



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL:

**Evaluación del proyecto “Teko
Guaraní” en escuelas de
comunidades esclavas.**

Presentada por Ruperto Romero Rodríguez
para optar al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. Henar Rodríguez Navarro
Dr. Martín Rodríguez Rojo

ÍNDICE

PARTE I. MARCO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, LAS COMUNIDADES CAUTIVAS GUARANIES DEL CHACO BOLIVIANO	8
1. Ubicación de la región del Chaco boliviano.....	8
2. Breve historia del pueblo guaraní en Bolivia	9
3. El Pueblo Guaraní boliviano hoy en día.....	12
4. La ÍNDEAsamblea del Pueblo Guaraní y su lucha por los derechos culturales, económicos, culturales y políticos del pueblo guaraní.	14
5. La desigual distribución de la tierra en el Chaco boliviano	16
6. El sistema actual de haciendas en el Chaco boliviano y la servidumbre guaraní 17	
7. Marco jurídico y acciones del Estado contra la esclavitud en Bolivia.....	26
9. La nueva Ley de Educación 070: descolonización e interculturalidad.....	28
CAPITULO II: VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE ESCLAVITUD HUMANA	32
1. Sobre el concepto de esclavitud.....	32
2. La esclavitud en la historia de la humanidad.....	33
3. Abolición legal de la esclavitud.....	37
4. La esclavitud moderna. Formas contemporáneas de esclavitud.....	38
5. Marco jurídico internacional para la eliminación de la esclavitud	46
6. Esclavitud moderna y violaciones de otros derechos fundamentales	47
7. Las consecuencias negativas de la esclavitud.....	48
CAPITULO III: LA PEDAGOGÍA LIBERADORA DE PAULO FREIRE	53
1. La educación como instrumento de liberación.....	53
2. La educación como un proceso de deshumanización y humanización.....	54
3. Sociedad cerrada y sociedad en transición	55
4. Concienciación.....	58
5. Educación bancaria	59
6. Educación problematizadora	59
7. Dialogicidad y Antialogicidad.....	60
8. Elementos de una pedagogía liberadora.....	62
9. Validez de los postulados de Paulo Freire para el contexto de la investigación	65

CAPÍTULO IV LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	67
PARTE II: MARCO METODOLÓGICO.....	96
CAPÍTULO V: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	97
1. Contexto de la investigación: Esclavitud en la zona guaraní de Bolivia	97
2. Objetivos y preguntas de investigación.....	100
3. Indicadores de evaluación	101
4. Delimitación de la investigación.....	102
CAPITULO VI: EL DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	104
1. La evaluación de programas educativos.....	104
2. La demanda de Ibis Dinamarca y la negociación de la demanda.	104
3. Diseño para la evaluación de los resultados finales del Proyecto “Época de Cambio”. Poniendo fin a la esclavitud en Bolivia” ejecutado por el Teko Guaraní	105
4. Universo y definición de la muestra.	106
5. Técnicas e instrumentos de investigación	109
<i>Cuestionario para docentes</i>	109
<i>Entrevista semiestructurada a docentes</i>	109
<i>Observaciones de aula</i>	110
<i>Entrevista semiestructurada a padres y madres de familia</i>	110
<i>Entrevista semiestructurada a estudiantes</i>	110
<i>Análisis de los textos escolares</i>	110
6. Validez de los resultados. Triangulación y negociación.....	113
7. Fases del proceso de investigación.	114
7.1. Fase preparatoria	114
7.2. Fase operativa.....	114
7.3. Fase elaboración de informes.....	115
8. Cronograma de trabajo.....	115
CAPITULO VII: DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	117
1. Elaboración de los instrumentos.....	117
<i>Encuesta para los docentes</i>	117
<i>Guía de entrevista a docentes</i>	118
<i>Guía de entrevista a niños</i>	118
<i>Guía de entrevista a padres y madres de familia</i>	118

<i>Guía de análisis de los textos escolares</i>	119
<i>Guía de observación de aula.</i>	119
<i>Guía para la entrevista del grupo de discusión.</i>	120
2. Validación de los instrumentos.....	120
3. Realización del trabajo de campo.	121
3.1. Negociación y acceso a las comunidades	122
3.2. Conformación del equipo de investigación.....	122
3.3. Uso de la lengua durante la aplicación de los instrumentos.	123
4. Aplicación de los instrumentos.....	124
<i>Desarrollo de las observaciones de aula</i>	124
<i>Aplicación del cuestionario a docentes</i>	125
<i>Realización entrevista a docentes</i>	125
<i>Realización entrevista a padres/madres de familia</i>	126
<i>Realización entrevista a niños y niñas</i>	127
<i>Análisis de los textos escolares</i>	127
<i>Realización entrevista del grupo de discusión.</i>	127
5. Procesamiento de los datos.	128
<i>Procesamiento de los datos cuantitativos</i>	128
<i>Procesamiento de los datos cualitativos</i>	128
6. Elaboración de informes.....	129
<i>El informe preliminar</i>	129
<i>Taller de validación de los resultados del informe preliminar</i>	129
<i>El informe final</i>	130
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	131
CAPITULO VIII: PROCESOS DE AULA PARA UNA ENSEÑANZA LIBERADORA	132
1. La incipiente experiencia de escolaridad en las comunidades estudiadas.	132
2. Cobertura escolar y permanencia.....	132
3. Diseño Curricular, planes y programas	134
4. La organización del aula	135
5. El clima del aula. Procesos de aula horizontales y respetuosos	141
6. Actividades didácticas. Discurso innovador, prácticas tradicionales	142
7. Procesos de aula contextualizados y que toman en cuenta los conocimientos previos de los niños.....	152
8. Enseñanza en la lengua propia y educación bilingüe.....	153

9. Elaboración del proyecto de vida de los niños. Voluntarismo y carencia de una metodología estructurada	155
CAPITULO IX LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE PARA UNA EDUCACIÓN LIBERADORA	160
1. Formación inicial y experiencia de los docentes	160
2. Identidad y lengua de los docentes	161
3. Talleres de actualización docente	162
4. El proceso de seguimiento.....	167
5. Trabajo en equipos docentes	167
6. Actitudes hacia el cambio y compromiso docente.....	168
7. La formación de los técnicos del Teko Guaraní.....	169
8. Identidad guaraní del equipo técnico	169
9. El rol de las autoridades educativas, direcciones departamentales, distritales y de núcleo.....	170
10. Apropiación de la innovación educativa: El enfoque balanceado de la lectura y escritura.....	171
CAPÍTULO X MATERIALES ESCOLARES PARA FORMAR SUJETOS LIBRES E INDEPENDIENTES	174
1. El proceso de elaboración de los materiales.....	174
2. Los materiales producidos por el Teko Guaraní.....	175
3. Materiales producidos por el ex PEIB utilizados por el Proyecto	176
4. Características de los materiales producidos por el Teko Guaraní.....	177
5. Análisis de los textos Araendi 3 y Papakarupia 3.....	178
CAPÍTULO XI PARTICIPACION DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA Y LUCHA POR LOS DERECHOS DEL PUEBLO GUARANÍ.....	189
1. La memoria reciente de la esclavitud entre padres y madres de familia.....	189
2. Persistencia de situaciones de servidumbre y pobreza en las comunidades estudiadas	190
3. La mentalidad esclava	191
4. Los talleres de capacitación a padres y madres de familia de la comunidad del Teko Guaraní.....	192
5. La lucha con “lápiz y papel”. La escuela como instrumento de liberación.....	193
6. Organización de los padres y madres de familia.	194
7. Participación de padres y madres de familia en la escuela	195
8. Más allá de lo educativo. La esclavitud no es un problema que se resuelva en el corto plazo y que involucre solo al sector educativo.....	198

PARTE IV: CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO	199
CAPÍTULO XII CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	200
1. Conclusiones.....	200
2. Recomendaciones	205
BIBLIOGRAFIA.....	208
ANEXO TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	216
ANEXO 2 PROYECTO “ÉPOCA DE CAMBIO” DEL TEKO GUARANÍ.....	235

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, LAS COMUNIDADES CAUTIVAS GUARANIES DEL CHACO BOLIVIANO

En este capítulo describiremos el contexto de la investigación, dónde se realizó la investigación. Comenzaremos con una descripción de la región del Chaco boliviano, una breve descripción de la historia y el presente del pueblo guaraní. Posteriormente analizaremos las comunidades cautivas del Chaco boliviano, sus condiciones de vida, su situación laboral, jurídica y educativa, luego las leyes bolivianas y las acciones del Estado para erradicar la esclavitud y finalmente nos detendremos a analizar la propuesta de la Nueva Ley de Educación 070.

1. Ubicación de la región del Chaco boliviano

La región del Chaco boliviano comprende el denominado Chaco Boreal, que limita con Paraguay, Brasil y Argentina.

Mapa N° 1: Ubicación del chaco boreal



El Chaco Boreal en Bolivia abarca aproximadamente la mitad este del departamento de Tarija, un sector del norte del departamento de Chuquisaca, y la mayor parte del departamento de Santa Cruz.

El Chaco es una región muy cálida, pero existen grandes variaciones térmicas según el ritmo día/noche y según las estaciones. De este modo, durante los veranos las

temperaturas pueden superar los 44 °C, mientras que en algunas noches de invierno las temperaturas pueden bajar hasta -2°C.

Existen varios pueblos indígenas que habitan la región del chaco. En el departamento de Santa Cruz, se encuentran los pueblos indígenas guaraní, chiquitano y ayoreo. En la región chaqueña del departamento de Chuquisaca se encuentra el pueblo guaraní. En la región del chaco tarijeño se encuentran los pueblos guaraní, weenhayek y tapiete.

2. Breve historia del pueblo guaraní en Bolivia

El pueblo guaraní de Bolivia procede de migraciones que llegaron por el sudeste desde Brasil y Paraguay. Estas migraciones paulatinas y permanentes, duraron más de 100 años.

Luego de un largo periodo de guerras y conquista de los grupos étnicos del Chaco y los llanos, finalmente los guaraní se establecieron en la zona de la Cordillera. En este período de avance también tuvieron que combatir con el imperio incaico.

Las primeras referencias de la presencia de los guaraníes en la Cordillera son de 1470 porque el Inka Tupaq Yupanki guerreó contra ellos. Posteriormente a partir del año 1521 se sabe de varias expediciones de españoles, procedentes del sur - este que llegaron a la zona del Chaco y los llanos acompañados de miles de indígenas guaraníes, por ejemplo la de Alejo García entre 1521 y 1526, la de Juan de Ayala de 1537, la de Alvar Núñez Cabeza de Vaca de 1542 y 1543 (Pifarre, 1989).

Una de las expediciones más conocidas en Bolivia es la de Nuñez de Chavez, quien en 1564 fundó la ciudad de Santa Cruz de la Sierra y en 1568 fue asesinado por los Itatin o Guarayos cuando se dirigía a buscar metales preciosos a la zona de Mojos (Pifarre, Op. cit).

Durante el periodo colonial los españoles intentaron la conquista del pueblo guaraní de varias maneras, mediante la guerra, estableciendo lazos de amistad, alianzas de paz, regalos y halagos a los jefes, etc., sin embargo con todo ello solo lograron avances periféricos sin lograr penetrar en territorio guaraní.

La lucha del pueblo guaraní por preservar su libertad ha sido una constante durante toda su historia. Durante todo el período colonial, los españoles nunca pudieron penetrar el territorio guaraní. Su resistencia a la colonización fue tan tenaz que a finales del siglo XVI, a través del virrey Toledo, el rey de España les declaró oficialmente la guerra.

La fama de los guaraníes, denominados chiriguano en esa época, fue comparable a la de los araucanos en Chile, durante siglos en el período colonial los españoles no pudieron ingresar en su territorio.

Fueron muchas las sublevaciones de los guaraníes contra la presencia española y republicana en su territorio. La investigadora del Instituto Francés de Estudios Andinos Isabelle Combès nos brinda un detalle de algunas de estas rebeliones:

“...la sublevación de 1727 al mando de Aruma, la de 1750 encabezada por Chindica, la poderosa coalición de los años 1793 a 1799 que acabó destruyendo

a muchas misiones franciscanas, la sublevación general de 1849 o la de 1874. Entre estos movimientos, los de 1778 merecen una mención especial por el carácter mesiánico que tuvieron. Tanto en Caiza al sur como en Mazavi en el corazón de la «Chiriguanía», las rebeliones fueron dirigidas por los llamados tumpa («dios»), al parecer herederos de los profetas y chamanes tupí-guaraní de Paraguay y Brasil» (Combes, 2005: 223).

Según Pifarré (Op. Cit), tres fueron los factores principales por los que los españoles no lograron conquistar a los guaraní:

- La Cordillera resultaba de difícil acceso para los españoles. Solamente los guaraníes conocían la manera de moverse por sus bosques cerrados, montañas y quebradas.
- Los guaraníes se mostraron rebeldes e indomables ante cualquier clase de sujeción o intromisión.
- En la Cordillera, los españoles no encontraron las riquezas en oro y plata que
- existían en los cerros de Potosí y Oruro.

Una vez creada la República en 1825, los criollos y/o mestizos (blancos) tampoco pudieron ingresar completamente a este territorio hasta después de 1892. En este período se dieron algunos avances de los criollos y mestizos con la fundación de algunos pueblos y el establecimiento de algunas haciendas, pero no se había conquistado plenamente el territorio guaraní.

2.1. La masacre de Kuruyuki de 1892, hito importante para la esclavitud guaraní

Uno de los hitos más importantes de la historia del pueblo guaraní es la Batalla de Kuruyuki, una de las más importantes rebeliones de los guaraníes contra los karai (blancos). Fue encabezada por Apiaguaiki Tumpa y culminó con la batalla de Kuruyuki en 1892. El incidente que dio origen a los ataques guaraníes fue que el corregidor karai de Cuevo, violó y mató a una mujer guaraní pariente de un capitán grande, la noche del 1 de enero.

Durante todo el mes de enero en la zona de Cordillera se libraron una serie de escaramuzas, la batalla final entre los chiriguano y el ejército boliviano se libró en la localidad de Kuruyuki con el resultado de una masacre para los primeros. Posteriormente el 29 de marzo el líder de la rebelión Apiaguaiki Tumpa que había logrado huir de Kuruyuki, fue traicionado y ejecutado en la localidad de Montegudo. Se calcula que durante todo el proceso de sublevación murieron alrededor de 6.000 guaraníes.

Algunos historiadores interpretan la batalla de Kuruyuki como una especie de autodestrucción, sostienen que los guaraníes prefirieron la muerte antes que la esclavitud. Esto tiene que ver con el hecho de que el ser guaraní se autodefine como *iyambae* u hombre sin dueño.

“Los cronistas franciscanos del siglo XIX expresan a su manera este ideal chiriguano: «son celosísimos de su autonomía e independencia» (Giannecchini, 1996 [1898]: 161); chiriguano es sinónimo de «no esclavo» para Comajuncosa:

«Significamos con este nombre unas gentes [...] repugnantes a todo lo que es sujeción, servicio, pagamentos de tributos y otras pensiones». (Comajuncosa & Corrado, 1884: 136) ...«Jamás se resignan a servir de esclavos a los cristianos; prefieren más bien morir [o] emigrar a otras partes [...] El chiriguano por su natural independiente aborrece la sujeción y la esclavitud más que la muerte». (Martarelli, 1918 [1889]: 173, 301) (Combes, 2005: 225).

La batalla de Kuruyuki significó el fin de los guaraníes, la desaparición de la etnia, su esclavización, la migración y el mestizaje obligado.

Después de la misma, los sobrevivientes huyeron a las zonas más inaccesibles, sus territorios fueron repartidos a los hacendados y muchos de ellos fueron convertidos en peones de las mismas en condiciones de semiesclavitud. De este modo se inició un proceso de consolidación del sistema de haciendas en el Chaco boliviano en el que los guaraníes pasaron a cumplir el papel de peones y sirvientes de los hacendados.

“Mujeres, niños y adultos fueron distribuidos o vendidos en casas y haciendas de “personas honorables” y vecinos. Fue la primera gran derrota del pueblo guaraní y marca el comienzo de cien años de silencio y del desbande y el sometimiento de miles de guaraníes en las haciendas en condiciones de semiesclavitud” (Llanos Ruth, en Periódico Presencia, Reportajes, 16/I/94. Disponible en: <http://www.redtercermundo.org.uy>).

Unos años después de Kuruyuki, en 1912, el padre franciscano Nino, describía a los peones guaraníes de las haciendas del siguiente modo:

«El chiriguano de hoy no es el de otros tiempos [...] Hoy el temido chiriguano se halla humillado e inclina su frente altanera; se ha reducido a la nada». (Nino, 1912: 115, 273), citado en (Combes, 2005:225).

El historiador francés Thierry Saignes, en 1974 los describía del siguiente modo:

«[...] han cesado de vivir en tanto que indios. Excluidos de sí mismos, refugiados de ninguna parte, esperan la formalidad biológica, ya que su corazón fue enterrado en 1892». (Saignes, 1974: 412), citado en (Combes, 2005:225).

Kuruyuki significó durante más de un siglo la pérdida de libertad del pueblo guaraní, su desestructuración como sociedad, la pérdida de su dignidad, el silencio y la anomia social.

A pesar de más de 100 años de sometimiento, actualmente los guaraníes constituyen uno de los pueblos indígenas más numerosos del oriente boliviano y uno de los pueblos que ha liderizado el movimiento indígena de las tierras bajas de Bolivia con la creación de la Confederación Indígena Del Oriente Boliviano (CIDOB) en 1982.

Asimismo en 1986 iniciaron un proceso de reconstitución organizativa con la creación de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG). Esta organización inició un proceso de reconstitución territorial de la “nación” guaraní, con el fin de recuperar sus tierras ancestrales y poder desarrollarse de acuerdo a su propia visión de desarrollo.

Podemos decir que hoy en día los guaraníes siguen siendo una etnia guerrera que resiste de diferente modo la esclavitud y el sometimiento.

El gran Mburubicha guasu Mateo Chumira, en 1992, al cumplirse los 100 años de la batalla de Kuruyuki, señaló que hoy la lucha del pueblo guaraní, ya no era con las armas, sino con el “lápiz y papel”, es decir con las leyes, con los libros, con el conocimiento, con los títulos de propiedad de sus territorios, con el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos.

3. El Pueblo Guaraní boliviano hoy en día

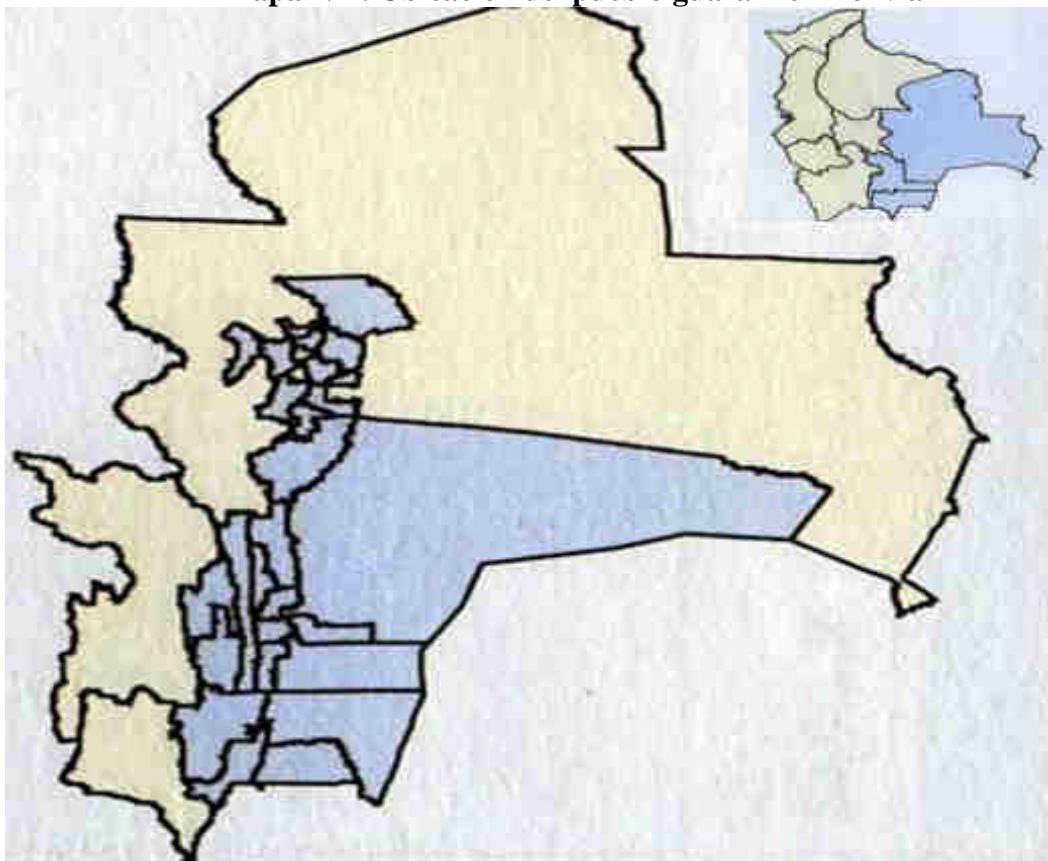
De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda de 2001, el pueblo indígena guaraní está conformado por una población de 81.197 personas mayores de 15 años, de las cuales un 71,7% residen en el departamento de Santa Cruz, en Chuquisaca un 10,8%, en Tarija un 8,4% y el resto en diversos departamentos del país.

Según los datos del Censo del año 2012, 58.990 personas se autoidentifican como guaraníes. Comparando ambos datos existe una diferencia de menos 37.65 % entre los datos del Censo 2001 y el Censo 2012.

Tomando en cuenta los datos del Censo de 2001 y tomando en cuenta a la población menor de 15 años se estima que los guaraníes bolivianos son alrededor de 125.159 personas (Molina y Albó, 2006).

El pueblo guaraní está ubicado en las provincias Hernando Siles y Luis Calvo del departamento de Chuquisaca, en las provincias de Gran Chaco y O'Connor del departamento de Tarija y en la provincia de Cordillera del departamento de Santa Cru. Abarca 16 municipios.

Mapa N°2: Ubicación del pueblo guaraní en Bolivia



Los guaraníes se organizan en comunidades *tentamí* y un grupo de comunidades conforma una capitanía *tentaguasu*. Cada comunidad y cada capitanía tiene una autoridad que se denomina capitán grande o Mburubicha guasu. Esta autoridad constituye la instancia política que representa sus intereses a ese nivel.

El máximo nivel de representación del pueblo guaraní lo constituye la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) la misma que está afiliada a la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB). Son parte de la APG 29 Capitanías y 320 comunidades.

Entre los guaraníes prevalece la agricultura de subsistencia y para el autoconsumo. Se dedican principalmente al cultivo de maíz, poroto, fríjol, yuca, plátano y cítricos, muy ocasionalmente a la caza y la pesca.

En los casos en los que algunos guaraníes tienen un acceso limitado y precario a la tierra y el territorio, las actividades agrícolas, la caza y la pesca suelen estar también seriamente restringidos.

De acuerdo con los datos de la Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE) del Instituto Nacional de Estadística, en base a los datos del Censo del 2001, el índice de pobreza en el Chaco boliviano es de 76,48%. Sin embargo, en los municipios rurales como Huacaya, el porcentaje de población afectada por la pobreza es

del 97,8%. La región muestra grandes desigualdades socio-económicas y evidencia la extrema pobreza en que viven los pueblos indígenas y la población rural en general.

En la región del Chaco se encuentran la mayoría de las reservas hidrocarburíferas del país. Actualmente se ha incrementado la actividad económica relacionada con la explotación de gas y petróleo. Algunos pozos petroleros, plantas de tratamiento de gas y petróleo y varios oleoductos y gasoductos se encuentran dentro de los territorios indígenas guaraníes. En los últimos años la economía del país se ha basado principalmente en la exportación de gas y petróleo a países vecinos como Argentina y Brasil. La explotación petrolera es de mucho interés para el Estado y para los grupos de poder político y económico en la región.

4. La Asamblea del Pueblo Guaraní y su lucha por los derechos culturales, económicos, culturales y políticos del pueblo guaraní.

Durante los años 1986 y 1987, algunos dirigentes realizaron un trabajo de toma de conciencia de los problemas comunes a la mayoría de las comunidades guaraníes, de las posibilidades de enfrentarlos de una manera conjunta y, para ello, la necesidad de tener una organización y una plataforma de lucha conjunta.

Durante los primeros años la APG se articuló en torno a demandas como producción, Infraestructura, Salud, Educación, Tierra y Territorio (Albó, 1990). Posteriormente, en los años 2000, se incorporan otras demandas como las de género, comunicación, recursos naturales y medio ambiente.

En sus primeros años de vida la APG ha demostrado una vitalidad y representatividad notable tanto por su poder de convocatoria dentro del pueblo guaraní como por haberse convertido en el interlocutor frente al resto de la sociedad.

Hoy en día la Asamblea del Pueblo Guaraní está reconocida en el escenario nacional y constituye uno de los actores sociales importantes en las tierras bajas de Bolivia.

A partir de la APG se dio inicio un proceso de reconstitución territorial de la “nación” guaraní, con el fin de recuperar sus tierras ancestrales y poder desarrollarse de acuerdo a su propia visión de desarrollo. Podemos decir que hoy en día los guaraníes siguen siendo una etnia guerrera que resiste de diferente modo la esclavitud y el sometimiento.

El gran Mburubicha Guasu Mateo Chumira, en 1992, al cumplirse los 100 años de la batalla de Kuruyuki, señaló que hoy la lucha del pueblo guaraní, ya no era con las armas, sino con el “lápiz y papel”, es decir con las leyes, con los libros, con el conocimiento, con los títulos de propiedad de sus territorios, con el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos.

La Asamblea del Pueblo Guaraní se organiza del siguiente modo:

La máxima autoridad es la Asamblea Nacional de la que participan obligatoriamente las 29 capitánías representadas por su comité ejecutivo, es decir el presidente y los distintos responsables. Sin embargo puede participar en la misma, cualquier guaraní con derecho a voz y voto. Esta instancia se reúne 2 veces al año ordinariamente y extraordinariamente cuando se requiere (Milton Chacay, comunicación personal, 2014).

Por debajo de la Asamblea Nacional, se encuentra la Dirección Nacional o Comité Ejecutivo de la Asamblea del Pueblo Guaraní, compuesto por los siguientes cargos: Presidente, vicepresidente, responsable de producción, responsable de infraestructura, responsable de salud, responsable de educación, responsable de tierra y territorio, responsable de recursos naturales y medio ambiente, responsable de género, responsable de autonomías, responsable de comunicación.

Esta misma estructura del nivel nacional, se reproduce a nivel departamental, a nivel zonal y a nivel comunal. Es decir, en cada uno de estos niveles existe una asamblea y una dirección ejecutiva. El número de cargos de la dirección ejecutiva puede ser menor en algunos departamentos, zonas o comunidades, dependiendo de las necesidades. Sin embargo, la estructura base está marcada por el nivel nacional.

El responsable nacional de educación ejerce también la presidencia del Mboarakua Guasu o Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) y además está integrado por los responsables de educación de cada uno de los departamentos, cuenta también con un equipo técnico de apoyo. Esta entidad es la encargada de promover la revalorización y revitalización de la lengua guaraní en todos los niveles, participa en todas las instancias de educación formal (preescolar, primaria, secundaria y universitaria) y no formal con jóvenes y adultos para garantizar el desarrollo de una educación cultural y lingüísticamente pertinente.

De acuerdo con el documento “Plan Estratégico de la Nación Guaraní” (2008) el pueblo guaraní cuenta con 366 comunidades. Actualmente se hallan afiliadas a la APG 29 zonas o capitanías.

La Asamblea del Pueblo Guaraní publicó un documento titulado “Plan Estratégico de la Nación Guaraní: Situación y Estrategias - Plan de Vida Guaraní” el año 2008. El mismo define la visión estratégica de la Asamblea del Pueblo Guaraní:

Visión de la APG:

“Buscamos la unidad y la autonomía de la Nación Guaraní en el marco de nuestra autodeterminación, autogestión y autogobierno. Queremos una organización fortalecida y sólida desde los diferentes niveles organizativos tanto comunal, zonal, departamental y nacional, con participación política y social que permita buscar mecanismos efectivos de desarrollo económico-productivo, social, cultural y ambiental, con estructura nueva y propia, que refleje la realidad y responda a la concepción Guaraní. Mantener la unidad como nación en base a una constante reconciliación de los dirigentes. Queremos ser autónomo (con gobierno propio en nuestro territorio), libre y soberano; que controla, administra y utiliza los recursos naturales de manera sostenibles donde toda la familia Guaraní le permita vivir con dignidad en igualdad de condiciones (sin discriminación), en equidad, reciprocidad, solidaridad y en armonía con la naturaleza. Queremos un desarrollo con identidad desde la concepción Guaraní en el ámbito político, económico (productivo) y socio-cultural, basado en el fortalecimiento de nuestra identidad cultural” (APG, 2008:60).

Misión de la APG:

“Velar y defender los principios e ideología de la Nación Guaraní en el ámbito territorial, político-organizativo, económico-productivo y socio-cultural, respetando y haciendo respetar su forma de ser Guaraní (Ñande Reko) y los derechos consuetudinarios a través de una planificación integral, el cual le permita garantizar el acceso equitativo y suficiente a la tierra y territorio, asegurando una administración propia y manejo sostenible de los recursos naturales. Trabajar, impulsar y gestionar las acciones orientado hacia un desarrollo con identidad a partir del desarrollo humano (social y cultural), político y económico (productivo) con el fin de lograr un desarrollo integral enmarcado en nuestra visión propia” (APG, 2008:60).

En el marco de esta visión y misión se definieron también objetivos y acciones estratégicas para los cinco pilares (okíta reta) fundamentales de la vida guaraní:

- Okíta 1. Organización y participación política
- Okíta 2. Identidad cultural (Ñande Reko)
- Okíta 3. Tierra – Territorio y autonomía Indígena
- Okíta 4. Recursos naturales y desarrollo económico productivo
- Okíta 5. Desarrollo Humano e investigación

La lengua guaraní es entendida como parte sustancial del Nande Reko, como vía para la preservación, recuperación y valoración de la identidad guaraní. Este aspecto es importante porque las relaciones sociales, los conocimientos, el mundo simbólico y el pensamiento del Nande Reko se encuentran expresados en la lengua guaraní.

5. La desigual distribución de la tierra en el Chaco boliviano

La situación de servidumbre y trabajo forzoso en el Chaco boliviano tiene su raíz en la historia de desposesión territorial, violencia y discriminación contra el pueblo indígena guaraní y sus miembros.

En la región del Chaco, y en Bolivia en general, existe una gran desigualdad en cuanto a la tenencia de la tierra, lo que representa el principal motivo de conflictividad social y política. De acuerdo a cifras proporcionadas por el Banco Mundial el 70% de las tierras pertenece únicamente al 7% de la población, lo que significa que los pueblos indígenas y campesinos en general no cuentan con suficiente tierra para su auto sustento.

Según el CEDIB (2008), en el periodo 1953 – 2002, se distribuyeron 35.9 millones de hectáreas en el departamento de Santa Cruz. De ese total, el 52 por ciento de la tierra, fue para un poco más de 11 mil beneficiarios, que no representan ni el 8 % del total de beneficiarios, en tanto que el 48% de la tierra fue para 133.152 beneficiarios que representan el 92% de los beneficiarios.

“El departamento de Santa Cruz es el lugar donde existe la mayor concentración de tierras. Siendo el departamento más extenso del país, apenas cuatro personas son dueñas de 803 mil hectáreas de tierra, casi la misma extensión que poseen 743 empresarios con predios de entre 1.000 y 1.500 hectáreas. La desigualdad es tal, que los cuatro potentados del departamento

tienen 10 veces más tierra que 4.190 beneficiarios dueños de predios menores a una hectárea, según datos del Instituto Nacional de Reforma Agraria. (INRA,2008)” (CEDIB, 2008:15).

Todos los datos anteriores muestran que efectivamente existe en Bolivia una desigual distribución de la tierra, la cual está concentrada en pocas manos.

Este hecho constituye el antecedente y la causa principal de los procesos de servidumbre que se han generado entre los indígenas guaraníes del Chaco boliviano.

6. El sistema actual de haciendas en el Chaco boliviano y la servidumbre guaraní

A finales del siglo XIX, después de la masacre de Kuruyuki, se establecieron grandes latifundios en el Chaco boliviano con la inserción forzada de familias y comunidades guaraníes como peones. Este sistema de tenencia de la tierra continuó durante todo el siglo XX.

La Reforma Agraria de 1952 se realizó bajo el lema: *“La tierra es para quien la trabaja”* y eliminó el latifundio en la zona andina boliviana, sin embargo en el Chaco tuvo un efecto contrario, dicha Reforma más bien consolidó el poder económico y político de los hacendados. En otras palabras, en el Chaco nunca existió una verdadera Reforma Agraria. Posteriormente, durante la década de 1970, los gobiernos militares dotaron de títulos gratuitos a los hacendados vinculados políticamente a ellos, consolidando aún más el latifundio.

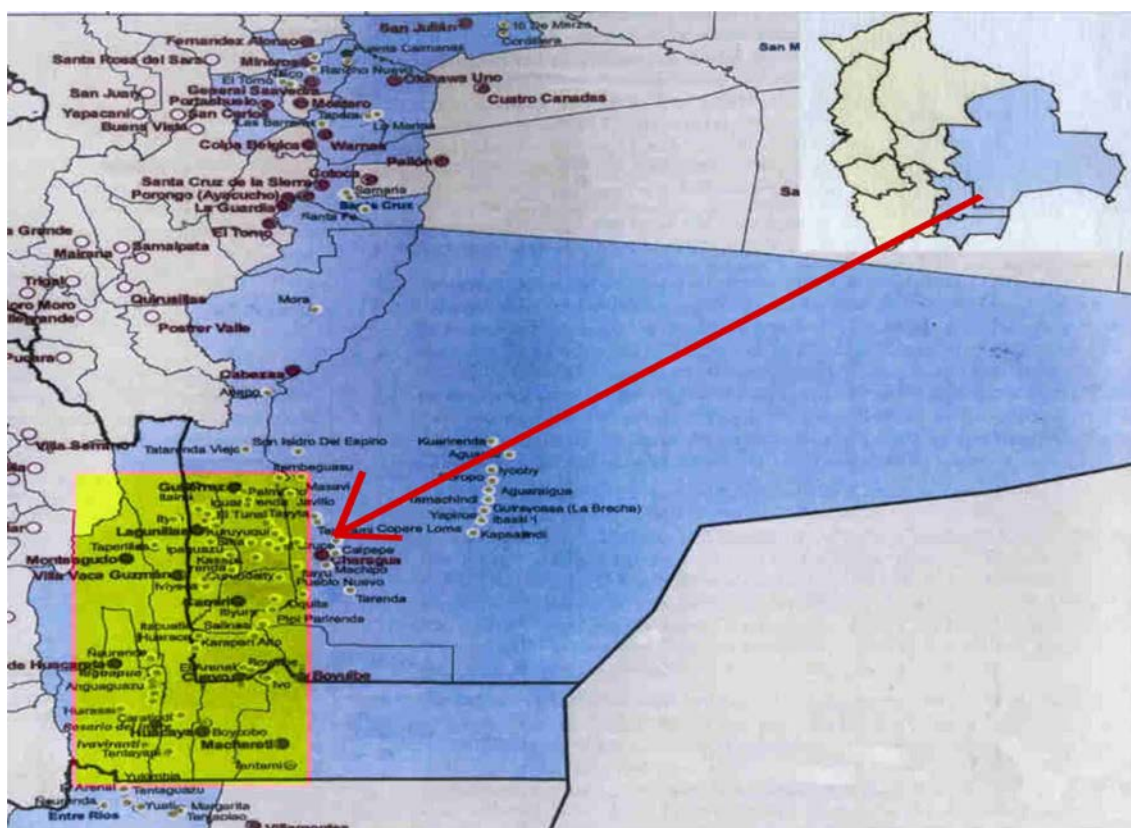
Los indígenas guaraníes se vieron obligados a someterse a las condiciones impuestas por los patrones, porque no tenían acceso a un territorio propio que les permitiera auto sustentarse.

El informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) titulado *“Comunidades cautivas: situación del pueblo indígena guaraní y formas contemporáneas de esclavitud en el Chaco de Bolivia”*, realizado el 2009, señala que:

“Actualmente, se estima que aproximadamente 600 familias del pueblo indígena guaraní todavía viven en condiciones de cautiverio y trabajo forzoso dentro de las distintas haciendas del Chaco. ... Estas familias o “comunidades cautivas” como también se les conoce, han perdido su tierra y su vínculo con las demás comunidades, perdiendo así sus formas propias de organización social, económica y cultural, lo que ha resultado en una desestructuración de su identidad. Dichas familias se encuentran en haciendas ubicadas en los municipios de Huacareta y Muyupampa del departamento de Chuquisaca, así como en la jurisdicción que corresponde a la Capitanía del Alto Parapetí, en municipios de Cuevo y Lagunillas, del departamento de Santa Cruz así como en las provincias de Gran Chaco y O’Connor en Tarija” (CIDH, 2009: 32 -33).

En julio de 2005 el Ministerio de Desarrollo Sostenible, a través del Viceministerio de Tierras, publicó un documento denominado *“Proyecto para la liberación de las familias y comunidades cautivas Guaraníes”* donde se señala que en Chuquisaca hay 449 familias cautivas en la región del Alto Parapetí y 200 familias en la zona de Huacareta del departamento de Chuquisaca.

Mapa N° 3: Ubicación de comunidades cautivas en el territorio guaraní



Existen diferentes modelos de haciendas en el Chaco. Algunas son exclusivamente dependientes de la mano de obra guaraní bajo condiciones de servidumbre, otras combinan el uso de servidumbre con la labor de peones temporales, y otras utilizan solamente fuerza laboral asalariada.

Las haciendas donde predomina la mano de obra guaraní, han estructurado un modelo de latifundio caracterizado por una alta concentración de tierras, escasa inversión en tecnología pecuaria y agrícola, el uso prioritario de fuerza laboral no remunerada y la relación paternalista entre hacendados patrones y peones, generando una situación de servidumbre de parte de estos últimos..

El informe del Defensor del Pueblo de Bolivia definió la servidumbre en los siguientes términos:

“La servidumbre es entendida como el servicio personal gratuito y trabajo obligatorio bajo coacción, originado en deudas adquiridas con procedimientos tramposos, la estafa y otras defraudaciones. Se caracteriza por el establecimiento de relaciones laborales de trabajo forzoso y sistemas de endeudamiento no transparentes, que forman parte de la relación de servidumbre.

La semiesclavitud es la obligación de trabajar para una persona, hasta saldar la deuda acumulada que en muchos casos es heredada por los hijos. Está

representada por la servidumbre, la explotación laboral y el trabajo coercitivo. Su característica principal, entendemos, es la pérdida de la libertad y la transmisión de la deuda por generaciones. El concepto de servidumbre es análogo al de semiesclavitud, encierra la idea de sometimiento a la voluntad, al arbitrio del empleador que le da la condición de cosa, no siempre supone la privación de libertad física y menos de movimiento.

El sistema de servidumbre y empatronamiento, se caracteriza por la sobreexplotación de la fuerza de trabajo familiar, el endeudamiento (a través del “adelanto” o provisión de víveres, ropa u otros productos) y una compensación en especie por el tiempo y las labores desempeñadas que no cubren ni retribuyen el esfuerzo desarrollado” (Resolución Defensorial No. RD/SCR/2/2005/DH, 21 de noviembre de 2005, citado en CIDH, 2009: 34)

En este sistema los patrones les asignan a los guaraníes una pequeña porción de terreno dentro de la hacienda donde pueden tener un pequeño sembradío y muy pocos animales menores. Este terreno es usualmente árido y poco fértil. Después de cumplir con las jornadas laborales que les establece el patrón, los guaraníes continúan trabajando en estos pequeños predios para lograr una mínima subsistencia en base a lo que logren cultivar.

En el Chaco también existen algunas “comunidades libres” guaraníes, denominadas así porque no se encuentran dentro de la propiedad privada de los hacendados. Sin embargo, debido a que cuentan con extensiones muy pequeñas de tierra o las mismas son muy precarias, muchos de sus miembros se ven obligados a trabajar como peones de las haciendas, para poder conseguir algo de dinero que les permita sobrevivir. Aunque estas personas no viven dentro de las haciendas, están vinculados directamente al sistema de trabajo de las mismas.

6.1. Condiciones laborales y de vida de las comunidades cautivas

De acuerdo con el informe de la CIDH (2009) las condiciones laborales en las comunidades cautivas guaraníes se caracterizan por la existencia de relaciones de dominación vertical, donde los trabajadores guaraníes viven sometidos a la voluntad del patrón con jornadas de excesivo trabajo físico, bajo la amenaza de aplicación de castigos corporales. Los indígenas guaraníes trabajan para cubrir supuestas deudas que los hacendados los obligan a contraer de manera irregular y fraudulenta.

Según Guerrero (2005),

“Los guaraníes de Chuquisaca no tuvieron otra opción que vivir empatronados en parcelas reducidas o morir. Esta cruel realidad fue manejada como un discurso de las élites dominantes para el dominio total de los guaraníes. Los patrones fueron capaces hasta de borrar la autovaloración cultural de los indígenas guaraníes, introduciendo en su subconsciente, conceptos subvalorativos de sí mismos como flojos, viciosos (alcohólicos, coqueadores), incapaces de sobrevivir sin el patrón”. (p.76)

Los guaraníes son estereotipados por los patrones como gente “floja”, que “no tienen iniciativa para nada” y que hay que “aguijonearlos” para que trabajen.

