentario o globalizante?
- c) ¿Se reflexiona la realidad desde la teoría y viceversa?
- d) ¿Existe énfasis en una educación integrada con la realidad?

(4) APRENDIZAJE ESCOLAR

- a) ¿Qué conceptualización tiene sobre el aprendizaje?
- b) ¿Cómo llega al aprendizaje el alumno?
- c) ¿A qué enfoque de aprendizaje se circunscribe?
- d) ¿Se incorporan estrategias de trabajo grupal?
- e) ¿La autoridad del maestro radica en la sabiduría como algo estratégico?

(5) RELACIÓN MAESTRO/A - ALUMNO/A Y ALUMNO/A - MAESTRO/A

- a) ¿Cuáles son los metamensajes dentro de la relación maestro - alumno?
- b) ¿Cuáles son los criterios de status que coloca en comunicación a los alumnos con el maestro?
- c) ¿Cuáles son los valores adjudicados en maestro y alumno?
- d) ¿La actitud de la relación del maestro genera pasividad o actividad en el grupo escolar?
- e) ¿Posibles causa para ser autoritarios?

(6) EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE ESCOLAR

- a) ¿Qué enfoque paradigmático está detrás de la evaluación cotidiana?
- b) ¿La evaluación es considerada como una actividad administrativa y/o una actividad pedagógica?
- c) ¿Qué modalidad de evaluación se utiliza?

6.1 Proceso de evaluación de las situaciones de aprendizaje

- a) ¿Los productos de evaluación darán pie a la organización de las labores pedagógicas?
- b) ¿Es integral biopsicosocial, la evaluación?
- c) ¿Cuándo, cómo, dónde, que se evalúa?

6.2 Criterios de evaluación

- a) ¿Cuáles son las fuentes de la evaluación? Programas, características individuales, desarrollo procesual...
- b) ¿Cuáles son los criterios de evaluación? DPS, Registro...
- c) ¿El tipo de calificación es numeral o criterial?
- d) ¿Qué otros criterio median en la evaluación como calificación?
- e) ¿Qué función desempeña la evaluación?

6.3 Instrumentos de evaluación

- a) ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?
- b) ¿Con la evaluación se da más énfasis a la medición o la formación?
- c) ¿Cuál es el papel del maestro en y frente a la evaluación?
- d) ¿Es para verificar lo retenido, aprendido, construido?
- e) ¿Se da más énfasis al proceso o al producto?

(7) DISCIPLINA ESCOLAR

- a) ¿Qué entiende por disciplina?
- b) ¿Cuáles son los mecanismo disciplinarios?
- c) ¿Tiende al respeto o a la sumisión?
- d) ¿Cuáles son las manifestaciones de la disciplina en el aula?
- e) ¿Cómo se sancionan las faltas de disciplina?
- f) ¿Cuáles las actitudes de los alumnos frente a la disciplina exigida?

(8) RECURSOS DIDÁCTICOS

- a) ¿Qué recurso didácticos utiliza? Naturales o artificiales.
- b) ¿Existe un adecuado uso de los recursos didácticos?

- c) ¿Cuál es la función de los recursos didácticos problematizadores o auxiliares de instrucción?
- d) ¿Responde a las NIPs, saberes previos?
- e) ¿Facilitan el desarrollo integral del alumno?

(9) LOS RITUALES QUE SE MANIFIESTAN EN EL AULA

- a) ¿Cuáles son los rituales que se manifiestan en el aula?
- b) ¿Qué función cumplen esos rituales?
- c) ¿Cuál de las relaciones sociales, afectivas, de poder es más determinante en el aula?
- d) ¿Se conciben como elementos simbólicos o como recurso técnico - pedagógico?
- e) ¿Qué rituales se evidencian al inicio, durante, la clase?

9.1 Normas y acuerdo implícitos y explícitos que implementa el docente y/o grupo

- a) ¿Cuáles son las normas que implementa el docente y/o grupo?
- b) ¿Cómo se han construido éstas normas?
- c) ¿Qué prerrogativas tiene quién cumple con tales normas y viceversa?

(10) HORARIO ESCOLAR

- a) ¿Cuáles son los criterios para la distribución del horario?
- b) ¿Cuáles y por qué existe énfasis en determinadas materias?
- c) ¿En la distribución del horario se consideran ritmos, estilos de aprendizaje?
- d) ¿La distribución responde a normas o necesidades pedagógicas?

CUESTIONARIO ALUMNOS

CURSO

INSTRUCCIONES

Según convenga, responde o encierra en un círculo el o los incisos correspondientes a la(s) respuesta(s) que consideres refleja(n) tu opinión. Lee todas las alternativas de respuesta antes de marcar. Marca todas las que creas convenientes.

- A. ¿Cuál es el propósito que persigue la institución salesiana con la formación de Profesores para el Nivel Primario?
- B. ¿Los egresados de la institución, cree usted que han sido bien formados? ¿por qué?
- C. ¿Cuáles serán las exigencias de la sociedad a todos aquellos que quieren ser maestros?
- D. ¿Crees que con las materias y sus contenidos que se estudian en la carrera se puede ser buen profesional? ¿Por qué?
- E. ¿Cuáles son las situaciones que obstaculizan que los alumnos alcancen los objetivos de la carrera?
- | | | |
|-----------------------------------|--|-------------------------------------|
| a) El horario quincenal | e) El exceso de actividades y tareas que tenemos los alumnos | i) Poco esfuerzo de los docentes |
| b) El poco interés de los alumnos | f) Las "lagunas" de aprendizajes | j) Demasiada teoría y poca práctica |
| c) La nutrición de los alumnos | g) La cultura y el idioma | k) Otro(especificar) |
| d) La falta de material didáctico | h) Aspectos institucionales | |
- F. ¿Cuáles son las situaciones que favorecen que los alumnos puedan alcanzar los objetivos de la carrera?
- | | | |
|---|--|---------------------------------|
| a) El entusiasmo e interés propio | c) Las recomendaciones y filosofía de la institución | e) La capacidad de los docentes |
| b) El acompañamiento de parte de los docentes | d) La presión familiar | f) Otro (especificar) |
- G. ¿Qué cosas debería saber, hacer, ser, un buen profesor desde tu punto de vista?
- H. El Plan de estudios de la Carrera de Pedagogía toma como algo importante:
- | | | |
|--|---|-----------------------|
| a) Intereses de los alumnos | c) Exigencias de la Reforma Educativa | e) Otro (especificar) |
| b) Avances en las ciencias de la educación | d) El cómo tiene que ser un profesor en el futuro | |
- I. ¿A qué dan más importancia los docentes?
- | | |
|---|---|
| a) Manejo de teorías y corrientes pedagógicas – sociológicas – psicológicas | c) Poseer actitudes de reflexión sobre lo que harán cuando sean profesores. |
| b) Habilidad para hacer uso de recursos e instrumentos didácticos | d) Otros(especificar) |
- J. Desde que entraste en la Carrera:
- | | mucho | suficiente | poco | nada |
|---------------------------|-------|------------|------|------|
| a) Sé más conceptos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b) Tengo habilidades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c) Soy mejor como persona | 1 | 2 | 3 | 4 |
- K. ¿Qué cosas me han enseñado en la carrera que me servirán cuando trabaje como profesor?

L. ¿Los docentes cuando hacen conocer los objetivos, contenidos, metodología y forma de evaluación a los alumnos?

- a) Al inicio del semestre
- b) Al inicio de cada entrada
- c) Antes de cada tema
- d) Nunca

M. Cuando el docente da tarea:

- a) Te explica como hay que hacerla
- b) Te da bibliografía
- c) Te indica lo que debes saber
- d) No te explica

N. Para desarrollar sus clases los docentes:

- a) Solicitan a la dirección materiales didácticos
- b) Nos da textos, fotocopias.....
- c) Los alumnos hacemos los materiales
- d) No son necesarios los materiales didácticos
- e) Aprovechamos situaciones de afuera para aprender
- f) Dicta o copiamos de la pizarra
- g) Otro (especificar)

O. Los trabajos prácticos o de investigación los haces:

- a) Copiando textos
- b) Resumiendo, analizando, sacando conclusiones
- c) Preguntando a otros
- d) Observando hechos
- e) Otro (especificar)

P. Describa como desarrollan su clase los docentes

Q. Qué hace el docente cuando:

- a) existe indisciplina de los alumnos
- b) inasistencia - atrasos
- c) incumplimiento de tareas
- d) resultados malos de los exámenes
- e) incumplimiento en el material solicitado.

R. ¿Cómo te evalúan los profesores en la clase?

- a) Toman en cuenta la memorización que hiciste del tema
- b) Toman en cuenta el análisis que hago del tema
- c) Observan dónde y cómo aplico las enseñanzas del tema
- d) Otro (especificar)

S. ¿Qué instrumentos utilizan los docentes para evaluar?

- a) Repasos parciales y final
- b) Trabajos prácticos
- c) Exposiciones
- d) Práctica
- e) Otros (especificar)

T. En un semestre los docentes:

- a) Dan trabajos prácticos
- b) Dan trabajos de investigación
- c) Exámenes orales
- d) Exámenes escritos
- e) Tareas

U. ¿Cuándo crees que estás bien en una materia?

- a) Cuando la apruebo
- b) Cuando domino la materia aunque no tenga buenas notas
- c) Cuando saco buenas notas
- d) Cuando he alcanzado mis objetivos
- e) Cuando lo que sé, será útil para mi vida.