El trabajo en la hacienda implica el trabajo de adultos, mujeres y niños. Las mujeres realizan principalmente trabajos de cocina y deben llevar la comida caminando a los hombres que se encuentran trabajando a kilómetros de distancia. Las mujeres también realizan labores como pelar maní, escarmenar lana, limpiar las haciendas, cuidar animales menores y lavar ropa. Por su parte los hombres adultos se dedican a la agricultura, la actividad pecuaria o el cuidado del ganado.

Las jornadas laborales son generalmente de más de 12 horas al día y en muchos casos se les asigna determinados trabajos que deben ser acabados en el día de faena, los cuales son casi imposibles de ser terminados en ese tiempo.

La remuneración que reciben los guaraníes en las haciendas es en especie y/o a través de mínimas sumas de dinero que van de 10 a 15 Bolivianos (equivalentes un máximo de 2 \$US Dolares Americanos) en el caso de los hombres y menos de la mitad de esa cifra en el caso de las mujeres. Esta remuneración, además de desconocer las normas laborales sobre la materia y ser percibidas como consecuencia de largas jornadas laborales, bajo ninguna circunstancia cubren las necesidades básicas de subsistencia de los trabajadores CIDH (2009).

Algunos testimonios recogidos por la CIDH en la comunidad de Itacatía, relatan lo siguiente:

“Cuando yo era chico, [me] levantaba para ir a trabajar a las 3 de la mañana, porque antes era el toque de campana para trabajar a esa hora”

“... [trabajaba] de las 6 de la mañana hasta que anochezca todos los días, a veces nos enfermamos pero ello[s] no nos creen... cuando yo he empezado a trabajar ganaba Bs. 2, eso es lo que nunca ha cambiado hasta ahorita”.

“Los trabajos que estamos haciendo a veces no nos pagan o no nos pagan bien y nos tratan como animales. Nos dicen que nosotros somos animales pero a los animales le dan 5 hectáreas por cabeza de ganado... Para las vacas hay leyes y para nosotros no hay leyes”. (Testimonios, recibidos por la CIDH durante su visita a la comunidad de Itacuatía, 11 de junio de 2008).

En muchos casos los guaraníes reciben como pago por su trabajo alimentos, ropa, medicamentos, hoja de coca, alcohol y otros productos en precios que son excesivamente superiores al mercado. Debido a que no pueden cubrir estos costos quedan atrapados en una red de endeudamiento permanente con los hacendados.

“La situación de endeudamiento se genera mediante el registro que tienen los patrones de sus trabajadores en un cuaderno donde anotan su nombre, las actividades que realizan, los adelantos entregados en especie o el dinero que se entrega en pago al trabajo desarrollado. Este cuaderno es el único documento para realizar los “arreglos” que se efectúan y, en casi todos los casos, los trabajadores resultan debiéndole al patrón. Esto genera las obligaciones de trabajar a futuro, situación que puede llegar a ser vitalicia e incluso heredarse de una generación a otra. Por eso, muchos guaraníes relatan que nacieron en esa hacienda donde ahora tienen hijos y nietos constituyendo una pequeña

comunidad. Incluso, se han constatado casos en los cuales los propietarios y patrones de haciendas transfieren personal con deudas, disponiendo de la libertad de las personas. Así, el adquiriente paga la deuda al anterior propietario y los trabajadores siguen debiéndole al nuevo patrón” (CIDH, 2009: 37).

La relación de servidumbre muchas veces implica también el maltrato físico de guaraníes mediante "huasqueadas" (latigazos), quema de sus cultivos y muerte de sus animales como castigo por “desobediencia”.

“nos tratan con garrotes y chicotes... siempre lo sabían chicotear, lo maltrataban. Estos actos de violencia siempre han existido” (Testimonios, recibidos por la CIDH durante su visita a la comunidad de Itacuatía, 11 de junio de 2008).

La situación de servidumbre y trabajo forzoso se mantiene por las condiciones de pobreza, falta de tierra y escasa educación en que viven la mayoría de los miembros del pueblo guaraní en la región, como consecuencia de las condiciones de vida y trabajo impuestas por los hacendados. Según el Capítulo Boliviano de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. Situación de las Comunidades Guaraní en Bolivia. (1998-2001), citado en CIDH, 2009, la incidencia de pobreza en el área rural chaqueña sobrepasa el 90% en la mayoría de las comunidades guaraníes. La mortalidad infantil en las provincias con presencia guaraní es alarmante: Santa Cruz 78/1000; Chuquisaca 98/1000; Tarija 74/1000.

Las familias guaraníes en esta situación viven en absoluta miseria y sus condiciones de vida son precarias e inhumanas. Generalmente viven en chozas cuyas condiciones son insalubres y generalmente inadecuadas para una vida digna. Estas chozas están ubicadas en zonas marginales de las haciendas y donde la tierra no es productiva. Las chozas tienen un solo ambiente en superficies que no superan los 20 metros cuadrados, donde se instala una especie de cama en la cual duermen todos los miembros de la familia. Las pertenencias se encuentran al aire libre y la cocina son piedras apoyadas en el suelo que sostienen los recipientes.

6.2. Ausencia del Estado y falta de acceso a la justicia

La servidumbre se consolida por la ausencia casi total de instituciones del Estado que velen por los derechos humanos del pueblo guaraní.

La ausencia del Estado se manifiesta en:

La falta de autoridades competentes en materia laboral: inspectores de trabajo y Jueces laborales y la asignación de personal en diferentes instituciones públicas. Al existir este vacío, los patrones no se sienten vigilados por autoridad competente y, por tanto, sus actividades ilegales se pueden desarrollar en un marco de supuesta “normalidad”, ante la impotencia y falta de acceso a la justicia en igualdad de condiciones de las víctimas, quienes por su situación de indefensión jurídica terminan negociando sus derechos o simplemente quedan sin ejercerlos.

Esta falta de instituciones estatales, aunada al desconocimiento de sus derechos como consecuencia de su estado de cautiverio, hace que los miembros de las comunidades cautivas guaraníes estén en una situación de mayor indefensión y vulnerabilidad que otros sectores de la población del Chaco boliviano.

La ausencia de autoridades en materia laboral y judicial en la región hace que los hacendados no se sientan supervisados y controlados, lo que les permite continuar con el sistema de servidumbre dentro de un marco de supuesta “normalidad”.

Las instituciones estatales encargadas de hacer cumplir las leyes laborales en nuestro país carecen de suficiente apoyo técnico y económico, lo que contribuye a la fragilidad de estas instituciones y a la susceptibilidad de que los empleados no cumplan con sus funciones con la debida diligencia e imparcialidad. La incapacidad institucional se ve reflejada en la falta de funcionarios en materia laboral, tales como inspectores de trabajo, fiscales y jueces laborales.

Otra barrera para el acceso a la justicia es el desconocimiento del idioma oficial utilizado por los tribunales y la falta de intérpretes de idiomas indígenas en los tribunales.

La situación actual de las comunidades cautivas del pueblo guaraní se caracteriza también por la escasa atención que ha dado el Estado en las áreas de educación y salud. Por ejemplo, las postas y centros de salud de la región carecen de personal y permanecen abandonados muchas veces. Además se encuentran lejos de las comunidades guaraníes, lo que hace que los enfermos tengan que recorrer a pie o a caballo varios kilómetros para ser atendidos en ellos.

La OIT (2005) señala que:

La débil presencia del Estado, sumada a unas inversiones muy escasas en el sector de educación y en otros servicios (por no hablar de unos planes de estudio cuajados de prejuicios culturales), y a un nivel de alfabetización sumamente bajo, explican la falta de preparación de que estos pueblos suelen adolecer a la hora de tratar con los intrusos, que así pueden engañarles fácilmente y cometerles a una servidumbre por deudas. La vulnerabilidad de los indígenas se explica también porque carecen de documentos de identidad oficiales, de forma que al ser «invisibles» para las autoridades nacionales no pueden denunciar los abusos de trabajo forzoso ni obtener medidas resarcitorias

Otra dificultad considerable en el ejercicio de los derechos políticos que enfrentan la mayoría de los guaraníes en cautiverio es su falta de documentos de identidad y las dificultades que enfrentan en la tramitación de dichos documentos. Esta limitación impacta el derecho de los miembros de las comunidades cautivas a su identidad, a acceder a sus propios títulos de propiedad sobre la tierra, a acceder a los servicios de educación y salud, y al servicio de bonos que provee el Estado a personas en edad de jubilación

También indicativo de la ausencia del Estado en el Chaco es la inaccesibilidad a las haciendas debido a la falta de caminos o carreteras públicas. Las haciendas son

accesibles solo por medio de las playas de los ríos o por los caminos que los propios hacendados han hecho que son considerados privados por ellos.

La debilidad de las instituciones estatales se suma a la influencia política que todavía ejercen los grupos de poder local y regional. Muchos propietarios de tierras han logrado insertarse en diversas instancias e instituciones del Estado imponiendo sus condiciones y demandas. Muchos hacendados pueden ser simultáneamente autoridades políticas del lugar (subgobernadores, alcaldes, presidentes de comités cívicos, etc.), incluso algunos han logrado ser autoridades nacionales.

En ese sentido, el fenómeno del trabajo forzoso en el Chaco no es solo un fenómeno económico sino también marcadamente político y social, puesto que los hacendados son parte importante de una compleja y hermética red de poder local.

Esta ausencia casi total del Estado en la región socaba los derechos humanos fundamentales de los guaraníes y consolida las prácticas de servidumbre.



Fotografía N° 1: Vivienda en la zona de esclavitud. Comunidad de Villa Hermosa



Fotografía N° 2: Vivienda en la zona de esclavitud. Comunidad de Ñaurenda

6.3. La escuela en las zonas de esclavitud

La educación en las zonas de esclavitud es muy precaria. De acuerdo con el Capítulo Boliviano de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo. Situación de las Comunidades Guaraní en Bolivia. (1998-2001), citado en CIDH (2009), el total de analfabetos en el pueblo guaraní llega a más del 55%, de los cuales el 60% son mujeres y 40% hombres; y en el caso de los guaraníes que viven en haciendas casi el 80% son analfabetos con una relación de 70% de mujeres analfabetas y 30% de hombres.

“No hay educación desde el nacimiento. Por eso muchos de nosotros somos analfabetos, por eso seguimos firmando con nuestro dedo. Queremos reclamar, no hay donde acudir y nos tratan como animales, por eso estamos viviendo aquí” (Testimonios, recibidos por la CIDH durante su visita a la comunidad de Itacuatía, 11 de junio de 2008).

En muchos casos fueron los propios hacendados quienes construyeron las escuelas dentro de la hacienda y algunas escuelas llevaban el nombre del patrón. El municipio estuvo casi ausente en la zona durante muchos años y por ello todavía no se cuenta con una buena infraestructura en la zona.

En muchas escuelas los niños van sólo hasta el tercero de primaria. En ellas no se enseña en la modalidad intercultural bilingüe.

Anteriormente, los patrones no dejaban que sus peones asistan a la escuela:

“No nos dejaban asistir a la escuela, nos decían para qué van a ir, tienen que trabajar. Por culpa de los patrones no hemos podido aprender y la educación habría sido muy importante.....Para la construcción de esta escuela yo acarrea piedras y agua, cuando yo era chiquitito sin embargo no hemos estudiado aquí, no nos dejaban. Por eso no hemos estudiado bien y por eso es

que yo digo hay que decir la verdad” Testimonio de una persona de Itacuatía (CIDH, 1998: 42).

La existencia de trabajo infantil y explotación es otro factor que limita el acceso y la permanencia en la escuela. Los niños y adolescentes guaraníes, dependiendo de la edad, trabajan a cambio de alimentación, techo o estudio.

Si los niños y niñas están en edad escolar, algunos pueden asistir a la escuela, no obstante por la tarde trabajan junto a sus padres cumpliendo ciertas labores. Los adolescentes tienen que aportar al trabajo familiar realizando faenas diarias del cuidado de animales menores o de los sembradíos. Los niños y las niñas deben colaborar en la preparación de alimentos y llevando agua a la “casa grande” [casa del hacendado] desde el río cercano.

Esta situación resalta la necesidad de que el Estado asigne presupuesto necesario para brindar los materiales educativos a las escuelas de la región y asegurar que la educación sea intercultural y bilingüe tal como lo ordena la legislación educativa nacional

En las escuelas tradicionales de las zonas esclavas los estudiantes eran educados bajo un sistema verticalista y autoritario que los preparaba para perpetuar el sistema de servidumbre.

“...los niños y niñas de las comunidades cautivas que nacen y crecen en las haciendas durante su infancia y su adolescencia son “educados” dentro de un proceso de condicionamiento penetrante y riguroso que hace hincapié en su condición de subordinados, señalándoles cuidadosamente sus papeles de servidumbre y posición social con una serie de creencias, normas y reglas de conducta que apuntalan el funcionamiento de la hacienda”.

Según el Teko Guaraní (2008), estos niños han creado una situación de “dependencia emocional” de sus patrones:

“Los niños y jóvenes nacidos y crecidos en estas condiciones suelen vivir lejos de una escuela. Muchos hacendados han establecidos sus propios colegios, donde los alumnos aprenden, en el mejor de los casos, a leer y escribir, pero también se les inculca obediencia, pasividad y subordinación. Luego de vivir así durante generaciones, las familias desarrollan una gran dependencia emocional del hacendado, su única fuente de bienes materiales y medicina. Es común que el hacendado sea tratado de “padre”, que figure como padrino de los hijos y como amigo de la familia. Para los cerca de 7.000 guaraníes que siguen viviendo como esclavos, el aislamiento y la falta de autoestima son obstáculos para que cambien su propia situación” (p. 3).

Estos procesos sociales son parte del aprendizaje y la domesticación de los jóvenes para garantizar la perpetuación de la hacienda como una estructura de dependencia y explotación.

La escuela tradicional enfatiza en el bajo estatus social de los guaraníes, reproduce imágenes negativas de éstos y deteriora la autoestima de los mismos:

“Tanto la escuela como la sociedad les han ido repitiendo que valen poco. Se les considera seres primitivos, sucios e incultos, que deben agradecer si un hacendado se encarga de ellos. Incluso aquellos guaraníes afortunados de las nuevas generaciones que nunca conocieron en carne propia la tiranía de una hacienda, tienen padres o abuelos ex esclavos, aumentando la probabilidad de que fracasen en la escuela (p 4).

Esto demuestra que el sistema educativo, aunque esté alejado de la sombra de las haciendas, reproduce la baja autoestima de los niños al menospreciar su lengua y cultura, enseñándoles que su lugar está entre los últimos en la jerarquía social.

7. Marco jurídico y acciones del Estado contra la esclavitud en Bolivia

Existe un marco jurídico desde el Estado boliviano que prohíbe y sanciona la servidumbre o sus prácticas análogas.

La Constitución vigente en su artículo 15 estipula que ninguna persona podrá ser sometida a servidumbre ni esclavitud, y el artículo 46 señala que se prohíbe toda forma de trabajo forzoso u otro modo análogo de explotación que obligue a una persona a realizar labores sin su consentimiento y justa retribución. El artículo 398 define como latifundio la explotación de la tierra que aplica un sistema de servidumbre, semiesclavitud o esclavitud en la relación laboral.

El Código Penal de Bolivia tipifica la esclavitud y formas análogas a la esclavitud como delitos. En él, se establece que se privará de libertad por dos a ocho años a la persona que redujere a otra a la esclavitud o estado análogo. De manera similar, el Código Penal dispone que el que privare de libertad a otra persona será recluido por seis meses a dos años con multa de treinta a cien días. Por tanto, el Ministerio Público tiene la obligación de investigar, procesar y sancionar a las personas responsables de cometer estos delitos.

La Ley No. 3545 de Reconducción Comunitaria de la Reforma Agraria de 2006 permite la redistribución de tierras, en especial dentro de los latifundios improductivos, a favor de los pueblos indígenas y comunidades campesinas que carecen de tierra. La Ley No. 3545, así como la anterior Ley No.1715 del Servicio Nacional de la Reforma Agraria, han sido el principal marco legal utilizado por el Estado y el pueblo guaraní en sus esfuerzos por enfrentar la situación de las comunidades cautivas en el Chaco boliviano.

Por otra parte, el 9 de octubre de 2007, se promulgó el Decreto Supremo No. 29292, mediante el cual se creó el **Consejo Interministerial para la Erradicación de la Servidumbre, Trabajo Forzoso y Formas Análogas de Sometimiento** y se elaboró el **Plan Interministerial Transitorio 2007- 2008 para el Pueblo Guaraní**. Dicho plan tiene como objetivo sentar las bases para generar condiciones de vida digna para las familias guaraníes empatronadas en el Chaco boliviano, erradicar el trabajo forzoso y promover el desarrollo social, cultural y económico de la región en el marco del Plan Nacional de Desarrollo. Los 5 componentes del plan son:

- i) restituir el ejercicio de los derechos humanos en el Chaco boliviano

- ii) impulsar los procesos de saneamiento y replanteo de la propiedad agraria, que no sólo beneficiará a las comunidades indígenas, sino también a los pequeños y medianos propietarios
- iii) ejecutar un plan de contingencia para asegurar condiciones de vida digna a las familias liberadas mientras se lleva a cabo el proceso de asentamiento
- iv) ejecutar programas y proyectos productivos, de infraestructura y medioambientales para las familias liberadas
- v) crear un mecanismo de ejecución, seguimiento y evaluación.

El 19 de diciembre de 2007, se aprobó el Decreto Supremo No. 29.388 mediante el cual se asignaron recursos de U\$2.000.000, para la ejecución del Plan Interministerial.

Asimismo se debe destacar la promulgación del Decreto Supremo No. 29354 de 28 de noviembre de 2007, que determina la causal de expropiación por utilidad pública y la redistribución de tierras a favor del pueblo indígena guaraní del departamento de Chuquisaca. Este decreto declara la necesidad de expropiar propiedades agrarias en una superficie total de 180.000 hectáreas dentro del departamento de Chuquisaca e instruye al INRA a ejecutar la expropiación de aquellos predios que puedan ser afectados para ese fin

También se debe mencionar el **Plan de Desarrollo Integral de la Nación Guaraní (2009- 2015) elaborado e** iniciado en el 2009 por el Ministerio del Trabajo, Empleo y Previsión Social, juntamente con la Asamblea del Pueblo Guaraní – APG.

A la fecha desconocemos cuál son los resultados alcanzados por estos planes y cuál es el estado de avance que han logrado en la erradicación de la servidumbre.

8. Acciones desde los propios indígenas. Demandas de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)

Desde hace décadas la Asamblea del Pueblo Guaraní viene luchando por la eliminación de las formas de esclavitud en su territorio.

Uno de los principales puntos en los que ha concentrado sus demandas ha sido en la recuperación de sus territorios ancestrales, entendiendo que la falta de tierra es la base principal para la existencia de formas de servidumbre.

Ya el año 1996, la APG presentó ante el Estado la demanda de reconstitución de su territorio en 19 Tierras Comunitarias de Origen (TCO) en el Chaco boliviano. Como resultado de esto, la Ley No. 1715 de 1996, en su disposición transitoria tercera estableció la inmovilización de 16 TCO para ser sujetas a saneamiento en la que se encontraban las TCO's de Avatiri Ingre, Avatiri Huacareta, Machareti-Nancaroinza-Carandayti, Itikaraparirenda ubicadas en el departamento de Chuquisaca; y de Alto Parapetí en el departamento de Santa Cruz, lugares donde también se identificó la presencia de comunidades cautivas o empatronadas.

Por otra parte, en plano del desarrollo socioeconómico y de acceso a la justicia, la APG elaboró conjuntamente con el Estado el Plan de Desarrollo Integral de la Nación Guaraní (2009-2015) en el que se toman varias medidas para la erradicación de la esclavitud en las zonas de hacienda.

Es importante también resaltar las acciones emprendidas por la sociedad civil a favor de las comunidades cautivas, en particular la Iglesia Católica que, a instancia de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG) y el Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca (CCCH) y organizaciones no gubernamentales, ha promovido desde el año 1990 la compra de tierras para el traslado, reasentamiento y constitución de comunidades guaraníes libres. Estas medidas beneficiaron a 500 familias en el Chaco de Chuquisaca y Santa Cruz.

9. La nueva Ley de Educación 070: descolonización e interculturalidad

En diciembre de 2010 se promulga la Nueva Ley de Educación 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. Esta Ley propone algunos principios fundamentales que apuntan al desarrollo de los pueblos indígenas de nuestro país, por ejemplo:

La Educación intracultural, intercultural y plurilingüe. La *educación intracultural* se refiere a la autoafirmación de las identidades culturales y al desarrollo de la ciencia y tecnología propias de los pueblos originarios en relación dialógica, recíproca y complementaria con la diversidad cultural del mundo.

La *educación intercultural* se entiende como un encuentro entre culturas que busca superar las estructuras coloniales. El diálogo de saberes culturales sin jerarquías que busca el respeto y el bien común. Interculturalidad es:

“El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia” (Gaceta Oficial del Estado, 2010:9).

La *educación plurilingüe* se refiere al desarrollo de las lenguas originarias y extranjeras, busca el desarrollo de competencias comunicativas que se plasman en la vida cotidiana y respondan a las necesidades de los sujetos.

La *educación descolonizadora y liberadora*. Este principio cuestiona la visión del mundo impuesta por la colonización y la neo-colonización y propone la transformación de las relaciones hegemónicas y de dominación, tanto materiales como subjetivas y simbólicas. En este sentido, se valoriza la historia de los pueblos originarios, los procesos liberadores de cambio de las estructuras coloniales y poscoloniales, el fortalecimiento de las identidades propias y la recuperación de los conocimientos de los pueblos indígenas.

La Ley 070, pone mucho énfasis en los valores de los pueblos originarios. En el punto 13 del Artículo 3. Bases de la Educación, plantea:

“La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni

seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien” (Gaceta Oficial del Estado, 2010:5).

En el ámbito de la organización curricular la Ley 070 establece tres niveles de currículo: el currículo base, el currículo regionalizado y el currículo diversificado. El primero se refiere a los conocimientos universales, comunes para todos los bolivianos y el segundo a los aspectos propios de cada región o cultura y el tercero a los conocimientos propios de cada escuela o comunidad. El currículo base sería de carácter intercultural y el currículo regionalizado y diversificado serían de carácter intracultural. De este modo se garantizaría la unidad e integridad por un lado y el respeto a la diversidad por otro lado.

El currículo regionalizado toma en cuenta fundamentalmente la identidad de los pueblos indígenas y aspectos como el territorio, idioma, cosmovisión, saberes, conocimientos, sistema cultural, simbólico y las necesidades de cada lugar.

“El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad” (Gaceta Oficial del Estado, 2010:15).

En este sentido el Ministerio de Educación ha definido un currículo regionalizado para la Región Chaco, que toma en cuenta a los pueblos indígenas guaraní, wenhayek y tapiete y abarca las provincias del ecosistema chaqueño de los departamentos de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija.

A nuestro juicio, otro cambio fundamental en la Ley 070 tiene que ver con la organización de los saberes en campos, áreas y disciplinas de conocimiento.

Tabla N° 1: Estructura de Organización Curricular

Ejes Articulares	Campos de saberes y conocimientos	Áreas de Saberes y Conocimientos	Disciplinas Curriculares
Educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Educación en valores sociocomunitarios. Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria. Educación para la producción.	COSMOS Y PENSAMIENTO	Filosofía y Cosmovisiones	Filosofía, Psicología; Antropología Cultural y Social; Sociología; Historia; Investigación Social
		Espiritualidad y Religiones	Historia de las Religiones; Antropología Religiosa; Sociología de la Religión y la Investigación Social.
	SOCIEDAD Y COMUNIDAD	Comunicación y Lenguajes	Lenguajes, Literatura, Ciencias de la comunicación; Literatura; Lingüística; Sociolingüística; Técnicas de Estudio.
		Educación Artística	Artes plásticas y visuales; Artes musicales; Artes escénicas; Danzas
		Educación Física y Deportiva	Educación física; Disciplinas deportivas
		Ciencias Sociales	Historia, Sociología; Antropología; Educación ciudadana; Métodos de Investigación Social; Gestión Pública Comunitaria Intercultural.
	VIDA TIERRA Y TERRITORIO	Ciencias de la Naturaleza	Geografía; Física; Química; Biología; Geografía; Investigación en Ciencias Puras.
	CIENCIA TECNOLOGIA Y PRODUCCION	Matemáticas	Matemática
		Técnicas y Tecnológicas.	

Como puede observarse en el cuadro, esta organización de los conocimientos está permeada transversalmente por cuatro ejes articuladores, educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación en valores sociocomunitarios; educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria; educación para la producción.

En este sentido se pretende implementar las disciplinas curriculares en remplazo de las materias tradicionales

Tabla N° 2: Nuevo Plan de Estudios: Ley 070

Campos	Primaria	Secundaria
Cosmos y pensamiento	Valores, espiritualidad y religiones	Cosmovisiones. Filosofía y psicología. Valores, espiritualidad y religiones
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes. Computación. Lengua Originaria. Lengua extranjera. Educación física y deportiva. Educación musical. Ciencias sociales	Comunicación y lenguajes. Lengua Originaria. Lengua extranjera. Artes plásticas y visuales. Educación física y deportiva. Educación musical. Ciencias sociales
Vida, tierra y territorio	Ciencias Naturales	Biología y geografía. Física y química.
Ciencia, tecnología y producción	Matemáticas. Formación y orientación vocacional	Matemáticas. Formación técnica general. Formación técnica especializada.

9.1. Aplicación de la Ley 070

Desde enero de 2006 hasta diciembre de 2010 se ha vivido en el país un vacío jurídico, puesto que se abrogó la Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994, pero en su lugar no se aprobó ninguna otra norma.

En diciembre de 2010 se aprueba la Nueva Ley de Educación 070, pero no se la implementa. Se declaró el 2011 como el año de preparación de la Nueva Ley.

El Ministerio de Educación intentó comenzar la aplicación de la nueva currícula en la gestión escolar 2012, sin embargo recibió una tenaz oposición de parte del magisterio, argumentando que desconocían la nueva currícula y no estaban preparados para su implementación. Frente a esta situación el Ministerio de Educación anunció que el año 2012 no se aplicará el nuevo currículo y se dedicará a la socialización del nuevo currículo y la formación de los docentes. Los docentes que decidan aplicar la nueva currícula recibirán un proceso de formación y el título de licenciatura (Periódico El Deber, 7 de febrero de 2012).

A partir de la gestión 2013 recién se inicia la aplicación de la Ley 070.

CAPITULO II

VIEJAS Y NUEVAS FORMAS DE ESCLAVITUD HUMANA

Dado que nuestro objeto de estudio son las comunidades esclavas del Chaco boliviano, en este capítulo analizaremos el concepto de esclavitud, la historia de la misma en la América pre hispana y en la América colonial, las nuevas formas de esclavitud modernas definidas por la Organización Internacional del Trabajo, las consecuencias de la esclavitud y el marco jurídico internacional para la eliminación de la misma.

1. Sobre el concepto de esclavitud

Es fundamental establecer con la mayor claridad posible la definición de la esclavitud porque ello puede contribuir de mejor manera a su efectiva eliminación. Desde el periodo abolicionista han existido discrepancias sobre qué prácticas pueden considerarse como esclavitud y, por lo tanto, debieran eliminarse. Por ello, muchos países consideraron necesario crear un consenso internacional sobre qué prácticas abarca el concepto de esclavitud.

La Convención sobre la Esclavitud, aprobada por la Sociedad de las Naciones el 25 de septiembre de 1926 define la esclavitud como:

“el estado o condición de un individuo sobre el cual se ejercitan los atributos del derecho de propiedad o de algunos de ellos” (Weissbrodt, 2002).

El punto central de esta definición se refiere al concepto de **propiedad**. La definición no dice que el control de la persona debe ser absoluto para que pueda considerarse una actividad prohibida, más bien introduce las palabras «los atributos del derecho de propiedad **o de algunos de ellos**» con el fin de formular una definición más amplia e integral de la esclavitud que no se refiera únicamente a la trata de esclavos africana, sino también a prácticas de naturaleza y efectos análogos. En la esclavitud tradicional la persona era reducida a objeto, a la condición de “bien semoviente” que podía ser vendido o cedido a terceros por el propietario al igual que el ganado y los muebles. Hoy en día este tipo de prácticas son poco comunes y se han creado otros mecanismos para el control absoluto y el sometimiento de la víctima de la esclavitud.

Este control resulta en una:

“condición que se caracteriza por la pérdida del libre albedrío, y en virtud de la cual una persona sometida a la violencia o a la amenaza de la violencia se ve obligada a renunciar a su capacidad de vender libremente su propia fuerza de trabajo” (Bales, 2008).

En el contexto moderno la determinación de las prácticas de esclavitud debería tomar en cuenta los siguientes factores:

“ i) el grado de restricción del derecho inherente de la persona a la libertad de circulación; ii) el grado de control de la persona sobre sus pertenencias personales; y iii) la existencia de consentimiento con conocimiento de causa y

plena comprensión de la naturaleza de la relación entre las partes” (Weissbrodt, 2002).

Tomando en cuenta todo lo anterior se puede decir que la esclavitud tiene las siguientes tres dimensiones fundamentales: a) el control por otra persona, b) la apropiación de la fuerza de trabajo y c) la utilización o la amenaza de utilización de la violencia.

La Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud de 1956 amplió las formas de esclavitud establecidas en la Convención de 1926 y definió como «**condición servil**» las siguientes prácticas:

“ a) La servidumbre por deudas, o sea, el estado o la condición que resulta del hecho de que un deudor se haya comprometido a prestar sus servicios personales, o los de alguien sobre quien ejerce autoridad, como garantía de una deuda, si los servicios prestados, equitativamente valorados, no se aplican al pago de la deuda, o si no se limita su duración ni se define la naturaleza de dichos servicios;

b) La servidumbre de la gleba, o sea, la condición de la persona que está obligada por la ley, por la costumbre o por un acuerdo a vivir y a trabajar sobre una tierra que pertenece a otra persona y a prestar a ésta, mediante remuneración o gratuitamente, determinados servicios, sin libertad para cambiar su condición;

c) Toda institución o práctica en virtud de la cual:

i) Una mujer, sin que la asista el derecho a oponerse, es prometida o dada en matrimonio a cambio de una contrapartida en dinero o en especie entregada a sus padres, a su tutor, a su familia o a cualquier otra persona o grupo de personas;

ii) El marido de una mujer, la familia o el clan del marido tienen el derecho de cederla a un tercero a título oneroso o de otra manera;

iii) La mujer, a la muerte de su marido, puede ser transmitida por herencia a otra persona;

d) Toda institución o práctica en virtud de la cual un niño o un joven menor de 18 años es entregado por sus padres, o por uno de ellos, o por su tutor, a otra persona, mediante remuneración o sin ella, con el propósito de que se explote la persona o el trabajo del niño o del joven. (Weissbrodt, 2002).

2. La esclavitud en la historia de la humanidad

La esclavitud es una forma de sometimiento del hombre por el hombre que ha existido desde la más remota antigüedad. Aunque con características distintas en cada contexto histórico, fue una práctica muy común en el antiguo Egipto, en la Grecia antigua, en el imperio romano, en la antigua Mesopotamia, India y China. En África y en América la esclavitud tampoco fue una práctica desconocida antes de la llegada de los europeos.

Las principales fuentes de esclavos eran las guerras, ya que habitualmente los prisioneros de guerra eran condenados a la esclavitud. En esta condición eran utilizados como trabajadores domésticos, en la agricultura, en oficios urbanos, en la guerra, en la marina, en el transporte y otras actividades.

En la época moderna el descubrimiento de América y su colonización fue una de las mayores fuentes de esclavos. En un primer momento los conquistadores españoles y portugueses utilizaron a los indígenas para cultivar las grandes plantaciones y trabajar en las minas, pero con el paso del tiempo la población indígena se fue diezmando debido a las durísimas condiciones de vida y a la falta de inmunidad contra las enfermedades europeas. Al ser millones los nativos que murieron a causa de la rudeza de los trabajos, se optó por importar esclavos africanos a las colonias españolas y portuguesas a partir del siglo XVI. .

De este modo comenzó un flujo incesante de tráfico de esclavos de África a América que duró cuatrocientos años, en el cual millones de africanos atravesaron en barcos negreros el océano Atlántico para posteriormente ser vendidos a los colonizadores de América. Los historiadores calculan que aproximadamente 12 millones de africanos fueron llevados hacia las Américas.

El tráfico negrero se realizaba a través de factorías que rodeaban el continente africano. En un primer momento eran los piratas, comerciantes y navegantes particulares quienes se dedicaban a esa actividad, pero a partir del siglo XVII comenzó a ser ejercido por las grandes compañías. Estas se encargaron también de la instalación de factorías y la construcción de fuertes y bodegas para almacenar a los esclavos.

2.1. Esclavitud en la América prehispana

Al principio hemos señalado que la esclavitud es tan antigua como la humanidad y se la ha practicado en diferentes contextos. En este apartado pretendemos mostrar que la esclavitud no solo se dio a partir del descubrimiento de América, sino que también existían prácticas esclavistas en la América prehispana, en este sentido revisaremos el caso de los nahuas y mayas en Mesoamérica, el caso del imperio Incaico en Sud América y el caso de los guaraníes en el Chaco boliviano.

2.1.1. Esclavitud en los pueblos nahuas y mayas de Mesoamérica

Según Izquierdo (2005) existían prácticas esclavistas entre los nahuas y los mayas de Mesoamérica. En nahual se los designaba con el nombre de “Malli”, cuyo significado era prisionero de guerra. Los esclavos eran los cautivos de guerra. Los prisioneros nobles eran inmolados en sacrificios rituales y los comunes eran utilizados en distintas tareas domésticas y agrícolas al servicio de los señores que los habían capturado. Existían mercados de esclavos nahuas en Azcapotzalco e Izúcar, mercados mayas en Xicalango. Durante los primeros años de la colonia, muchos pueblos mesoamericanos tributaban al Estado colonial con esclavos, como lo atestigua la Matricula de Tributos (Izquierdo, 2005).

En los códigos Mendocino y Florentino se observan figuras de personas aprisionadas con una especie de collar de madera denominada “collera” y que tenían la categoría de

esclavos. Este tipo de prácticas son descritas también por algunos historiadores (Castillo, 1985, Cervera, 2010).

En estos pueblos existían leyes que regulaban la esclavitud. Los ladrones eran condenados a ella cuando robaban por primera vez. Si reincidían, sin más, se les condenaba a muerte. Asimismo a los deudores insolventes se les convertía en esclavos.

Cuando moría un señor o propietario, se acostumbraba arrojar a la hoguera a varios de sus esclavos, junto con el cadáver de la persona principal difunta. También se castigaba con la esclavitud al hombre libre que fecundaba a una esclava. La inmolación de esclavos en las ceremonias religiosas y en los funerales de sus amos era un hecho frecuente.

El comercio de esclavos se hacía tanto en privado como en lugares públicos. Llamaron la atención a los primeros conquistadores en el mercado de Tlatelolco "los esclavos y las esclavas en venta, sueltos unos y atados otros a unas varas largas y con collares al cuello para que no huyeran", según testimonios de los que los vieron (Cervera, 2010).

Por otra parte, el regalo de esclavos era algo muy común entre la gente del Nuevo Mundo. En Darién, primera colonia establecida por los españoles, Vasco Núñez de Balboa recibió del señor de Comofre setenta esclavos como regalo. El cacique Pocorosa también le regaló, al pasar por sus tierras otro grupo de esclavos.

En su viaje de México a Honduras, Don Hernando Cortés, se topó con un pueblo llamado Oculan o Acalan. Ahí, el conquistador, conoció a varios mercaderes muy ricos cuyo comercio era el de la esclavitud.

En la historia de México es bien conocido el hecho de que los caciques indígenas de Tabasco le regalaron a Don Hernando Cortés veinte esclavas entre las que figuraba la, más tarde, célebre Doña Marina (o Malinche).

2.1.2. Los yanaconas: esclavos incas

En la jerarquía social del imperio inkaiko, los yanaconas eran los sirvientes o esclavos de la nobleza y del Inca. Dentro de la sociedad incaica los yanaconas (yanas) eran una clase hereditaria de sirvientes..

“Los yanaconas eran grupos de servidores domésticos que desempeñaban labores en la casa del Inca y de la nobleza por extensión en el Imperio Inca, se refería a los pueblos que efectuaban compromisos de servidumbre, era el nombre que recibían los sirvientes del Inca. Tenían a su cargo el cuidado del ganado de los nobles, la pesca, y estaban dedicados a otros trabajos, como la alfarería y la construcción, además del servicio doméstico de la clase alta” (Espinoza, 1997: 128).

Los yanaconas estaban integrados por todos aquellos individuos pertenecientes a tribus vencidas a quienes se les perdono la vida con la finalidad de convertirlos en elementos útiles al imperio, la condición de yanacona se transmitía de padre a hijo por eso el termino de sirvientes perpetuos. Esta condición también se adquiría por acciones rebeldes, por decisión personal del Inca y por herencia.

Durante el *Tahuantinsuyo* la entrega de yanaconas a un particular (noble) era potestad exclusiva del Inca. El estado Inca podía donar yanas a jefes guerreros, altos funcionarios, curacas, a señores de alta clase social, eran siervos de por vida y dedicados a trabajos domésticos. Desempeñaban trabajos de toda índole, pero en lo esencial trabajos serviles en las labores domésticas, pastoriles y agrarias.

De acuerdo con Espinoza Waldemar (1997) dentro del grupo yanacona habían dos rangos claramente definidos, el primero de ellos estaba conformado por los *yanayacos* quienes eran yanas al servicio directo del Inca o el estado, en un segundo rango estaban los *yanacunas* quienes realizaban diversas actividades serviles para los miembros de las familias nobles. Los yanayacos eran mantenidos por el aparato estatal incaico, mientras que los yanacunas recibían tierras de sus amos para que las usufructuen (incluso el amo podía regalarles cabezas de ganado).

Hubo yanaconas recompensados por sus servicios al imperio, algunos llegaron a ser generales incas por sus habilidades militares y muy apreciados por el Inca. Cuando un yana destacaba por su actuación intelectual, por su fidelidad, por sus años; se le encargaba misiones de alta confianza y responsabilidad. Por ejemplo: La historia registra que el poder cuzqueño designó a determinados yanas para que desempeñaran como Curacas en Chachapoyas y Collique.

Maria Rostworoski (1999) sostiene que aunque los cronistas llamaban de una forma muy ligera a los yanaconas “esclavos”, se debe matizar tal concepto, ya que algunos yanas podían tener parcelas y ganados para su mantenimiento, además los yanayacos tenían privilegios importantes (dados por el estado). Según la autora la figura que más se ajusta a los yanaconas es la de “siervo”, pues ellos vivían en las tierras de su amos, sus problemas judiciales eran resueltos por su señor, no podían ser vendidos ni alquilados, pero su condición era hereditaria y debían de casarse entre sí.

En conclusión, se puede decir que el imperio incaico prehispánico, fue una sociedad muy estratificada donde también se registraban prácticas análogas a la esclavitud.

2.1.3. Los Chane, esclavos de los guaraníes

La esclavitud y el sometimiento no fue una práctica extraña en la historia del pueblo guaraní. Al ser un pueblo esencialmente guerrero, se conoce que éstos conquistaban y sojuzgaban a otros pueblos, esclavizándolos, condenándolos a la servidumbre o imponiéndoles tributos. Se tienen referencias de estas prácticas durante la época prehispánica y los primeros siglos del período colonial.

El caso más conocido es el de los Chané, un pueblo agricultor de origen Arawak a quienes conquistaron y con quienes se mestizaron muy tempranamente. Los Chané fueron esclavizados por los guaraníes, si bien en algunos casos conservaron su identidad étnica pero perdieron su lengua de origen Arawak, adoptando una forma del guaraní. Muchas mujeres chanés fueron tomadas como esposas de sus amos guaraníes, lo que dio lugar a cierta fusión de ambos pueblos.

“En todas las crónicas coloniales, los chane aparecen como las víctimas preferidas de los guaraníes recién llegados: víctimas de la guerra y

esclavizados, víctimas del canibalismo ritual guaraní, víctimas en fin de un ‘canibalismo social’ también, es decir, de una verdadera ‘guaranización’ de su idioma y su cultura. Los chane son llamados tapuy (tapii) en las crónicas, término que se puede traducir como ‘esclavo’” (Combes 2005:60).

A los chané sometidos se les daba los siguientes destinos: a) ritual, se los sacrificaba en ceremonias religiosas, b) político, adoptarlos y casarse con ellos, c) doméstico, se los utilizaba en las labores domésticas y agrícolas, d) mercantil, se los vendía a los hacendados a cambio de herramientas metálicas (un cautivo valía dos hachas en 1603). Saignes (2007).

“Los chané recibieron tratos distintos por parte de los chiriguano [guaranés]. Fueron víctimas de incursiones periódicas, después de los cuales los adultos eran muertos (como blanco de entrenamiento para los jóvenes guerreros o durante sacrificios rituales) para ser comidos, mientras los más jóvenes guerreros eran integrados en la maloca como servidores, o bien adoptados, ellos y sus descendientes...” (Saignes T., 2007:60)

En la época colonial eran habituales las prácticas de esclavitud entre los guaraníes, con fines comerciales que inclusive competían con algunos hacendados españoles. Algunos de ellos se dedicaban a la caza de esclavos entre otros pueblos vecinos con el fin de venderlos a los españoles del Perú, traficantes de esclavos, quienes además los incitaban a realizar asaltos a los pueblos vecinos para poder comprarles a sus prisioneros.