V. ¿Qué opina de la forma de calificación? (nota mínima de 60 puntos)

MARQUE CON UNA "X" UNA DE LAS CUATRO ALTERNATIVAS QUE DESCRIBA CON MAYOR EXACTITUD EL ESTADO EN QUE SE ENCUENTRA LA CARRERA

Nº	PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	Parcialment e de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
W.	Sé que existe un proyecto definido sobre el futuro de la carrera			
X.	En esta institución tenemos la oportunidad de expresar nuestras opiniones e inquietudes			
Y.	El centro de estudiantes tiene la libertad de actuar libremente			
Z.	La dirección de carrera parece estar alejada de la vida cotidiana de la carrera			
AA.	Es un error pensar que la carrera pueda andar bien sin la presencia del director general			
BB.	Estoy satisfecho por el funcionamiento académico de la carrera			
CC.	Los criterios y procedimientos para la admisión de nuevos alumnos me parecen adecuados			
DD.	La carrera selecciona a sus docentes cuidadosamente.			
EE.	Conozco cuales son los rasgos del perfil profesional de la carrera			
FF.	La carrera tiene contactos, colabora e intercambia conocimientos con instituciones de afuera			
GG.	La comunidad salesiana constituye para nosotros un ejemplo y una ayuda.			
HH.	Los alumnos tienen confianza y seguridad en la dirección			
II.	El director de la UA- Escoma es un buen líder de la institución			
JJ.	Al parecer los docentes coordinar programas, actividades entre ellos			
KK.	Existe en la Biblioteca el material necesario para poder hacer trabajos, investigaciones			
LL.	Existe bibliografía adecuada, nueva y útil para mi formación			

MM. Las características de los docentes son:

- | | | |
|---|---------------------------|-------------------------------------|
| a) Son preparados | d) No saben su materia .. | g) Me ayudan a crecer como personas |
| b) Enseñan bien | e) Tienen mal carácter | h) Otro(especificar) |
| c) Se interesan porque todos los alumnos aprendan | f) Son autoritarios | |
| i) | | |

NN. ¿Qué pedirías a los docentes para que pueda mejorar tu rendimiento?

- | | | |
|---|---|--|
| a) Que tomen en cuenta que todos los alumnos somos diferentes | c) Que cambien sus métodos de enseñanza | f) Que me digan que cosas debo cambiar |
| b) Que eliminen contenidos innecesarios | d) Que no nos carguen con demasiada tarea y actividades | g) Que tomen en cuenta lo que ya sé. |
| | e) Que me enseñen a pensar | h) Otro(especificar) |

OO. ¿Por qué estudias la carrera de Pedagogía en esta institución?

Tienes alguna sugerencia que pueda ayudar a mejorar el clima de estudio de la Carrera?

CUESTIONARIO DOCENTES

INSTRUCCIONES

Según convenga, responde o encierra en un círculo el o los incisos correspondientes a la(s) respuesta(s) que consideres refleja(n) tu opinión. Lee todas las alternativas de respuesta antes de marcar. Marca todas las que creas convenientes.

- A. ¿Conoce usted cómo está organizado el curriculum de toda la carrera de pedagogía?
- a) materias b) áreas c) ejes d) no sé e) Otro...
- B. Indique cuál es la finalidad última de la formación de Técnicos Superiores en Pedagogía en la Unidad Académica – Escoma a cargo de la Comunidad Salesiana. ¿Está de acuerdo?
- C. Cuáles cree usted son los rasgos característicos reales de nuestros egresados.
- D. ¿Cuáles cree usted que son las actuales exigencias más notorias a un profesor de primaria?
- E. ¿Cuál es la contribución de la asignatura que usted dicta al perfil profesional de la Carrera de Pedagogía?
- F. ¿Qué situaciones obstaculizan que los alumnos puedan alcanzar los objetivos propuestos por la Carrera? (Priorice colocando número en orden ascendente)
- | | | |
|--|------------------------------------|-------------------------------------|
| a) el horario quincenal | d) la falta de recursos didácticos | g) poco esfuerzo de los docentes |
| b) el poco interés de parte de los alumnos | e) la cultura e idioma | h) demasiada teoría y poca práctica |
| c) la nutrición de los alumnos | f) aspectos institucionales | i) otro.. |
- G. ¿Qué situaciones favorecen que los alumnos puedan alcanzar los objetivos propuestos por la Carrera? (Priorice colocando un número ascendente)
- | | | |
|---|--|---------------|
| a) el entusiasmo e interés propio | c) las recomendaciones y filosofía de la institución | e) otro |
| b) el acompañamiento de parte de los docentes | d) la capacidad de los docentes | |
- H. Considera que el Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía responde:
- | | | |
|--|---|---------------|
| a) Intereses de los alumnos | d) Demandas de la sociedad a los centros de formación docente | f) Otro |
| b) El avance de las ciencias de la educación | e) El futuro desempeño docente | |
| c) Exigencias de la Reforma Educativa | | |
- I. Qué es importante que un egresado de la Carrera posea: (priorice)
- | | |
|---|---|
| a) Manejo real de teorías y perspectivas pedagógicas – psicológicas – sociológicas. | c) Hábitos y actitudes de reflexión sobre su desempeño como docente |
| b) Dominio y capacidad de hacer uso de recursos y material didáctico | d) Otro |
- J. De qué forma le servirán a los alumnos los contenidos de la asignatura que usted dicta.
- K. ¿Cuándo da a conocer los objetivos de su asignatura a los alumnos?

- a) Al inicio del semestre
- b) Al inicio de cada entrada
- d) No es necesario.

L. Cuando los alumnos están trabajando en clase usted:

- a) Los deja trabajar solos
- b) Los orienta cuando lo solicitan
- c) Los orienta aunque no se los solicitan
- d) Recorre el curso observando
- e) Otro.....

M. Las tareas, actividades que pide que realicen los alumnos les permite a ellos:

- a) Escribir de nuevo lo que hicieron
- b) Revisar y perfeccionar sus trabajos
- c) Analizar críticamente su desempeño
- d) Planificar sus trabajos
- e) Adecuar a sus intereses las tareas
- f) Alcanzar sus propósitos
- g) Conducir a nuevos aprendizajes
- h) Otro

N. ¿Qué aspectos considera que tienen influencia en el aprendizaje de los alumnos?

- a) Motivación
- b) La naturaleza del contenido
- c) La metodología que emplea el docente
- d) Los métodos de estudio de los alumnos
- e) Los saberes previos de los alumnos
- f) La relación del tema con la realidad
- g) La comunicación docente - alumno
- h) Otro

O. Para desarrollar sus actividades en el Instituto:

- a) Cuenta con los medios didácticos de la institución
- b) Elabora usted textos, dossiers, materiales.....
- c) Los alumnos elaboran materiales bajo su dirección
- d) Por la naturaleza de la materia no son necesarios los materiales
- e) Aprovecha situaciones contextuales
- f) Dicta lo que cree es importante
- g) Otro

P. Haga una breve evaluación sobre su trabajo docente

Q. Que medidas toma frente a:

- a) Indisciplina de los alumnos
- b) Inasistencia - atrasos
- c) Incumplimiento de tareas
- d) Malos resultados en las evaluaciones
- e) Incumplimiento con el material solicitado

R. Describa brevemente como desarrolla su clase

S. En la evaluación a los alumnos usted toma en cuenta:

- a) Los trabajos realizados por los alumnos
- b) Trabajos prácticos
- c) Prácticas de investigación
- d) Disciplina
- e) Asistencia - puntualidad
- f) La auto evaluación de los alumnos
- g) Los criterios que expresan los alumnos sobre usted y su desempeño
- h) exámenes
- i) otros

T. ¿Cómo se entera que sus alumnos aprendieron?

- a) A través de exámenes
- b) A través de trabajos prácticos e investigaciones
- c) Cuando resuelven problemas
- d) Trabajos diarios
- e) A través de problemas en la vida cotidiana
- f) Participación oral en el curso
- g) Otro

U. En un semestre:

a) Da trabajos prácticos	1	2	3	más de 3
b) Da trabajos de investigación	1	2	3	más de 3
c) Exámenes orales	1	2	3	más de 3
d) Exámenes escritos	1	2	3	más de 3
e) Tareas	1	2	3	más de 3
f) Ejercicios	1	2	3	más de 3

V. ¿Cuál es su opinión sobre el sistema de calificación de la Carrera?

W. ¿Cuál es el uso que le da a la evaluación?

- a) Calificar
 b) Programar actividades remediales
 c) Valorar el desarrollo de los alumnos
 d) Saber cuanto saben los alumnos
 e) Otro
- X. En cual de las siguientes áreas ha recibido cursos de capacitación desde que ingresó a trabajar a la Institución

CURSO SOBRE	DONDE	TIEMPO
Elaboración de medios educativos		
Manejo de medios educativos		
Innovación pedagógica		
Evaluación		
Curriculum		
Otro ¿cuál?		

MARQUE CON UNA "X" UNA DE LAS CUATRO ALTERNATIVAS QUE DESCRIBA CON MAYOR EXACTITUD EL ESTADO EN QUE SE ENCUENTRA LA CARRERA

Nº	PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo
Y.	Existe un proyecto definido sobre el futuro de la carrera				
Z.	En esta institución tenemos la oportunidad de expresar nuestras opiniones e inquietudes				
AA.	Los alumnos poseen la plena libertad de actuar desde sus instancias dirigenciales				
BB.	La dirección de carrera parece estar alejada de la vida cotidiana de la carrera				
CC.	Es un error pensar que la carrera pueda andar bien sin la presencia del director general				
DD.	Estoy satisfecho por el funcionamiento académico de la carrera				
EE.	Los criterios y procedimientos para la admisión de nuevos alumnos me parecen adecuados				
FF.	La carrera selecciona a sus docentes cuidadosamente de acuerdo a los objetivos que pretende				
GG.	La institución se preocupa por difundir los objetivos de la formación de profesores				
HH.	La carrera tiene interacción social con instituciones educativas e afuera				
II.	La carrera está abierta a cualquier propuesta de interacción, investigación por el bien de la educación.				
JJ.	La comunidad salesiana constituye para nosotros un ejemplo y una ayuda.				