“Según un informe de 1623, los chiriguano [guaranés] venderían así anualmente más de 2000 esclavos a los traficantes fronterizos” (Saignes T., 2007:62)

Hasta el día de hoy los guaraní de la zona del Isoso (Bolivia) reivindican una identidad Chane distinta a la de los ava - guaraní, en su lenguaje conservan una variedad dialectal distinta y en algunos casos se autodenominan tapuy o tapii, que históricamente significa “esclavo”. A su vez los ava guaraní consideran a los isoseños como descendientes de los esclavos Chane.

Con toda certeza podemos afirmar que la esclavitud no fue en ningún caso, una práctica desconocida en la historia del pueblo guaraní.

3. Abolición legal de la esclavitud

Después de cuatro siglos de tráfico incesante de esclavos, luego de una serie de movimientos de resistencia, de procesos de mestizaje, de luchas por la independencia y la libertad, en Europa y en América se dictan una serie de medidas destinadas a la eliminación legal de la esclavitud.

Es un hecho que la esclavitud como forma legal de trabajo ha sido abolida en todos los países del mundo, pero día a día descubrimos que fue tan sólo una abolición de derecho, porque de hecho la esclavitud -bajo formas diversas- subsiste en la actualidad.

La abolición de la esclavitud fue un proceso lento influenciada por diversos factores, que se combinaron de formas distintas de acuerdo a cada caso en particular.

En Europa Dinamarca fue el primer país que abolió el comercio de esclavos en 1792, seguido del Reino Unido en 1807. En el Congreso de Viena de 1814, el Reino Unido consiguió que casi todos los países europeos firmaran una ley que prohibía todo tipo de tráfico de esclavos. En 1842 entre el Reino Unido y Estados Unidos se aseguraron de que no saliera ni un esclavo de las costas africanas. Más países se fueron uniendo para controlarse unos a otros y de esta manera se aseguraban que no hubiese más comercio de esclavos.

En América el primer país en el que se abolió la esclavitud fue Haití en 1803. En México el 6 de diciembre de 1810. En Estados Unidos la esclavitud se abolió en 1810. En Chile en 1811. En las Provincias Unidas del Río de la Plata en 1813. En Bolivia en 1851. Entre los últimos países en abolir la esclavitud se encuentran Cuba, bajo dominio español, en 1888, y Brasil en 1888.

Uno de los aspectos fundamentales que incidió en la abolición de la esclavitud fue el surgimiento de un nuevo orden filosófico y político a partir de las ideas de la Ilustración, que tienen su punto culminante en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 en la Revolución francesa, y el surgimiento de un nuevo orden económico a partir de la Revolución industrial que se inició en Inglaterra. Este último hizo que el sistema esclavista fuera menos conveniente que el sistema de trabajo remunerado (www.wikipedia.com).

En América Latina la abolición no implicó la supresión definitiva de la esclavitud sino simplemente su ilegalidad. De hecho, la servidumbre forzosa, la trata clandestina, la explotación y los prejuicios continuaron a pesar de existir leyes de abolición. Muchos años después la mayoría de los antiguos esclavos continuaron viviendo en condiciones de miseria, muchos de ellos incluso bajo el mismo amo y sometidos a la misma explotación que antes de la abolición.

Para los antiguos esclavos, abandonar al amo implicaba dejar el único reducto conocido en un país extranjero y someterse a la deriva total en cuanto a trabajo, techo, comida, etc. Legalmente ya eran libres, pero de hecho eran esclavos con pocas posibilidades de llegar a ser libres: la dominación, el sometimiento, la discriminación y la explotación siguieron formando parte de su realidad, en muchos casos hasta nuestros días.

4. La esclavitud moderna. Formas contemporáneas de esclavitud

La idea que viene a la mente de muchas personas cuando escuchan la palabra esclavitud, es la compra y venta de personas, su envío desde un continente hacia otro y la abolición de este comercio a comienzos del siglo XIX. Incluso si no sabemos nada acerca de la Trata de Esclavos, es algo en lo que pensamos como parte de nuestra historia, más que de nuestro presente. Sin embargo, la realidad es que la esclavitud sigue presente hasta nuestros días.

A millones de mujeres, niños, niñas y hombres de todo el mundo se les obliga a vivir como esclavos. Si bien a esta explotación a menudo no se le llama esclavitud, las condiciones son las mismas. A las personas se les vende como a objetos, se les obliga a trabajar por salarios irrisorios o sin salario, y viven a merced de sus "empleadores".

A pesar de estar legalmente prohibida en casi todos los países del mundo, la esclavitud sigue existiendo en gran escala, aunque ha tomado nuevas y variadas formas pero que en esencia mantienen la situación de control del sometido por parte de otra persona que se apropia de su fuerza de trabajo, para lo cual utiliza la amenaza y la violencia. Es decir el esclavo se ve obligado a renunciar a su capacidad de vender libremente su fuerza de trabajo.

Según valoraciones de la Oficina Internacional del Trabajo (OIT)

“En la actualidad, al menos 12,3 millones de personas son víctimas del trabajo forzoso en todo el mundo. De éstas, 9,8 millones son explotadas por agentes privados, y más de 2,4 millones se encuentran en situación de trabajo forzoso como consecuencia de la trata de personas. Otros 2,5 millones son obligadas a trabajar por el Estado o por grupos militares rebeldes... El trabajo forzoso en la agricultura y en áreas rurales remotas por el sector privado con fines de explotación económica constituye el 75% de los casos, seguido del trabajo forzoso impuesto por el Estado (16%) y el trabajo forzoso con fines de explotación sexual comercial (9%)” (OIT, 2002: 57).

A nivel mundial, las regiones con la mayor incidencia de trabajo forzoso en relación con el número de habitantes son Asia y el Pacífico (3 víctimas por cada 1.000 habitantes), América Latina (2,5 víctimas por cada 1.000 habitantes), y África Subsahariana (1 víctima por cada 1.000 habitantes).

Según la OIT, si se relaciona esta valoración con la población mundial actual, se llega a la conclusión de que hay al menos dos víctimas del trabajo forzoso por cada 1.000 habitantes. En relación con el total mundial de la fuerza de trabajo, la valoración mínima es de unas cuatro personas por cada 1.000 trabajadores.

De acuerdo con el informe de la ONG Walk Free, en la actualidad, un total de 35.800.000 hombres, mujeres y niños, están considerados como “esclavos modernos”. India, China, Pakistán, Uzbekistán y Rusia concentran más de la mitad —el 61%— de la esclavitud que hay en el mundo (www.elpais.com.internacional 17 NOV 2014)..

El informe de Weissbrodt David y Liga contra la Esclavitud, titulado La abolición de la esclavitud y sus formas contemporáneas, publicado por las Naciones Unidas el año 2002, establece la existencia de las siguientes formas de esclavitud contemporánea:

- A. LA SERVIDUMBRE DE LA GLEBA
- B. EL TRABAJO FORZOSO
- C. LA SERVIDUMBRE POR DEUDAS
- D. TRABAJADORES MIGRANTES
- E. LA TRATA DE PERSONAS (TRATA DE ADULTOS, TRATA DE NIÑOS)
- F. PROSTITUCIÓN (PROSTITUCIÓN FORZADA, PROSTITUCIÓN INFANTIL, ESCLAVITUD SEXUAL, TURISMO SEXUAL)
- G. MATRIMONIO FORZOSO Y VENTA DE ESPOSAS
- H. TRABAJO INFANTIL Y SERVIDUMBRE INFANTIL

A continuación realizaremos una breve descripción de cada una de estas formas de esclavitud contemporáneas establecidas por la OIT.

4.1. Servidumbre de la gleba

Para nuestra investigación es muy importante definir el concepto de servidumbre de la gleba, considerada por la OIT como una de las formas de esclavitud contemporáneas.

La Convención suplementaria de 1956 describe la servidumbre de la gleba como una forma de «condición servil», entendiéndose por ella:

«la condición de la persona que está obligada por la ley, por la costumbre o por un acuerdo a vivir y a trabajar sobre una tierra que pertenece a otra persona y a prestar a ésta, mediante remuneración o gratuitamente, determinados servicios, sin libertad para cambiar su condición» (Weissbrodt, 2002: 14)..

Algunas formas de tenencia de la tierra suelen generar relaciones de poder opresivas en las que existe un propietario que explota la tierra y se apropia de sus productos generando formas de servidumbre o esclavitud.

En América Latina suele utilizarse el término «**peonaje**» para designar tanto la servidumbre de la gleba como la servidumbre por deudas. Investigaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la situación y la condición del trabajo indígena en América Latina durante el decenio de 1940, encontraron a muchas personas en situación de «servidumbre agrícola por deudas», lo que combinaba los elementos de la servidumbre por deudas y la servidumbre de la gleba.

“Durante la Convención suplementaria de 1956 se señaló que la expresión «servidumbre de la gleba» debía aplicarse a un conjunto de prácticas sobre las que se había informado en países de América Latina y más generalmente se refería al «peonaje». Esas prácticas, que se habían desarrollado en el contexto de la conquista, la subyugación de los pueblos indígenas y la confiscación de sus tierras, consistían en que un propietario cedía un terreno a un «siervo» o «peón» a cambio de servicios específicos, entre ellos: 1) entregar al propietario una parte de los productos de la cosecha («aparcería»), 2) trabajar para el propietario o 3) realizar otros trabajos, por ejemplo tareas domésticas para la familia del propietario” . (Weissbrodt, 2002: 18).

En este caso, lo que se considera en sí mismo una forma de esclavitud no es llevar a cabo trabajos a cambio del acceso a la tierra sino la incapacidad de dejar la condición de siervo. En muchos casos la condición de «siervo» es hereditaria y afecta a familias enteras de modo permanente. En otros casos está relacionada con la servidumbre por deudas donde las personas afectadas tienen la obligación de continuar trabajando para el terrateniente a consecuencia de deudas que se supone tienen con él.

4.2. El trabajo forzoso

La comunidad internacional ha condenado la utilización del trabajo forzoso como una práctica análoga a la esclavitud, pero distinta de ella.

Por trabajo forzoso u obligatorio se entiende:

«todo trabajo o servicio exigido a un individuo bajo la amenaza de una pena cualquiera y para el cual dicho individuo no se ofrece voluntariamente» (Weissbrodt, 2002: 12).

Asimismo se establece que el trabajo forzoso se refiere a que el trabajo se realice en contra de la voluntad del sujeto y que el trabajo suponga un sufrimiento insoportable para éste.

Los Convenios de la OIT relativos al trabajo forzoso») se aplican a trabajos o servicios exigidos por los gobiernos o las autoridades públicas, así como al trabajo forzoso exigido por órganos privados e individuos, incluidas la esclavitud, el trabajo en servidumbre y determinadas formas de trabajo infantil.

Si bien esta definición del trabajo forzoso se distingue de esclavitud por cuanto no incluye un elemento de propiedad, es evidente que dicha práctica impone un grado similar de restricción de la libertad individual —a menudo por medios violentos— que hace que el trabajo forzoso se asemeje a la esclavitud en sus efectos en el individuo.

La Organización Internacional del Trabajo es la principal organización encargada de eliminar esta práctica.

4.3. Servidumbre por deuda

La servidumbre por deudas es otra de las formas contemporáneas de esclavitud establecidas por la OIT de las Naciones Unidas. Este tipo de “condición servil” suele estar muy relacionada con la servidumbre de la gleba y es un concepto fundamental para nuestra investigación de la esclavitud en el Chaco boliviano.

La Convención suplementaria define la servidumbre por deudas como:

«el estado o la condición que resulta del hecho de que un deudor se haya comprometido a prestar sus servicios personales, o los de alguien sobre quien ejerce autoridad, como garantía de una deuda, si los servicios prestados, equitativamente valorados, no se aplican al pago de la deuda, o si no se limita su duración ni se define la naturaleza de dichos servicios» (Weissbrodt, 2002).

La servidumbre por deuda se denomina también «trabajo cautivo», expresión que se refiere a las mismas prácticas.

Con el propósito de evitar formas de retribución salarial que favorezcan el endeudamiento, el abuso y la servidumbre por deudas la OIT en el Convenio relativo a las normas y objetivos básicos de la política social, de 1962 (N.º 117), exige a los Estados Partes a tomar las siguientes medidas:

1. *«Normalmente, los salarios se deberán pagar solamente en moneda de curso legal.*
2. *Los salarios se deberán pagar regularmente a intervalos que permitan reducir la posibilidad de que los asalariados contraigan deudas.*

3. *Incumbe a la «autoridad competente» garantizar que cuando la alimentación, la vivienda, el vestido y otros artículos y servicios esenciales formen parte de la remuneración su valor en efectivo se calcule con exactitud.*
4. *El Estado tiene la responsabilidad de establecer mecanismos para vigilar y controlar los pagos de salarios que se hagan mediante transacciones no monetarias y su objeto es garantizar que los empleadores no abusen de su posición dominante poniendo precios excesivos a los bienes que se suministran en lugar de salarios.*
5. *Los anticipos de salario deben estar también reglamentados por la autoridad competente, que deberá poner un límite máximo a las cantidades anticipadas y estipular que todo anticipo en exceso de la cuantía fijada sea «legalmente irrecuperable» (Weissbrodt, 2002).*

Una de las principales causas de la servidumbre por deudas son los salarios extremadamente bajos. Por ello la OIT también ha instado a las autoridades nacionales a que fijen salarios mínimos para evitar el pago de salarios extremadamente bajos que son insuficientes para mantener a los trabajadores y sus familias.

4.4. Trabajadores inmigrantes

Se refiere a un sistema de explotación semejante a la esclavitud que afecta a los trabajadores migrantes en particular. Estas prácticas incluyen el secuestro por los empleadores de los pasaportes de los trabajadores y, particularmente en el caso de los trabajadores domésticos, su cautiverio de hecho.

Los trabajadores migrantes están sujetos a una amplia variedad de abusos y actos de discriminación, son especialmente vulnerables a las prácticas análogas a la esclavitud y al trabajo forzoso.

Ocurre cada vez con más frecuencia que una persona, tras haber recibido la ayuda de un traficante o persona semejante para entrar en un país de manera ilegal, se vea sometida a una relación de explotación que puede implicar la servidumbre por deudas, la prostitución u otras formas de esclavitud o prácticas análogas a la esclavitud.

Muchas veces ocurre que los empleadores de trabajadores migrantes adquieren un importante grado de control sobre sus empleados al ofrecerse a ocuparse de sus salarios. Una vez que el empleador ha acumulado el equivalente a varios meses de salario, el empleado se encuentra en una grave situación de desventaja y, si desea marcharse, debe soportar así una amplia gama de abusos a fin de recuperar su salario. A veces estos abusos incluyen agresiones físicas y violación y generan condiciones de trabajo forzoso u otras condiciones de explotación.

Es importante señalar que los trabajadores migrantes extranjeros frecuentemente están sujetos a normas y reglamentaciones en los países de acogida, discriminatorias que socavan la dignidad humana.

4.5. La trata de personas

La trata de personas de hoy en día puede considerarse el equivalente moderno de la trata de esclavos del siglo XIX. Implica el transporte de personas a quienes se aleja de las comunidades donde viven, mediante amenazas o el uso de la violencia, engaños o coacción, para así poder explotarlas como trabajadores forzados o esclavos con fines sexuales o como mano de obra. A menudo se engaña o se obliga a mujeres migrantes para que ingresen al trabajo doméstico o a la prostitución. Cuando se trafica con niños y con niñas, no es necesario que haya de por medio violencia, engaño o coacción; es el mero hecho de transportarlos y emplearlos en un trabajo explotador lo que constituye la trata.

La trata incluye la compra y venta de niños y de niñas, tanto dentro de las fronteras nacionales como a escala transnacional. Se les trafica con fines de explotación sexual y mendicidad, así como para trabajar en obras de construcción, plantaciones y en el servicio doméstico. La vulnerabilidad de estos niños y niñas resulta mayor cuando llegan a otro país. Es frecuente que no tengan ningún contacto con sus familias y que queden a merced de sus empleadores.

En la resolución 49/166 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 23 de diciembre de 1994, se ofrece una definición de hecho de la trata.

Se considera trata de personas:

«el movimiento ilícito y clandestino de personas a través de las fronteras nacionales o internacionales, principalmente de países en desarrollo y algunos países con economías en transición, con el fin último de forzar a mujeres y niñas a situaciones de opresión y explotación sexual o económica, en beneficio de proxenetas, tratantes y bandas criminales organizadas, así como otras actividades ilícitas relacionadas con la trata de mujeres, por ejemplo, el trabajo doméstico forzado, los matrimonios falsos, los empleos clandestinos y las adopciones fraudulentas». (Weissbrodt, 2002: 22).

La Asamblea General de las Naciones Unidas en su lucha contra la trata de personas aprobó, a) el Protocolo contra el tráfico ilícito de migrantes por tierra, mar y aire (Protocolo sobre el tráfico ilícito demigrantes) y b) el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños (Protocolo sobre la trata), el 15 de noviembre de 2000.

En el Protocolo sobre la trata, la definición de «trata de personas» consta de tres elementos, que deben darse para que sea considerada como tal:

- 1) “Una acción consistente en «la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas»;
- 2) El recurso a «la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra»;
- 3) Con «fines de explotación» (Weissbrodt, 2002: 23).

4.6. Prostitución

Aunque en muchos países la prostitución en sí misma no constituye un delito, sí lo es en cuanto se vincula con la trata de personas. Lo que se considera un delito es la explotación de la prostitución, esto se da cuando el dinero ganado mediante la prostitución llega sistemáticamente a manos de cualquier persona que no sea la que se prostituye.

En este sentido se consideran los siguientes casos:

- a) Prostitución forzada
- b) Prostitución infantil
- c) Esclavitud sexual
- d) Turismo sexual

Este tipo de prácticas son intrínsecamente abusivas y son análogas a la esclavitud. Estas formas están relacionadas con otros tipos de esclavitud, como la trata de personas, el trabajo infantil y la servidumbre infantil.

4.7. Matrimonio forzado y venta de esposas

Afectan a mujeres y muchachas a quienes se casa sin permitirles elegir y a quienes se obliga a llevar vidas de servidumbre que frecuentemente van acompañadas de violencia física.

Se entiende como matrimonio forzado o venta de esposas:

1. *Toda institución o práctica en virtud de la cual una mujer, sin que la asista el derecho a oponerse, es prometida o dada en matrimonio a cambio de una contrapartida en dinero o en especie entregada a sus padres, a su tutor, a su familia o a cualquier otra persona o grupo de personas*
2. *Aquella práctica en virtud de la cual el marido de una mujer, la familia o el clan del marido tienen el derecho de cederla a un tercero a título oneroso o de otra manera.*
3. *La transmisión por herencia de una viuda, tras la muerte de su marido, al hermano de éste o a otro miembro de la familia de su marido difunto. Esta costumbre, conocida como «levirato», supone un nuevo casamiento inmediato con un miembro de la familia del difunto. (Weissbrodt, 2002: 28)*

En relación a este aspecto se originó también la figura de “**novias por catálogo**” que se refiere a la oferta de mujeres para el matrimonio mediante la publicidad que se hace de ellas fuera de sus propios países en distintos medios de comunicación (revistas, vídeos e Internet).

Las mujeres que abandonan sus familias para casarse con un hombre de un país extranjero donde no habían estado antes, están expuestas a una serie de formas de explotación prohibidas por las normas internacionales vigentes. La participación de agentes comerciales en la organización de matrimonios no resulta inaceptable por sí

misma, pero si el agente paga a los padres de la novia o a terceros, el arreglo rozaría la infracción de la prohibición de la venta de mujeres destinadas al matrimonio.

Las mujeres anunciadas para el matrimonio están convirtiéndose en víctimas de una forma contemporánea de esclavitud o de trata. Casi siempre son siempre las mujeres de los países en desarrollo son las que se anuncian a los hombres de los países industrializados, creando la impresión de que las mujeres de dichos países tienen condición secundaria o servil; además de esta opinión existe la preocupación de que algunos hombres de los países industrializados buscan a propósito mujeres extranjeras que se comporten de manera más dócil que las mujeres de su propia cultura.

4.8. Trabajo infantil y servidumbre infantil

A nivel práctico, ha resultado difícil distinguir las prácticas tolerables de las que constituyen formas abusivas de trabajo infantil. Se reconocen como formas de trabajo y servidumbre infantil:

- «a) Todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;*
- «b) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;*
- «c) La utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y*
- «d) El trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.»*
(Weissbrodt, 2002: 42)

Con el fin de prevenir la explotación del trabajo infantil la OIT ha establecido la edad mínima para trabajar no menor de la edad en que cesa la obligación escolar pero no inferior a 15 años (14 años para los países cuya economía y medios de educación estén insuficientemente desarrollados Asimismo se permite que los niños de entre 13 y 15 años (12 años en los países en desarrollo) realicen "trabajos ligeros» La edad mínima para los «trabajos arriesgados» que puedan resultar peligrosos para la salud, la seguridad o la moralidad de los menores está fijada en 18 años

Por otra parte la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas tipifica las siguientes tres formas de trabajo infantil como delitos internacionales que violan las normas internacionales contra la esclavitud:

- la venta de niños y prácticas similares (incluida la adopción fraudulenta);
- la utilización de niños en la pornografía, la trata de niños para la pornografía y la trata internacional de niños con fines inmorales;
- las empleadas domésticas menores de edad en condiciones de esclavitud.

Asimismo esta Comisión exhorta a los Estados a modificar su legislación a fin de prohibir totalmente la contratación de niños en los siguientes siete casos:

- a) El empleo antes de cumplir la edad en que normalmente concluye la enseñanza primaria en el país de que se trate;
- b) El servicio doméstico de las menores de edad;
- c) El trabajo nocturno;
- d) El trabajo en condiciones peligrosas o insalubres;
- e) Las actividades relacionadas con la prostitución, la pornografía y otras formas de trato y explotación sexuales;
- f) El trabajo relacionado con el tráfico y la producción de drogas ilícitas;
- g) El trabajo que implique un trato degradante o cruel.

5. Marco jurídico internacional para la eliminación de la esclavitud

El derecho internacional, como principio fundamental, prohíbe las prácticas de la esclavitud, la servidumbre, el trabajo forzoso y otras prácticas análogas a la esclavitud. La Declaración Universal de Derechos Humanos dispone que “Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidos en todas sus formas”.

Igualmente, numerosas convenciones internacionales prohíben explícitamente estas prácticas.

La Sociedad de las Naciones, predecesora de las Naciones Unidas, en la Convención sobre la Esclavitud de 1926 prohíbe explícitamente esta práctica y la define como “el estado o condición de un individuo sobre el cual se ejercitan los atributos del derecho de propiedad o algunos de ellos”.

La Convención suplementaria sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud, de 1956, incluye la prohibición de la servidumbre por deudas y la servidumbre de la gleba. Dicha Convención obliga a los Estados a abolir completamente este tipo de prácticas.

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 dispone que nadie será sometido a la esclavitud, la trata de esclavos, la servidumbre y el trabajo forzoso.

La prohibición de la esclavitud y trabajo forzoso también se ve reflejada en los instrumentos relacionados con los derechos del niño y el trabajo infantil. El artículo 32 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, obliga a los Estados partes a proteger al niño contra la explotación económica y adoptar las medidas legislativas, sociales y educacionales para aplicar este derecho.

El Convenio 182 de la OIT del año 2000, relativo a la prohibición de las peores formas de trabajo infantil, obliga a los Estados partes a eliminar “todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados”

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, adoptada por la Asamblea General en 1969, dispone que los Estados deben eliminar la discriminación racial en el goce de derechos humanos fundamentales, incluyendo el derecho al trabajo, a la libre elección de trabajo, condiciones y remuneración equitativas y satisfactorias de trabajo.

El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas, dispone en su artículo 20 que los Estados deben adoptar medidas especiales para garantizar a los trabajadores indígenas una protección eficaz en materia de contratación y condiciones de empleo así como para evitar cualquier discriminación contra trabajadores indígenas en relación con el acceso al empleo, la remuneración igual por trabajo de igual valor, asistencia médica y social y el derecho de asociación. Esas medidas deben garantizar que los “trabajadores pertenecientes a estos pueblos no estén sujetos a sistemas de contratación coercitivos, incluidas todas las formas de servidumbre por deudas”. Los Estados partes también deberán crear servicios de inspección del trabajo en las regiones donde trabajan indígenas, para garantizar el cumplimiento del Convenio.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, ley interna boliviana, establece el derecho de los individuos y pueblos indígenas de gozar plenamente de todos los derechos establecidos en el derecho laboral internacional y nacional aplicable y a no ser sometidos a condiciones discriminatorias de trabajo, de empleo o salario. Con respecto a los niños indígenas, la Declaración dispone que los Estados tomarán medidas para protegerlos contra la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso para su salud y desarrollo

Como puede apreciarse existe un amplio marco jurídico internacional que exhorta y obliga a los estados a la eliminación de la esclavitud.

Es importante destacar que todos estos convenios y tratados internacionales fueron ratificados en diferentes gobiernos por el Estado boliviano.

El hecho de que exista un marco jurídico internacional que compromete y obliga a los Estados a la eliminación de las prácticas de esclavitud es positivo, aunque no existen formas de garantizar su cumplimiento. A pesar de este inmenso caudal de convenios y tratados internacionales, la realidad no ha cambiado sustancialmente.

Se ha estimado que entre 1815 y 1957 se aplicaron unos 300 acuerdos internacionales relativos a la abolición de la esclavitud. Ninguno de ellos ha sido totalmente efectivo.

6. Esclavitud moderna y violaciones de otros derechos fundamentales

Los procesos de esclavitud siempre están acompañados de otras violaciones de los derechos civiles, políticos y los derechos humanos que están protegidos en una serie de normas y leyes internacionales y nacionales. Todo proceso de esclavización implica el secuestro o la captación mediante promesas falsas u otras formas de engaño, ello viola el derecho a la libertad y la seguridad de la persona. Las víctimas de la esclavitud suelen verse privadas del derecho a la libertad de circulación y a escoger libremente su residencia.

Los malos tratos, palizas, y otros castigos corporales que suelen aplicarse a los esclavos, constituyen una violación del derecho a no ser sometido a torturas ni a tratos crueles, inhumanos o degradantes.

En todos los casos de esclavitud, los propietarios, los empleadores o las propias autoridades privan a estas personas de su derecho a recurrir a los tribunales y a un juicio imparcial o les impiden ejercerlo.

Existen también casos en los que la esclavitud comprende también la privación de la identidad, es decir el cambio del nombre de la persona por otro que corresponde a una identidad distinta, esta privación de la identidad incluye también, la obligación de hablar en otro idioma distinto al de su lengua materna.

En algunos casos se impide también a las personas ejercer su derecho a contraer matrimonio y a fundar una familia, en particular cuando se trata de mujeres a las que se obliga a ser amantes o concubinas de los hombres que las tienen bajo su control, o a ejercer la prostitución.

Todos los casos suponen una violación de la libertad de expresión de las víctimas, así como de su derecho a recibir y difundir información, su derecho de reunión pacífica y su derecho de asociación.

Como puede apreciarse son innumerables los casos de violaciones de los derechos fundamentales de las personas en los procesos de esclavitud.

7. Las consecuencias negativas de la esclavitud

No existe peor consecuencia de la esclavitud que la deshumanización, la pérdida de la dignidad humana, las grandes desigualdades sociales, económicas, políticas, el abuso y la explotación de seres humanos, así como también situaciones de discriminación y racismo que se arrastran en la historia en muchas sociedades.

No cabe duda que la esclavitud ha generado muchas consecuencias negativas en los individuos y en las sociedades y puede considerarse como la peor lacra de la humanidad.

7.1. Consecuencias de la trata de esclavos para el continente africano

Las consecuencias del tráfico de esclavos para África fueron negativas en todos los aspectos.

7.1.1. Consecuencias a nivel demográfico

En este nivel el tráfico de esclavos causó estragos en el continente africano cuyas consecuencias son sufridas incluso en la actualidad. El éxodo forzado de millones de personas provocó la disminución del crecimiento vegetativo de la población africana, ya que los hombres y mujeres en edad de procreación fueron los más vendidos. Hay regiones que no se han recuperado de la exportación masiva de sus habitantes, los espacios vacíos e improductivos y la falta de mano de obra, delatan día a día el genocidio perpetrado. Es interesante apuntar que entre 1500 y 1870 el crecimiento

demográfico acusó en África un retraso sensible con relación al de cualquier otro continente durante el mismo período, y cuando cesó la demanda de esclavos hacia finales del siglo XIX, el crecimiento demográfico alcanzó entre 1900 y 1950 una de las tasas más elevadas del mundo.

Algunos investigadores llegan a decir que entre los siglos XV y XIX el continente perdió más de cien millones de hombres y mujeres jóvenes, contando la trata occidental y oriental, y teniendo en cuenta que por cada negro vendido, otros cuatro o cinco, aproximadamente, morían en África durante las batallas, en el camino o en el mar.

A lo expuesto hay que agregar el gigante movimiento de población que provocó la trata: muchas poblaciones, ante el peligro de la esclavitud, abandonaron sus regiones originales, refugiándose en las zonas interiores, ayudando de esta forma a la despoblación.

7.1.2. Consecuencias a nivel político

En el plano político, la trata de esclavos desencadenó guerras crónicas, acentuó la violencia tribal e intertribal y fue una de las causas del desmoronamiento de muchos reinos. Una vez que las armas de fuego se introdujeron en África, los soberanos comenzaron a depender de ellas ya sea para capturar esclavos o para defenderse de vecinos con las mismas intenciones.

Se deterioraron las relaciones entre los diversos reinos y tribus. Los pueblos del litoral y del interior más próximo se encontraban en guerra continua. Así, a partir del Siglo XVI los reinos de Benín, Congo y Angola en África Occidental, tal como el Imperio Mutapa en África Oriental, se desmoronaron. En los siglos XVII, XVIII y XIX, en las selvas del Golfo de Guinea y en el valle del río Zambeze se desarrollaron estados militares con base en el comercio de esclavos. Tenían una rígida organización militar, poseían grandes ejércitos permanentes y se enriquecían con la venta de esclavos capturados haciendo la guerra a los pueblos vecinos.

7.1.3. Consecuencias a nivel económico

A nivel económico, las consecuencias negativas directas e indirectas para el continente africano son incalculables.

Además de la captura de hombres y mujeres, el tráfico promovió el saqueo sistemático de los bienes producidos, a través de tributos o de pillaje. Los traficantes saqueaban el producto de las cosechas, ganado, marfil, pieles, cera, maderas preciosas, etc. Sumado a todo esto, el hecho de que las poblaciones, huyendo de la esclavitud, se movilizaran a lugares escogidos en función de su inaccesibilidad, dificultó el desarrollo de vías de comunicación, y la elección de sitios propicios para la construcción y para el desarrollo de actividades económicas productivas como la minería y la agricultura. El tipo de hábitat elegido, favoreció la economía de subsistencia y desalentó las actividades comerciales.

El tráfico de esclavos trajo al continente africano un estancamiento, por no decir un retroceso económico. Las actividades económicas como la agricultura, los tejidos, la minería, la artesanía, la alfarería y el comercio local se fueron reduciendo y se

orientaron a una actividad económicamente más productiva: la exportación de seres humanos.

En lugar de poner a la venta productos, ahora el único producto de fácil venta en el mercado eran los propios productores. Por lo tanto, el tráfico de esclavos retardó el desarrollo y creó condiciones para el actual estado de subdesarrollo que sufre en la actualidad el continente africano.

Pero no todos fueron perdedores, Europa y América del Norte durante este período fueron ampliamente favorecidos por la expansión del comercio mundial, y esta expansión fue debida en gran parte a la movilización de esclavos africanos para explotar los recursos de América. Además, gracias a los grandes beneficios del tráfico negrero, las ganancias pudieron ser invertidas en industrias de transformación cuyo nacimiento marca el de la gran industria. En concepto de recursos humanos y de materias primas, podemos decir, entonces, que África ha contribuido en el desarrollo económico de Europa y de América del Norte.

7.1.4. Las consecuencias psicosociales de la esclavitud en América Latina

A nivel psicológico la historia de esclavitud dejó una huella imborrable en la mente de toda persona sometida o no a la esclavitud. El hecho de haber sido esclavo es una violación imborrable al derecho más intrínseco del ser humano que es la libertad. El golpe psicológico es sentido como traumático tanto para quién ha vivido la esclavitud en carne propia, como para aquél que ha tenido contacto indirecto con ella, a través por ejemplo, de la esclavización de su pueblo, de un hermano, marido, hijo, pariente o conocido.

La esclavitud en América Latina es un fenómeno que ha dejado consecuencias en los individuos y en las sociedades a pesar de que esta institución ya fue abolida en la mayoría de los países hace más de dos siglos.

Cuesta (2003), en un artículo titulado, Secuelas de la esclavitud en el pueblo afro-colombiano, sostiene:

“La esclavitud para el pueblo afro-colombiano es un dato fundamental que influye de manera muy particular en lo que hoy somos y sentimos. la esclavitud puede ser vista como una transversalidad en el pueblo afro-descendiente esclavizado de generación en generación hasta el punto de estar presente en nuestras comunidades como una MENTALIDAD. Hoy en día está presente en las comunidades afrodescendientes una especie de rezago, sombra o secuela de la esclavitud” Cuesta, 2003: 5).

Según el autor en el siguiente cuadro puede resumirse las secuelas que ha dejado la esclavitud en el pueblo afrodescendiente de Colombia:

Tabla N° 3: LA ESCLAVITUD, Consecuencias en el Pueblo Afrodescendiente

LA ESCLAVITUD
Consecuencias en el Pueblo Afrodescendiente
<ul style="list-style-type: none">• Baja auto—estima• Perdida de creatividad• Dependencia que en algunos casos es arribismo• Desinterés por el mejoramiento de las condiciones de vida• Se vive sin proyecciones y sin expectativas• El silencio es un fiel compañero, no se opina• No se sabe manejar tiempo libre• Se actúa para ser visto/a• La resignación es fiel compañera.

Este aspecto habría marcado negativamente el desenvolvimiento socio-historico de los pueblos afrodescendientes en Colombia:

Otro autor que ha estudiado el fenómeno de la esclavitud en la costa atlántica, enfatiza las consecuencias psicosociales que ha dejado el comercio de esclavos practicado durante cuatro siglos por los europeos en los pueblos de la región del Caribe:

“La sociedad actual caribeña fundó y desarrolló su vida, sobre los cimientos de una institución como la esclavitud. Y ese proceso deshumanizante de siglos puede explicar las luces y sombras y los males que aún perviven en el amplio abanico de nacionalidades que cubre ese mar interior que es el mar Caribe o mar de Las Antillas” (Moreno, 2004).

En Venezuela la esclavitud fue abolida oficialmente el 14 de marzo de 1854, pero ha dejado grandes secuelas en ese país, que se observan hasta nuestros días, la desigualdad social, económica, política, la discriminación y el racismo que se arrastran en la historia en una fórmula determinista: negro = esclavo.

“Llevamos en nuestra memoria la existencia de los afros, relacionada con lo utilitario, con lo animal, con el vago, con lo malo, tal vez las más grave consecuencia es la interiorización del esclavo como ser inferior y por tanto la justificación del uso de la violencia contra él, asimismo la dependencia del esclavo ante quien lo esclaviza” (Moreno, 2004).

Las consecuencias psicosociales de la esclavitud, pueden definirse también como una situación de **indefensión aprendida** o desesperanza aprendida. Estos conceptos fueron introducidos por el psicólogo Martin Seligman, para describir las reacciones de personas que han pasado por situaciones permanentes de control por parte de otros, de fracaso, de frustración. En esta condición el sujeto no hace nada para modificar, mediante sus conductas, la situación displacentera en la que está inserto porque cree que sus acciones no modificarán su situación presente, por lo tanto adopta una conducta pasiva, es incapaz de realizar conductas beneficiosas para sí misma.

“La indefensión aprendida produce en el sujeto un sentimiento de desamparo y conductas de desvalimiento e impotencia. Produce en la persona déficit motivacionales (retraso en el comienzo o iniciación de las respuestas voluntarias), déficit cognitivos (dificultad para percibir y aprender la relación entre la conducta y los eventos del medio) y déficit emocionales (depresión del afecto que el organismo experimenta cuando aprende que un acontecimiento nocivo es incontrolable)” (Myers, 2004).

En otras palabras la indefensión aprendida se produce cuando una persona ha vivido reiteradas veces una misma experiencia angustiosa y ha intentado una y otra vez sin éxito alguno salir de la misma, entonces aprende que todo esfuerzo es inútil y deja de buscar una solución, es decir, aprende que no depende de sí mismo el salir de esa situación.

De acuerdo con el Teko Guaraní (2008), los niños que viven en zonas de esclavitud moderna en las estancias del Chaco boliviano, han creado una situación de “dependencia emocional” de sus patrones:

“Luego de vivir así durante generaciones, las familias desarrollan una gran dependencia emocional del hacendado, su única fuente de bienes materiales y medicina. Es común que el hacendado sea tratado de “padre”, que figure como padrino de los hijos y como amigo de la familia. Para los cerca de 7.000 guaraníes que siguen viviendo como esclavos, el aislamiento y la falta de autoestima son obstáculos para que cambien su propia situación” (teko Guaraní, 2008: 3).

CAPITULO III

LA PEDAGOGÍA LIBERADORA DE PAULO FREIRE

En este capítulo, describiremos brevemente la propuesta de la pedagogía de Paulo Freire, porque nos parece fundamental para comprender y analizar realidades como las de las comunidades cautivas del Chaco boliviano. Sus postulados no solo pueden permitirnos una mejor comprensión de esta situación, sino también encontrar los mecanismos teórico -conceptuales para la elaboración de una educación liberadora, construida con los sujetos involucrados. Conceptos como humanización, concienciación, dialogicidad, educación problematizadora y otros, resultan esenciales para el análisis de nuestra problemática.

1. La educación como instrumento de liberación

Paulo Freire parte del principio de que la educación es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad y por ello adquiere una connotación ideológica y política claramente definida.

La educación para Freire es un acto de amor, de coraje hacia la realidad a la cual busca transformar con espíritu comprometido y fraternal. Por ello la educación es diálogo, comunicación entre los hombres, que no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, económico y político.

La educación es un constante vivir experiencias mutuas entre el educador y el educando, quienes en conjunto dan vida a lo que Freire llama educación concientizadora. La educación es para Freire el arma de lucha contra el atraso y la pobreza.

La educación no puede ser una isla que cierre sus puertas a la realidad social, económica y política. Está llamada a recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas del pueblo.

Freire sostiene que:

“... la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2004: 32).

La educación es un proceso de revolución en la cultura, desalienante, liberador y afirmativo de la personalidad.

No puede haber una educación exenta de un concepto de hombre y de mundo. En este sentido no existe una educación neutra. Si para unos, el hombre es un ser de adaptación al mundo (tomándose el mundo no sólo en sentido natural sino estructural, histórico, cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros, el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo tiene otro camino. Si mira al hombre como una “cosa” la acción educativa se traduce en términos mecanicistas, incidiendo cada vez en una mayor domesticación del hombre. En cambio si se lo ve como una persona, el quehacer educativo será cada vez más liberador.

2. La educación como un proceso de deshumanización y humanización

Se debe considerar dentro de la óptica de este asunto los dos términos sugeridos como una reflexión dialógica entre dos actores: el opresor y el oprimido.

2.1. Deshumanización

El concepto en sí, es la condición del ser humano despojado de su esencia producto de la opresión que afecta tanto oprimidos como a los que oprimen.

Los oprimidos que en algún momento reaccionan ante los opresores, debido a la violencia que ejercen estos, anhelan convertirse en los nuevos opresores de los últimos siguiendo el orden establecido; sin embargo solo los oprimidos tienen el reto de ser los que liberen a ambos de esta condición opresora.

“El opresor no instaure otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó, quienes en un momento les prohibieron ser, convirtiéndolos en sombras de gente, desesperados y muertos en vida. Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que equivale a una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, sino restauradores de la humanidad de ambos “(Freire, 2002: 33)

Los oprimidos son seres duales que idealizan al opresor al punto de identificarse con el contrario, temen a la libertad porque ésta les requerirá ser autónomos. Cuando ellos superan ese miedo, cuanto más descubren las masas populares la realidad objetiva sobre la cual deben incidir su acción transformadora, más se insertan críticamente debiendo con ello emerger un “hombre nuevo” que supere la contradicción: ni opresor ni oprimido: un hombre libre.

Por el otro lado, el que el opresor reconozca su rol, no equivale a solidarizarse con los oprimidos. Ellos, intentando minimizar la culpa con una conducta paternalista, practican el asistencialismo en un esfuerzo de mantener la dependencia. Si quisieran ser solidarios realmente, transformarían a los oprimidos en hombres reales liberados de injusticia.

2.2. Humanización

El hombre puede humanizarse y luchar por su libertad, pero liberando su conciencia, sabiendo que debe trabajar unido y que “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo”. Sin confiar en la “falsa generosidad” del opresor representada por el asistencialismo, porque ésta genera violencia, injusticia y deshumanización. Por el contrario el hombre debe buscar la “buena generosidad” que se encuentra en los oprimidos, pues ellos se ayudan de manera desinteresada.

La dificultad inicial del oprimido es la búsqueda de la liberación, pues como se dijo en el apartado anterior, ellos tienden a ser también opresores porque para ellos así es la realidad. Entonces su lucha también debe ser el expulsar al opresor que existe dentro de sí. El problema fundamental de los oprimidos se hace visible cuando los oprimidos

admiten la realidad y se conforman con ella sin cuestionarla ni modificarla, porque “se ven a sí mismos como salvajes, esclavos, buenos para nada, desobligados, irresponsables y culpables de su propia situación e incluso le temen a la libertad.

Por eso es necesario que los individuos se examinen a sí mismos para que comiencen la lucha hacia su liberación. “El oprimido debe ser consciente que está siendo explotado, dejar de identificarse con el opresor”; pero este ejercicio solo puede lograrse por medio del dialogo entre los oprimidos, un proceso pedagógico que supone la dialogicidad para asumir la realidad y problematizarla.

Como respuesta la pedagogía del oprimido, la que debe ser “elaborada con él y no para él” fue creada por Paulo Freire, es decir que los oprimidos deben de construir su pedagogía y no los opresores.

Esta pedagogía hace de la opresión, sus causas y condiciones de existencia, el objeto de reflexión de los oprimidos como forma de avanzar y validar sus derechos.

3. Sociedad cerrada y sociedad en transición

La sociedad cerrada es un estadio social en que impera la falta de democracia, es esclavizadora, donde no existe el pueblo organizado y donde solo unos pocos manejan el poder. Esta situación, que en algún momento llega a ser inaguantable, da paso a la sociedad en transición que no es más que el camino de un estado a otro totalmente nuevo. Para comprender mejor estos conceptos se hará un desglose de ellos.

3.1. Sociedad cerrada e inexperiencia democrática

Para comprender el concepto de este apartado es necesario remitirse a los comentarios de Paulo Freire en la educación como práctica de la libertad

La sociedad “cerrada” brasileña formaba parte de la vida colonial, esclavizada, sin pueblo, “refleja”, antidemocrática, es decir, Brasil nació y creció dentro de las condiciones negativas con respecto a la experiencia democrática.

El marcado sentido de la colonización se extendía “desde las tierras a los campesinos” y el trabajo esclavo, primeramente del nativo y consecutivamente del africano, que no ha creado condiciones para el desarrollo de una mentalidad que sea permeable y flexible, características de la cultura democrática.

Otra cosa que se debe apuntar es que, surgieron las estancias e ingenios, tierras grandes, inmensas, entregadas a una sola persona que se apropiaba de ellas, fue ahí donde se encontraban las primeras condiciones culturales en que nació y se desarrolló el hombre brasileño, en una era de dependencia y de mandonismo, de “proteccionismo”, de soluciones paternalistas, del mutismo.

Dentro de esas circunstancias no se podía llegar a formas de vida democrática que implicasen un alto sentido de participación en los problemas comunes, sentido que se “crea” en la conciencia del pueblo y se transforma en sabiduría democrática.

Durante la colonización, se creó un individualismo extremo en las urbes, surgieron núcleos urbanos desde arriba hacia abajo (a manera de rebaños), el aislamiento de la

población originó una sociedad cerrada, explotada, sumisa. También a los “dueños de tierras y campesinos” les faltaban condiciones culturales para la formación de la solidaridad.

Ésta fue la constante de toda la vida colonial: la imposibilidad de hablar. La única voz que se podía oír era la del púlpito. El hombre común irremisiblemente se encontraba alejado de cualquier experiencia de autogobierno o de diálogo, marginado y sin derechos cívicos.

Como consecuencia de este paso se dio la europeización o la reeuropeización del país, del paisaje, de la vida y de la cultura brasileña, a la cual se unió todo un conjunto de procedimientos antidemocráticos que reforzaron la inexperiencia democrática y el desconocimiento de la realidad brasileña.

Luego sucedió el golpe militar que rompió el equilibrio de la sociedad cerrada, se iniciaba la superación de la inexperiencia democrática por una nueva experiencia: la de la participación, la superación de la irracionalidad que vivió el Brasil.

El Brasil vivía exactamente este paso de una época a otra. De ahí que no fuera posible para el educador discutir el tema específico, desligado de la totalidad del nuevo clima cultural que reinaba. No se puede obrar aisladamente, si se desea encontrar respuesta a los problemas.

En una "sociedad cerrada", las élites desligadas y distanciadas del pueblo, superpuestas a su realidad, imponían su alienación cultural. Fruto de esa imposición, nace la sociedad "refleja" en las masas que intentan imitar a quienes les engañan so capa de facilitarles éxito individual.

En la "sociedad cerrada", temas como democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación y muchos otros, de los cuales surgían tareas específicas, tenían una tónica y una significación que ya no satisfacía a la sociedad en tránsito.

El pueblo "inmerso", siempre oprimido, en el proceso inexistente de democracia en cuanto a su capacidad de decidir, no tiene más opción que ser guiado por los apetitos de élite que estaban sobre él.

Por tanto una sociedad cerrada es donde una élite de poder se implanta como el modelo a seguir y no permite el desarrollo democrático de la gente común.

3.2. Sociedad en transición

A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura.

Por eso, es necesaria la permanente actitud crítica, único medio por el cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodamiento, comprendiendo los temas y las tareas de su época.

La sociedad que vive este paso, esta transición de una época a otra, exigen, por la rapidez y flexibilidad que las caracteriza, la formación y el desarrollo de un espíritu también flexible.

Brasil vivía exactamente este paso de una época a otra. De ahí que no fuera posible para el educador discutir el tema específico, desligado de la totalidad del nuevo clima cultural que se iniciaba; no podía obrar aisladamente.

Por eso, la educación dentro de este tránsito adquirirá mayor importancia. Su fuerza se basaría en la aptitud para incorporarse al dinamismo del tránsito, lo que significa una visión renovada entre los viejos y los nuevos temas, que se dan en idas y venidas, avances y retrocesos, que confunden aún más al hombre.

Las alteraciones económicas, más fuertes en este siglo que comenzó con los primeros signos de industrialización, fueron los principales factores de la destrucción de la sociedad brasileña. Los hombres y las instituciones se dividían en reaccionarios y progresistas aun cuando había categorías intermedias. Y cuando las contradicciones se profundizaban entre los viejos y los nuevos temas, la tendencia era la de radicalizarse en la opción.

La radicalización, que implica el enraizamiento que el hombre hace en la opción, es positiva, porque es preponderantemente crítica, pues no niega el derecho a otro de optar. En cuanto al Brasil, la supremacía no era de los radicales sino de los sectarios, sobre todo de la derecha, quienes se nutrían del irracionalismo, del fanatismo. Eran incapaces de crear proyectos autónomos de vida por la posición ingenua frente a sus problemas.

Un día, en el proceso histórico de esa sociedad, sucede que representantes de élites dirigentes comienzan a hacerse críticos y sustituyen el optimismo ingenuo por el optimismo crítico el cual nace y se desarrolla junto a un fuerte sentido de responsabilidad, que lleva a identificarse con el pueblo y a comunicarse con él a través de su testimonio y de la acción educativa.

Las élites detentoras de privilegios, entonces se agrupan y pretenden repeler la participación del pueblo con instituciones asistencialistas, apoyadas en el antidiálogo y la pasividad de las masas, donde se genera la “domesticación” y la deshumanización.

En consecuencia, es necesaria una educación valiente, crítica, humanizadora, que ofrezca al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición.

Es evidente que el concepto de “intransitividad”, que se trabajará en el siguiente punto, es la limitación de su esfera de comprensión, es su impermeabilidad a desafíos que vienen desde afuera de la órbita vegetativa, por lo que representa una falta de compromiso del hombre con la existencia.

En cambio la transitividad de la conciencia lo lleva a vencer su falta de compromiso con el diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador. Esta transitividad crítica se logra con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política y la interpretación de los problemas.

El tránsito de la conciencia preponderantemente intransitiva a la preponderantemente transitivo-ingenua era paralelo a la transformación de las pautas económicas de la sociedad brasileña, es decir, casi de manera automática.

Lo que es importante es que el otro paso, el salto decisivo de la conciencia dominante transitivo-ingenua hacia la predominantemente transitivo-crítica no se daría automáticamente sino sólo por el efecto de un trabajo educativo-crítico.

4. Concienciación.

La concienciación significa un “despertar de la conciencia”, un cambio de mentalidad; es comprender la situación personal en la naturaleza y en la sociedad y tener la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias para que con ello se puedan realizar comparaciones con otras situaciones de modo eficaz y transformador.

Dado que el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano, al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión”.

La concienciación facilita la detección de los problemas o insatisfacciones existenciales, sociales, materiales y espirituales que afecten a la vida tanto a nivel personal como comunitario, al ser un proceso donde el hombre toma conciencia de sí mismo como sujeto reflexivo e histórico de la realidad objetiva. Por medio de ella, el hombre es capaz de llegar a cuestionar su modo de vida y tomar acciones que pueda transformarla.

Se tiene que incluir dos conceptos que ayudarán en la comprensión del punto tratado, el de *intransitividad* y *transitividad* de la conciencia.

La conciencia intransitiva se refiere a un plano de vida estacionario, quieto. El hombre de conciencia intransitiva se preocupa más de él, tanto física como mentalmente, no se molesta en la comprensión de problemas que estén más allá su espacio. Para Freire, “esta forma de conciencia representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia”.

La conciencia transitiva, por el contrario, se caracteriza por poseer intereses y preocupaciones que sobrepasan la simple esfera vital. La transitividad de la conciencia hace al hombre abierto a las ideas lo que permite que se comprometa con su realidad. Por supuesto, la conciencia transitiva es inicialmente ingenua, puesto que es simplista en la interpretación de los problemas. En cambio, la transitividad crítica se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas y tiene seguridad en la argumentación y practica siempre el diálogo.

Se debe decir que la conciencia transitiva crítica es imprescindible para que el hombre se comprometa con su existencia y esté en permanente diálogo con ella, con la de los demás hombres y con el mundo, para así, lograr integrarse en su realidad dejar su condición de hombre-masa, el cual está privado de opción, decisión, responsabilidad y de libertad.

Por lo tanto es a la concienciación de los educandos donde se debe dirigir toda práctica pedagógica que quiera denominarse liberadora.

4.1. Tipos de conciencia.

La pedagogía de la libertad implica el génesis del cambio, a medida que se da el paso de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, de ésta a la conciencia crítica y de ésta a la conciencia política. No puede decirse que ése sea el objetivo oculto o declarado del educador, sino que es el resultado de la toma natural de conciencia que se opera en el hombre y que despierta a las múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en las actuales sociedades.

Conciencia Ingenua

La conciencia ingenua admite los hechos como venidos a al mundo de forma inocente. No se pregunta por las causas ni usa la razón para buscar explicaciones humanamente convincentes.

Conciencia mágica

La conciencia mágica capta los hechos, otorgándoles un poder superior al que tienen. Un poder que los domina desde fuera y al cual la conciencia tiene que someterse con docilidad. El fatalismo es su consecuencia. Un fatalismo que imposibilita hacer algo frente al poder, bajo el que queda vencido el hombre.

Conciencia crítica

La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales.

5. Educación bancaria

Educación Bancaria es el proceso por el cual el saber es interpretado como un depósito. En éste el sujeto de la educación es el educador que "deposita" el saber; del otro lado, el educando es un objeto, padece estáticamente la acción de su educador en una suerte de ser el recipiente de los contenidos. Por lo tanto, el educador no se comunica sino que realiza depósitos que los alumnos aceptan mansamente. Lo único que les queda a los estudiantes es archivar los conocimientos.

Con este panorama se puede decir que el saber es una donación de los que poseen el conocimiento a aquellos que son calificados ignorantes. Es así que la ignorancia se generaliza y es el otro al que se califica de ignorante perpetuo.

Pero conviene señalar que incluso una educación bancaria puede despertar la reacción de los oprimidos, porque pone a la vista las contradicciones del conocimiento acumulado en los "depósitos". Empero, un educador humanista revolucionario debe identificarse con los educandos y no confiarse de aquella posibilidad sino orientarse a la liberación de ambos como señala Freire.

6. Educación problematizadora

La Educación Problematizadora es un acto cognoscente y sirve a la liberación quebrando la contradicción entre educador y educando, que niega el sistema unidireccional presentado por la "Educación bancaria", ya que engendra una comunicación de ida y vuelta. Así pues, mientras que la primera propone una situación gnoseológica claramente dialógica, la segunda desconoce la posibilidad de diálogo

En esta propuesta, el educador ya no sólo educa, sino que también es educado mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. El conocimiento ya no es propiedad del educador, sino un objeto sobre el cual reflexiona junto al educando. El principio de autoridad represora se pierde en esta visión.

La construcción del conocimiento se dará en función de la reflexión que no deberá ser una mera abstracción. El hombre siempre deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo.

Freire señala que así como la "Educación Bancaria" es meramente asistencial, la "Educación Problematizadora" apunta claramente hacia la liberación y la independencia.

7. Dialogicidad y Antialogicidad

En este apartado se verá la dicotomía de estos dos conceptos como fenómenos de la educación.

7.1. Dialogicidad

La dialogicidad es la esencia de la educación como práctica de libertad. El diálogo es un fenómeno humano mediante el cual se nos muestra la palabra, que permite el entendimiento en los hablantes. Por tanto es esencial buscar la palabra y sus elementos constitutivos.

“El diálogo (...) es el encuentro amoroso de los seres humanos, que mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 2002: 46).

El diálogo tiene dos dimensiones acción y reflexión, los cuales constituyen la praxis, que es la palabra verdadera que transforma el mundo. Ambas son interdependientes entre ellas, pues si alguna falta no es posible el diálogo. Por tanto, es una relación horizontal entre A más B, generando comunicación.

Freire asume que el diálogo es indispensable no solamente en el orden político sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en la creencia de que el hombre “solamente llega a ser él mismo cuando los demás lleguen a ser ellos mismos”.

7.1.1. Características de la teoría de la Acción Dialógica

Entre sus elementos constitutivos se encuentran: la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural como partes de la Teoría de la Acción Dialógica.

La colaboración, la cual se da exclusivamente entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y de responsabilidad. Sólo puede realizarse en la comunicación. Por tanto los sujetos convierten el mundo para la liberación de los seres humanos, lo que los lleva a descubrirse a ellos y al mundo, derribando mitos. En este proceso surgen la adhesión y la confianza en común, en relación a la visión conseguida a través de la comunicación permanente.

La unión de los oprimidos entre sí y de éstos con el liderazgo para lograr la liberación es la segunda característica. Esta unidad de los oprimidos es una relación solidaria entre sí, que entraña una conciencia de sí mismos y de clase. También es posible alterando los mecanismos de la división, como los mitos, los slogans y la ideología de opresión, que separan al sujeto de su realidad.

La organización es el esfuerzo de liberación en una tarea común con los líderes y como producto de la unidad de las masas. Esta organización podría permitir el aprendizaje de la autoridad y la libertad verdadera, a través de la transformación de la realidad que media entre ellos. La autoridad que es parte esencial de la organización niega el autoritarismo y el desenfreno, así como la permisividad y acepta la libertad a través de delegar responsabilidades.

La síntesis cultural es un proceso que se da en el intercambio mantenido entre el líder y el pueblo. La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre la visión de los líderes y la del pueblo; sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra. (Freire, 2002).

7.2. Antidualogicidad

La antidualogicidad es un instrumento opuesto al diálogo. Es usado por el opresor para mantener su status a través de diversos medios, lo que le lleva a conquistar a los oprimidos con un diálogo concreto y machaconamente repetido. Incluso algunos opresores hacen uso de instrumentos ideológicos para conseguir su conquista. El antidiálogo no comunica, hace comunicados, invade, manipula e impone consignas.

7.2.1 Características de la acción antidualógica.

La Teoría de la Acción Antidualógica expone entre sus elementos constitutivos a: la necesidad de conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural.

La necesidad de conquista es todo acto que implica un sujeto que conquista y un objeto conquistado a través de múltiples formas, desde las más triviales hasta las sofisticadas, desde las más represivas hasta las farsantes. Por lo tanto, el sujeto determina sus finalidades al objeto conquistado para transformarlo en un ser ambiguo, “un ser que ‘aloja’ en sí al otro”.

La división es una medida utilizada por las minorías para someter a las mayorías, es indispensable para la continuidad de su poder. Se maniobra para que se nieguen los conflictos entre las clases sociales, se habla de la necesidad de comprensión, de armonía. Se divide para mantener el “statu quo”.

La manipulación es otro instrumento de conquista al igual que la división. Las personas inmaduras política y culturalmente son las más susceptibles de ser manipuladas. La manipulación aparece como una necesidad imperiosa de las élites dominadoras con el objeto de conseguir el apoyo de los oprimidos. Esta manipulación se hace con una serie de engaños y promesas, con la farsa de los mitos que impone el sistema, como por ejemplo, la posibilidad de ascenso y movilidad social así como el apetito de éxito personal.

La invasión cultural es una forma de violencia, un proceso que, así como las anteriores, sirve para la conquista, donde la cultura invadida se ve amenazada o pierde su originalidad. Aquella impone su visión y sus valores, penetrando en el contexto cultural del oprimido, frenando su creatividad e inhibiendo su expansión. El invasor se muestra como amigo y salvador del invadido.

8. Elementos de una pedagogía liberadora

a. Respeto a los saberes de los educandos

El respeto a los saberes de los educandos impone el reto para el profesor y para la escuela de traducir esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos, para discutir con los alumnos su razón de ser. Por tanto, establecer un sincretismo entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos es una manera de cumplir con el desafío.

b. Coherencia entre el discurso y el ejemplo del docente

Un buen profesor que realmente enseña, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, está en oposición con el dicho "haga lo que mando y no lo que hago". Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen.

c. La crítica como elemento esencial de la enseñanza

La reflexión crítica de la práctica plantea que la práctica docente es crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, "desarmada", es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del sujeto. Éste no es el saber que busca el rigor del pensar acertadamente.

Por eso es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador.

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreta que casi se confunda con la práctica.

d. Afirmación de la identidad cultural

Los profesores deben rechazar cualquier forma de discriminación que pudiera estar direccionando su trabajo. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar.

No discriminar es pensar acertadamente, según Freire, eso significa que la enorme tarea que tiene el sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, dar al otro el conocimiento, el entendimiento de los hechos, sino ser copartícipe de él.

e. Investigación como base de la enseñanza

Se puede decir que no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Freire describe el proceso permanente del educador en relación con la investigación:

“Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago, investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad” (Freire, 2006: 67).

Pensar acertadamente es una exigencia del conocimiento que se le va planteando a la curiosidad, que al tornarse cada vez más metódicamente rigurosa, pasa de la ingenuidad a "curiosidad epistemológica".

La curiosidad ingenua, no importa que sea metódicamente no rigurosa, es la que define al sentido común, de la que resulta indudablemente un cierto saber. El saber hecho de pura experiencia.

Desde el punto de vista del profesor, pensar acertadamente implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación, como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando.

f. Desarrollo de la autonomía del educando

Otro saber necesario a la práctica educativa es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando niño, joven o adulto. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que se pueden o no conceder los unos a los otros.

El educador que tiene a menos la curiosidad del educando transgrede los principios fundamentalmente éticos de su existencia, su gusto estético, su lenguaje (su sintaxis y su prosodia) y su inquietud; también transgrede:

El profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, no estimula la autonomía del educando” (Freire 2006: 68).

Enseñar y aprender son conceptos que se dan en un proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría. La falta de respeto a la educación, a los educandos, a los educadores y a las educadoras corroe o deteriora en nosotros, por un lado, la sensibilidad o la apertura al bien querer de la propia práctica educativa, por el otro, la alegría necesaria al quehacer docente.

g. *Compromiso con el cambio*

Uno de los saberes primeros es la convicción de que el cambio es posible, el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la historia como posibilidad y no como determinación.

El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la historia sino que soy igualmente su sujeto.

La capacidad de aprender, no sólo para adaptarse sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas.

Necesitamos estar alertas frente a la astucia con que la ideología dominante insinúa la neutralidad de la educación. Desde ese punto de vista, que es reaccionario, el espacio pedagógico, neutro por excelencia, es aquel en el que se adiestran los alumnos para prácticas apolíticas. Como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra.

Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera reproductora ni mera desenmascaradora de la ideología dominante.

La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, "indiferente" a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. Es un error decretarla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades.

El saber que se refiere a la fuerza, a veces mayor de lo que pensamos, de la ideología, es igualmente indispensable para la práctica educativa del profesor o de la profesora. Es el que nos advierte de sus mañas, de las trampas en que nos hace caer. Es que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve "miopes".

h. Diálogo

Enseñar exige saber escuchar. Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, sino que es escuchando como aprendemos a hablar con ellos.

El educador que escucha aprende la difícil lección de transmitir su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él.

En mis relaciones con los otros, quienes no tuvieron necesariamente las mismas opciones que yo, en el nivel de la política, de la ética, de la estética, de la pedagogía, no debo partir de que debo "conquistarlos", no importa a qué costo, ni tampoco temo que pretendan "conquistarme". Es en el respeto a las diferencias entre ellos o ellas y yo, en la coherencia entre "lo que hago y lo que digo", donde me encuentro con ellos o con ellas.

Es en la disponibilidad hacia la realidad donde se construye la seguridad, indispensable a la propia disponibilidad, es imposible vivir la disponibilidad para la realidad sin seguridad, pero también es imposible crear la seguridad fuera del riesgo de la disponibilidad.

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia.

9. Validez de los postulados de Paulo Freire para el contexto de la investigación

Desde nuestro punto de vista, los postulados de Paulo Freire son totalmente válidos para el contexto de nuestra investigación porque se trata de una pedagogía generadora de libertad individual y colectiva, concientizadora e intercultural, capaz de cuestionar los modelos culturales y de desarrollo que los nuevos opresores intentan imponer.

Podríamos decir que el contexto de las haciendas y las formas de servidumbre de las zonas del Chaco boliviano, encuentran una gran similitud con el contexto descrito por Freire de la sociedad brasilera.

La pedagogía de Freire es vigente porque permite crear espacio de conocimiento y compromiso, individual y colectivo, transformador de la realidad, desde valores democráticos y radicales, lejos de discursos vacíos..

La pedagogía de Freire es actual porque centra su acción en la búsqueda de la transitividad humana, en la necesidad de abrir la sociedad, de transformarla.

Hablar hoy de concientización en el sentido que Paulo Freire da a esta palabra, supone entender la educación como "un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora sobre la realidad"; así la acción educativa es esencialmente una acción transformadora, una acción comprometida.

Desde esta perspectiva, el papel de la educación en nuestros días es estratégico, pues la realidad está sembrada de conflictos e injusticias. La cuestión de las prácticas de servidumbre y esclavitud en las comunidades del Chaco boliviano, es una de estas injusticias.

Frente a una sociedad en permanente cambio que exige, como nunca, una insalvable capacidad de adaptación a las personas y a los pueblos, es necesario aplicar pedagogías que reinicien un proceso de alfabetización en el sentido de “leer el mundo”.

Los postulados de Freire, en definitiva, son plenamente aplicables al objetivo educativo de potenciar una ciudadanía crítica y solidaria, en el ámbito de las relaciones interpersonales, con el medio y en el de la organización económica, social y política, para su transformación de la libertad individual y colectiva.

Una educación que en su propia concepción ha de superar las fronteras de los países, para ser necesariamente global “en el buen sentido de la palabra”, que permita vivir conscientemente la existencia humana desde una perspectiva de respeto y sostenibilidad.

CAPÍTULO IV

LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La evaluación de programas educativos constituye hoy en día una de las modalidades de evaluación pedagógica más utilizadas que cuenta con variadas posibilidades y aplicaciones. Un planteamiento sistemático de la evaluación de un programa educativo puede dar lugar a un conocimiento técnico de gran relieve y utilidad para la mejora de la actividad educativa.

Uno de los autores que ha realizado una gran aportación en el ámbito de la evaluación de programas educativos es sin duda Pérez Juste (2006), cuyo modelo y lineamientos metodológicos serán asumidos en esta investigación.

1. Educación y evaluación

La educación, como proceso sistemático orientado al perfeccionamiento humano, debe ser alcanzada por acciones intencionadas y de preferencia concretadas por planes y programas.

“La educación es una actividad radicalmente humana, sistemática, orientada al perfeccionamiento, a la mejora de las personas, de cada una de las personas, por medio de acciones intencionadas de los educadores generalmente concretadas en planes y programas”. (Pérez Juste, op. cit: 23)

Esta actividad, a través del tiempo ha sido considerada: 1) como arte, en el entendido de que el docente es un artista que aplica de forma creativa los conocimientos sobre su obra, el estudiante; 2) como ciencia, en tanto que puede responder a problemas planteados y tener la posibilidad de establecer leyes generales; 3) como tecnología, debido a que su aplicación en la investigación contribuye a la mejora de vida del ser humano.

Puede decirse que la educación es un instrumento al servicio de la transformación liberadora de la humanidad.

Ahora bien, si la educación es eminentemente humana debe ser constantemente mejorada a fin de avanzar en el proceso educativo. En este sentido engrana con la evaluación, puesto su fin último es la mejora del proceso educativo y la toma de decisiones.

La evaluación es:

“...el proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener una información que justifique una determinada decisión. Debe servir, no solo para analizar un determinado programa, sino también para ayudarnos a comprender el proceso de aprendizaje” (Santos Guerra, 2002:26).

“La valoración, a partir de criterios y referencias preespecificados, la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada,

sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora (Pérez Juste, op. cit: 25).

Según este último autor, la evaluación debe ser integral, integrada e integradora:

- integral. En sentido que debe alcanzar toda la realidad educativa al servicio de la mejora de la persona.
- Evaluación integrada. En cuanto es un elemento más que debe armonizar con los demás y no debe quedar en espacios añadidos o yuxtapuestos.
- Evaluación integradora. Porque le da a la evaluación actividad y dinamismo con la finalidad de alcanzar la armonización al servicio de la finalidad.

Por todo lo anterior, podemos decir que la importancia que tiene la evaluación en el proceso educativo es determinante puesto que contribuye a la formación de la persona y la toma de decisiones.

2. Programa educativo y evaluación de programas

La educación no concentraría la importancia que tiene, ni llegaría a la evaluación sin el programa que conduce todo el proceso.

“Un programa es un documento técnico, elaborado por el profesorado, en el que se quedan reflejados tanto sus planteamientos docentes cuanto sus propias intenciones y metas educativas”. (Pérez Juste, op.cit. 2002: 46)

Un programa es un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas, por tanto el programa debe ser instrumento que integre los objetivos educativos.

“El programa es la integración de los objetivos educativos, a lograr a través de determinados contenidos, con un plan de acción a su servidor, plan en el que incluimos la evaluación de carácter formativo como un medio más, en sintonía y armonía con todos ellos”. (Pérez Juste, op.cit. 47)

Un programa debería tener los siguientes estándares de calidad:

- Calidad intrínseca del programa: el documento en que tome cuerpo el programa debe concretar sus metas y objetivos.
- Calidad técnica del programa: debe *reunir* las condiciones técnicas para ser considerado tal, es decir, especificar los objetivos; *concretar* la naturaleza de la intervención; *plantear* los medios y recursos e incluir un sistema de comprobación y mejora de sus resultados.
- Calidad metodológica del programa: debe expresarse de forma tal que contenga información relevante para resultar evaluable y mejorable.

Con estas propuestas se está en condiciones para formular la evaluación de programas de forma pertinente, puesto que se señala lo que se debe conseguir de los programas y ya no se deben crear formulas complejas para establecer sus alcances.

La evaluación de programas educativos es un:

"...proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa -valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso" (Pérez Juste, op.cit. 62).

La evaluación de programas educativos implica un trabajo esmerado que conduzca al alcance de los objetivos educativos.

3. Modelos de evaluación de programas educativos

Existen muchas definiciones sobre evaluación de programas de acuerdo al modelo desde el que se lo enfoque. Debido a esta variedad, en este apartado veremos de forma muy breve, desde el clásico presentado por Tyler hasta la propuesta formulada por Pérez Juste.

3.1. La evaluación orientada al logro (Tyler):

Esta propuesta se inclina especialmente en que las decisiones sobre la validez o no de un programa aparecerán determinadas por el nivel de coherencia entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados, es decir: logros alcanzados igual a decisiones pertinentes, logros no alcanzados o parciales, decisiones distintas.

Las fases a desarrollar en la propuesta evaluativa planteada por Tyler, según el proceso lineal lógico del modelo se concretan en las siguientes:

- establecer metas y objetivos generales,
- ordenar los objetivos según diversas clasificaciones,
- definir estos objetivos en términos conductuales,
- buscar situaciones en las que los objetivos se realizan,
- seleccionar las técnicas apropiadas de medida,
- recopilar los datos de la práctica y comparar los datos con los objetivos conductuales fijados

La principal limitación de esta propuesta es que considera a la evaluación como un proceso terminal, entonces, los fallos no se ven hasta que finaliza el estudio, también el rendimiento se considera como el ultimo criterio que decide si se alcanzaron o no las metas que propone el programa.

3.2. la evaluación centrada en el cliente (Stake):

Este autor propone una evaluación ajustada en el cliente y no solo en los resultados. Es contrario al uso exclusivo de metodologías cuantitativas de base experimental, por lo

que simpatiza con el empleo de métodos cualitativos y el estudio de caso. Manifiesta un gran interés por la evaluación de los denominados proyectos locales que ayuden a resolver y comprender de forma contextualizada los problemas próximos. A pesar de haber recibido una gran influencia de los modelos tylerianos, considera que las propuestas de este último tienen muchas limitaciones, como se vio en el punto anterior.

En el modelo de Stake se encuentra tres puntos esenciales a ser tomados en cuenta :

1. *La descripción lo más completa posible del propio programa, es decir, los antecedentes supuestos y reales, las operaciones didácticas realizadas y los resultados.*
2. *El juicio del programa no debe ser cometido exclusivo de los especialistas en evaluación, sino que deben participar otros colectivos (portavoces de la sociedad, profesores, padres, estudiantes), con una valoración ponderada de sus aportaciones.*
3. *La recopilación de datos se llevará a cabo en tres momentos, los antecedentes (información sobre el historial del grupo y sus circunstancias), las transacciones (encuentros entre los diversos colectivos implicados en el programa) y los resultados (logros de diversa índole alcanzados por el programa) (García Llamas:2012: 36).*

Como se aprecia la evaluación centrada en el cliente o respondiente busca ofrecer un servicio útil y valioso a personas específicas, su rasgo elemental es la sensibilidad hacia los temas fundamentales, especialmente los que aporten a los colectivos en su entorno inmediato. Pero este es solo un lado de la propuesta, para ello hace falta distinguir dos puntos básicos.

- Evaluación preordenada, se basa en un plan razonable, pues resalta las metas del programa como criterio de evaluación, utilizando los datos para la comprobación de los objetivos y las normas para juzgar los programas, realizando informes tipo de la investigación.
- Evaluación centrada en el cliente o respondiente, se concentra en las actividades del programa, responde a necesidades de información de las audiencias y toma en consideración los diferentes valores de las personas interesadas en el programa cuando juzga su adecuación.

Los principios básicos que sustentan la propuesta de evaluación de Stake son los siguientes:

Igualdad, ubicuidad, diversidad, utilidad, redundancia, ambigüedad y generalización.

3.3. La evaluación orientada a la decisión (Stufflebeam):

El modelo se sostiene en la importancia de la toma de decisiones sobre un determinado programa con el fin de poner al máximo el manejo de los resultados de la evaluación, no solo al finalizar el proceso, sino todo el tiempo del mismo. La evaluación se muestra como un proceso en el que se incluyen las etapas de identificar, obtener y proporcionar información. De ahí la propuesta CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto), que distingue cuatro tipos de evaluaciones con sus correspondientes decisiones de mejora.

- *Evaluación del contexto: sirve de base a las decisiones de planificación, necesidades de un programa para definir sus objetivos.*
- *Evaluación del "input" o entrada: nos indica los recursos disponibles, los métodos aplicables, las estrategias alternativas al programa y los planes de mayor potencial.*
- *Evaluación del proceso: proporciona información sobre la marcha del programa y si las actividades siguen el plan previsto, con el fin de introducir las modificaciones que sean necesarias.*
- *Evaluación del producto: valorar, interpretar y juzgar los logros del programa. Analizar si se han alcanzado los objetivos propuestos para decidir si el programa debe seguir o ampliarse o reformularse (García Llamas:2012: 38).*

Uno de los puntos primordiales para la referencia del modelo CIPP llega determinado por su uso en el perfeccionamiento de los sistemas:

1. Operaciones regulares del sistema.
2. Evaluaciones periódicas del contexto
3. Evaluación de entrada
4. Evaluación del proceso y del producto

Del análisis de dicha propuesta y circunscrita la explicación a un contexto de reforma o cambio institucional se ofrece la siguiente aportación, siguiendo las directrices emanadas de la formulación del modelo:

- a) La evaluación debe ser parte de toda institución educativa y no cerrarse en exclusiva a una actividad especializada como los proyectos.
- b) Tiene una función importante en la estimulación de los sujetos implicados en lo relacionado a cambios de planificación.
- c) Los tipos de evaluación propuestos en el modelo CIPP actúan como partes del gran marco evaluativo de cada institución, estos sirven para analizar aspectos marginales de suma importancia para el proyecto.
- d) La implementación de nuevos programas en el marco educativo debe prever el empleo de la evaluación, una vez que hayan sido aceptados por la comunidad.
- e) La información suministrada proporciona una base científica que permite tomar decisiones sobre el fracaso o el éxito de un programa especial.
- f) Las decisiones del equipo evaluador son el resultado de las fuerzas dinámicas que sobrepasan la esfera próxima de estudio y la influencia directa del evaluador sobre la vida (principio, mantenimiento, aplicación o final) de los programas educativos y su perfeccionamiento.

En consecuencia podemos afirmar que el modelo CIPP nos proporciona diferentes tipos de decisiones que nos ayudan a crear las estrategias evaluativas apropiadas, entre ellas destacan:

- Decisiones de realización: sobre la puesta en marcha del programa (recursos, apoyos humanos).
- Decisiones de reciclaje: continuar o no con el programa, unirlo a otro, buscar recursos nuevos.
- Decisiones de planificación: selección de metas valiosas para el programa y los sujetos implicados.
- Decisiones de estructura: medios necesarios para alcanzar esas metas.

Sin duda la propuesta de Stufflebeam es una de las más clarificadoras y ambiciosas en la evaluación de programas educativos, el mismo autor reconoce algunas de las limitaciones para llevar a cabo una evaluación exhaustiva siguiendo su modelo. Pero sí recomienda encarecidamente que la evaluación no es un fin en sí misma, sino que se incardina dentro de un proceso educativo más amplio y globalizado, por ello propugna que la propia evaluación sea objeto de evaluación (metaevaluación) recurriendo a una serie de criterios, procesos y técnicas apropiados para su cometido.

3.4. La evaluación orientada hacia el consumidor (Scriven):

El modelo propuesto por Scriven, critica a otros enfoque centrados en el logro de objetivos y define la evaluación como una actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de unas metas que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar 1) los instrumentos de recopilación de datos, 2) las valoraciones y 3) la selección de las metas. El autor defiende objetivamente los criterios de valoración, el desarrollo de la lógica probativa, la emisión de juicios y recomendaciones a los consumidores.

Existen dos tipos de evaluación: la formativa y la sumativa:

La evaluación formativa se centra en la determinación de las actividades y resultados sobre la marcha o durante el proceso, al mismo tiempo indica hasta qué punto están funcionando o han funcionado bien los procesos y los procedimientos para alcanzar o satisfacer determinados objetivos, lo cual sirve para lograr el perfeccionamiento.

La evaluación sumativa se puede llevar a cabo al finalizar una unidad, un semestre, un curso o un ciclo. En ella se analizan todos los efectos de los objetos y se comparan con las necesidades de los consumidores para tomar las decisiones oportunas. Suele ser realizada por un evaluador externo, además se toman como base las aportaciones de la evaluación formativa. En síntesis proporciona valoraciones independientes que nos permiten comparar los costes, los méritos y los valores de los distintos programas.

Lo más relevante de Scriven es la distinción entre la evaluación amateur (autoevaluación) en las primeras fases, dejando la evaluación profesional para las últimas etapas del desarrollo del programa. También construye una diferenciación entre la evaluación intrínseca y la evaluación final. Propone una evaluación sin metas que lleve al evaluador a mirar todos los procesos y no solo los objetivos alcanzados.

Los pasos sugeridos en esta propuesta no necesariamente deben seguir el orden propuesto, el evaluador puede introducir sus preferencias en el informe final y someterlas a crítica antes de la redacción final del informe de evaluación.

3.5. La evaluación integral e integrada (Pérez Juste):

En este modelo resalta la idea de proceso incorporado en algo más amplio que lo puramente medicinal. Asimismo es sistemático, lo que implica una planificación, diseñado de forma intencional y técnica, esto es, reconociendo explícitamente el papel del evaluador y las exigencias técnicas de esta tarea.

La recogida de información deber ser rigurosa, válida y fiable, pues supone una superación de los modelos restrictivos de prueba y debe ampliar los datos a efectos no planeados inicialmente.

La evaluación en su concepto contiene el juicio de valor lo que lleva a exponer tanto los criterios como las referencias para analizar la calidad y los logros del propio programa educativo. Este proceso está dirigido al objetivo último de la toma de decisiones que resulten en la mejora, no solo centradas en el programa educativo, sino en el personal que participó en su realización, lo que influenciará de forma positiva sobre el grupo social sobre el que se trabaja.

La propuesta del modelo evaluativo pone de relieve la importancia de la evaluación *integral* de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo e *integrada* en un marco de referencia más amplio como es el centro escolar o el propio sistema educativo al mismo tiempo recoge tres momentos que a su vez alcanzan unas dimensiones con unos objetos determinados que necesitan de sus criterios e indicadores de evaluación.

Del modelo de Perez Juste se referencian tres momentos:

1. Momento inicial (el programa en sí mismo)
2. Momento procesual (el programa en su desarrollo)
3. Momento final (el programa en sus resultados)

Esta propuesta da unas pautas estrictas de actuación a los evaluadores en el marco escolar.

4. La evaluación de programas como investigación evaluativa

La investigación se caracteriza por premisas de: probar, extraer conclusiones, no implicación del investigador, verdad científica, generalización; en cambio, la *evaluación* presenta como características: mejorar, tomar decisiones, implicación del evaluador, valoración del fenómeno, sin pretensiones de generalización.

Realizando la armonización de los dos términos sale la investigación evaluativa, que es un proceso sistemático de recojo, acumulación, recopilación y análisis de información fiable y válida para informar de las acciones y apoyar la toma de decisiones sobre un programa educativo, sus efectos y consecuencias que aumentan la posibilidad de demostrar el valor de alguna actividad social para, que con ese conocimiento, se resuelvan problemas humanos y sociales.

Aunque se puede decir que ha habido mucha resistencia por parte de la comunidad científica en aceptar como investigación a la evaluación. Evidentemente, el desarrollo de la evaluación ha contribuido de forma decisiva a su implantación en distintas esferas de la actividad educativa y no solamente como comprobación de los resultados alcanzados, sino como confirmación de los procesos seguidos.

5. Componentes básicos de una propuesta de evaluación de programas

Para la evaluación de programas resulta imprescindible considerar diversos componentes, distintos pero complementarios, en relación al objeto y a su evaluación.

- a) En relación con el objeto: el programa *en cuanto tal* se lo incorpora con todos sus elementos sus objetivos y metas con sus correspondientes contenidos, sus medios y recursos y su evaluación; en su *proceso* de implantación y desarrollo; como *realidad llevada a cabo*, se piense o no en una nueva aplicación; como *una realidad dinámica*, la evaluación debe dar lugar a consecuencias, que pueden ser teóricas, prácticas, metodológicas y, sobre todo, educativas, tanto sobre los contenidos educativos como sobre el propio programa.
- b) En relación con la evaluación: el programa aplica la *función o funciones* a las que sirve de condicionante del resto de decisiones; *la metodología* en aspectos como: la calidad técnica, el diseño o plan general de la evaluación, los métodos, la información, los momentos, las técnicas e instrumentos, el sistema de registro y los procedimientos de análisis, los criterios; *el tipo de decisiones previsibles*, los procedimientos para su toma, concreción, seguimiento y evaluación; *el informe*, su formato, elaboración, debate, difusión.

La concreción básica de todo lo anterior puede tomar la forma que a continuación se detalla a través de momentos que hay en la evaluación de programas.

6. Momentos de la evaluación de programas.

La propuesta se estructura en torno a cuatro momentos o etapas, siendo las tres primeras esenciales e indispensables en una evaluación inicial de un programa educativo. La cuarta representa una situación deseable, según la cual la evaluación se institucionaliza y se integra en sucesivas aplicaciones del programa. Sin embargo se hará mayor énfasis en el tercero.