KK.	Los alumnos tienen confianza y seguridad en la dirección				
LL.	El director de la UA- Escoma es un buen líder de la institución				
MM.	Existen en la carrera instancias de diálogo, coordinación curricular para el mejoramiento de la calidad educativa				

NN. Las características de los docentes son:

- | | | |
|---|------------------------|---|
| a) son preparados | d) no saben su materia | g) se preocupan por el desarrollo integral de los alumnos |
| b) enseñan bien | e) tienen mal carácter | h) otro (especificar) |
| c) se interesan por el aprendizaje de los alumnos | f) son autoritarios | |

OO. Considera que existe en la carrera la infraestructura adecuada

- a) Sí
- b) No (qué falta)

PP. ¿Existe en la biblioteca el material necesario, adecuado, pertinente, actual y útil que contribuyen a mejorar la formación profesional de los estudiantes?

- a) Sí
- b) No (qué falta)

QQ. Existe alguna sugerencia viable suya a la formación de profesores.

CUESTIONARIO DIRECTIVOS Y ADMINISTRATIVOS

INSTRUCCIONES

Según convenga, responde o encierra en un círculo el o los incisos correspondientes a la(s) respuesta(s) que consideres refleja(n) tu opinión. Lee todas las alternativas de respuesta antes de marcar. Marca todas las que creas convenientes.

- A. ¿Qué funciones que usted realiza ayudan al alcance de los objetivos de la carrera?
- B. ¿Desde el punto de vista suyo cuales son los rasgos característicos reales de los egresados del 98 y 99
- Egresados del 98
Egresados del 99
- C. ¿Cuáles son las exigencias actuales más notorias a una institución de formación de profesores?
- D. ¿Qué situaciones obstaculizan que nuestros alumnos puedan alcanzar los objetivos de la carrera?
- | | |
|--|-----------------------------------|
| a) El horario quincenal | g) La cultura y el idioma |
| b) El poco interés de los alumnos | h) Aspectos institucionales |
| c) La nutrición de los alumnos | i) Poco esfuerzo de los docentes |
| d) La falta de material didáctico | j) Demasiada teoría poca práctica |
| e) El exceso de actividades de los alumnos | k) Otro (especificar) |
| f) Las "lagunas" de aprendizajes | |
- E. ¿Qué situaciones favorecen que los alumnos puedan alcanzar los objetivos de la carrera?
- | | |
|---|--|
| a) El entusiasmo propio e interés | |
| b) El acompañamiento de parte de los docentes | |
| c) Las recomendaciones y la filosofía de la institución | |
| d) La capacidad de los docentes | |
| e) La presión familiar | |
| f) Otro (especificar) | |
- F. El Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía responde a:
- | | |
|--|--|
| a) Intereses de los alumnos | |
| b) Avances de las ciencias de la educación | |
| c) Exigencias de la Reforma Educativa | |
| d) Demanda de la sociedad a los centros de formación docente | |
| e) El futuro desempeño docente | |

MARQUE CON UNA "X" UNA DE LAS CUATRO ALTERNATIVAS QUE DESCRIBA CON MAYOR EXACTITUD EL ESTADO EN QUE SE ENCUENTRA LA CARRERA

Nº	PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo
G.	Existe un proyecto definido sobre el futuro de la carrera				
H.	En esta institución tenemos la oportunidad de expresar nuestras opiniones e inquietudes				
I.	Los alumnos poseen la plena libertad de actuar desde sus instancias dirigenciales				
J.	La dirección de carrera parece estar alejada de la vida cotidiana de la carrera				
K.	Es un error pensar que la carrera pueda andar bien sin la presencia del director general				
L.	Estoy satisfecho por el funcionamiento de la carrera				
M.	La carrera selecciona a su personal cuidadosamente de acuerdo a los objetivos que pretende				
N.	La institución se preocupa por difundir los objetivos de la formación de profesores				
O.	La carrera tiene interacción social con instituciones educativas de afuera				
P.	La comunidad salesiana constituye para nosotros un ejemplo y una ayuda				
Q.	Los alumnos tienen confianza y seguridad en la dirección				
R.	El director de la UA- Escoma es un buen líder de la institución				

CUESTIONARIO COMUNIDAD

INSTRUCCIONES

Según convenga, responde o encierra en un círculo el o los incisos correspondientes a la(s) respuesta(s) que consideres refleja(n) tu opinión. Lee todas las alternativas de respuesta antes de marcar. Marca todas las que creas convenientes.