Esta parte se recopila del trabajo de Pérez Juste (op. cit.) sobre los cuatro momentos de la evaluación del programa:

Tabla N° 4: Momentos de la evaluación de programas

	Primer momento:	Segundo Momento:	Tercer Momento:	Cuarto Momento:
	<i>Evaluación del programa en cuanto tal</i>	<i>Evaluación del proceso de implantación del programa</i>	<i>Evaluación de los resultados de la aplicación del programa</i>	<i>Institucionalización de la evaluación del programa</i>
<i>Finalidad:</i>	- Establecer la calidad técnica del programa, su viabilidad práctica y su evaluabilidad. - Poner en	- Facilitar la toma a tiempo de decisiones de mejora. - Acumular Información	- Comprobar la eficacia del programa.	Ciclos sucesivos de evaluación a mejora a evaluación y a mejora.

	marcha el programa en condiciones óptimas	para introducir mejoras en futuras ediciones del programa.		
<i>Función:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Formativa: tomar por anticipado las decisiones de mejora que puedan elevar las potencialidades del programa. - En ocasiones puede ser sumativa, sea sobre el programa sea sobre su evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formativa - En casos extremos, sumativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentalmente sumativa. - Cuando sea posible, sumativa formativizada. 	
<i>Metodología:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de contenido de documentos. - Estudios prospectivos. - Técnica Delphi. - Juicio de expertos multidisciplinares: científicos, técnicos, pedagógicos, metodológicos. - Registros. - Pruebas diversas de evaluación inicial (prerrequisitos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de Información: observación, diálogos, entrevistas, análisis de tareas, pruebas formativas intermedias. - Análisis de la información: sesiones de grupo, debates. 		
<i>Información a recoger:</i>	<ul style="list-style-type: none"> Sobre el programa: su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, 	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre el desarrollo del programa. - Sobre resultados Intermedios. - Sobre 	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados en relación con los objetivos. - Efectos (positivos o negativos) no planeados. 	

	demandas y expectativas de los destinatarios.	efectos no planeados.		
<i>Criterios:</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad, pertinencia y realismo de objetivos y metas y adecuación a los destinatarios y al contexto. - Suficiencia de los apoyos, medios y recursos para conseguir los objetivos, en particular sobre la formación, implicación y compromiso de los agentes y demás implicados. - Calidad técnica de los planteamientos de evaluación. - Calidad técnica del programa: coherencia con las bases teóricas y con las necesidades a las que trata de responder; congruencia Interna entre sus componentes. - Viabilidad del programa. - Evaluabilidad: relevancia, suficiencia, claridad y accesibilidad de la información disponible sobre el programa y 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento: desfases, desajustes, flexibilidad. - Coherencia institucional. - Eficacia parcial. - Satisfacción de los implicados: agentes, colaboradores, destinatarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eficacia: grado de logro de los objetivos propuestos. - Eficiencia: resultados en su relación con los medios disponibles y las circunstancias en que el programa se aplica. - Efectividad: efectos beneficiosos no previstos. - Satisfacción de destinatarios, agentes y otro personal interesado /afectado. - Impacto del programa en el contexto en que se aplica. 	

	de la necesaria en los diversos momentos o etapas de su aplicación y evaluación. Análisis de las dificultades detectadas y previsibles para evaluar el programa.			
<i>Referencias</i> :			- Situación de partida: el programa frente a sí mismo: progreso. - Niveles preespecificados (evaluación criterial): logro del dominio. - Niveles de otros programas: superioridad.	
<i>Decisiones:</i>	- Generalmente formativas (de mejora previa). - En casos graves, sumativas (retirada del programa, no realización de la evaluación encargada o asumida).	- Ajustes parciales. - Suspensión de la aplicación del programa en casos extremos.	- Sumativas: mantener o suprimir el programa. - Formativizadas: mejorar el programa para una nueva edición.	

En el último momento se logra la integración del programa y de su evaluación, lo que viene a redundar en la mejora tanto del programa como de la propia metodología de la evaluación.

7. Técnicas e instrumentos en la evaluación de programas

Los modelos de la evaluación de programas educativos toman especial interés en la trascendencia de alcanzar unos buenos datos y de calidad, de forma que puedan garantizar, la competencia de las etapas planteadas.

El abordaje del estudio desde una u otra óptica, racionalista o naturalista, puede repercutir en los procedimientos que guíen la investigación.

“El estudio sobre la realidad educativa puede ser abordado desde un posicionamiento racionalista o cuantitativo, o bien desde una óptica naturalista o cualitativa, lo que da origen a los grandes paradigmas o modelos de análisis. La elección de uno u otro va a repercutir de forma directa sobre los procedimientos de estudio que guíen la investigación evaluativa” (Pérez Juste, op. cit. 264).

Por tanto, los procedimientos priman su carácter práctico y operativo de proximidad a la realidad a evaluar. En este sentido las técnicas serían aquellos medios que emplea el investigador para registrar sus observaciones o facilitar el tratamiento experimental.

Dada la complejidad metodológica del problema que es evaluar un programa, pueden utilizarse muchas técnicas e instrumentos de evaluación, a saber

- a. *Instrumentos de medición:* que contiene elementos como: el tests (donde se encuentran las aptitudes, rendimiento y personalidad) y las escalas.
- b. *Métodos de observación:* indicados en dos opciones, No estructurados (Observación participante, Registro de especímenes, Anecdóticos) y Estructurados (listas de comprobación).
- c. *Instrumentos para el registro de datos:* en el que se utiliza la ficha anecdótica, listas de control, escalas de actitudes y valores y Escalas de estimación, estas últimas pueden ser: numéricas, gráficas y verbales o descriptivas.
- d. *Cuestionarios y entrevistas:* los primeros pueden ser individuales o grupales, de aplicación personal o envío por correo y cerrados o abiertos. En cambio, las segundas: tienen la cualidad de “estructurada o formal” y “no estructurada o informal”: focalizada, clínica y no dirigida.
- e. *Análisis de tareas y documentos:* las tareas escolares se dividen en tabla de criterios y adjudicación de valores. Por otro lado las escalas de producción escolar contienen la escritura, ortografía, dibujo y composición. Por último, se encuentra el análisis de contenido.
- f. *Métodos indirectos:* los cuales son proyectivos se expresan en gráficas, verbales, juego, psicodrama y socio drama. Más estructurados se hablaría de tests de conocimientos y habilidades, tests de información y juicios de actitud relevante.
- g. *Otras técnicas:* pueden ser la Metodología "Q", el Diferencial Semántico y las técnicas socio métricas.

7.1. Técnicas para la evaluación de programas

En este punto se presentará tres de las principales técnicas empleadas en la evaluación de programas educativos, además en cada una de ellas tratará de analizar su contribución específica en cada una de las fases del proceso evaluador.

7.1.1. La observación

Se debe distinguir lo que puede ser una observación casual de los fenómenos naturales que ocurren alrededor de aquella otra perfectamente planificada y sistemática, que alcanza el rango de científicidad.

La observación se vuelve en una técnica científica, cuando cumple los siguientes requisitos:

- Sirve a un objeto de investigación previamente formulado.
- Se planea de forma sistemática.
- Se registra sistemáticamente y se relaciona con proposiciones más generales.
- Se somete a comprobaciones y controles sobre su validez y fiabilidad.

La observación es aplicable a cualquier hecho o fenómeno educativo, pero si se realiza de forma indiscriminada perdería la mayor parte de su interés, se hace preciso seleccionar el objeto o el tema a observar” en este sentido se tiene que ser metódico para realizar de manera eficaz esta técnica.

Por eso, la intencionalidad es una de sus características básicas, ello implica determinar con claridad lo que se va a observar, cómo se va a llevar a cabo y quién es el encargado de la misma. Hay que tener en cuenta tres puntos esenciales como:

1. Tener perfectamente delimitado el campo de la observación, seleccionando puntos concretos, pues tratar de observar la realidad total es prácticamente imposible, ello se traduce operativamente en lo que se llama guion de la observación.
2. Plantear el cómo observar, bien con la presencia directa del observador o bien recurriendo a diversos recursos audiovisuales y de registro de la actividad, en cualquier caso debemos cuidar los problemas de interacción entre el observador y el observado.
3. Definir quién debe llevar a cabo la misma, la persona que refleja en el correspondiente registro y toma las anotaciones pertinentes, puede ser una persona ajena (externa) o bien alguien dentro del grupo (interna).

Unido a la intencionalidad cabe resaltar la estructuración o la vinculación a unos determinados presupuestos teóricos y realizada con orden y método apropiados. También debemos señalar la importancia del control, de forma que se eliminen en el mayor grado posible la influencia de factores externos que puedan distorsionar la visión de la realidad observada.

Existen diferentes clasificaciones de la observación, según se contemplen los medios empleados, el número de observadores, el lugar en que se realiza. Desde la perspectiva de la evaluación de programas nos parece más interesante aquella que hace referencia al grado de participación del observador. Desde este enfoque vamos a distinguir dos modalidades:

- La observación externa o no participante.
- La observación interna o participante.
 - a) La observación externa o no participante se caracteriza por la no pertenencia del observador al grupo que se estudia, procura contemplar la realidad desde fuera. Esta tarea se puede llevar a cabo de forma directa, sobre el terreno y en contacto inmediato con la realidad; o bien, de forma indirecta basándose en datos estadísticos (censos) y fuentes de tipo documental (prensa, archivos...). La ventaja es la dedicación del observador a la tarea, sin interferencias de otro tipo. El inconveniente es que solo permite percibir los aspectos más externos de la vida social, además de que exige el consentimiento de la persona o grupo que son objeto de la observación y que puede tener repercusiones negativas sobre la validez de los datos.
 - b) La observación interna o participante, también denominada observación activa consiste en la participación directa del observador que asume diferentes roles en la vida del grupo, en su organización, conversando con todos los componentes, de forma que su presencia no perturbe o interfiera el desarrollo natural de los acontecimientos. Es decir, se llega a conocer la vida de un grupo desde el interior del mismo. Ello significa que el observador además de ver lo que está aconteciendo, lo siente y se integra en la situación o en el desarrollo del programa. Debe combinar los roles de observador y participante, lo que le permitirá comprender el programa desde un punto de vista interno, a la vez que lo describe para los que están fuera de él. Si el observador pertenece al grupo que se investiga se trata de una participación natural; ahora bien, si el observador solamente se integra en el grupo con el objetivo de llevar a cabo una investigación se trataría de una participación artificial.

7.1.2. La entrevista:

La entrevista cumple básicamente las siguientes funciones: obtener información de los sujetos o los grupos, facilitar información a otras personas e influir sobre determinados aspectos de la conducta. En realidad abarca las funciones: diagnóstica, investigadora, orientadora y terapéutica.

Para garantizar la fiabilidad y la validez de los datos recogidos en la entrevista es conveniente que tengamos en cuenta una serie de aspectos claves en esta técnica, entre otros se señalará los siguientes:

- *La entrevista* presume una relación humana que se consigue con una comunicación abierta, espontánea, positiva, libre de tensiones, dentro del marco de la flexibilidad propia de esta técnica.
- *El contenido de la entrevista*, dado que no todos los sujetos tienen la suficiente preparación para contestar determinados temas complejos, o la implicación personal dificulta la objetividad de las respuestas. Es acertado recurrir a preguntas indirectas.

- *Las unidades de información que configuran la entrevista*, de ellas dependerán los niveles de fiabilidad y validez de la información recogida, en esta parte es preciso determinar el tipo de preguntas y respuestas más apropiado (cerradas, abiertas y semiabiertas), la elaboración concreta de las cuestiones. Asimismo sería útil garantizar la autonomía del entrevistador.
- *El registro de las respuestas*, debe ser lo más preciso con las respuestas de los sujetos. Los medios digitales en ocasiones son más fiable en vez del tradicional lápiz y papel.
- *Categorización y valoración de la información recibida*, identificando todas las categorías se deben evitar los solapamientos e interferencias. Ello a través de valores numéricos cuantitativos que permitan análisis estadísticos para comprender la realidad estudiada.

Tomando en cuenta el grado de estructuración o la directividad se establece la siguiente clasificación:

- Entrevista tipificada o estructurada
 - Entrevista no estructurada o flexible:
 - Entrevista focalizada
 - Entrevista clínica
 - Entrevista no dirigida.
- a) Entrevista estructurada, es aquella que emplea un protocolo previo de preguntas de alternativa fija o bien de varias alternativas de respuesta para que el sujeto elija la más apropiada.
 - b) Entrevista no estructurada, permite una mayor libertad a la iniciativa tanto del entrevistador como del entrevistado, la conversación permite y estimula una expresión más libre y con respuestas no determinadas de antemano, dado que las preguntas que se formulan suelen ser de tipo abierto. Dentro de esta modalidad se debe distinguir tres opciones diferentes en cuanto a los campos concretos de la entrevista.
 - c) Entrevista focalizada, se trata de una modalidad muy técnica, que exige del entrevistador una gran habilidad, experiencia y tacto personal. Parte de una lista de tópicos elaborada por el entrevistador, en torno a los cuáles se focaliza la entrevista. Si bien, éste dispone de libertad en el proceso de aplicación. Dado su carácter precisa de agudeza y habilidad por parte del entrevistador para buscar aquello que realmente desea, centrando el interrogatorio sobre las cuestiones más precisas, sabiendo escuchar al entrevistado, ayudándole a expresarse de forma correcta y, si ello fuera preciso, esclareciendo los términos confusos, pero sin llegar a sugerir las respuestas.
 - d) Entrevista clínica, se diferencia de la anterior en el enfoque, dado que se centra en el análisis de las motivaciones y sentimientos de los sujetos. En el guión de la entrevista se deben reflejar las cuestiones básicas que deben ser abordadas en el desarrollo de la misma.
 - e) Entrevista no dirigida, en este caso el entrevistador, tomando como referencia el problema objeto de estudio, se acerca a su estudio actuando como un catalizador, facilitando el lenguaje básico del entrevistado. Este tiene completa libertad para expresar sus sentimientos y opiniones, mientras que el entrevistador debe ser

capaz de crear una atmósfera facilitadora para que el sujeto pueda expresarse con total libertad. Ello permite recoger datos tanto sobre hechos de comportamiento externo y observable como sobre motivos e ideales relacionados con la intimidad de la persona.

La entrevista conforma un medio rico y valioso de recogida de información, por ello es preciso cuidar los aspectos técnicos relevantes de los datos, que nos debe garantizar que las preguntas o ítems sean los más apropiados al problema de estudio. En relación a la fiabilidad de las respuestas es preciso tomar precauciones según la información buscada, así cuando se trate de pensamientos, ideas, sentimientos, la fiabilidad se manifiesta en el grado de congruencia entre las distintas respuestas, en cambio, cuando se trate de datos sobre un mismo hecho recogidos de diferentes informadores debemos analizar la concordancia entre los mismos y la consistencia interna de la información recogida. A decir de la validez, está muy ligada a la relevancia de la información y también a la fiabilidad para ello debemos recurrir a la consulta de expertos.

7.1.3. La Encuesta

La finalidad de la encuesta es la recogida de información para que el evaluador pueda emitir valoraciones sobre distintas cuestiones, en este caso sobre algo tan complejo como es la evaluación de programas. Dependiendo de si la encuesta esté bien hecha, los datos que se recojan serán fiables, válidos y útiles. Sin embargo, se debe notar que este instrumento se ve limitado por las percepciones que tienen a partir de las experiencias, prejuicios e ideologías del mismo informante.

Se deben considerar aspectos como la importancia de que la información sustentada en el juicio de valor sea válida, que refleje la realidad, que las decisiones derivadas sean adecuadas y útiles.

Cualidades de la información

No se reflejará la realidad si la información que se recoge es incompleta, sesgada y carente de representatividad:

El logro de la representatividad dependerá del tamaño que ha de ser suficiente mediante procedimientos imparciales, la carencia de ésta nace de los defectos en la selección de los informantes y de sus respuestas, la información se obtienen de las muestras que deben ser representativas de la población, así ella refleja fielmente sus características fundamentales.

El sesgo de la información se da por la carencia de representatividad y la información incompleta. La deficiencia deriva de la falta de validez, pero también por no tomar en cuenta a toda la población.

Preguntas

Las preguntas deben abarcar la realidad de toda sobre la que se necesita información, algo esencial se refiere al lenguaje que debe ser claro y preciso para las personas a preguntar sobre todo en los casos en que las dimensiones temporal o espacial así lo

requieran. La claridad en la intención o finalidad perseguida por medio de la pregunta no se debe confundir con la manipulación de las respuestas.

Tipos de respuestas

Cuando las respuestas no son claramente previsibles, el uso de preguntas de respuesta libre son muy adecuadas, sobre todo cuando no se conoce por anticipado las principales opciones; así, cuando hay acercamiento en el tema es aconsejable crear oportunidades para que toda la información relevante se manifieste. Se puede recurrir a esta modalidad en casos en que los encuestados sean expertos pues la pregunta puede estimular a desatar una amplia información. Claro, este formato implicaría mucho tiempo para el evaluador que tendría que extraer datos relevantes, organizarlos, analizarlos y sacar conclusiones. Esta modalidad sirve especialmente para el momento inicial de la evaluación del programa.

Del otro lado, están las cuestiones en las que el evaluador propone al encuestado una serie de respuestas de entre las cuales deberá marcar una opción o tal vez opciones. Esta modalidad resulta pertinente cuando se conoce todas las alternativas relevantes para los objetivos, lo ocurre cuando tiene bastante experiencia acerca del tema. La ventaja de esta modalidad es la facilidad posterior para organizar, estructurar y analizar la información recogida. .

Otra opción es la situación intermedia en la que además de las opciones de respuesta presentadas a cada pregunta, se incluye una opción libre. Esto permite saltar las limitaciones del caso anterior, donde los consultados se sienten con mayormente muy acorralados por el rigor del procedimiento.

En todo caso es importante para el evaluador, en cualquier situación, evitar que algunos de los consultados dejen de contestar al cuestionario.

Registro de la información

En los sondeos y en las encuestas a través de cuestionarios estructurados, el registro es muy sencillo, puesto que el encuestado solo debe marcar la opción elegida.

En cambio, el problema es serio en los cuestionarios de respuesta libre o casi libre y en las entrevistas no estructuradas. En los cuestionarios el evaluador debe decidir qué elementos de la información son importantes y qué otros no; en las entrevistas, puede ocurrir la pérdida de mucha información si no es registrada y los problemas éticos ligados al registro en audiovisual, consensuadamente o no, de las personas entrevistadas.

Modalidades

Esto referencia al modo de recoger la información. Entre las que se puede citar:

- Las encuestas por teléfono, son adecuadas cuando el número de preguntas es corto y la información sea superficial. Su ventaja es la rapidez de recolección, pero tiene limitantes si falla el contacto o si el encuestado se niega a responder, incluso la información puede ser falseada puesto que es un modo impersonal.

- La remitida a través del correo, permite llegar a grupos enormes y variados. Su inconveniente está en la baja cantidad de respuestas recogidas, lo que perturba en la representatividad de la información. Pero, tiene ventajas como de que las respuestas son más reflexivas y facilita el anonimato.
- Las encuestas electrónicas, une las ventajas de las dos anteriores modalidades, gran variedad y tamaño de encuestados además de la rapidez y las facilidades posteriores para la organización y análisis de los datos. Los cuestionarios se ponen en la red y los encuestados envían al momento sus respuestas por este mismo medio.
- La encuesta presencial, un procedimiento más sólido, pero mucho más caro, se realiza mediante entrevistadores que van donde los encuestados ya sea en sus lugares de trabajo o residencia. La debilidad de esta modalidad está en la de contar con personas capacitadas para la labor, pues “deben ser capaces de ganar en el primer momento la confianza del encuestado, evitando así la pérdida de sujetos inicialmente seleccionados” (Pérez Juste, 2006)

El proceso

Primero que nada, es primordial su etapa de preparación, puesto que todas las demás acciones estarán condicionadas por la calidad de esta parte.

Seguidamente es preciso optar entre el cuestionario o la entrevista incluso seleccionar su complementariedad. Luego se deberá elegir la modalidad de cuestionario y el tipo de respuestas que se desea. En el caso de preferir una entrevista, por la modalidad correspondiente: estructurada o abierta, debe ser bajo la condición del alcance de los objetivos de la evaluación y por el objeto mismo a evaluar.

Entonces, la atención debe enfocarse en la construcción del instrumento, sea cuestionario o entrevista, el cual generalmente se trata de una guía. Este determina la calidad de la información puesto que se dirigirá las preguntas que compongan el cuestionario y la entrevista, de esto dependerá la calidad o defectos del trabajo.

El sistema de muestreo es fundamental para la fijación del procedimiento, además del establecimiento de las fechas de realización, el sistema de recogida y los procedimientos de tratamiento y análisis de la información.

7.1.4. El análisis de contenido

Se trata de analizar y cuantificar los diferentes materiales de comunicación ya sean éstos escritos (prensa, libros, revistas, documentos) o audiovisuales (radio, cine, televisión). Es una técnica que nos ofrece la oportunidad de investigar sobre las producciones personales, sean o no elaboradas intencionalmente para una investigación concreta.

El análisis de contenido admite dos niveles de análisis: el manifiesto o estudio del primer nivel, lo que aparece a simple vista y el latente o lo que subyace o puede leerse entre líneas, analiza lo que estaba presente, es decir los contenidos objetivos de la información.

En la realización del análisis de contenido, como técnica eminentemente descriptiva, se sigue el siguiente proceso:

- 1) Precisar el objetivo que se persigue,
- 2) Definir la población o universo de estudio
- 3) Establecer las unidades de análisis
- 4) Cuantificar las diferentes categorías
- 5) Interpretar los datos y elaborar conclusiones.

Finalmente aquí se hace una breve alusión a los aspectos técnicos del análisis de contenido, por ejemplo la fiabilidad esta se la debe entender como la estabilidad de los resultados, la reproductibilidad y la exactitud. Mientras que la validez, en su sentido interno, se basa en la existencia de una relación lógica entre indicadores, categorías y respuestas. Completándose con la validez de contenido, mediante la consulta a jueces o expertos en el tema estudiado.

7.2. Instrumentos de recogida de datos en la evaluación de programas

En este apartado se presentarán algunos instrumentos de mayor uso en el tema tratado y que es de fácil construcción y uso en el ámbito educativo.

7.2.1. El cuestionario:

Consiste en un conjunto de preguntas o cuestiones de uno o varios tipos que se consideran relevantes para el rasgo, la característica o la dimensión sobre la que se desea obtener información, puede ser aplicado de forma variada: individual, en grupo, presencialmente, por correo. En la mayor parte de los casos se da una escasa relación entre los sujetos que contestan y la persona que los administra. Debe suponer un intento de recoger toda la información necesaria y relevante para el problema investigado, pero solo esa información. Es necesario garantizar que los sujetos no falsean las respuestas para quedar bien ante el administrador, por ello, debemos respetar la intimidad de la persona que contesta.

Construir un buen cuestionario requiere un proceso difícil y laborioso, algunos aspectos básicos a considerar son los siguientes:

- a) El contenido de los cuestionarios se dirige a dos grandes campos, uno configurado por las cuestiones relativas a la identificación de los sujetos desde diferentes variables relevantes para el estudio y otro constituido por las opiniones, hechos, actitudes de los sujetos ante diferentes propuestas del investigador. En este apartado debemos combinar la relevancia y la pertinencia de la información con la longitud del cuestionario (posible fatiga, riesgo de abandono o falta de seriedad en las respuestas).
- b) Las preguntas y respuestas, están íntimamente enlazadas en la elaboración del cuestionario, pues la formulación de las primeras condiciona las respuestas de los sujetos. La pregunta debe lograr la colaboración del encuestado, por ello debe quedar claramente especificada la intención del investigador, además de la exigencia de un lenguaje claro y adecuado a las características de los sujetos, con enunciados concretos y precisos que eviten dudas o interpretaciones

erróneas, procurando buscar la coherencia en su estructura gramatical y las formulaciones progresivas de las mismas, huyendo de respuestas sugeridas o tendenciosas. Asimismo debemos cuidar que las diferentes alternativas formuladas incluyan todas las posibilidades de respuesta.

Referente a las respuestas pueden ser totalmente abiertas o libres en las que es el sujeto el que decide qué, cómo, cuánto y a qué contestará, elaborando personalmente su propia respuesta. Una segunda opción sería ofrecer un abanico de posibles respuestas para que sean valoradas y añadir un final abierto dónde se puede completar o ampliar la información solicitada. La tercera posibilidad sería la totalmente estructurada en la que el sujeto se limita elegir la mejor o mejores respuestas o bien a valorar determinados items mediante una escala.

- c) La forma de recoger la información, debe garantizar la fidelidad y precisión de los datos recogidos ya sea de forma personal o mediante recursos tecnológicos (magnetófonos, videos), en las aplicaciones masivas o envíos por correo el sujeto refleja sus respuestas en el mismo cuestionario o en la hoja de aplicación especialmente diseñada para este fin.

Al margen de otras consideraciones de tipo práctico referentes a la aplicación misma del cuestionario uno de los temas más complicados consiste en la determinación de las características técnicas de este instrumento. La determinación de la fiabilidad resulta muy compleja, por ello en ocasiones se nos habla de indicadores de fiabilidad evaluados mediante la sinceridad y concordancia de las respuestas ofrecidas a items similares o estrechamente relacionados. No obstante, deben preocuparnos más los aspectos relacionados con la validez, en el sentido de garantizar que las preguntas recogidas en el cuestionario logran una presencia suficiente y representativa de los objetivos y contenidos de la investigación que estamos planteando, además de valorar si su ubicación es la correcta, para ello se debe recurrir a la opinión de los expertos o bien mediante una aplicación piloto determinar estas características.

7.2.2. Las escalas

Se trata de instrumentos para evaluar diversos aspectos de los fenómenos sociales, en la forma más objetiva posible. A pesar de los varios tipos de escalas, se deben distinguir dos modalidades: las de estimación y las de actitudes.

- a) *Escalas de estimación* recogen las apreciaciones del sujeto sobre el grado en que se manifiesta un comportamiento. Se le pone un valor numérico al punto o categoría en que el clasificador sitúa a la persona u objeto analizado.
- b) *Escalas de actitudes* intentan valorar la predisposición u opinión de los sujetos ante determinados temas, los de sí mismos o de otras personas.

Si se va a elaborar cualquier modalidad de escala se deben seguir los siguientes pasos:

- Definición del rasgo y plan previo, se trata de la demarcación y señal de la realidad que va a ser evaluada. Es bueno recurrir en esta fase a consulta de expertos.

- Redacción de los ítems en forma de opiniones con las que se puede estar o no de acuerdo. Se debe precisar la relevancia de su contenido con una redacción clara y precisa que debe incluir ítems discriminativos y bipolares.
- Redacción de las respuestas muestran en letras o números alternativas ofrecidas al enunciado de los ítems que formulan la gradación del aspecto a evaluar.
- Orden y número de ítems, el primero conviene cuidarlo, porque la respuesta a un ítem podría condicionar las siguientes cuestiones. El segundo no condiciona la medida del rango.
- Análisis y selección de los ítems, se realiza mediante un estudio piloto brinde datos válidos y contrastados sobre su funcionamiento y que logre determinar los niveles de fiabilidad y validez alcanzados.

7.2.3. Otros instrumentos para el registro de datos:

A pesar de que hay diversos instrumentos para el registro sistemático de los datos en la evaluación de programas educativos, se debe mencionar dos de ellos: el anecdotario y la lista de control (García Llamas, op. cit).

- a) El anecdotario o incidente crítico, es una narración descriptiva de episodios o anécdotas de relevancia vinculado a la conducta manifestada por el sujeto en observación.
- b) La lista de control, se trata de la enumeración de una serie de conductas que se desea constatar en el grupo observado.

La elección del instrumento de recogida de datos es la decisión última y es competencia del propio investigador, que de acuerdo con los objetivos de la evaluación y con las disponibilidades de recursos optará por la elaboración de ese instrumento o el uso de una técnica ya elaborada o bien se decidirá por la construcción total o parcial de dicho instrumento. Sin duda constituye un momento importante en el proceso de la evaluación de programas educativos, pues la obtención de unos datos rigurosos y válidos garantiza la propia calidad de la investigación evaluativa.

8. El análisis de datos en la evaluación de programas educativos

La elección del análisis estadístico seleccionado por el investigador o evaluador obedecerá a los datos de diferente naturaleza (cualitativa y / o cuantitativa) que se obtengan en la investigación, el método empleado condiciona la técnica, ya sea ésta de observación, interrogación, análisis o evaluación.

8.1. Importancia del análisis e interpretación de datos

El análisis de datos acopiados en la evaluación, conforma una tarea fundamental, en el proceso general de la elaboración de instrumentos, esto ayuda a clarificar y a constatar empíricamente una serie de intuiciones, hipótesis de trabajo, valoraciones y a dar una mayor validez científica a nuestras afirmaciones futuras, así que se reconocen tres fases del análisis de datos.

Las fases del análisis de datos se reflejan básicamente en la siguiente propuesta:

- a) *Identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones.*

- b) *Codificar los datos y proceder a su refinamiento.*
- c) *Relativizar los descubrimientos.*

Las operaciones básicas a desplegar con los datos se definen en:

- ✓ La depuración impide la contaminación de los resultados finales. Esta labor es importante cuando se va a empezar con los análisis estadísticos mediante tratamiento informático.
- ✓ La organización, sirve para facilitar la lectura, ordenando la información de mayor a menor se trata de conocer las características generales del conjunto de datos.

El proceso de transformar en inteligibles una serie de datos, para que sean manejables por el evaluador, hace que permita su posterior tratamiento estadístico.

8.2. Análisis cualitativos

Se puede analizar los datos atendiendo su naturaleza cualitativa o cuantitativa. La primera analiza más los comportamientos que los resultados finales, mientras la segunda se centra más en los valores numéricos de las variables” expresa García llamas.

Se muestra una preeminencia de los datos descriptivos en los análisis de tipo cualitativo, mediante los cuales se trata de proporcionar una descripción de la vida social o académica basándose en un mínimo de interpretación y conceptualización.

Las fases de estos análisis se producen en los siguientes momentos interdependientes:

- *El análisis exploratorio: implica el análisis del contexto con un marco conceptual previo.*
- *La descripción: examen de todos los segmentos en cada categoría, supone una reducción de los datos.*
- *La interpretación: momento arriesgado, pues supone integrar, relacionar, establecer conexiones o comparaciones.*

Es fundamental en este tipo de análisis alcanzar una adecuada interpretación e integración de los datos en el marco de la práctica educativa. Ello conducirá a establecer nuevas relaciones y consideraciones sobre el fenómeno estudiado. Dado su carácter cíclico permite nuevos replanteamientos de forma que resulten sobre la mejora de acciones futuras en el marco escolar.

En la evaluación de un programa, la gran cantidad de la información recogida es casi siempre de carácter cualitativo, por ser principalmente textual, ya sea escrita, gráfica o audiovisual.

8.2.1. El dato cualitativo

Un rasgo fundamental de lo llamado “dato” en la investigación cualitativa es su enorme diversidad y complejidad, al punto de que algunos autores los definen en forma negativa. Por tanto se puede definir como datos al “conjunto de informaciones en que se

concretan las interacciones entre los sujetos y entre estos y el evaluador” (Pérez Juste, op.cit)..

Existen formas variadas de registrar la información como las notas de campo y del observador/ entrevistador, también los relatos de los propios protagonistas y por supuesto los documentos de diversa índole (diarios, documentación legal o administrativa...), gráficos y fotografías.

Finalmente hay que decir que la modalidad de investigación/evaluación se abre a una enorme cantidad de materiales que tienen un carácter textual mayormente.

8.2.2. Recogida y análisis de datos

Si bien en alguna medida las ideas que siguen también pueden aplicarse a los datos cuantitativos, conviene reseñar que en el ámbito de los cualitativos se da una notable relación y hasta interacción entre la recogida de datos y su propio análisis. Es más, para algunos especialistas, es frecuente la simultaneidad entre diversos procesos propios de esta metodología, como son los de recogida y de elaboración de informes.

Una vez reflejado este hecho, centraremos nuestra atención en su análisis y tratamiento, un proceso complejo, difícil y con un notable componente de originalidad y creatividad por parte de quien debe realizarlo. En ese sentido se le debe atribuir al buen analista de datos, junto a la imaginación y la creatividad, un “olfato de detective”.

8.2.3. Concepto

En este contexto, el análisis viene a ser un proceso destinado a captar, a extraer significado de la información recogida; y ello porque la información bruta -tal como es recogida por el evaluador- no siempre representa una importante aportación a los efectos de la evaluación.

Una buena definición se refiere al “...conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con el problema de investigación”.

La definición pone de relieve la notable problemática que representa esta etapa, en parte explicable por su propia naturaleza: textos frente a números, más difíciles de reducir a realidades interpretables.

Tal vez por ello, todavía no se dispone de un cuerpo de saber suficientemente elaborado y aceptado por los especialistas, lo que puede explicar ese componente creativo y original al que nos hemos referido, y que ha llevado a afirmar que “todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos” (Pérez Juste, 2006).

8.2.4. Proceso

Aquí señalaremos lo que puede considerarse como el proceso general del análisis, concretado en tres grandes tipos de tareas: La reducción de datos, La presentación de los datos, La obtención y validación de conclusiones

8.2.4.1. La reducción de datos

La reducción de datos resulta prácticamente imprescindible cuando nos encontramos ante una elevada cantidad de material, como suele ser el caso de la información recogida mediante metodologías cualitativas. Dado que al ser humano le resulta muy difícil hacerse cargo y comprender este tipo de materiales, su análisis, su descomposición en partes, facilita su comprensión, su inteligibilidad.

La reducción consiste en la separación o troceamiento de la información original en partes, una vez llevado a cabo esto la división del texto en unidades, se procede a su identificación y clasificación mediante operaciones y procesos de Codificación y Categorización.

- *Codificación* de la información, abreviación o simbolismo aplicado a un grupo de palabras, también es un “modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos”. La codificación no es más que la tarea de asignar a cada unidad separada un código, que bien puede ser un número o una palabra.
- *Categorización*, proceso complejo y admite diversas opciones. Las que más se alejan entre sí como: los sistemas precodificados, de naturaleza deductiva y los sistemas plenamente inductivos.

Puesto que las operaciones de categorización y codificación tratan de relacionar las unidades de análisis con las categorías, es preciso prestar mayor atención a la fase de categorización.

8.2.4.2. La presentación de los datos

Regularmente se apela a varios tipos de tablas y de gráficas. Entre las primeras se puede referir las de contingencia, de incidencia y de valores numéricos que manifiestan los valores apreciados para las variables de que se trate. En cuanto a las representaciones gráficas, se puede apuntar los tan conocidos diagramas, las matrices y sistemas de reales.

- Las tablas de contingencia permiten apreciar la relación existente entre dos o más variables de tipo nominal.
- Las tablas de incidencia exponen la presencia o ausencia del fenómeno analizado.
- Las tablas de valores numéricos facilitan, en una situación en la que se da el paso de variables nominales a variables cuantitativas, es decir que lo que antes eran símbolos o palabras, ahora son valores numéricos registrados en los instrumentos de recogida de información.

Al menos se debe hacer una mínima referencia a dos formas de representación gráfica especialmente adecuadas en el estudio evaluativo: las matrices y el sistema de redes.

- *Las matrices* presentan la información correspondiente a la intersección de diferentes categorías y sujetos aunque también puede tratarse de casos, acontecimientos, situaciones, etc.
- *Los sistemas de redes*; permiten al investigador/evaluador puede presentar la información en diferentes formatos según sus intereses.

8.2.4.3. La obtención y validación de conclusiones

En este punto, como en todo trabajo de investigación, la metodología se convierte en una herramienta complementaria para que el investigador pueda llegar a solucionar el problema que le ocupa.

- *Conclusiones*

El proceso tiene que llegar a conclusiones a partir de los datos, aunque haya pocas normas seguras, siendo la creatividad y la experiencia del investigador, junto a la amplitud de sus lecturas y el conocimiento de los trabajos relevantes lo que le puede ayudar. Sin embargo, si pueden plantearse algunas recomendaciones, siendo tal vez las fundamentales las tres siguientes:

- Lectura atenta, intensa y reiterada de la documentación,
- Aceptación inicial de intuiciones e interpretaciones surgidas de tal lectura,
- Y prudencia antes de darlas por buenas: durante mucho tiempo, tales interpretaciones son, sólo, tentativas.

Las conclusiones o enunciados que sintetizan lo alcanzado por el evaluador, deben mantener una relación lógica y argumentable, con la información de partida adecuadamente analizada y presentada. Por tanto los enunciados deben ser el resultado de un proceso de síntesis sólidamente argumentada y razonada.

- *Verificación/validación de conclusiones*

La verificación o validación de las conclusiones producidas consiste en probarlas en algún tipo de procedimiento que permita comprobar la veracidad o la validez de las mismas. Esta parte se realiza con acciones tales como la triangulación, la discusión con colegas, el contraste con la posición de los sujetos investigados o la búsqueda de la evidencia en contra.

8.3. Análisis cuantitativos

El análisis cuantitativo de la información es la otra de gran modalidad de análisis y tratamiento, que consta de *niveles o escalas de medida* en función de las variables y de las operaciones. En este se distinguen cuatro escalas

8.3.1. Nominal

En este nivel solo se puede distinguir entre lo que es igual o diferente. Por ejemplo, dos objetos iguales pueden tener el mismo número y dos objetos diferentes, números distintos. Cuando ello ocurre se conoce como variables cuantitativas, entre las que se puede citar, como referencia, el sexo, la clase social, el estado civil, la profesión, el lugar de origen, el nivel de estudios... También se puede tratar nominalmente variables cuantitativas, por decir colocar categorías de “pasa” o “no pasa” en una prueba de Selectividad.

Por lo tanto, los valores asignados a tales variables sólo nos indican que todo lo que tenga el mismo número es igual y lo que reciba número diferente es distinto de lo demás.

8.3.2. Ordinal

A este nivel, las variables medidas permiten establecer rangos u órdenes, de mayor a menor o viceversa. Este tipo de variables, llamados por distintos autores cuasi-cuantitativas, se denominan ordinales. La diferencia entre dos rangos consecutivos no es constante en este nivel: “puede ocurrir que entre el primero y el segundo de corredores al llegar a la meta apenas haya unos segundos, mientras entre el segundo y el tercero pueda haber un intervalo de varios minutos. Por tanto, los rangos u órdenes serán: primero, segundo y tercero, pero las diferencias entre ellos pueden variar ampliamente” (Pérez Juste, op.cit).

8.3.3. De intervalo

Poder establecer diferencias continuas entre valores sucesivos y comprobar cuántas veces una diferencia es mayor o menor que otra se logra con las variables así medidas que unen a las dos características anteriores. Por tanto, se cuenta con una unidad de medida constante.

Se pueden realizar las operaciones de suma y resta, y las de multiplicación y división entre las diferencias de los números así asignados con este tipo de variables.

8.3.4. De razón o consciente

Pueden hacerse todo tipo de operaciones con sus valores y las variables que son así medidas son plenamente cuantitativas cuentan con unidad constante y origen o cero absolutos, en este ámbito se puede descartar este nivel de medida.

Aceptando que la anterior clasificación de niveles o escalas de medida es arbitraria, no deja de ser útil para los propósitos. Pero es conveniente manifestar que en la práctica no es habitual un purismo en el uso y aplicación de estos principios, puesto que con ello se frenaría el uso de las principales técnicas estadísticas.

Los análisis de tipo cuantitativo, que son más rigurosos y sometidos a mayor control, utilizando en su recogida instrumentos más elaborados y con sus correspondientes cálculos de fiabilidad y validez, siguen los siguientes pasos:

- Recogida de datos de acuerdo con la especificación de la variable o variables.
- Tabulación de los datos.
- Representación de distribuciones.
- Hipótesis estadísticas de acuerdo con la investigación.
- Prueba de hipótesis estadística:
 - Elección de la prueba y nivel de error.
 - Aplicación de la prueba.
 - Rechazo o no de la hipótesis planteada.
- Inferencias respecto a la hipótesis de trabajo.
- Posible confirmación, ampliación o cambio de la teoría o generalización, propuesta inicialmente.

8.4. Cómo se interpretan los datos:

Un momento importante en la investigación evaluativa es la interpretación de los datos, pues nos ayuda a comprender el sentido de los mismos dentro del contexto en que actúan.

Se puede establecer una diferenciación en la evaluación de programas entre lo que es una mera interpretación aproximativa y lo que implica la significación estadística.

- ❖ La interpretación aproximativa brinda un conocimiento superficial del comportamiento de las variables analizadas.
- ❖ La significación estadística permite verificar, con cierto grado de error, si los cambios producidos en un grupo o sujeto, son reales o se pueden explicar por efecto de azar.

8.4.1. La Estadística y el análisis de datos:

La Estadística es una ciencia instrumental de gran ayuda en los análisis de datos; científicamente se la debe considerar como una rama de la Matemática, en tanto que desde el punto de vista de la investigación y/o evaluación, lo que importa es su carácter instrumental, de apoyo e interpretación de los datos. Desde este enfoque cumple un triple cometido:

- Facilita el manejo de datos numerosos: función simplificadora y descriptiva.
- Permite hacer inferencias a la población: hacer extensivos los resultados obtenidos en las muestras.
- Ayuda en la toma de decisiones: para decidir si procede o no introducir cambios que hayan generado eficacia.

Antes de entrar en los análisis concretos, es provechoso tener presente el tipo de variables que se está empleando, qué naturaleza tienen; dónde se distinguen, siguiendo la terminología de la presente exposición en: variables cualitativas -categóricas o atributos- y variables cuantitativas ya sean discretas o continuas. Ello va a condicionar el tipo de análisis que se debe efectuar.

8.4.2. Enfoques del análisis de datos:

En función de las aportaciones de la Estadística, ya reseñadas anteriormente, se debe distinguir dos niveles en los análisis de datos: descriptivos e inferenciales.

Los análisis descriptivos ayudan a conocer de manera muy básica las características de un conjunto de datos o de la realidad de un sujeto en un grupo. Estas funciones, se pueden concretar en: “conocimiento de las características típicas de un conjunto muestral, de la relación entre varios conjuntos de datos de variables; también la predicción del comportamiento en una variable sobre la base de otra u otras y de la descripción de diferencias y fuentes de variación entre varios conjuntos” (García Llamas).

Los análisis de tipo inferencial desempeñan una función suplementaria a los anteriores, ellos permiten una visión más completa del problema que se esté analizando.

Se debe fijar el nivel de significación o margen de error, con que se toma la decisión estadística de aceptar o rechazar las hipótesis previamente formuladas, en los análisis de tipo cuantitativo centrados en la comprobación empírica de hipótesis.

8.4.3. Análisis y tratamiento de datos:

Los datos numéricos recogidos y depurados precisan, para poder ser analizados e interpretados, estar expresados de una forma ordenada y simplificada, ya sea de forma numérica o a través de representaciones gráficas.