- A. Conoce usted, qué busca el INS – Escoma con la formación de profesores
- B. ¿A que criterios debería responder la formación de futuros profesores?
- | | |
|--|-------------------------------------|
| a) Intereses de los alumnos | d) Demandas Sociales a la Educación |
| b) Avances de las ciencias de la educación | e) El futuro desempeño docente |
| c) Exigencias de la Reforma Educativa | f) Otro (especificar) |
- C. Dentro de la formación de profesores, a que se debe dar importancia:
- | | |
|---|--|
| a) Manejo de teorías y perspectivas teóricas pedagógicas, psicológicas y sociales | c) Actitudes de reflexión sobre su desempeño |
| b) Habilidades para hacer uso de recursos e instrumentos didácticos | d) Otro (especificar) |
| e) | |
- D. ¿Qué y cómo se debiera evaluar en un centro de formación docente?
- E. ¿Qué aspectos debe considerar el docente al desarrollar su labor para garantizar los aprendizajes?
- | | |
|--------------------------------------|---|
| a) Motivación | e) Los saberes previos de los alumnos |
| b) La naturaleza del contenido | f) La relación de temas con la realidad |
| c) Los métodos | g) La relación maestro – alumno |
| d) Los métodos de estudio del alumno | h) Otro (especificar) |

MARQUE CON UNA "X" UNA DE LAS CUATRO ALTERNATIVAS QUE DESCRIBA CON MAYOR EXACTITUD EL ESTADO EN QUE SE ENCUENTRA LA CARRERA

Nº	PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo
F.	Estoy satisfecho con el funcionamiento de la Unidad Académica – Escoma, la carrera de Pedagogía.				
G.	Estoy satisfecho por los resultados y productos que ha lanzado la institución				
H.	La institución realiza interacción social con centros educativos e instancias educativas del lugar.				
I.	El personal docente de la UA – Escoma es competente para su función				

- J. ¿Tiene usted alguna sugerencia aplicable a la formación de profesores?

CUESTIONARIO CLIMA INSTITUCIONAL

Subraye según convenga: Alumno Docente Directivo Administrativo

MARQUE CON UNA "X" LA UNA DE LAS CUATRO ALTERNATIVAS QUE DESCRIBA DE MEJOR MANERA LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA CARRERA

Nº	Preguntas	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
A.	En la institución los trabajos están bien definidos y organizados			
B.	Las ideas nuevas (proponer cambios, innovar) no se toman en cuenta, debido a que no existe autonomía y las autoridades correspondientes no se encuentran			
C.	Creo que trabajamos de manera desorganizada y sin planificación			
D.	En la carrera la dirección encuentra importante que se reúnan las personas más indicadas para hacer su trabajo			
E.	Los docentes ejercen cátedras relacionadas con su profesión y aptitudes			
F.	En la carrera casi todo el trabajo que se ha hecho (evaluaciones, trabajos, materiales) es revisado por alguna persona de autoridad.			
G.	En la institución existen lineamientos generales para poder hacer o dejar de hacer dentro de mis facultades.			
H.	Aquí se piensa que los problemas hay que resolverlos por sí solos y no recurrir para todo a los directivos			
I.	Uno de los problemas de la carrera es que la gente es irresponsable			
J.	En la carrera mientras mayor sea el trabajo que se haga tanto mejor es el premio que se recibe			
K.	En la carrera existe un ambiente de crítica destructiva			
L.	En la carrera no existe suficiente recompensa económica por el trabajo			
M.	La dirección piensa que a la larga es mejor que trabajemos en forma lenta, segura y sin riesgos.			
N.	Se vela por diferentes medios para alcanzar la excelencia académica			
O.	La dirección está dispuesta a correr grandes riesgos si se presenta una buena propuesta innovadora			
P.	Predomina un ambiente de familiaridad y amistad dentro de la carrera			
Q.	La carrera se caracteriza por brindar un ambiente de trabajo cómodo y relajado.			
R.	La dirección se preocupa por conocer las inquietudes, expectativas del personal y de viabilizarlas			
S.	Cuando tengo que realizar algo difícil cuento con el apoyo de los directivos de la carrera y los colegas.			
T.	Existe apoyo real por que podamos mejorar nuestro trabajo mediante (reuniones – cursos – etc.)			
U.	La mejor manera de causar una buena impresión en la carrera es evitar discusiones y desacuerdos.			
V.	Para progresar en la carrera hay que llevarse bien con la gente más que producir bien y mucho			
W.	En las reuniones en que se toman decisiones la meta es llegar a acuerdos fáciles y los más rápidamente posible.			
X.	El personal está satisfecho de estar en el instituto.			
Y.	Siento que pertenezco a un grupo que funciona bien.			

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE EL ORIGEN DEL CURRÍCULO

A. SOBRE LOS ANTECEDENTES

- a. ¿Por qué se hizo esta carrera?
- b. ¿Cómo se llegaron a determinar esos problemas?
- c. ¿Quiénes elaboraron el diseño curricular de la carrera?