9. La elaboración de informes en la evaluación de programas

El informe de la evaluación de programas educativos consiste en registrar de forma clara y concisa lo que se ha hecho, qué caminos se han seguido en cada una de las fases y cuáles son los principales resultados conseguidos y debe recoger todo el proceso seguido, con el fin de que lo conozcan las personas implicadas.

Tomando en cuenta el punto de vista de implicación pedagógica se podría distinguir dos tipos de informes: el divulgativo y el científico.

- A) El divulgativo centrado fundamentalmente en la claridad expositiva y en la comprensibilidad del público a que se dirige, en nuestro caso al profesorado más directamente relacionado con su puesta en marcha, por ello le interesan especialmente todos los aspectos relacionados con las implicaciones que se derivan del mismo.
- B) El científico se debe prestar especial atención a los aspectos relacionados con el rigor científico y metodológico de los planteamientos desarrollados.

García Llamas (op.cit) recomienda que los informes deben llevar estos puntos:

1. Introducción y marco general dónde se inscribe el proyecto, se trata de mostrar aquellos aspectos más importantes de los trabajos.
2. Definición del problema sucinta y clara que es objeto de la investigación y análisis.
3. Análisis del estado de la cuestión, consulta a diversas fuentes de tipo bibliográfico o no, de todos los aspectos relacionados con el problema.

4. Formulación de las hipótesis de investigación o de los objetivos de la misma, según que el enfoque se encuadre en la metodología cuantitativa o cualitativa.
5. Enfoque metodológico propuesto, comprende toda la parte operativa del proceso de evaluación de programas.
6. Conclusiones y recomendaciones que deben proceder del trabajo evaluativo, sin duda establecen la parte más legítimamente pedagógica y ligada a la práctica.

La redacción del informe debe levantar una crítica, en base a argumentos científicos dirigidos al propio trabajo evaluativo elaborado, así como las ventajas y limitaciones que de ello se pueden derivar y los espacios que puede abrir para profundizar más en temas analizados.

10. Los planteamientos éticos en la evaluación de programas

Uno de los problemas más serios en la evaluación es el de la independencia profesional de los evaluadores que contratan los responsables del sistema educativo, las unidades educativas o de los programas educativos. El comportamiento poco ético de algunos profesionales hace que realicen pseudoevaluaciones y que se los perciba como charlatanes en muchos casos.

Este problema es de difícil resolución, pues muchas veces los evaluadores se encuentran sometidos y presionados por sus contratantes. La ética del evaluador en la evaluación de programas es muy importante, no se puede sesgar la información ni faltar a la verdad de los hechos para favorecer a alguna de las partes. Recordemos que la evaluación es un proceso que lleva a la toma de decisiones en las que algunos grupos, personas o instituciones pueden quedar favorecidos o desfavorecidos.

En el plano internacional, existen las *Normas del Joint Committee* que establecen requisitos de honradez o probidad, ésta se integra por ocho estándares de calidad: orientación al servicio, convenios o acuerdos formales, respeto a los derechos humanos, respeto a la dignidad e integridad humanas, informes completos y claros, declaración de los resultados, conflicto de intereses y responsabilidad fiscal (Pérez Juste, op. cit.).

PARTE II
MARCO METODOLÓGICO

V DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo presentaremos la definición del tema de investigación, para ello primeramente realizaremos una breve descripción de las comunidades cautivas, describiremos los componentes y metas del Proyecto del Teko Guaraní, presentaremos los objetivos de nuestro estudio, los indicadores de evaluación y la delimitación del tema de investigación.

1. Contexto de la investigación: Esclavitud en la zona guaraní de Bolivia

En fecha 20 de abril de 2009, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) publicó un informe de su visita a la región guaraní en junio de 2008. Según la investigación, en el Chaco boliviano, persiste el fenómeno conocido como "comunidades cautivas", grupos de personas sometidos a servidumbre por supuestas deudas y a trabajo forzoso en haciendas.

El informe anteriormente citado refleja que los indígenas de estas comunidades viven en una situación de "excesivo trabajo físico", con jornadas laborales de más de doce horas al día y "bajo amenaza de aplicación de castigos corporales". Para la Comisión, esto representa "indudablemente una forma contemporánea de esclavitud que debe ser erradicada de manera inmediata" y es "una manifestación extrema de la discriminación que, históricamente, han sufrido y continúan sufriendo los pueblos indígenas en Bolivia" (p.6)

Aunque la CIDH reconoce el esfuerzo del Estado boliviano por solucionar este problema ante la "seria resistencia por parte de grupos de poder económico y político" de la región, insiste en su "obligación" de garantizar los derechos de los pueblos indígenas e insta a "acciones para prevenir, investigar y sancionar estas formas contemporáneas de esclavitud" (p.7).

La situación en la que viven esas familias se remonta a finales del siglo XIX, cuando se establecieron grandes latifundios en la región donde vivía el pueblo guaraní, al que se forzó a trabajar en esas haciendas en condiciones de semiesclavitud.

Según el informe, estas familias "han perdido su tierra y su vínculo con las demás comunidades" y con ello "sus formas propias de organización social, económica y cultural, lo que ha resultado en una desestructuración de su identidad" (p.33). Este fenómeno afecta aproximadamente a 600 familias en algunas haciendas agrícolas de las provincias O'Connors y Gran Chaco en Tarija; Luis Calvo y Hernando Siles en Chuquisaca; y Cordillera en Santa Cruz.

La Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), entidad que representa a este grupo indígena en Bolivia, denunció en marzo de 2009 que el número de familias que vivían en esas condiciones de esclavitud ascendía a 1.049 en el sur y este del país. De acuerdo con los datos de Teko Guaraní (2008), se tienen entre 6.500 a 7.000 guaraníes que viven en la esclavitud moderna, incluidos 3.000 menores entre 6 y 18 años.

No todos los guaraníes esclavos viven en las tierras de los hacendados, existen quienes viven en sus propios predios fuera de las haciendas, pero siguen dependiendo del hacendado porque sus tierras están tan erosionadas que no tienen otro camino que continuar con la venta de su mano de obra al hacendado, ya sea a cambio de alimentos o por un salario bajo. A veces la necesidad de dinero adicional impulsa a las familias a tomar préstamos del hacendado, lo que puede originar una esclavitud por deuda durante varias generaciones.

Finalmente, el informe de la CIDH (2009) brinda recomendaciones para colaborar con el Estado boliviano en sus esfuerzos para erradicar estas formas contemporáneas de esclavitud y para garantizar y proteger los derechos humanos del pueblo indígena guaraní. Entre ellas, en su artículo 218 se comprenden acciones para “prevenir, investigar y sancionar las formas contemporáneas de la esclavitud; reconstituir el territorio del pueblo indígena guaraní; y garantizar el acceso a la justicia de los indígenas guaraníes” (p.72).

1.1 El Proyecto “Época de cambio: poniendo fin a la esclavitud en Bolivia” del Teko Guaraní

Frente a este panorama, el año 2008 el Teko Guaraní inició el Proyecto “*Época de cambio: poniendo fin a la esclavitud en Bolivia*” con el apoyo financiero de Ibis Education for Development¹. Para ello el Teko-Guaraní firmó un acuerdo con la Asamblea del Pueblo Guaraní, el Servicio Departamental de Educación (SEDUCA) Santa Cruz que representa al Ministerio de Educación en el departamento. El mismo que concluyó su primera etapa a fines del año 2011.

El proyecto apunta a desarrollar un modelo de educación básica que contribuya a romper con la esclavización de varias generaciones. Pretende crear una pedagogía liberadora para dejar a niños y niñas en condiciones de tomar sus propias decisiones y luchar por sus derechos, afianzando tanto la autoestima como la independencia de los alumnos. Para ello considera importante que la enseñanza se realice en su lengua materna, y que aprecie la cultura e historia del pueblo guaraní.

El Proyecto considera que la implementación de un nuevo enfoque pedagógico es necesario para que los guaraníes sean individuos libres e independientes, con influencia sobre su propia vida y sobre el curso de la sociedad.

Por otra parte, sostiene que la educación de por sí no alcanza para resolver el problema de la esclavitud guaraní, también es crucial fortalecer su organización, la APG. Sólo así podrán exigir sus derechos relativos a la tierra, territorios y recursos frente al Estado y las petroleras.

Los objetivos y resultados que se propuso el Proyecto fueron los siguientes:

¹ Ibis es una organización danesa, independiente y controlada por sus miembros, que se dedica a la cooperación internacional para el desarrollo. Trabaja a nivel global, nacional y local para conseguir acceso igualitario a la educación, influencia y recursos para personas en América Latina y África, donde ejecuta sus labores en colaboración con movimientos sociales y autoridades. Ibis tiene alrededor de 8000 miembros individuales, además de una serie de afiliados institucionales en Dinamarca. Tiene cerca de 50 asesores expatriados, y apoya más de 200 proyectos de desarrollo en 13 países. Tiene sede en Dinamarca y presencia en Bolivia, Ecuador, Perú, Guatemala, Nicaragua, Honduras, Mozambique, Namibia, Sudáfrica, Angola, Gambia, Liberia y Sierra Leona. <http://ibis-global.org/>

1.2. Objetivo general y resultados del proyecto “Época de cambio: poniendo fin a la esclavitud en Bolivia” del Teko Guaraní

A partir de la lengua, cultura y derechos del pueblo guaraní, el proyecto creará una educación básica liberadora, dando a 5.500 niños la oportunidad de romper con el complejo de inferioridad, pasividad y dependencia que sufren como consecuencia de la esclavitud moderna.

Educación básica: acceso y calidad

4.500 niños y niñas entre 6 y 11 años han recibido educación a partir de su propia lengua, cultura y derechos. A 3.000 de ellos, cuyos padres viven como esclavos modernos, se les mejorará el acceso a un colegio público.

Internados: para tener futuro

1.000 adolescentes guaraníes entre 12 y 18 años tendrán la oportunidad de completar 12 años de escolarización en los internados de TEKÓ. Esto los preparará para la educación superior, por ejemplo el magisterio, rompiendo así con la esclavitud vivida durante generaciones.

Magisterio: el derecho a ser diferente

100 jóvenes guaraníes serán formados como profesores de educación intercultural bilingüe, y 900 profesores en servicio activo con alumnos guaraníes en colegios públicos serán capacitados en la lengua, historia y los derechos de los guaraníes, así como en metodología pedagógica.

Materiales adaptados a la realidad de los niños

Mediante el proyecto se desarrollará un modelo de enseñanza básica liberadora, incluidos materiales didácticos y currículos que contribuyan a que las futuras generaciones estén formadas por individuos libres e independientes.

Organización local e influencia política

1.500 padres de familia sumidos en la esclavitud moderna, así como dirigentes guaraníes, serán capacitados en dirigencia y labores propias del consejo de padres. La capacitación favorecerá el compromiso con la educación de los hijos, así como con la organización del pueblo guaraní en general. La APG será fortalecida en su lucha por los derechos de los guaraníes a la educación, tierra y recursos.

Mediante el proyecto, se ha desarrollado un modelo de educación básica liberadora que podrá ser continuado por el Ministerio de Educación boliviano, contribuyendo así a que las generaciones futuras se conviertan en individuos libres e independientes.

Es importante aclarar que no todas las escuelas seleccionadas se hallan directamente en zonas de haciendas o dependiendo de ellas. Algunas de ellas son comunidades libres y no están vinculadas directamente a las haciendas, sin embargo la sombra histórica de la esclavitud después de la batalla de Kuruyuki en 1892, ha tenido como consecuencia el bajo estatus del indígena guaraní en la sociedad nacional, el desarrollo de una baja autoestima y el menosprecio de su lengua y cultura, asumiendo que su lugar está entre los últimos en la jerarquía social.

2. Objetivos y preguntas de investigación

La investigación busca analizar el desarrollo y los resultados del Proyecto “*Época de cambio: poniendo fin a la esclavitud en Bolivia*” llevado a cabo por el Teko Guaraní en escuelas “comunidades cautivas” de la región guaraní del chaco boliviano en el periodo 2008 – 2011.

Se pretende valorar sus principales logros, dificultades e impacto en la modificación de la situación de esclavitud moderna de estas comunidades, al mismo tiempo establecer cuáles fueron las principales innovaciones pedagógicas de este proyecto, cuales los factores de éxito o fracaso.

A partir de la investigación se pretende también generar recomendaciones de políticas y acciones educativas para que se pueda continuar con este proceso en las comunidades cautivas y que el Estado desarrolle una educación de calidad en esta región en el marco de la Nueva Constitución Política del Estado, la Ley de Educación 070 y otros instrumentos legales.

Las principales **preguntas de investigación** son las siguientes:

¿En qué medida se ha modificado la situación de esclavitud de los niños y padres de familia de las comunidades cautivas como resultado de la intervención del Proyecto “Época de Cambio”?

¿Los procesos de enseñanza en las escuelas toman en cuenta la identidad, el contexto sociocultural y aplican metodologías liberadoras?

¿Se han modificado las capacidades pedagógicas y las actitudes de los profesores hacia la cultura guaraní?

¿Se han modificado las actitudes de los padres de familia y dirigentes de las organizaciones en relación a su participación y compromiso con una educación liberadora para sus hijos?

2.1 Objetivos generales y específicos

General

Analizar de qué manera la experiencia desarrollada por el Teko Guaraní en escuelas primarias de “comunidades cautivas” del chaco boliviano en el periodo 2008 -2011, ha contribuido a superar la realidad de esclavitud moderna y sus consecuencias en estas sociedades.

Específicos

- Establecer los aportes de la experiencia del Teko Guaraní en relación a un currículo de enseñanza básica liberadora, los procesos didácticos en aula y el aprendizaje de los estudiantes.

- Determinar los aportes de la experiencia del Teko Guaraní en relación a la formación permanente de docentes en la lengua, historia y los derechos de los guaraníes, así como en metodología pedagógica.
- Valorar si los materiales didácticos producidos por el Teko Guaraní están elaborados desde su identidad cultural contribuyen a formar individuos libres e independientes.
- Valorar la capacitación realizada con padres de familia sumidos en la esclavitud moderna y dirigentes guaraníes en relación al compromiso con la educación de los niños y el fortalecimiento de la organización en su lucha por los derechos de los guaraníes a la libertad, autonomía, educación, tierra y recursos.
- Proponer políticas educativas y acciones estratégicas para implementar una educación liberadora que permita superar la realidad de esclavitud moderna en la región guaraní y que contribuyan a enriquecer la agenda educativa en este campo en el marco de la nueva Ley de Educación.

3. Indicadores de evaluación

Los indicadores para la realización de la presente investigación, han sido definidos de la siguiente manera de acuerdo a cada uno de los objetivos específicos:

Tabla N° 5: Objetivos e indicadores de la investigación

Objetivo específico	Indicadores
Establecer los aportes de la experiencia del Teko Guaraní en relación a los procesos didácticos en aula y el aprendizaje de los estudiantes en el marco de una educación liberadora.	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños organizan su proyecto de vida. • Los niños participan en las actividades de aula (proponen, sugieren actividades, ideas). • Los niños son críticos (no se conforman con la información que se les brinda / buscan distintas fuentes de información) • Los niños son expresivos (expresan sus ideas y sentimientos sin temor). • Estimulan la autonomía (toman iniciativas, realizan pequeñas propuestas). • Fortalecen la autoestima (valoración y confianza en sus capacidades)
Determinar los aportes de la experiencia del Teko Guaraní en relación a la formación permanente de docentes en la lengua, historia y los derechos de los guaraníes, así como en metodología pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce la historia y los derechos colectivos del pueblo guaraní. • El docente sabe cómo se organiza un clima de aula participativo. • El docente sabe utilizar el enfoque balanceado de lecto-escritura. • El docente sabe cómo organizar actividades en las que el niño participa, se expresa libremente y ejerce su capacidad crítica. • El docente trabaja en una red de ayuda con otros docentes guaraníes.

<p>Valorar si los materiales didácticos producidos por el Teko Guaraní están elaborados desde su identidad cultural contribuyen a formar individuos libres e independientes.</p>	<p>Los textos incluyen contenidos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia del pueblo guaraní. • Derechos colectivos del pueblo guaraní. • Identidad guaraní. <p>Los textos contienen actividades que promueven:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La participación de los niños. • La autonomía de los niños. • La expresión de sus ideas y sentimientos. • La capacidad de criticar. • La autovaloración de los niños.
<p>Valorar la capacitación realizada con padres de familia sumidos en la esclavitud moderna y dirigentes guaraníes en relación al compromiso con la educación de los niños y el fortalecimiento de la organización en su lucha por los derechos de los guaraníes a la libertad, autonomía, educación, la tierra y los recursos.</p>	<p>Padres /madres de familia y dirigentes y dirigentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • PFFF participan de las diferentes actividades de la escuela. • Envían a sus hijos a la escuela • Visitan periódicamente al docente. • Observan las clases de los docentes. • Controlan la disciplina de sus hijos en la escuela y la comunidad. • Reclaman sus derechos al docente o director cuando corresponde. • Participan en las reuniones de evaluación junto con los docentes. • Conoce la historia y los derechos colectivos del pueblo guaraní. • Conocen las políticas educativas del Estado. • Conocen el proyecto político educativo del pueblo guaraní. • Propone / viabiliza propuestas para el fortalecimiento de la organización, la educación y la lucha del pueblo guaraní por sus derechos.

4. Delimitación de la investigación.

En función a la negociación realizada con Ibis Dinamarca el estudio se realizará únicamente en las escuelas de las comunidades esclavas, es decir, en lugares donde los padres de familia continúan vinculados de alguna manera a situaciones de servidumbre ya sea directa o indirectamente, o en el pasado inmediato han existido este tipo de prácticas, porque creemos que estas comunidades constituyen la esencia del Proyecto. No se tomarán en cuenta las escuelas del Proyecto de “comunidades libres”, en las cuales no existen haciendas y prácticas de servidumbre.

Asimismo la investigación abarcará únicamente a escuelas del nivel primario. A pesar de que los internados de educación secundaria, constituyen también parte de una de las líneas de acción del Proyecto, no se evaluarán las mismas por la amplitud y el tiempo que demanda.

Respecto a la formación de maestros/as, no se abordará la formación inicial de maestros en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros por la amplitud que implicaría su tratamiento. Únicamente analizaremos los procesos de formación permanente de maestros/as en servicio.

Con relación a los materiales educativos elaborados por el Teko Guaraní, solamente analizaremos los textos elaborados para el tercer grado del nivel primario (Araendi 3 y Papakarupia 3) y no los del nivel secundario. Asimismo el análisis de los textos escolares se limitará a verificar si los mismos cuentan con contenidos relativos a los derechos indígenas, la incorporación de la cultura y la identidad; y si las actividades de los textos promueven en los estudiantes el desarrollo de la autonomía, su capacidad crítica, su capacidad expresiva y su autovaloración.

En síntesis, nuestra investigación estará focalizada en las escuelas del nivel primario de las zonas de esclavitud, dentro de las cuales analizaremos el currículo y los procesos educativos, los materiales educativos, la formación permanente de los docentes y la participación de los padres de familia en los procesos educativos.

CAPITULO VI EL DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo realizaremos la presentación del diseño metodológico de la investigación basado en el modelo de evaluación de programas educativos de Pérez Juste (2006). Para ello se abordarán aspectos referidos al universo y la muestra de los sujetos para la investigación, las técnicas e instrumentos diseñados, la validez de los resultados, las fases del estudio y el cronograma de trabajo.

1. La evaluación de programas educativos

La presente investigación ha seguido el enfoque metodológico de la evaluación de programas educativos establecida por Pérez Juste (2006), aspecto ya explicado en el Capítulo IV de este trabajo.

Vale reiterar que la evaluación se entiende como un proceso de comprensión y valoración del proceso y los resultados alcanzados, con el fin de encontrar elementos que nos permitan la toma de decisiones para reorientar la experiencia.

La evaluación de un programa educativo es:

“...un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa – valiosa, válida y fiable- orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso” (Pérez Juste, 2006: 78).

2. La demanda de Ibis Dinamarca y la negociación de la demanda.

La presente investigación surge a raíz de la demanda de la cooperación internacional Ibis Dinamarca para evaluar los resultados finales del Proyecto “Época de Cambio”. Poniendo fin a la esclavitud en Bolivia” ejecutado por la Organización No Gubernamental Teko Guaraní en el período 2008 – 2011.

El interés de Ibis Dinamarca, como entidad financiadora, apuntaba a conocer los principales resultados alcanzados por el Proyecto, valorados desde una visión externa al mismo por un equipo de evaluadores externos.

Se realizó un proceso de negociación con Ibis Dinamarca sobre el alcance que tendría la evaluación externa al Proyecto. El núcleo del interés de Ibis Dinamarca se centraba fundamentalmente en las escuelas de las comunidades cautivas, por ello se acordó realizar la evaluación únicamente en estas escuelas. Por nuestra parte, propusimos que debido a las limitaciones de tiempo y recursos la evaluación no abarcaría el componente de los internados para el nivel secundario.

Por otra parte se acordó que los esfuerzos de esta evaluación se concentrarían principalmente en la eficacia o grado de logro de los objetivos propuestos y no tanto en la eficiencia o relación de los medios disponibles con los resultados alcanzados. Aunque

no era su objetivo central, la evaluación podría brindar también alguna información sobre el impacto del programa y la satisfacción de los destinatarios.

Asimismo se acordó con Ibis Dinamarca que la evaluación tendría un carácter básicamente cualitativo e interpretativo y no estadístico.

Los resultados de esta evaluación les servirían a la entidad financiadora Ibis Dinamarca y a la entidad ejecutora Teko Guaraní, para tomar decisiones sobre los componentes que debieran tener continuidad, reajustarse o reorientarse en una segunda fase del proyecto para el período 2012- 2015.

3. Diseño para la evaluación de los resultados finales del Proyecto “Época de Cambio”. Poniendo fin a la esclavitud en Bolivia” ejecutado por el Teko Guaraní²

Sobre la base los acuerdos con los solicitantes de la evaluación se inició la elaboración del diseño de evaluación de fin de término del Proyecto “época de Cambio”. Poniendo fin a la esclavitud en Bolivia” ejecutado por el Teko Guaraní durante el período 2008 – 2011.

De acuerdo con Perez Yuste (2006) la evaluación de un programa se puede realizar en tres momentos diferentes:

Primer Momento

Evaluación de la viabilidad del programa con el objetivo establecer las condiciones necesarias para ponerlo en marcha en condiciones óptimas, así como para establecer una línea base para el inicio del programa.

Segundo Momento

Evaluación del proceso de implantación del programa. Su finalidad es facilitar a tiempo la toma de decisiones de mejora. Asimismo se pretende recabar información para introducir mejoras en futuras ediciones del programa.

Tercer Momento

Evaluación de los resultados de la aplicación de un programa. Cuya finalidad radica en comprobar la eficacia del programa.

² El TEKO Guaraní (Taller de Educación y Comunicación) se fundó en 1988. Es una Organización No Gubernamental de la iglesia católica. Se dedica principalmente al desarrollo de programas educativos para niños y adolescentes guaraníes, así como a la capacitación de profesores. En 1999, TEKO afianzó su compromiso con aquellos guaraníes que viven sumidos en la esclavitud moderna, estableciendo para sus hijos un primer internado. Se especializa en la educación intercultural bilingüe de guaraníes. Colabora estrechamente con la sección local del Ministerio de Educación en torno al desarrollo de programas educativos para los guaraníes. Tiene una amplia trayectoria en la alfabetización de adultos. Junto a una radioemisora local en Santa Cruz- Ha producido programas de radio para analfabetos adultos sobre temas como derechos y participación política, oportunidades educativas para niños, salud y anticonceptivos.

En el presente caso, nuestro diseño metodológico se sitúa en el tercer momento de evaluación de los resultados de la aplicación de un programa. Nuestra finalidad apunta a analizar los resultados alcanzados tras la puesta en marcha del programa.

En una evaluación de fin de término la información que hemos recogido apunta esencialmente a los resultados en relación con los objetivos, los efectos positivos o negativos no planeados. La función de la evaluación en este momento es fundamentalmente sumativa.

En una evaluación de este tipo se debe tomar como referencia: a) la situación de partida del programa y el progreso alcanzado con relación al mismo, b) los niveles pre-especificados c) asimismo se puede tomar como referencia los niveles de otros programas similares (si es que lo hubieran) para valorar la superioridad frente a los mismos (Pérez Yuste, 2006.).

Finalmente cabe destacar que las principales decisiones a tomar en la evaluación de los resultados son de tipo sumativo, es decir, relativos a mantener o suprimir el programa, y formativo para mejorar el programa para una nueva edición.

4. Universo y definición de la muestra.

De acuerdo con los datos del Teko Guaraní, en la región existen 253 escuelas en comunidades guaraníes. De este total de escuelas, 35 unidades educativas fueron seleccionadas para que en ellas se implementara el Proyecto “Época de Cambio: Poniendo fin a la esclavitud en Bolivia”. Este número de escuelas constituye un 14% del total de escuelas guaraníes. Las escuelas seleccionadas fueron las siguientes:

Tabla N° 6: Lista de escuelas del Proyecto Teko Guaraní

Escuelas	Distrito
1. Huirasai 2. Yaire 3. San Jorge de Ipati 4. Anguaguasu 5. Villa Hermosa 6. Ivaviranti	Huacareta
7. Kasapa 8. Ñaurenda 9. Divisadero	Monteagudo
10. Pentirenda 11. Karatindi 12. Aguirenda 13. Iti 14. Taperillas	Villa Vaca Guzman (Muyupampa)
15. Karaparcito* 16. Iviyeka* 17. Itakise* 18. Itakuatia* 19. Huaraca* 20. Yapumbia*	Lagunillas (Alto Parapeti)

21. Kuruyuki 22. Kurupaiti 23. El Tunal 24. Iguasurenda	
25. El Arenal 26. Kapirenda	Cuevo
27. Santa Rosa 28. Chimbe 29. Mboikovo 30. Mbororigua	Huakaya
31. Isipotindi 32. Tatí 33. Tentamí	Macharetí
34. Palmarito 35. Choroketi	Gutiérrez

De este total de 35 escuelas del Proyecto, fueron seleccionadas todas las escuelas de las comunidades esclavas donde todavía persisten o han existido prácticas de servidumbre ya sea de manera directa o indirecta. Estas escuelas se encuentran en los distritos de Montegudo y Huacareta.

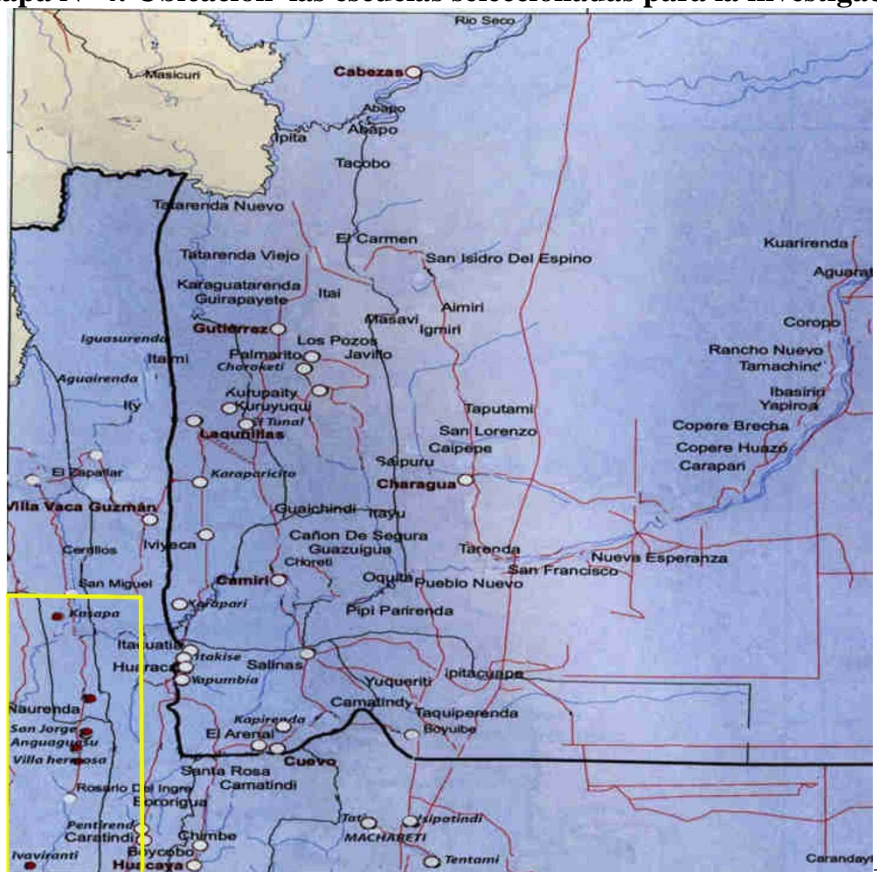
Las otras escuelas del Proyecto se encuentran en “comunidades libres” de servidumbre y trabajo forzoso.

Las escuelas seleccionadas fueron las siguientes:

Tabla N° 7: Escuelas seleccionadas para el estudio

Distrito	Comunidad	Núcleo	Unidad educativa
Monteagudo	Ñaurenda	San Miguel del Bañado	Ñaurenda
Monteagudo	Casapa	San Miguel del Bañado	Casapa
Huacareta	Ivaviranti	Rosario del Ingre	Ivaviranti
Huacareta	Ipati del Ingre	Rosario del Ingre	Ipati del Ingre
Huacareta	Villa Hermosa	Rosario del Ingre	Villa Hermosa
Huacareta	Anguaguasu	Rosario del Ingre	Anguaguasu

Mapa N° 4: Ubicación las escuelas seleccionadas para la investigación



Consideramos importante que la evaluación se centrara en estas comunidades, puesto que a nuestro entender constituían la esencia de la experiencia desarrollada por el Teko Guaraní, ya que se trataba de sociedades fuertemente marcadas por los procesos de servidumbre que demandan de un apoyo mayor y urgente.

En la tabla 8 se presenta la población total de escuelas, docentes, distritos, estudiantes y técnicos del Proyecto, la población seleccionada en cada una de ellas así como el porcentaje que representa.

Tabla N° 8: Población total del Proyecto y seleccionados

	Total Proyecto	Seleccionados	Porcentaje
Escuelas	35	6	17%
Distritos	9	2	22%
Docentes	60	18	30%
Estudiantes	700	78	11%
Técnicos	7	5	71%

Es importante aclarar que desde un principio no se ha buscado ningún criterio de representatividad estadística de la muestra, sino que se trata de un número de sujetos tomados en cuenta en el estudio.

5. Técnicas e instrumentos de investigación

Las principales técnicas e instrumentos utilizados fueron los siguientes:

Cuestionario para docentes

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas o cuestiones de uno o varios tipos que se consideran relevantes para el rasgo, la característica o la dimensión sobre la que se desea obtener información. Los cuestionarios pueden ser aplicados de forma variada: individual, en grupo, presencialmente, por correo, etc.

Se diseñó un cuestionario individual dirigido a los docentes del primer ciclo de las escuelas seleccionadas.

Este instrumento fue elaborado para obtener información de los diferentes ámbitos de estudio definidos para nuestra investigación (i.e cobertura, diseño curricular y programas de estudio, procesos de enseñanza-aprendizaje en aula, materiales educativos, formación docente, identidad cultural y lingüística, participación de padres de familia y la organización indígena).

El cuestionario fue aplicado a un total de 18 docentes de las escuelas seleccionadas.

Entrevista semiestructurada a docentes

La entrevista, es un proceso de comunicación que se realiza normalmente entre dos personas; en este proceso el entrevistado obtiene información del entrevistado de forma directa. La entrevista no se considera una conversación normal, sino una conversación formal, con una intencionalidad, que lleva implícitos unos objetivos englobados en una investigación.

Entre los distintos tipos, tenemos la entrevista semiestructurada, en la cual se determina de antemano cual es la información relevante que se quiere conseguir. Se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permite ir entrelazando temas, pero requiere de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y ampliar los temas, si en el transcurso de la misma se hace necesario.

En el presente estudio se planificó la aplicación de entrevistas semiestructuradas a una muestra de 13 personas, 12 docentes y un director de unidad educativa.

De acuerdo con nuestros ámbitos de estudio, la guía de entrevista abarcó los siguientes temas: cobertura, marco legal, DCB y programas de estudio, materiales, concepción y desarrollo de la educación liberadora intercultural, revitalización de lenguas indígenas, formación docente, apoyo técnico y seguimiento, rendimiento de los alumnos, participación social, gestión pedagógica, apoyo de otras instituciones, logros, dificultades, perspectivas y desafíos de la educación en regiones de esclavitud moderna.

Observaciones de aula

La observación de aula es una actividad planificada y sistemática que nos permite obtener información de los diferentes procesos pedagógicos que ocurren en las aulas de clase.

En la presente investigación se planificó realizar observaciones de aula en el tercer grado de las unidades educativas seleccionadas. La observación se focalizó en las siguientes áreas de investigación: aplicación de los programas de estudio, metodología didáctica, organización del aula, relaciones interpersonales entre niños y entre niños y el profesor, uso de la lengua, uso de materiales de enseñanza, etc.

Las observaciones de aula se realizaron durante toda la jornada educativa durante cinco días continuos. Se contó con dos observadores en cada aula, un técnico del Teko Guaraní y un evaluador externo.

En total se realizaron 6 observaciones de aula en las unidades seleccionadas.

Entrevista semiestructurada a padres y madres de familia

Se aplicará una entrevista semiestructurada a padres y madres de familia de las escuelas seleccionadas.

La entrevista fue diseñada para obtener información de los diferentes ámbitos de estudio definidos para la presente investigación, pero enfatizando el compromiso con la educación de los niños y el fortalecimiento de la organización en su lucha por los derechos de los guaraníes a la educación, tierra y recursos. Los temas a tratar serán: historia de la comunidad y la escuela, organización de la comunidad, participación de los padres y madres de familia en la escuela, conocimiento de derechos y políticas educativas, proyectos de vida y de desarrollo de la comunidad.

Se realizaron 10 entrevistas a padres y madres de familia de las comunidades seleccionadas.

Entrevista semiestructurada a estudiantes

Se realizó una entrevista semiestructurada a estudiantes de tercer grado que participan en el Proyecto.

La entrevista abordó aspectos referidos a la percepción de los niños sobre los procesos educativos, su participación, sus actitudes y sus expectativas. Los temas a tratar fueron: motivación hacia la escuela, aspectos que más le gustan de la escuela, formas de trabajo en la escuela, proyecto de vida, etc.

Análisis de los textos escolares

El campo de la investigación de los textos escolares es bastante amplio y puede tomar en cuenta muchas variables, por ejemplo, los contenidos y la dimensión ideológica; la didáctica y los métodos de enseñanza, la perspectiva sobre la materialidad del libro de

texto, el mercado editorial, el análisis del discurso, etc. Por ejemplo Cabero (1994), considera que la evaluación de textos escolares debería tomar en cuenta los siguientes aspectos contemplados en una ficha:

Ficha para el análisis de los materiales impresos según Cabero (1994)

- 1. Datos de identificación.**
 - 1.1 Título del libro
 - 1.2 Autor o autores
 - 1.3 Editor
 - 1.4 Fecha de edición
 - 1.5 Número de paginas
 - 1.6 Material y nivel
 - 1.7 Precio de venta
 - 1.8 Número de edición
- 2. Evaluación numérica**
 - 2.1 Elementos materiales
 - 2.1.1 Aspecto material del libro
 - 2.1.2 Durabilidad de la encuadernación
 - 2.1.3 Calidad del papel empleado
 - 2.2 organización de la materia
 - 2.2.1 Plan general
 - 2.2.2 División lógica
 - 2.2.3 Coherencia
 - 2.2.4 Sumario
 - 2.2.5 Proporción de los capítulos
 - 2.3 Elementos funcionales
 - 2.3.1 Adecuación al nivel mental de la clase
 - 2.3.2 Aplicaciones practicas
 - 2.3.3 Relaciones con las otras materias
 - 2.3.4 Sugerencias para las observaciones y experiencias
 - 2.3.5 Motivaciones para las lecturas más amplias
 - 2.4 Apreciación de la materia
 - 2.4.1 Exactitud
 - 2.4.2 Vocabulario
 - 2.4.3 Precisión
 - 2.4.4 Ausencia de conceptos
 - 2.4.5 Actualidad
 - 2.5 Ilustraciones
 - 2.5.1 Exactitud
 - 2.5.2 Objetividad
 - 2.5.3 Calidad
 - 2.5.4 Atracción
 - 2.5.5 Relaciones con el asunto estudiado
 - 2.6 Ejercicios y cuestionario
 - 2.6.1 Relación directa con la materia
 - 2.6.2 Graduación en las dificultades
 - 2.6.3 Motivación
 - 2.6.4 Carácter recapitulativo
 - 2.6.5 Estímulo al espíritu creador

- 2.7 Referencias bibliográficas
 - 2.7.1 Accesibilidad
 - 2.7.2 Utilidad para el profesor
 - 2.7.3 Utilidad para el alumno
 - 2.7.4 Relación con el asunto estudiado
 - 2.7.5 Actualidad
- 2.8 Índices y apéndices
 - 2.8.1 Disposición
 - 2.8.2 Oportunidad de los apéndices
 - 2.8.3 Utilidad práctica

No es nuestra intención aquí, tratar todos los aspectos señalados anteriormente, sino únicamente aquellos referidos al objetivo de la investigación, es decir se limitará a verificar si los mismos cuentan con contenidos relativos a los derechos indígenas, la incorporación de la cultura y la identidad; y si las actividades de los textos promueven en los estudiantes el desarrollo de la autonomía, su capacidad crítica, su capacidad expresiva y su autovaloración.

Para este propósito se analizarán los textos Araendi 3 y Papakarupia 3, destinados al tercer grado del nivel primario, producidos por el Teko Guaraní en base a una ficha elaborada para ello.

Grupo de discusión:

Un grupo de discusión consiste en la reunión de un grupo de personas, entre 6 y 12, con un moderador, investigador o analista; encargado de hacer preguntas y dirigir la discusión. Su labor es la de encauzar la discusión para que no se aleje del tema de estudio. Las preguntas son respondidas por la interacción del grupo en una dinámica en la que los participantes se sienten cómodos y libres para poder expresarse libremente y comentar sus opiniones. Normalmente los grupos de discusión requieren cerca de dos horas para cumplir su tarea.

En el presente estudio se diseñó un guión para un grupo de discusión compuesto por académicos, ex dirigentes o dirigentes en ejercicio del pueblo guaraní y sabios indígenas. Todos ellos tenían en común los siguientes aspectos: a) desempeñaban una función de liderazgo académico y/o político en el pueblo guaraní; y b) tenían un amplio conocimiento de las demandas del pueblo guaraní y de la situación de servidumbre existente en las comunidades cautivas.

Otro aspecto común de los informantes del grupo de discusión debía ser que tuvieran una visión externa del Proyecto del Teko Guaraní, de manera que se buscaron personas que no estuvieron directamente involucrados en la ejecución del mismo. Esta forma de seleccionar a los informantes del grupo de discusión estuvo guiada por el propósito de recoger una opinión lo más externa y objetiva al Proyecto.

El grupo de discusión se realizó una vez que obtuvimos los resultados preliminares de la investigación. Estos resultados fueron sometidos al análisis y la opinión del grupo de expertos o líderes para la validación de los mismos.

La tabla 9 ilustra el número total de sujetos a quienes se aplicaron las distintas técnicas e instrumentos de recogida de datos:

Tabla N° 9: Número total de sujetos a quienes se aplicaron las técnicas e instrumentos

Técnica o instrumento	Informantes
Cuestionario para docentes	18
Entrevista a docentes de unidades educativas	13
Observaciones de aula	6
Entrevista a padres y madres de familia	10
Entrevista a estudiantes	12
Entrevista de grupo focal	6
Análisis de textos escolares	Araendi 3 Papakarupia 3

6. Validez de los resultados. Triangulación y negociación

En la investigación cualitativa la comprensión de la realidad estudiada es el propósito fundamental. Lo que hace que un estudio pueda ser considerado “científico” no es la generalización de sus resultados, sino la comprensión del fenómeno en profundidad.

A diferencia de los estudios cuantitativos, en los que la validez se mide mediante la generalización de sus resultados, en los estudios cualitativos la misma se fundamenta en el concepto de intersubjetividad. Es decir que se considera como verdadero un postulado en el que exista coincidencia o acuerdo entre varios sujetos

“Podríamos, pues, decir que la suma de sujetos afirmando o negando algo sobre algo, constituye el criterio de verdad posible, siempre y cuando esa suma de opiniones haya pasado por la prueba de la argumentación, del discurso, de la discusión, del contraste comparado entre distintas técnicas, instrumentos, métodos; del debate y del acuerdo” (Rodríguez, 2012: 74).

Algunas estrategias que se utilizan para aportar credibilidad a los resultados en los estudios cualitativos son la triangulación, la negociación, la saturación, el amigo crítico, etc.

La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de informantes, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno. Comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos de discusión o talleres investigativos).

Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se superponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman. Se supone que al utilizar una sola estrategia, los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia y que la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos, sea cual sea el tipo de triangulación, y de esta manera aumentar la credibilidad de los hallazgos.

En la presente investigación, se realizará una triangulación de informantes, es decir que se obtendrá información sobre el mismo fenómeno de parte de los docentes de las distintas unidades educativas, de los padres, madres y familia de las comunidades, así como también de los estudiantes de las escuelas seleccionadas.

Del mismo modo se realizará una triangulación de métodos para ello se aplicarán distintas técnicas e instrumentos de recogida de datos tales como el cuestionario, la entrevista, la observación de aula y el grupo de discusión.

Otro aspecto clave en la validación en las investigaciones cualitativas es la validez respondiente o negociación. Consiste en contrastar los resultados obtenidos por el investigador con el de otros colegas, informadores, observadores y personas implicadas en el estudio.

En este sentido se realizará un taller de validación de los resultados de la investigación en el que participarán, directivos y técnicos de la entidad ejecutora del proyecto, directivos y técnicos de la entidad financiadora, dirigentes indígenas de las comunidades, docentes de las unidades educativas y el director del núcleo educativo.

El objetivo del taller será el de intercambiar puntos de vista sobre el tema en estudio y recoger observaciones y sugerencias sobre los resultados de la investigación con el fin de enriquecer el análisis y darle una mayor validez.

7. Fases del proceso de investigación.

7.1. Fase preparatoria

Esta fase está compuesta de dos etapas, la etapa reflexiva y el diseño. En esta fase se debe concretar también el diseño de investigación.

Asimismo en esta fase se debe realizar el diseño de instrumentos de investigación, así como también se debe elegir la metodología que se utilizará en la investigación.

En el presente caso esta fase se inició con la revisión bibliográfica sobre el tema. Posteriormente se procedió a elaborar el diseño de investigación en todos sus componentes.

Posteriormente se procedió a la elaboración de las técnicas e instrumentos de la investigación, en nuestro caso concreto a) el cuestionario a docentes, b) la guía de entrevistas a docentes, c) la guía de entrevista a estudiantes, d) la guía de entrevista a padres y madres de familia, e) la guía de análisis de textos escolares, f) la guía de observación de aula, g) la guía entrevista del grupo de discusión.

Una vez que los instrumentos fueron elaborados, se realizó el proceso de validación de los mismos en un taller realizado con técnicos del Teko Guaraní y docentes escuelas no seleccionadas del Proyecto.

7.2. Fase operativa

La fase operativa se refiere al desarrollo del trabajo de campo y al período de procesamiento y análisis de los datos.

Primeramente se tuvo que garantizar el acceso a las comunidades de estudio, mediante las solicitudes de permisos respectivas ante las autoridades educativas e indígenas. Este proceso se realizó por medio del Teko Guaraní, aprovechando su experiencia en la zona.

Luego se inició con la fase de trabajo de campo en el que se realizaron las observaciones de aula, la aplicación del cuestionario a docentes, las entrevistas a padres y madres de familia, las entrevistas a estudiantes de las unidades educativas, las entrevistas a docentes y la entrevista de grupo de discusión.

En esta fase también se realizó el análisis del libro de texto “Araendi 3” y “Papakarupia 3” de tercer grado del nivel primario producidos por el Teko Guaraní.

Después de la realización del trabajo de campo se inició la etapa del procesamiento de los datos cuantitativos, mediante la tabulación de los datos del cuestionario a docentes y el registro de las observaciones de aula. Una vez tabulados los datos se procedió a la elaboración de cuadros y gráficos con los resultados de esta información.

Posteriormente se procedió al análisis e interpretación de los cuadros y gráficos.

También se realizó el procesamiento de los datos cualitativos. Para ello se transcribieron las entrevistas grabadas, se establecieron las categorías de análisis y agrupamiento de los datos y se procedió al análisis cualitativo de esta información.

7.3. Fase elaboración de informes

Una vez que se contó con la información y el análisis de los datos respectivos, se realizó la elaboración del informe preliminar.

Esta primera versión fue socializada y revisada en un taller con las autoridades de Ibis Dinamarca, los directivos y técnicos del Teko Guaraní, el director de núcleo de Ipati del Ingre, un representante docente, un dirigente de la comunidad y dirigentes de la Asamblea del pueblo Guaraní.

En este taller se recogieron varias observaciones al informe y sugerencias, las mismas que fueron incorporadas al informe final.

Posteriormente se elaboró el informe final de investigación que fue presentado a los directivos de Ibis Dinamarca y del Teko Guaraní.

8. Cronograma de trabajo.

La tabla 10 recogen las principales fases del proceso de investigación desarrollado junto con una descripción de las tareas concretas y la temporalización seguida a lo largo de esta tesis doctoral,

Tabla N° 10: Cronograma de trabajo

Fases	Actividades	Tiempo
--------------	--------------------	---------------

A. FASE PREPARATORIA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión bibliográfica sobre el tema. 2. Elaboración del diseño de investigación 3. Elaboración de las técnicas e instrumentos: encuesta, guías de entrevistas a docentes, estudiantes, padres y madres de familia, guía de análisis de textos escolares, guía de observación de aula, guía entrevista grupo focal. 4. Validación de los instrumentos 	AGOSTO- SEPTIEMBRE 2011
B. FASE OPERATIVA.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Negociación y acceso 2. Realización observaciones de aula 3. Aplicación cuestionario a docentes 4. Entrevistas a padres y madres de familia 5. Realización entrevista a niños 6. Realización entrevista a docentes 7. Realización del análisis del libro de texto “Araendi 3” y “Papakarupia 3” de tercer grado del nivel primario 8. Realización entrevista grupo de discusión. 9. Tabulación de resultados encuestas. 10. Elaboración gráficos y cuadros de resultados encuestas 11. Análisis de resultados cuestionarios 12. Transcripción de las entrevistas 13. Análisis de transcripciones de entrevistas. 	OCTUBRE - DICIEMBRE 2011
C. FASE DE ELABORACIÓN DE INFORMES.	Elaboración de informe preliminar Revisión y validación del informe. Presentación informe final.	ENERO A MARZO - 2012

CAPITULO VII

DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo describiremos el desarrollo metodológico seguido en la presente investigación, comenzaremos describiendo el proceso metodológico de elaboración de los instrumentos y la validación de los mismos. Posteriormente describiremos cómo se ha desarrollado el trabajo de campo, el acceso a las comunidades, la conformación de los equipos y el uso de la lengua durante este proceso. A su vez describiremos los detalles de la aplicación de las técnicas e instrumentos de recogida de datos tales como el cuestionario, las entrevistas y las observaciones de aula. El último lugar destacaremos cómo se ha procedido en el procesamiento e interpretación de los y la elaboración del informe.

1. Elaboración de los instrumentos

Después de haber definido el diseño de la investigación se inició con el proceso de elaboración de los instrumentos de recogida de datos que se detallan a continuación

1. Encuesta para los docentes
2. Guía de entrevista a docentes
3. Guía de entrevista a niños
4. Guía de entrevista a padres y madres de familia
5. Guía de observación de aula
6. Guía de análisis de los textos escolares.
7. Guía para el taller de grupo focal. Juicio de los expertos.

Encuesta para los docentes

Para la elaboración de la encuesta se tomó en cuenta las siguientes categorías, en base a las cuales se elaboraron las distintas preguntas:

- i) Datos generales. Distrito, núcleo, unidad educativa, grado
- ii) Información sobre el docente. Formación, experiencia docente, identidad, lenguas y competencia lingüística.
- iii) Estadística escolar. Matriculados, alumnos efectivos y abandonos, lengua de los alumnos.
- iv) Currículo, planes y programas. DCB y planes de estudio que utiliza.
- v) Actividades de aula. Actividades de aula que realiza para una educación liberadora.
- vi) Formación permanente. Talleres de capacitación recibidos, metodología y utilidad de los mismos, dominio de los enfoques de enseñanza del lenguaje y las matemáticas, trabajo en equipo con otros docentes.
- vii) Conocimiento y uso de los textos escolares. Textos base y textos de apoyo
- viii) Participación de padres /madres de familia. Actividades en las que participan los PPF, reuniones, proyectos de desarrollo en la comunidad, implicación de los PPF en la enseñanza.
- ix) Marco conceptual. Manejo de conceptos de educación liberadora, educación intercultural, plurilingüe.

Se elaboraron un total de 43 preguntas en base a las categorías anteriores.

Con relación al tipo de preguntas, el cuestionario contenía 20 preguntas abiertas en las que el docente podía responder como considerara pertinente, por ejemplo:

¿Qué actividades realiza para que sus estudiantes sean autónomos?

Asimismo el cuestionario contenía 23 preguntas cerradas en las que el docente debía seleccionar una de las opciones establecidas, así por ejemplo:

Señale la lengua predominante de los estudiantes del grado que dirige:

a) *Guaraní* b) *Castellano* c) *Ambos*

Guía de entrevista a docentes

Se elaboró una guía de entrevista semiestructurada que contenía un listado de aspectos a tratar, pero que podían ser ampliados o reorientados de acuerdo al interés y motivación del entrevistado.

La entrevista a docentes fue diseñada para profundizar y ampliar los aspectos tratados insuficientemente en el cuestionario, ya que el espacio para las respuestas era limitado y en algunos casos se trataba de respuestas cerradas..

Los criterios que se tomaron en cuenta fueron los siguientes:

- Historia y antecedentes de servidumbre en la comunidad.
- Currículo, planes y programas
- Actividades de aula
- Formación permanente
- Conocimiento y uso de los textos escolares
- Padres /madres de familia
- Dirigentes Guaranies
- Marco conceptual (Véase guía de entrevista en Anexo 1),

Guía de entrevista a niños

También se elaboró una guía de entrevista semiestructurada dirigida a los niños en base a los siguientes criterios:

- Motivación hacia la escuela
- Cosas que más le gustan de la escuela
- Formas de trabajo en la escuela
- Proyecto de vida

Una cuestión clave es que las preguntas debían adecuarse al nivel de entendimiento de los niños y niñas y al tipo de lenguaje utilizado por ellos (véase Anexo 1).

Guía de entrevista a padres y madres de familia

Para la entrevista a padres y madres de familia se elaboró una guía de entrevista semiestructurada dirigida a este colectivo.

Los principales criterios que se tomaron en cuenta para esta guía fueron los siguientes:

- Historia de la comunidad y la escuela
- Organización de la comunidad
- Participación de los padres y madres de familia en la escuela
- Conocimiento de derechos y políticas educativas
- Proyectos de vida y de desarrollo de la comunidad

Tomando en cuenta el grado de instrucción y el nivel cultural de algunos padres y madres de familia las preguntas fueron planteadas de la manera más sencilla posible (véase Anexo 1).

Guía de análisis de los textos escolares

Para el análisis de los textos escolares publicados por el Teko guaraní, se elaboró una lista de cotejo en la que se registraron la existencia de contenidos en los textos relativos a:

- Historia del pueblo guaraní
- Derechos colectivos del pueblo guaraní
- Identidad guaraní

En el aspecto metodológico la guía se diseñó para registrar si en los textos escolares existían actividades que propiciaban:

- La participación de los niños
- La autonomía de los niños
- La expresión de sus ideas y sentimientos
- La capacidad de criticar
- La autovaloración de los niños (ver anexo 1)

Guía de observación de aula.

La guía de observación fue elaborada tomando en cuenta las siguientes categorías:

- Datos generales del docente y los observadores
- Planificación de clase
- Organización del aula
- Desarrollo de actividades pedagógicas
- Observaciones

Estas categorías, a su vez fueron desglosadas en indicadores concretos. Se tomaron en cuenta en total 26 indicadores para la observación, todas ellas derivadas de las categorías establecidas (véase Anexo 1).

Para la realización de las observaciones de aula se elaboró un instrumento de registro que contenía para algunos criterios una lista de cotejo en la que el observador debía seleccionar una opción. Un ejemplo de lista de cotejo es el siguiente:

El docente cuenta con plan de clase escrito: Si No

Sin embargo para otros criterios se elaboró una escala de valoración, en la que el observador debía ubicar el avance en uno los niveles de la escala, según se considerara pertinente.

Un ejemplo de escala valorativa es:

Las actividades desarrolladas por el docente son motivadoras para los niños:

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucho</i>

En ambos casos el registro debía completarse por el observador durante o al finalizar el proceso de observación (véase Anexo 1).

Guía para la entrevista del grupo de discusión.

Se diseñó una entrevista para la elaboración de un grupo de discusión compuesto por académicos, ex dirigentes o dirigentes en ejercicio del pueblo guaraní y sabios indígenas. Todos ellos fueron invitados porque desempeñan una función de liderazgo académico y/o político en el pueblo guaraní y por su amplio conocimiento de las demandas del pueblo guaraní y de la situación de servidumbre existente en las comunidades cautivas.

Todos estos actores tenían una visión externa del Proyecto del Teko Guaraní, ya que no estaban involucrados directamente con la ejecución del mismo. En este sentido su opinión podía considerarse más objetiva.

La entrevista de grupo de discusión se realizó una vez obtenidos los resultados preliminares de la investigación. Los mismos fueron sometidos al análisis y la opinión del grupo de expertos o líderes para su validación.

2. Validación de los instrumentos

La validación de los instrumentos se realizó en un Taller de Validación de los Instrumentos, de un día de duración, realizado en la localidad de Camiri y organizado por el Teko Guaraní.

En dicho taller participaron:

- 7 personas del equipo técnico del Teko Guaraní
- 5 docentes del nivel primario de escuelas del Proyecto no contempladas en la muestra
- 3 miembros del equipo de investigación

Cabe destacar que los miembros del equipo técnico del Teko Guaraní y los docentes del nivel primario del Proyecto, fueron seleccionados para este taller por su amplia experiencia de trabajo y su conocimiento de la realidad de las escuelas del nivel primario de la zona guaraní.

Los criterios que se tomaron para el análisis de los instrumentos fueron:

- Que los criterios y preguntas establecidos en los instrumentos, respondan a los objetivos específicos y los indicadores de la investigación.
- Que los criterios y preguntas sean de fácil comprensión para los informantes.
- Que la información que brinden los instrumentos sea veraz y relevante para la investigación.
- Que los instrumentos sean ágiles y puedan aplicarse en los tiempos previstos para la investigación.

Con estos criterios, en dicho taller fueron revisados uno a uno todos los instrumentos. Durante el proceso en algunos casos se eliminaron criterios y preguntas innecesarias, en otros, las preguntas fueron adecuadas y modificadas. Asimismo en ciertos casos se agregaron nuevos criterios y preguntas a los instrumentos.

3. Realización del trabajo de campo.

El trabajo de campo se realizó del 17 al 29 de octubre de 2011, durante 10 días hábiles en total.

Los equipos trabajaron durante una semana (5 días hábiles) en cada una de las escuelas para la aplicación de los instrumentos de acuerdo al siguiente cronograma representado en la tabla 11:

Tabla N° 11: Cronograma de trabajo en las comunidades

Unidad educativa	Fecha de realización del trabajo de campo
Casapa	17 al 21 de octubre
Ñaurenda	24 al 28 de octubre
Ipati del Ingre	17 al 21 de octubre
Ivaviranti	24 al 28 de octubre
Villa Hermosa	17 al 21 de octubre
Anguaguasu	24 al 28 de octubre

La fecha tope para la conclusión del trabajo de campo fue fijada para fines del mes de octubre debido a que a inicios del mes de noviembre se iniciarían evaluaciones finales en todas las escuelas, para que finalice el periodo escolar a mediados de noviembre, de acuerdo al calendario oficial. Por lo anterior se definió que el trabajo de campo debía concluir a fines del mes de octubre, ya que de lo contrario el período de exámenes finales y finalización del año, tendría muy ocupados a los docentes, estudiantes y padres

de familia, y esta situación, podría llegar a entorpecer el desarrollo del trabajo de campo.

3.1. Negociación y acceso a las comunidades

El acceso a las comunidades seleccionadas fue un proceso fácil y expedito. Se aprovechó la presencia y la influencia que llevaba el Teko Guaraní en la zona durante varios años. En este sentido, la institución garantizó nuestro ingreso a las comunidades con la confianza necesaria. Previo a nuestra visita a la zona el Teko Guaraní, tomó contacto con las autoridades educativas: directores de distrito y de núcleo y con las autoridades indígenas de las comunidades para informarles de nuestra visita y los propósitos de la misma.

Durante todo el trabajo de campo, siempre estuvimos acompañados por un técnico de dicha institución.

Sin embargo, antes de la aplicación de los instrumentos, en cada una de las escuelas y comunidades, se realizó una reunión con el director o encargado de la escuela a quién se le explicó el propósito de la visita y se acordaron los horarios y las personas que participaron en dichas actividades. Este mismo proceso se realizó con el capitán grande (mburicha guasu) o máxima autoridad indígena de la comunidad.

Todas las entrevistas fueron grabadas usando una reportera, previo consentimiento de los participantes y las autoridades.

3.2. Conformación del equipo de investigación

El equipo de trabajo de campo fue organizado combinando en su composición a un técnico del Teko Guaraní y un miembro del equipo de evaluación externa.

Los equipos fueron combinados de esta manera con el propósito de que pudieran integrar la visión interna de los técnicos del Teko y la visión externa de los evaluadores.

Los técnicos del Teko eran de origen guaraní y contaban con una amplia experiencia de trabajo en la zona. El equipo de trabajo externo estuvo constituido por el coordinador de la investigación y dos profesionales jóvenes mujeres, licenciadas en Ciencias de la Educación. Por otra parte, los técnicos del Teko tenían dominio de la lengua guaraní, por lo que su rol fue fundamental en la explicación y traducción al castellano durante la aplicación de los instrumentos, cuando así lo requería la situación. Los evaluadores externos tenían la problemática de no tener dominio de la lengua guaraní.

En este sentido se conformaron tres equipos mixtos para que cada uno de ellos pudiera visitar dos escuelas (una escuela por semana). La tabla 12 muestra la composición de los equipos de investigación:

Tabla N° 12: Composición de los equipos de investigación

Unidad educativa	Integrantes
Casapa	Giovana Ayreyu (Técnico Teko) Erika Espada (Evaluadora externa)
Ñaurenda	Giovana Ayreyu (Técnico Teko) Erika Espada (Evaluadora externa)
Ipati del Ingre	Julio Chumira (Técnico Teko) Ruperto Romero (Evaluador externo)
Ivaviranti	Julio Chumira (Técnico Teko) Ruperto Romero (Evaluador externo)
Villa Hermosa	Wilbert Maratua (Técnico Teko) Sonia Mercado (Evaluadora externa)
Anguaguasu	Wilbert Maratua (Técnico Teko) Sonia Mercado (Evaluadora externa)

3.3. Uso de la lengua durante la aplicación de los instrumentos.

En este apartado es importante describir brevemente la situación sociolingüística de los docentes, padres, madres de familia y niños de las comunidades donde se aplicaron los instrumentos de recogida de datos.

En las comunidades investigadas, prevalece una situación de bilingüismo subordinado, es decir, que el guaraní es la lengua fuerte y dominante y el castellano es la lengua débil. En la mayoría de los casos el guaraní se ha aprendido como primera lengua y el castellano como segunda lengua. A pesar de que la situación predominante es bilingüe, existen también algunas personas, principalmente adultos mayores y niños pequeños, que son monolingües en guaraní.

Con relación a los contextos de uso, el guaraní se utiliza principalmente en el ámbito doméstico y la comunidad. El castellano se usa más en espacios oficiales y estatales como los municipios, las escuelas, los hospitales, los medios de comunicación, el comercio, etc.

Todos los instrumentos de recogida de datos (i.e. el cuestionario las guías de entrevista, etc.) fueron elaborados y aplicados en castellano, excepto el caso de un padre de familia que era monolingüe guaraní y a quien se le aplicó la entrevista en guaraní.

En el grupo de docentes los instrumentos se aplicaron en lengua castellana. Todos los docentes eran bilingües en castellano y guaraní y no hubo ninguna dificultad en su aplicación ya que este grupo cuenta con una larga experiencia académica en lengua castellana.

Las entrevistas a los padres y madres de familia también se realizaron en lengua castellana puesto que igualmente son bilingües en castellano y guaraní. Una excepción fue el caso de un padre de familia de la comunidad de Anguaguasu, a quién se le aplicó la entrevista en lengua guaraní, ya que contaba con muy poco dominio del castellano. Posteriormente esta entrevista fue traducida al castellano, para su análisis.

Las entrevistas a los niños y niñas se realizaron en lengua castellana y no se encontraron mayores dificultades, puesto que eran bilingües.

Una estrategia para superar las barreras lingüísticas, fue la conformación de equipos bilingües, conformados por dos personas, un técnico guaraní del Teko Guaraní y un evaluador externo de habla castellana. En todos los casos los instrumentos fueron aplicados por estos equipos.

Una gran dificultad lingüística se dio durante el proceso de las observaciones en aula, ya que la mayor parte de las veces las clases se desarrollaban en lengua guaraní y los evaluadores externos se veían limitados en comprender las actividades desarrolladas por el docente. En estos casos, se recurrió al otro miembro guaraní del equipo de observadores para que pudiera traducir lo que decía el docente y los niños en las actividades de aula.

4. Aplicación de los instrumentos

Desarrollo de las observaciones de aula

Para la realización de las observaciones de aula se contó con el consentimiento del director de la unidad educativa y del docente encargado del curso, las mismas realizaron en los períodos normales de clase, durante los 5 días hábiles de la semana.

Se realizaron 6 observaciones de aula en las seis escuelas seleccionadas. Las primeras sesiones de observación de acuerdo con Spradley (1980) se desarrollaron de manera más pasiva de modo que la presencia de los observadores en las aulas no llamara mucho la atención de los estudiantes hasta que se acostumbraran a la presencia de los mismos y que las actividades se desarrollaran con la normalidad habitual. Es necesario destacar que los estudiantes ya estaban familiarizados a la presencia de los técnicos del Teko Guaraní, quienes habitualmente visitaban las aulas durante las visitas de seguimiento

En todos los casos las observaciones se realizaron en el tercer grado de primaria, porque se consideró que en este curso se podía observar un mayor desarrollo de la implementación del Proyecto del Teko Guaraní y por lo tanto sus resultados eran más visibles.

Sin embargo, en algunas escuelas que trabajaban en la modalidad multigrado, es decir, donde un solo profesor trabaja simultáneamente con los tres grados (primero, segundo y tercero), la observación se realizó de manera íntegra a todos ellos.

El número de observadores en cada curso fue de dos personas, un técnico del Teko y un observador externo. Ambas personas, de manera consensuada debían volcar los resultados de su observación en un instrumento de registro que contenía listas de cotejo y escalas de valoración.

El registro podía ser completado por los observadores durante o al finalizar el proceso de observación.

Al concluir cada clase, los observadores podían realizar una breve entrevista con el docente o con los estudiantes, para solicitarles algunas aclaraciones o ampliaciones sobre las actividades realizadas y los resultados de la enseñanza.

Aplicación del cuestionario a docentes

El cuestionario se aplicó a todos los docentes de las escuelas seleccionadas que trabajan con estudiantes de 1° hasta 3° grado.

Ninguno de los docentes rechazó la aplicación del cuestionario. El procedimiento seguido fue el siguiente. En cada escuela se realizó una reunión con los docentes implicados, en la misma se les explicó el contenido del cuestionario y se aclaró sus dudas sobre las preguntas de la misma. Posteriormente se les entregó un ejemplar del instrumento con el compromiso de devolverla respondida en el plazo de 3 días.

Una vez cumplido el plazo, los cuestionarios debidamente completados fueron entregados a los investigadores.

El cuestionario fue aplicado a un total de 18 docentes de acuerdo al siguiente detalle:

Tabla N° 13: Total docentes encuestados

Unidad educativa	N° de docentes
Casapa	3
Ñaurenda	2
San Jorge de Ipati	6
Ivaviranti	3
Villa Hermosa	1
Anguaguasu	3
Total	18

Realización entrevista a docentes

Las entrevistas a docentes se realizaron fuera de los horarios de clase, generalmente después de que hubieran finalizado su jornada laboral.

Se aplicó a todos aquellos docentes de las escuelas seleccionadas que trabajan entre primer y tercer grado y que de manera voluntaria accedieron a ser entrevistados. Todas las entrevistas fueron grabadas y se contó para ello con el permiso de los entrevistados.

Se realizaron un total de 13 entrevistas a docentes procedentes de las unidades educativas que se detallan en la tabla 14.

Tabla N° 14: Total docentes entrevistados

Unidad educativa	N° de docentes
Casapa	2
Ñaurenda	1
San Jorge de Ipati	4
Ivaviranti	3
Villa Hermosa	2
Anguaguasu	1
Total	13

Del total de los 13 docentes entrevistados, 5 fueron mujeres y 8 varones

Realización entrevista a padres/madres de familia

Las entrevistas a padres y madres de familia se realizaron en la escuela en algunos casos y en la propia casa de los entrevistados en otros.

El contacto con los mismos lo hicieron los técnicos del Teko Guaraní, debido al conocimiento que poseían de las comunidades. Todas las entrevistas fueron grabadas y se contó para ello con el permiso de los entrevistados.

Las personas entrevistadas fueron principalmente autoridades de la comunidad, el capitán comunal o el segundo capitán y el presidente o algún otro miembro de la directiva de la junta escolar.

Se entrevistaron a un total de 10 padres y madres de familia procedentes de las unidades educativas que se detallan en la tabla 15.

Tabla N° 15: Total padres de familia entrevistados

Unidad educativa	N° de PPF
Casapa	3
Ñaurenda	1
San Jorge de Ipati	2
Ivaviranti	1
Villa Hermosa	1
Anguaguasu	2
Total	10

Tomando en cuenta la variable de sexo, la entrevista se aplicó a 6 madres y 4 padres de familia.

Realización entrevista a niños y niñas

Las entrevistas a los niños y niñas se realizaron en la escuela, en las horas de recreo o al finalizar el período de clases.

La lista de los niños y niñas con consentimiento para ser entrevistados fue proporcionada por los técnicos del Teko Guaraní.

Se definió que los niños y niñas entrevistados serían de tercer grado por ser más mayores y por tener una mayor experiencia en la escuela. Todas las entrevistas fueron grabadas y se contó para ello con el permiso de los entrevistados.

En cada una de las escuelas se seleccionaron a dos estudiantes un varón y una mujer, habiéndose entrevistado en total a 12 estudiantes, 6 varones y 6 mujeres.

Análisis de los textos escolares

El análisis se concentró en el texto Araendí-3 para el tercer grado, elaborado por el Teko Guaraní. No se analizaron los textos anteriores Araendí-1 para primer grado y Araendí-2 para segundo grado por falta de tiempo y porque se partió del supuesto de que el texto Araendí-3 podría reflejar una mayor experiencia del Teko Guaraní en su propósito de elaborar materiales desde la identidad cultural guaraní que contribuyen a formar individuos libres e independientes.

El instrumento utilizado para el análisis fue una lista de cotejo en la que se registraban contenidos referidos a la historia, derechos colectivos e identidad guaraní, así como actividades que promovieran la participación, autonomía, expresividad, capacidad crítica y autovaloración de los niños.

Para el análisis se utilizaron los siguientes materiales:

- Texto Araendí 3, publicado por el Teko Guaraní el año 2010.
- Proyecto de publicación del texto Araendí 3, elaborado por los autores del texto.

El análisis de los textos escolares se realizó en oficina y no constituyó parte del trabajo de campo en el terreno.

Realización entrevista del grupo de discusión.

La entrevista de grupo de discusión se realizó para someter al juicio de líderes académicos y políticos del pueblo guaraní, los resultados alcanzados durante el proceso de investigación.

Esta entrevista se realizó tras la obtención de los resultados preliminares de la investigación.

Para su aplicación se utilizó una “Guía Semiestructurada”, cuyos datos fueron útiles para ampliar y contrastar los resultados encontrados.

El grupo de discusión se conformó por 6 personas, tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Ser líderes académicos o políticos pertenecientes al pueblo guaraní.
- Tener una visión externa al Proyecto del Teko Guaraní y no estar involucrados en su ejecución.

En este sentido se conformó un grupo integrado por:

1. Rectora Universidad Indígena Guaraní (Unibol)
1. Ex presidente Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)
1. Presidente Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG)
1. Presidente Consejo de Capitanes de Chuquisaca (CCCH)
1. Vicepresidenta Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB)
1. Sabio guaraní (arakua iya)

La elaboración del grupo de discusión nos ha permitido someter al análisis y la opinión del grupo de expertos o líderes los principales resultados encontrados, de modo que los resultados pudieran ser validados con opiniones de expertos externos.

5. Procesamiento de los datos.

Procesamiento de los datos cuantitativos

Los datos proporcionados por la encuesta a docentes y el registro de las observaciones de aula, fueron tabulados en una hoja de cálculo en Excel.

Posteriormente, a partir de esta información se elaboraron tablas y gráficos para cada una de las preguntas del cuestionario y para cada uno de los criterios de observación.

Posteriormente se realizó el análisis e interpretación de los datos proporcionados por las tablas y los gráficos.

Procesamiento de los datos cualitativos

Las entrevistas a docentes, las entrevistas a padres y madres de familia, la entrevista del grupo de discusión y las entrevistas a niños fueron transcritas en su totalidad por los asistentes de investigación. Las entrevistas realizadas en lengua guaraní fueron traducidas y transcritas por los técnicos del Teko Guaraní al castellano.

Los datos de las entrevistas fueron vaciados en una matriz de resultados de entrevistas (ver anexo 3, matriz centralización de entrevistas), a partir del cual se formaron las categorías de respuestas de acuerdo a cada una de las preguntas. Esto permitió identificar con claridad los puntos en los recayeron las respuestas y, a partir de ello, atribuir significado a los datos.

La información recogida de los grupos de discusión fue vaciada también en una matriz de resultados, en la que anotaron las respuestas de cada grupo a las preguntas realizadas. A partir de ello, se buscó los puntos de mayor coincidencia del grupo respecto a cada una de las preguntas.

En el proceso de análisis de la información se contrastó lo dicho por los distintos informantes a cada una de las preguntas, lo que permitió llegar a conclusiones con respecto a cada una de las áreas de evaluación, integrando información de distintas técnicas y fuentes.

6. Elaboración de informes

El informe preliminar

Después del procesamiento y análisis de los datos, se procedió a la elaboración del informe preliminar. Este informe fue elaborado siguiendo la estructura proporcionada por Perez Yuste (2006), a saber:

- 1 Introducción
- 2 Definición clara y concisa del problema que es objeto de investigación y análisis.
- 3 Análisis del estado de la cuestión.
- 4 Formulación de las hipótesis de investigación o de los objetivos de la misma.
- 5 Enfoque metodológico propuesto. Variables que intervienen y su definición operativa. Los sujetos que van a intervenir en la evaluación. Los instrumentos de recogida de datos. La recogida de datos. El análisis de los datos .
- 6 Conclusiones y recomendaciones que se pueden derivar del trabajo evaluativo.

Una vez que ya se contaba con un informe preliminar, se planificó un taller para dar a conocer los resultados y recoger opiniones de los distintos actores interesados: directivos y técnicos del Teko Guaraní, directivos y técnicos de Ibis Dinamarca, autoridades educativas, docentes de las unidades educativas y dirigentes de las organizaciones indígenas.

Taller de validación de los resultados del informe preliminar

En fecha 9 de febrero de 2012 se realizó un taller para socializar y validar los resultados del informe preliminar y recibir observaciones y sugerencias.

Los objetivos del taller fueron:

- Analizar los avances, logros y dificultades del Proyecto Época de Cambio.
- Recoger observaciones y sugerencias sobre los resultados del estudio.
- Elaborar lineamientos para la definición de las perspectivas futuras del Proyecto Época de Cambio

Participaron del taller las siguientes personas:

Director Teko Guaraní

Técnica Teko Guaraní
Presidente APG
Presidente CEPOG
Responsable de educación CCH
Directora País IBIS Bolivia
Técnica IBIS Dinamarca
Coordinador Programa Temático Gobernabilidad Ibis Dinamarca
Director núcleo educativo Rosario del Ingre
Director escuela Ipati del Ingre
Profesora escuela Ivaviranti
Evaluador externo

En este taller se presentó el informe preliminar, se realizaron varias observaciones y sugerencias al mismo con el propósito de que fueran incorporadas al informe final.

El informe final

Finalmente se procedió a la elaboración del informe final incorporando las sugerencias del taller de validación de los resultados del informe preliminar.

En el informe se tuvieron en cuenta la descripción del contexto de la investigación, los presupuestos teóricos asumidos, la descripción del problema de investigación, el enfoque metodológico, los resultados relacionados con cada uno de los componentes de la investigación, las conclusiones y recomendaciones.

PARTE III
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

CAPITULO VIII

PROCESOS DE AULA PARA UNA ENSEÑANZA LIBERADORA

En este capítulo trataremos el desarrollo de los procesos de aula en las escuelas investigadas con el propósito de responder al objetivo de establecer los aportes de la experiencia del Teko Guaraní en relación a un currículo de enseñanza básica liberadora, los procesos didácticos en el aula y el aprendizaje de los estudiantes.

El análisis se basa principalmente en la información obtenida mediante las observaciones de aula, el cuestionario y las entrevistas realizadas a los docentes.

1. La incipiente experiencia de escolaridad en las comunidades estudiadas.

Antes de iniciar el análisis de los procesos de aula y establecer los aportes de la acción del Teko Guaraní en la materialización de una enseñanza liberadora, es importante destacar que la escuela como institución estatal es relativamente nueva en las comunidades estudiadas, tal como ha sucedido en muchas otras comunidades de las zonas de esclavitud del Chaco boliviano.

La fundación de las escuelas en las comunidades estudiadas se remonta a la década de los 90:

Villa Hermosa	1995
Anguaguasu	1996
Naurenda	1992
Casapa	1993
Ivaviranti	2003
Ipati	1992

La antigüedad de estas escuelas oscila entre 10 a 20 años de creación

Este hecho implica que los padres de los actuales alumnos no hayan tenido acceso a la escolaridad o se han educado en las escuelas establecidas por los patrones, sin haber tenido la experiencia de una escuela “libre”. En el Capítulo I se ha descrito los principales rasgos de estas escuelas donde los niños estaban escolarizados sólo hasta tercero o quinto de primaria, llevaban el nombre del patrón y estaban ubicadas dentro de sus haciendas. En estas condiciones, ese tipo de escuela apuntaba a la domesticación y subordinación de los alumnos para garantizar la perpetuación de la hacienda como una estructura de dependencia y explotación. Por supuesto que no se enseñaba en la modalidad intercultural bilingüe.

Por lo anterior, el hecho de que hoy en día estas comunidades cuenten con una escuela “libre” resulta un gran avance con relación a la situación pasada.

El proceso de cambio de visión de una escuela que inculca obediencia y pasividad a otra nueva que libera, que posibilita la realización propia y el desarrollo de la comunidad es un avance significativamente importante.

2. Cobertura escolar y permanencia

La asistencia y la permanencia en la escuela pueden considerarse indicadores fundamentales de la calidad educativa y de la satisfacción con la escuela.

La tabla 16 refleja la cobertura escolar y la permanencia en las 6 escuelas investigadas:

**Tabla N° 16: Número de alumnos hasta tercer grado
Gestión 2011**

Grado	Matriculados			Efectivos			Abandonos		
	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
Inicial 1era Secc.	9	9	18	7	9	16	-	-	-
Inicial 2da Secc.	12	8	20	11	6	17	2	2	4
1°	22	22	44	20	22	42			
2°	19	24	43	19	23	42	1	1	2
3°	45	33	78	46	31	77	1	2	2
Total	107	96	203	103	91	194	4	5	9

Fuente: elaboración propia en base al registro de los docentes

En el cuadro se observa que el total de matriculados es de 203 alumnos, de los cuales 9 abandonaron la escuela, quedando un total de 194 alumnos efectivos.

En base a los datos anteriores tenemos que el porcentaje de abandonos no supera el 4% del total. Tomando en cuenta la variable de sexo tenemos que el 2,2% de abandonos corresponde a las mujeres y el 1,8% corresponde a los varones. La diferencia entre hombres y mujeres es poco significativa.

No se cuenta con estadísticas de cobertura y permanencia en estas escuelas antes de que iniciara el Proyecto, pero se tienen testimonios de que los porcentajes de abandono eran bastante elevados.

El testimonio de una técnica del Proyecto es el siguiente:

“Cuando empezó el Proyecto el año 2007, se realizó un diagnóstico sobre que pensaban sobre la educación de sus hijos. Se encontró que por la zona del Ingre, los padres de familia no querían enviar a sus hijos a la escuela, ellos solamente tenían que saber escribir su nombre y contar algunos números para contar los animales del patrón y ayudarles. A las mujeres ni se les enviaba a las escuelas porque se pensaba que ellas no necesitaban. Los padres de familia mayores todavía mantienen esta mentalidad, pero los padres jóvenes han cambiado, ellos quieren que sus hijos e hijas asistan a la escuela para que sean profesionales” (Entrevista T 2).

Es posible afirmar que la matrícula escolar ha mejorado notoriamente en los últimos años debido a que desde el Proyecto se trabaja con padres y madres de familia en

capacitaciones sobre la importancia de la escuela para el desarrollo de la persona y la comunidad y también debido a que se han impulsado acciones de control social desde los padres y madres de familia.

Existe un control social de la comunidad sobre el ausentismo escolar. Pero este control sólo es hasta que salgan de la primaria en el curso correspondiente a 6° grado. Dentro de la comunidad no existen sanciones para los padres que no envían a sus hijos a la escuela, se trata más de una responsabilidad compartida y asumida por todos, una obligación social y moral. Esta es la concepción del control comunitario.

Por otra parte, se tiene conocimiento de que en la época de las haciendas las mujeres eran mucho más discriminadas que los varones en relación a su asistencia a la escuela.

“En la época de los patrones nos decían que las mujeres no necesitábamos aprender a leer y escribir, yo vivía con mi patrona, las mujeres trabajábamos acarreando agua y los hombres al carguío. Todavía los hombres podían ir a la escuela, pero solo hasta segundo o tercero, pero las mujeres nada” (Entrevista Madre de Familia Casapa).

Por los datos que se tienen de las escuelas visitadas, hoy en día se ha superado notoriamente esta discriminación de género.

3. Diseño Curricular, planes y programas

El Diseño Curricular Base (DCB) que orienta el desarrollo de los procesos de aprendizaje en todas las unidades educativas del Proyecto es el Diseño Curricula Base para el Nivel Primario, elaborado en marco de la Ley 1565.

“Nos hemos basado en la Ley Reforma Educativa 1565, decreto reglamentario, trabajamos con la participación de los padres de familia, todo enmarcado en la Ley 1565 que ha estado en vigencia hasta la aprobación de la Nueva Ley el año 2010” (Entrevista profesor Ipati del Ingre P4).

Sin embargo, el proceso de elaboración de planes y programas que se realiza sobre la base de este DCB incorpora las adecuaciones que los docentes consideran convenientes.

“Nosotros lo que hemos hecho es trabajar sobre el diseño curricular nacional, desde el punto de vista del enfoque de la Reforma Educativa, agarramos ese enfoque y lo contextualizamos aquí, hay cosas que no lo tocamos y hay cosas que introducimos en nuestras programaciones, los diferentes saberes o elementos de la cultura” (Entrevista profesora Ivaviranti P6).

En todos los casos los planes y programas para el nivel primario se elaboran y consensuan en talleres con los docentes que se realizan a nivel del distrito, sobre la base de ello cada docente a su vez puede realizar las adecuaciones que crea conveniente.

Si bien se toma como base el Diseño Curricular Base de la Ley 1565, también se incorporan otros lineamientos curriculares, ya sea del ex PEIB (1990 - 1994) así como otras experiencias educativas.

“Uno que nos sigue sirviendo de brújula es el diseño curricular propuesto por la 1565, por una ventana, el programa de transición que llevamos adelante con el Teko Guaraní, nos permite retomar experiencias del anterior sistema o del ex PEIB que se había experimentado como piloto en la región guaraní. Esas facultades nos ha dado el programa de transición, pero sin desmarcarnos de textos educativos grandes y generales que nos proporciona los diseños curricular base del sistema educativo nacional, estamos en el marco de la Ley 1565, pero con estas características permitibles de aplicar e incorporar nuevas experiencias positivas del anterior sistema” (Entrevista técnico del Proyecto T2).

Las Direcciones Departamentales de Educación son las instancias que establecen los lineamientos y las normativas para la elaboración de los planes y programas al tiempo que realizan también el seguimiento de los mismos.

“Las Direcciones Departamentales de Educación hacen seguimiento a los contenidos que se avanza por semestre, pero en si ellos obedecen a los que establece la Ley 1565, desarrollando las competencias, los indicadores de acuerdo a las actividades, más abocados a los contenidos que vienen de esa Ley. Cada dirección distrital envía su currículum y su cronograma de actividades a la Dirección Departamental de Educación y son ellos quienes lo aprueban (Entrevista director unidad educativa Ipati del Ingre P5).

Aunque la nueva Ley de Educación 070 se aprobó en diciembre de 2010, no se han aprobado todavía sus respectivos planes y programas y no se encuentra en situación de ser implementada. El ministerio de Educación declaró el 2011 como el año de preparación de la Nueva Ley.

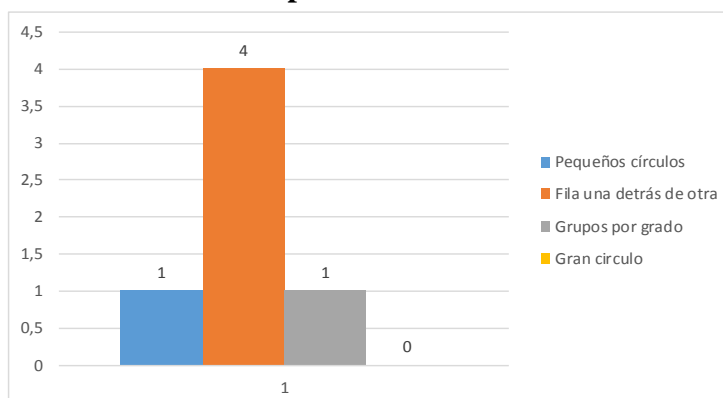
4. La organización del aula

La organización del aula, es un indicador importante de cómo se desarrollan los procesos pedagógicos en la misma.