B. SOBRE EL DISEÑO CURRICULAR

- a. ¿Cómo fue la metodología de trabajo?
- b. ¿Qué influencia ha tenido en el diseño del currículum, el "Plan Nacional de Formación"?
- c. ¿Qué influencia ha tenido en el diseño del currículum la UCB? ¿O algún otro documento?
- d. ¿Basados en que se ha podido definir el diseño curricular?

C. SOBRE SUS RASGOS INSTITUCIONALES

- a. ¿La institución educativa es parte de la UAC, es una UA de la Sedes Sapientiae?
- b. Sobre la certificación, ¿Qué título (s), recibirán los estudiantes?

D. SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO

- a. ¿Qué tareas se realizaron previas a la aplicación del currículum? (referidas a infraestructura, personal, recursos económicos, etc.)

E. SOBRE LOS DOCUMENTOS

- a. Especificación de cada uno de los documentos
- b. Justificación de cambios el Plan de Estudios (cuando, porque, quienes)
- c. Existen más documentos, personas que traten sobre antecedentes, orígenes...

1. - CAPITULO I

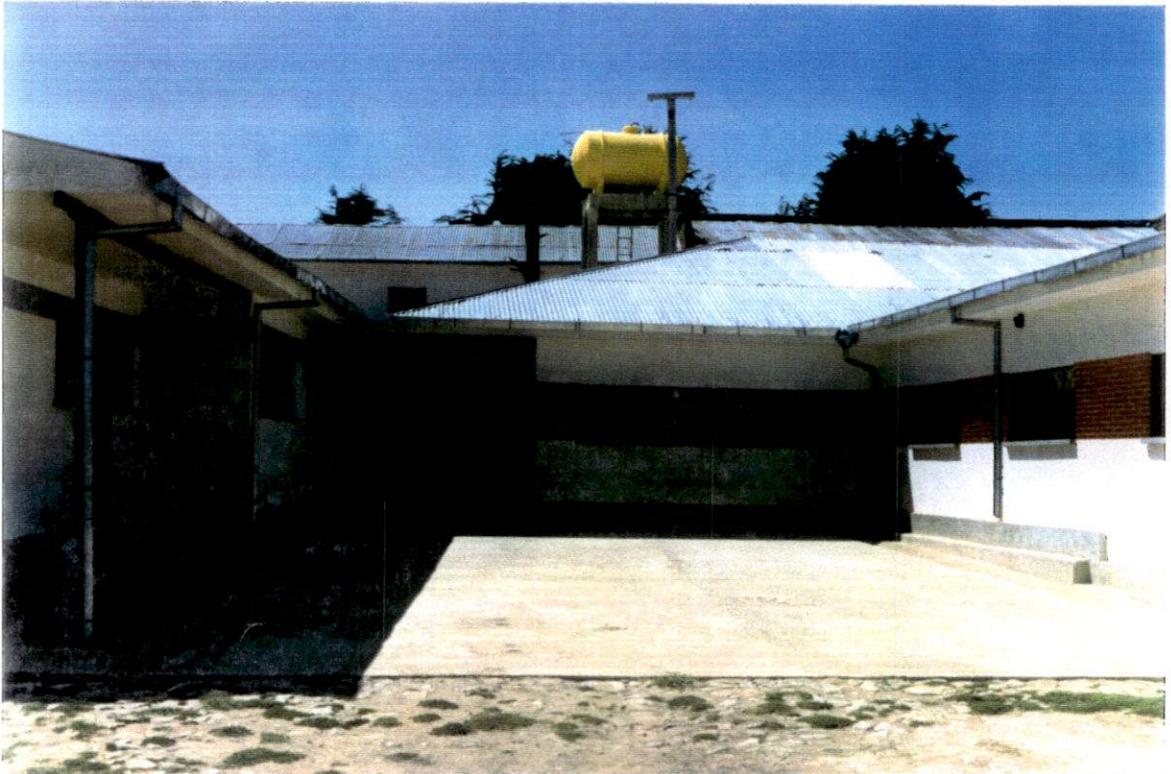


**INSTITUTO NORMAL SUPERIOR CATOLICO SEDES SAPIENTIAE
CENTRO ESCOMA**

**2. - ANEXOS
OBRA SALESIANA EN ESCOMA**



2.1 ESCOMA



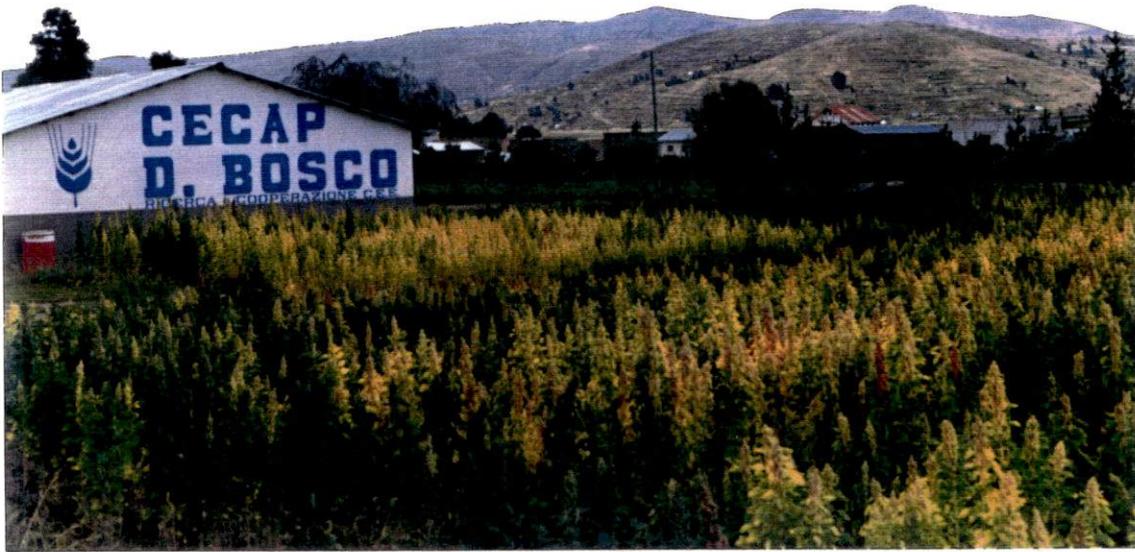
2.2 HOSPITAL AYMARA



2.3 INSTITUTO ESCOMA



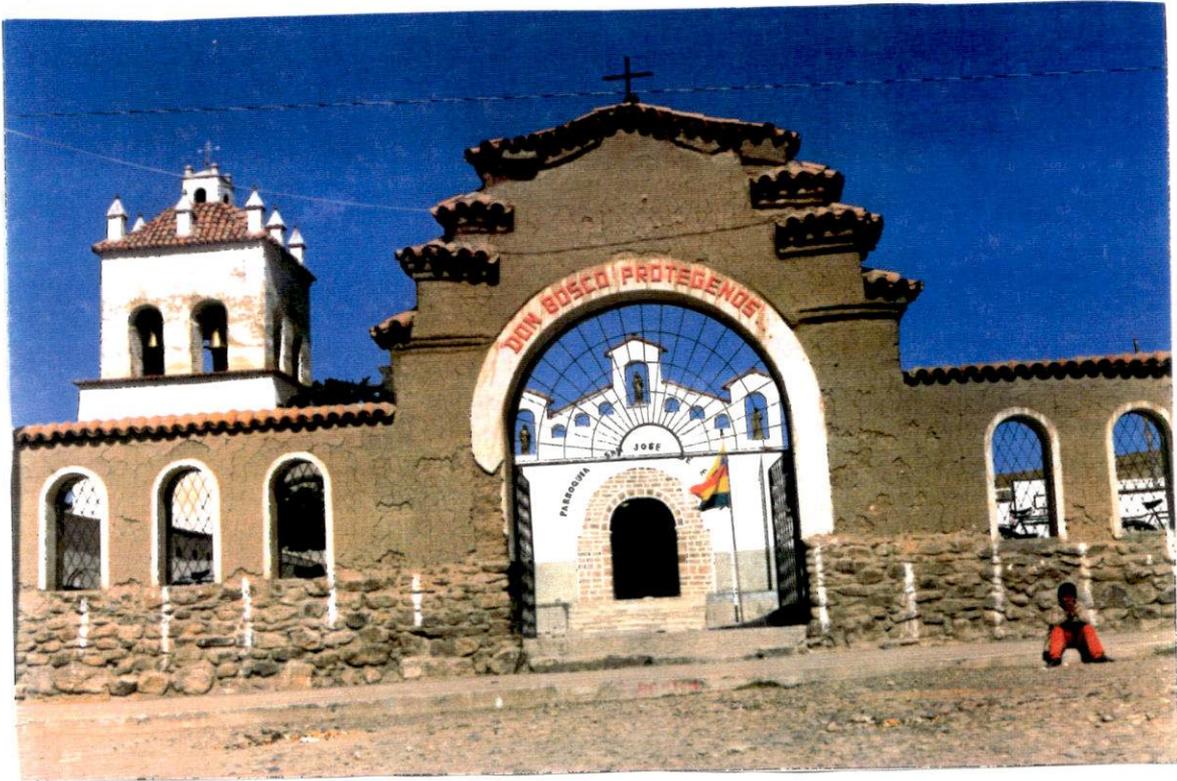
2.4 INSTITUTO ESCOMA



2.5 CECAP DON BOSCO



2.6 CASA DE LA MUJER



2.7 PARROQUIA SAN JOSE DE ESCOMA