Distribución de los alumnos

Un primer aspecto tiene que ver con la forma en la que están distribuidos los alumnos en las clases

Gráfico N° 1: Distribución predominante de los alumnos en el aula



Observaciones de aula

En el gráfico 1 se puede observar que 4 aulas están organizadas predominantemente en filas una detrás de otra, 1 aula en pequeños círculos y 1 aula en grupos multigrado.

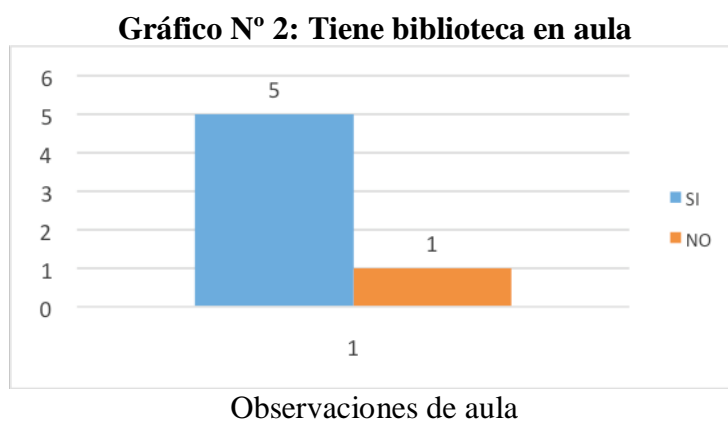
La organización en filas una detrás de otra tiende a favorecer el desarrollo de procesos más expositivos y caracterizados por una menor interacción entre los estudiantes. En cambio la organización en pequeños círculos ofrece mayores posibilidades de participación y de interacción entre los discentes. La organización del aula en grupos multigrado es habitual en las escuelas seccionales del área rural de nuestro país. La organización de tipo multigrado permite también desarrollar metodologías más personalizadas, participativas e interactivas.

Una buena práctica educativa puede considerar momentos de trabajo colectivo con espacios de trabajo en pequeños grupos, por pareja e incluso momentos dedicados a una atención individualizada Sin embargo lo que aquí estamos considerando es el tipo de distribución predominante registrado durante el período de observación de aula.

Los enfoques pedagógicos constructivistas recomiendan la organización de grupos de trabajo, para favorecer una mayor interacción y autonomía de los estudiantes.

4.2. Biblioteca de aula

Otro aspecto fundamental de la organización del aula en los primeros años del nivel primario es la existencia de una biblioteca de aula, al respecto tenemos la siguiente información:



Aunque las condiciones de infraestructura y equipamiento no son las mejores en la zona. De acuerdo a lo reflejado en el gráfico 2, la mayoría de las aulas observadas (5) cuentan con una pequeña biblioteca de aula en su interior.

De acuerdo con los enfoques constructivistas y comunicativos de la enseñanza de la lecto-escritura, la biblioteca de aula debe ser lugar tranquilo, donde los niños encuentren libros de cuentos, revistas, periódicos y otros textos adecuados a sus intereses y edad. Debe ser un lugar donde los estudiantes puedan ir a leer libremente o espacios en los que se realicen algunas actividades a través de la consulta de información. Para la organización de la biblioteca de aula, debe destinarse un mueble, una valija o cajón, que esté presente permanentemente en el aula (CECM, 2013).

El hecho de contar con una biblioteca de aula ofrece mayores oportunidades de que los niños puedan interactuar con los libros y textos, ya sea como apoyo para las actividades de aprendizaje o para fomentar los hábitos lectores entre los estudiantes.



Ilustración N° 3: Biblioteca de aula Ivaviranti



Ilustración N° 4: Ambiente lector

Otro aspecto importante radica en la capacidad del docente de crear un ambiente lector favorable, acondicionando y usando en el aula recursos como carteles, centros de interés, biblioteca o rincón de lectura y trabajos de los estudiantes. Se concentra en las condiciones físicas para promover una actitud positiva y el acceso del niño o niña a la cultura escrita y así favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura, haciendo que el material escrito esté disponible en el contexto inmediato del niño y de la niña. Implica también que el docente promueva la participación de los niños y niñas para mantener actualizados los recursos e incorporar sus diversas producciones al interior del aula y de modo particular en la biblioteca (CECM, 2003).

Todas las aulas observadas se encuentran repletas de carteles, aunque los tipos de texto al interior de los mismos es bastante variado.

Tabla N° 17: Textuación del aula

	Mucho	Poco	Nada
Con textos de los alumnos	1	5	0
Con textos de los docentes	4	2	0
Con otros textos	4	1	1

Observaciones de aula

En la tabla 17 observamos que las aulas están mayoritariamente textuadas con materiales elaborados por los docentes y otro tipo de materiales. Aunque casi en todas las escuelas se observan producciones de los alumnos, estos no superan en cantidad a los textos producidos por los docentes y a otros textos.

Una característica de los métodos de enseñanza de lectura y escritura comunicativos es que crean un ambiente en el que la presencia de diversos textos en el aula sea una constante, ya que permite familiarizar al alumnado con el texto escrito de manera permanente. Asimismo se valorizan y se exponen en el aula las producciones de los alumnos.



Ilustración N° 5: Aula textuada en Ñaurenda

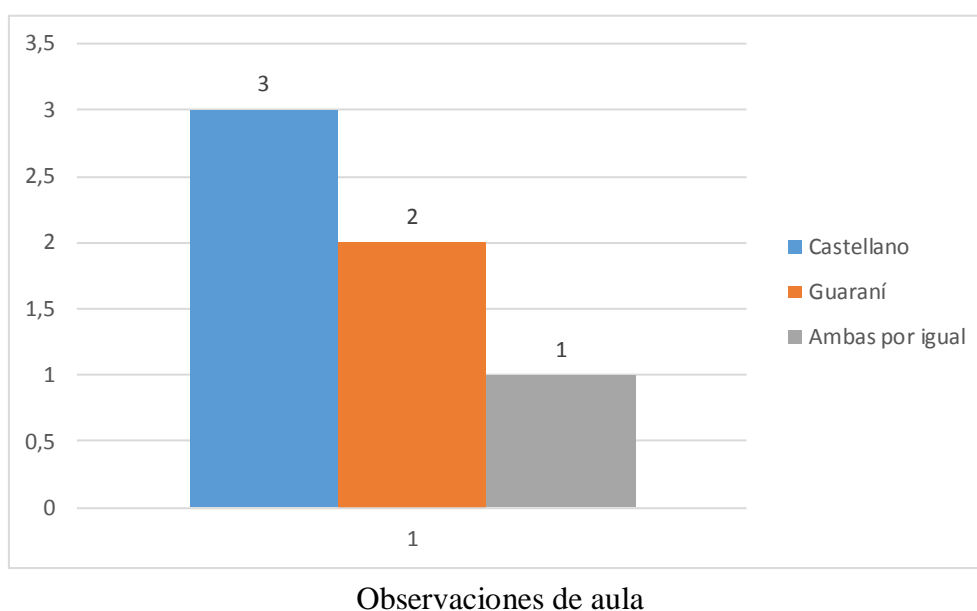
En los primeros años de escolaridad es importante que los niños estén en contacto con un ambiente con abundancia de recursos textuales en su aula y en la escuela. El contacto con tipos variados de textos les facilita el descubrimiento de las regularidades del lenguaje escrito y estimula su interés por aprender a leer y escribir.

4.3. Ambiente lector bilingüe

Una educación bilingüe debe contar también con un ambiente lector bilingüe. Debe tener expuesto en sus muros diversos materiales que reflejen los intereses de los alumnos, las actividades que realizan, su cultura, su lengua materna y su segunda lengua.

Al respecto el siguiente gráfico es bastante ilustrativo de este aspecto en las escuelas investigadas:

Gráfico N° 3: Distribución de la lengua de los textos en función de las aulas



Se observa que 3 aulas están mayoritariamente textuadas en castellano, 2 aulas en guaraní y 1 aula en ambos por igual. Este hecho refleja la existencia de ambientes letrados bilingües, aunque existe una leve predominancia del castellano.

La inmersión en un entorno escrito es todavía mucho más importante en el caso de alumnos que viven en comunidades rurales poco letradas o que están aprendiendo a leer en una lengua con poca tradición de escritura como es el caso del guaraní.

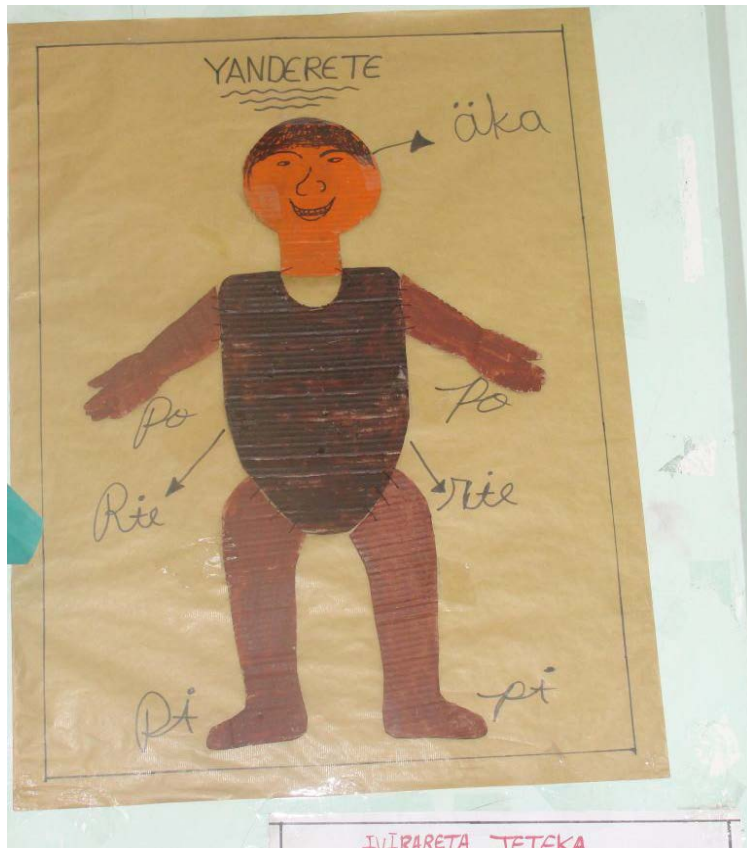


Ilustración N° 6: Ambiente lector bilingüe en Villa Hermosa



Ilustración N° 7: Ambiente lector bilingüe en Ipati

5. El clima del aula. Procesos de aula horizontales y respetuosos

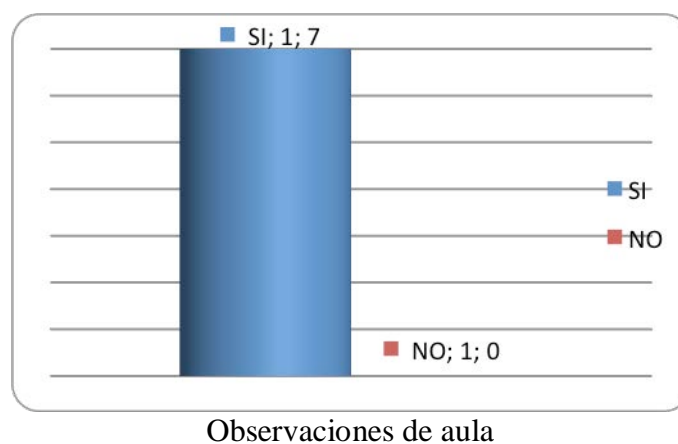
El clima de aula se refiere a la capacidad del docente para propiciar un clima afectivo favorable para el aprendizaje, caracterizado por el establecimiento de una relación de confianza y respeto con los niños y niñas, el respeto a su derecho a pensar incluso diferente del docente, el respeto a la palabra y opinión del estudiante, el reconocimiento y estímulo frente a sus logros, el aprovechamiento de sus errores para conducirlo hacia nuevos aprendizajes, el respeto a la diversidad y el fomento de actitudes de apoyo mutuo.

Un buen clima de aula se da cuando:

- El docente tiene expectativas positivas y altas de su alumnado, muestra respeto por los niños y niñas (su derecho al uso de la palabra, sus opiniones, su derecho a disentir de lo que el maestro dice u opina), aprecia el trabajo de los niños y niñas, les da aliento, establece con ellos y ellas relaciones positivas y les da un trato respetuoso y considerado.
- Los estudiantes muestran confianza en sí mismos, participan activamente de la clase, respetan las normas de convivencia, trabajan en equipo y de forma colaborativa, muestran aprecio y respeto por sus compañeros y docentes.
- La clase se muestra organizada y ordenada. Los niños/as saben qué hacer, hay consignas pedagógicas y de convivencia claras. Esto permite el logro de la autonomía en los niños.

Un indicador importante del clima de aula es el trato que brindan los docentes a los estudiantes.

Gráfico N° 4: El docente usa formas respetuosas para corregir el comportamiento de los niños

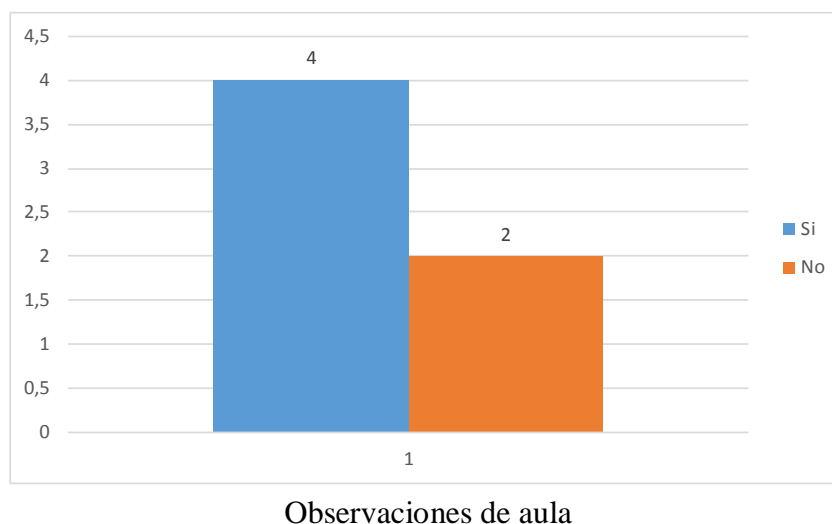


De acuerdo al gráfico 4, en las aulas observadas se advierte un clima de aula de confianza entre docentes y estudiantes. Estos últimos se expresan espontáneamente sin

ningún tipo de temor hacia el docente. Los docentes, en su totalidad utilizan formas positivas, respetuosas para corregir los errores y el comportamiento inadecuado del alumnado.

Otro aspecto que fortalece un clima de aula horizontal es que los docentes felicitan y valoran permanentemente las ideas y trabajos de los alumnos. Veamos el siguiente gráfico:

Gráfico N° 5: Refuerzo y valoración de las ideas de los estudiantes de acuerdo con los docentes



Se aprecia que la mayoría de los docentes felicita y valora de forma permanente las ideas y trabajos de los niños, en tanto que solo 2 no lo hacen.

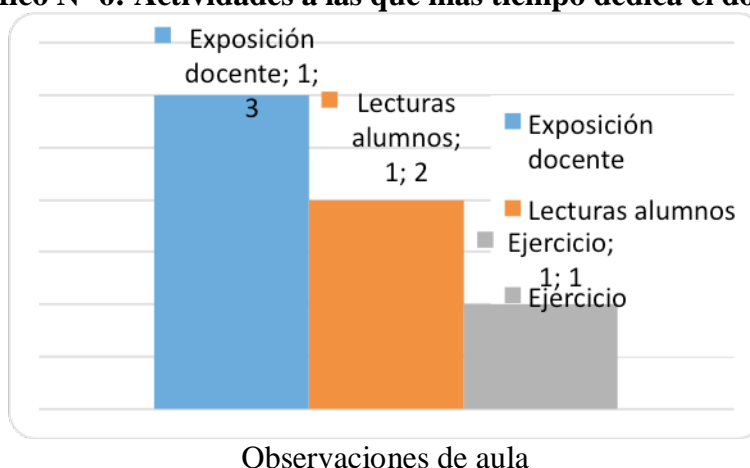
Estas actitudes de los docentes contribuyen a desarrollar y fortalecer la autoestima de los estudiantes puesto que les brindan seguridad en sí mismos, se sienten respetados y pueden desarrollar sin temor sus capacidades expresivas.

En síntesis sobre este punto, los resultados de la evaluación muestran que el trato de los docentes hacia los estudiantes es horizontal y respetuoso. Se observa en los niños una actitud de bastante interés y de participación en la construcción de sus aprendizajes, la mayoría de ellos salen al frente a leer, escribir o realizar ejercicios, sin ningún temor al maestro y sus compañeros y sin ninguna muestra de timidez. En la mayoría de los casos los estudiantes expresan sus ideas y sentimientos libremente.

6. Actividades didácticas. Discurso innovador, prácticas tradicionales

Uno de los aspectos fundamentales para analizar la metodología pedagógica de los docentes tiene que ver con las actividades didácticas que realizan en clases. De acuerdo a las observaciones de aula, las actividades más utilizadas por los docentes son:

Gráfico N° 6: Actividades a las que más tiempo dedica el docente



Las exposiciones sobre los distintos contenidos del currículo (3). Posteriormente asignan tareas en clase a los estudiantes (2) que consisten principalmente en ejercicios del área de lenguaje, matemáticas y asignarles lecturas a los alumnos (1). La mayoría de estos ejercicios se encuentran en los textos base Araendí y Papakarupia y son realizados por los estudiantes en la pizarra, en sus cuadernos o en sus propios textos.

Con menor frecuencia los docentes organizan actividades de trabajo en equipo o lluvia de ideas. No hemos observado el desarrollo de actividades como: debates, investigaciones, proyectos de aula, etc.

Las observaciones de clase, contrastan con las respuestas dadas por los docentes en el cuestionario respecto a este mismo punto.

Gráfico N° 7: Actividades que realiza el docente



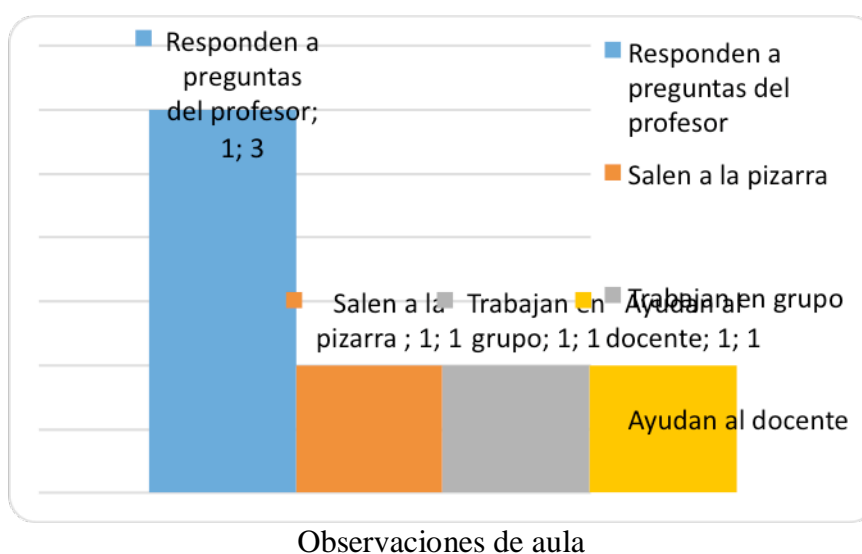
De acuerdo con las respuestas de los docentes en el cuestionario, las principales actividades que realizan son: trabajo en equipo, lluvia de ideas y dinámicas de grupo, con menor frecuencia exposiciones e investigaciones³.

³ En el trabajo en equipo se refiere a que el docente organiza grupos de trabajo, asignando tareas comunes a todos los miembros o roles individualizados a cada uno de los miembros del grupo. La lluvia de ideas consiste en que el docente propone un tema, un problema o una pregunta y los alumnos expresan libremente sus ideas al respecto que luego son organizadas y sistematizadas por el docente.

Este desfase puede interpretarse en el sentido de que los docentes han respondido al cuestionario desde el “deber ser” o situación ideal o simplemente debido a que el periodo de observación ha sido insuficiente para captar todas las actividades que los docentes realizan realmente.

Las actividades que realiza el docente están vinculadas también con la participación de los niños en clase, en el sentido de que las mismas promueven una mayor o menor intervención de los mismos.

Gráfico N° 8: Dinámicas que fomentan la participación en el aula



En el gráfico 8 podemos ver que en 3 casos los alumnos participan más respondiendo verbalmente a las preguntas del profesor. Esto es un indicador que las actividades del docente son mayormente expositivas y directivas y que promueven menos la organización y participación autónoma de los alumnos.

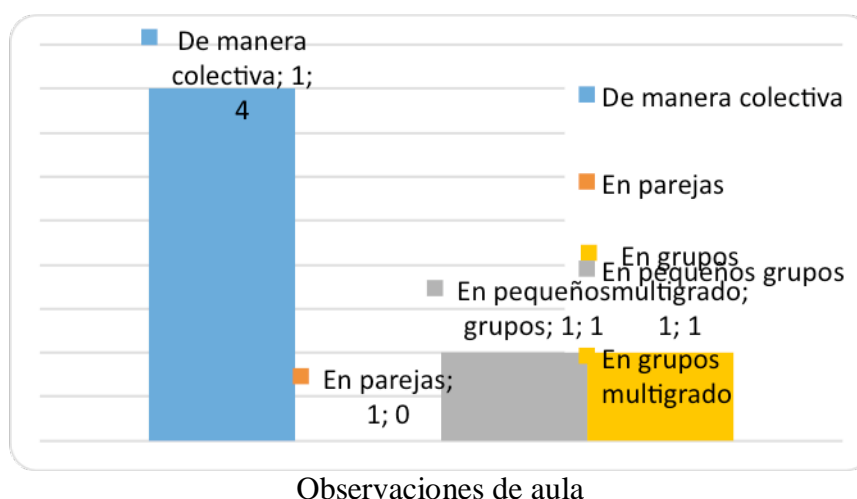
Un aspecto complementario con la participación de los alumnos es el tipo de grupos que forma el docente para el desarrollo de sus actividades, al respecto veamos el siguiente gráfico:

Las dinámicas de grupo se refieren a la aplicación de técnicas participativas grupales para la animación, la reflexión y el análisis de ciertos temas. El trabajo en equipo y las dinámicas de grupos tienen mucho en común y muchas veces son tomadas como sinónimos.

Las exposiciones se refieren a la impartición de clases magistrales por parte del docente.

Las investigaciones consisten generalmente en que los alumnos indagan sobre un determinado tema preguntando a los adultos de la comunidad.

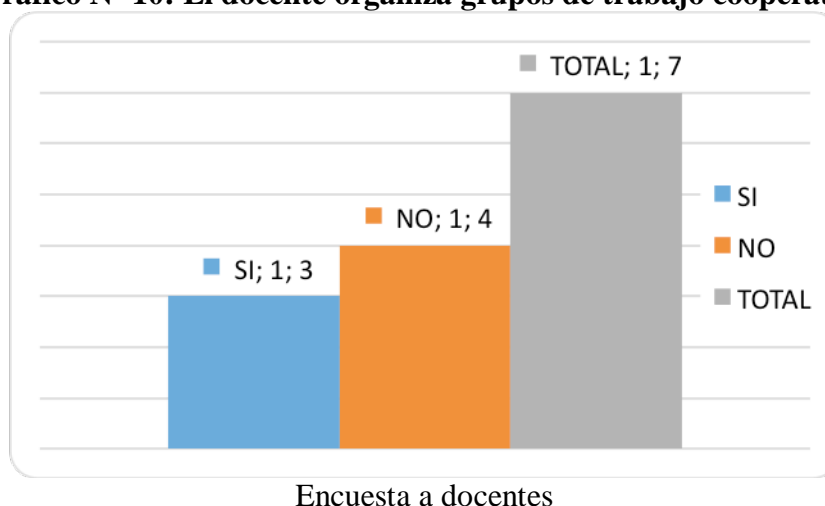
Gráfico N° 9: Agrupaciones utilizadas por los docentes



En 3 aulas las actividades predominantes del docente se realizan de manera colectiva, es decir para todo el curso. En menor proporción se realizan actividades organizadas en pequeños grupos y en grupos multigrado. No se ha observado un trabajo individualizado con los alumnos.

Si bien el anterior gráfico, muestra la organización predominante, también hemos registrado si durante todo el proceso de observación el docente organiza grupos de trabajo cooperativo.

Gráfico N° 10: El docente organiza grupos de trabajo cooperativo



En el gráfico 10 se observa que la mayoría de los docentes no organizan grupos de trabajo cooperativo.

En resumen podemos decir que las actividades que se realizan en las escuelas estudiadas, responden más a una tendencia al trabajo expositivo, directivo y colectivo por parte de los docentes.

En menor proporción se realizan actividades que brinden mayor responsabilidad a los estudiantes y que estos los desarrollen con una cierta autonomía. Aunque existe una

buena proporción de trabajo en pequeños grupos, todavía predomina el trabajo colectivo.



Ilustración N° 8: Organizados en grupo de trabajo



Ilustración N° 9: En fila uno detrás de otro

Una de las cuestiones a tener en cuenta en las actividades de aula, es si las mismas desarrollan el espíritu crítico entre los estudiantes.

Según varios autores tales como Incep (2202), Freire (2006) y Rodríguez (1997), el desarrollo de la capacidad crítica enfatiza en:

- el reconocimiento de las causas, de los porqués, de los hechos de la realidad. Se trata de entender el árbol desde sus raíces, no desde sus ramas, además de saber ubicarlo en el bosque;
- la necesidad de relacionar o vincular las cosas entre sí;
- el esfuerzo que hay que hacer para no dejarnos engañar por las apariencias de los hechos que pretendemos entender.

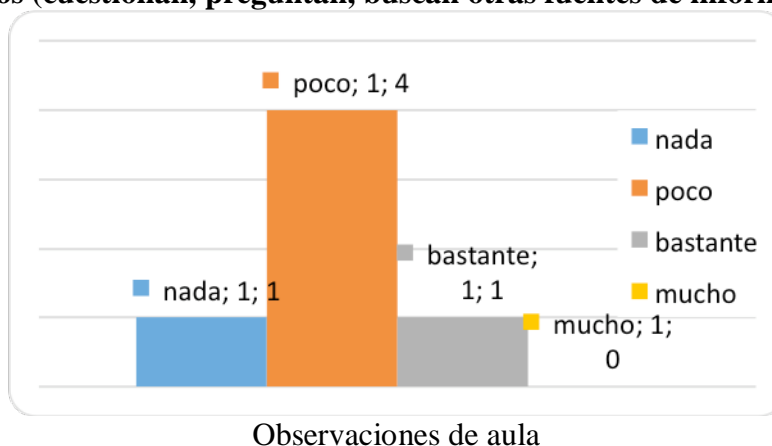
Según el ICEP el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo debe permitir:

“Pensar más críticamente significa que empecemos a profundizar más sobre lo que vemos, sobre lo que vivimos, sobre lo que deberíamos hacer. Significa también, que debemos empezar a ser más dudosos sobre lo que nos dicen, sobre lo que leemos, sobre lo que nos enseñan” (ICEP, 2002: 24).

Nobori Mariko (2011) realiza un listado de diez actividades didácticas para enseñar el pensamiento crítico entre los estudiantes: 1. Preguntar; 2. Empezar con una pista y ayúdarles a desvelar el asunto; 3. Darles herramientas para entrar en la conversación; 4. Ejemplificar las expectativas del docente; 5. Impulsar la polémica constructiva; 6. Elegir contenidos de su interés; 7. Organizar discusiones socráticas; 8. Evaluar su razonamiento con diferentes métodos; 9. Hacer que los estudiantes se evalúen entre ellos.; 10. Pasar a segundo plano.

De acuerdo con las observaciones de aula sobre si las actuaciones docentes de las escuelas investigadas promueven el pensamiento crítico entre los estudiantes tenemos el siguiente gráfico:

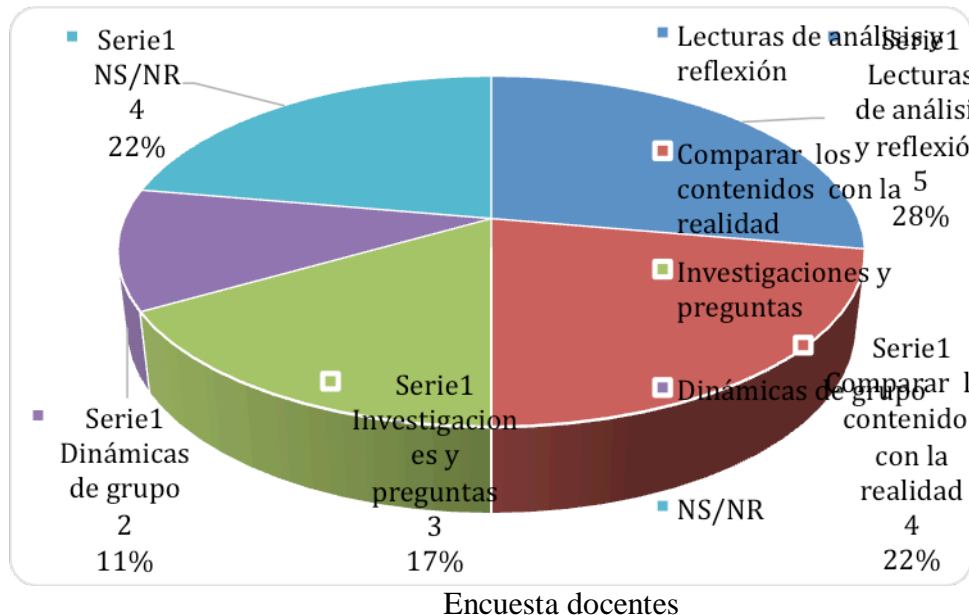
Gráfico N° 11: Las actividades del docente promueven que los niños en clase sean críticos (cuestionan, preguntan, buscan otras fuentes de información)



Según las observaciones de aula, los docentes poco o nada promueven que los niños en clase sean críticos, es decir, por ejemplo, que cuestionen los contenidos transmitidos y las actividades realizadas por los docentes, que realicen preguntas para analizar y profundizar los contenidos, que busquen fuentes variadas de información.

Por otro lado, de acuerdo con las respuestas docentes al cuestionario aplicado, las actividades que realizan para promover la capacidad crítica en los alumnos son:

Gráfico N° 12: Actividades realizadas por los docentes para promover un espíritu crítico entre los estudiantes



Se observa que, según sus respuestas, las actividades que realizan para promover el espíritu crítico de los niños son, lecturas de análisis y reflexión 28%, comparar los contenidos con la realidad 22%, investigaciones y preguntas 17%, dinámicas de grupo 11%.

Los testimonios de los docentes sobre las actividades que realizan para favorecer el pensamiento crítico entre los estudiantes son los siguientes:

“La exposiciones, la lectura de cuentos, que sean ellos más críticos, que lean el cuento y que analicen de que se trata el mismo y que trabajen en grupo e individualmente” (Entrevista Profesor Naurenda P5).

“Yo con mi curso hago dinámicas y algunos juegos recreativos, los saco afuera, dramatizaciones en guaraní en el curso, concursos entre ellos, para que ellos defiendan lo que ellos dicen, demuestren, a veces yo les digo 5 x 8, 40 responden, si está seguro, entonces yo les digo ¿por qué?, ellos tienen que saber por qué, defender lo que ellos dicen, entonces de esa manera yo trabajo” (Entrevista profesor Ivaviranti P8).

Todas estas actividades resultan muy adecuadas para desarrollar el espíritu crítico entre los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con las observaciones de aula, se implementan en el aula con muy poca frecuencia y no se concretan actividades constantes.

Muy relacionado con la capacidad crítica se encuentra también el desarrollo de la autonomía en los niños.

Recordemos que uno de los objetivos fundamentales de la educación es ayudar y acompañar a los niños y niñas a que sean independientes, autónomos, adquieran las habilidades necesarias para la toma de sus propias decisiones y puedan valerse por sí mismos. (Gómez y Martín, 2013).

Un niño autónomo es aquel que es capaz de realizar por sí mismo aquellas tareas y actividades propias de los niños de su edad y de su entorno sociocultural.

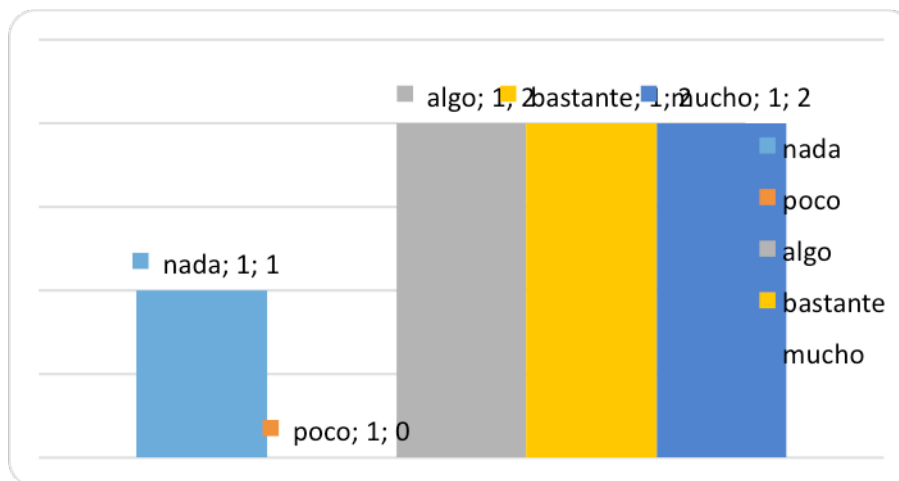
“La autonomía es la capacidad de gobernarse a uno mismo, de actuar por propio convencimiento y no porque nos impongan una conducta, nos vigilen, nos castiguen o nos lo exijan ciertas normas sociales de comportamiento” (Freire 2006: 45).

Las actividades que pueden realizar los docentes para promover el desarrollo de la autonomía entre los estudiantes son muy variadas, por ejemplo en el centro Virgen de Atocha de Madrid se ha realizado una selección de actuaciones del profesorado que fomentan autonomía en los alumnos:

- Enseñarles que cada uno es responsable de lo que hace y no puede echar la culpa a los demás.
- Valorar el esfuerzo y el trabajo que realizan los chicos, además del resultado final.
- Discutir entre todos las normas de convivencia, razonarlas y promover que sean aceptadas por todos.
- Enseñarles a consultar fuentes: diccionarios, enciclopedias, libros de texto.
- Enseñarles a solucionar los conflictos por sí mismos y a utilizar el arbitraje de otras personas adecuadamente.
- Enseñarles a valorar sus trabajos por su valor formativo y no sólo por su repercusión en las notas.
- Fomentar que escriban y dibujen ideas propias sin copiar demasiado.
- Enseñarles a estudiar las lecciones solos, comprendiendo, organizando la información y memorizando.
- Señalar tiempos para trabajar personalmente distinguiéndolos de los dedicados a explicaciones o tareas comunes.
- Fomentar que cada uno valore lo que hace o deja de hacer, así como la calidad de su producción con criterios explícitos.
- Enseñarles a expresar sentimientos, emociones y quejas (www.cvatocha.es).

En relación a si los docentes de las escuelas investigadas estimulan el desarrollo de la autonomía entre los niños, tenemos:

Gráfico N° 13: Las actividades del docente estimulan la autonomía de los niños (toman iniciativas, proponen, se les delega responsabilidades)

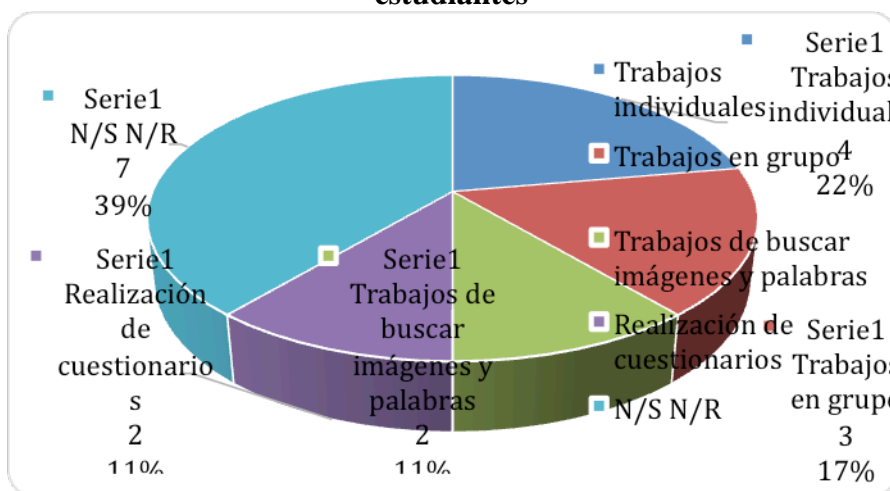


Observaciones de aula

Según el registro de las observaciones de aula, tenemos que las actividades del docente poco o nada estimulan la autonomía de los niños en clase, es decir que tomen iniciativas, que realicen sus propias propuestas, que asuman responsabilidades individuales y colectivas.

Por otra parte, de acuerdo al cuestionario docente las actividades que realizan para desarrollar la autonomía de los estudiantes son, tal y como refleja el gráfico 14:

Gráfico N°14: Actividades que realiza para desarrollar la autonomía de los estudiantes



Encuesta docentes

trabajos individuales 22%, trabajo en grupo 17%, trabajos de buscar imágenes y palabras 11%, realización de cuestionarios 11%.

Llama la atención el elevado porcentaje de docentes que no saben o no responden 39%, este hecho podría interpretarse como una falta de conciencia o desconocimiento de las actividades que realizan.

Los testimonios de los docentes sobre las actividades que realizan para promover la autonomía entre los estudiantes son:

“...siempre hablándoles sobre los valores, haciéndoles dramatizaciones, haciéndoles participar en diferentes grupos, juegos, también cantando, así de esta manera desarrollamos” (Entrevista Profesor Anguaguasu P2).

“Participan, demuestran su creatividad, cuando yo les pido que hagan tal cosa, o sea yo les digo que redacte un cuento, ellos también participan, ellos mismos crean su dinámica para que compartan con sus compañeros” (Entrevista Profesora Naurenda P6).

Las actividades que realizan los docentes son muy adecuadas para estimular la autonomía de los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo con las observaciones de aula se desarrollan en muy poca proporción.

Otro aspecto esencial que se ha tenido en cuenta en los procesos de aula es el desarrollo de la autoestima.

La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar. Es a partir de los 5-6 años cuando empezamos a formarnos un concepto de cómo nos ven nuestros mayores (padres, maestros), compañeros, amigos, etcétera y las experiencias que vamos adquiriendo (Feldman, 2005).

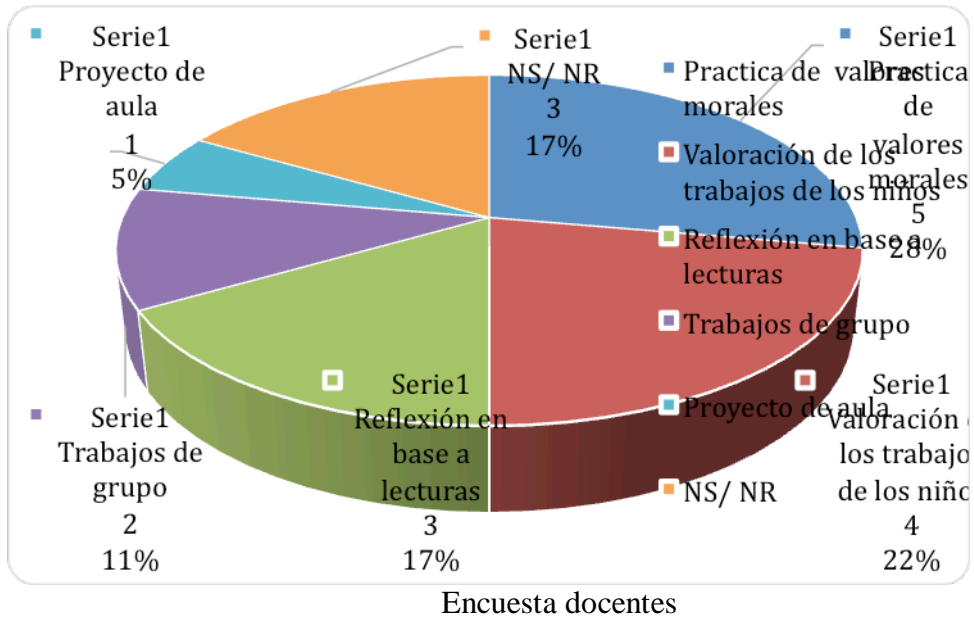
Algunas actividades que pueden realizar los docentes para fomentar la autoestima de los estudiantes pueden ser:

“Fomentar los intereses y las habilidades, escuchar y responder, tratar con respeto, elogiar, dar responsabilidades, estimular a que tomen decisiones por sí mismos, dar la oportunidad de resolver problemas, evitar las actitudes de culpabilidad, prodigar elogios, asesorarle cuando deba enfrentarse a obstáculos, promover hábitos de autonomía y responsabilidad, evitar corregirle delante de otras personas, o exigir cosas que no son capaces de llevar a cabo, instarle a actuar por su cuenta y aceptar el riesgo” (Bermúdez, 2000: 23).

Las actividades que realizan los docentes de las escuelas investigadas para fortalecer la autoestima de los alumnos de acuerdo con el gráfico 15 se sintetizan en los siguientes aspectos:

Práctica de valores morales; valoración de los trabajos de los niños; reflexión en base a lecturas; trabajos de grupo; proyecto de aula; pueden ser de mucha utilidad para fortalecer la autoestima entre los estudiantes.

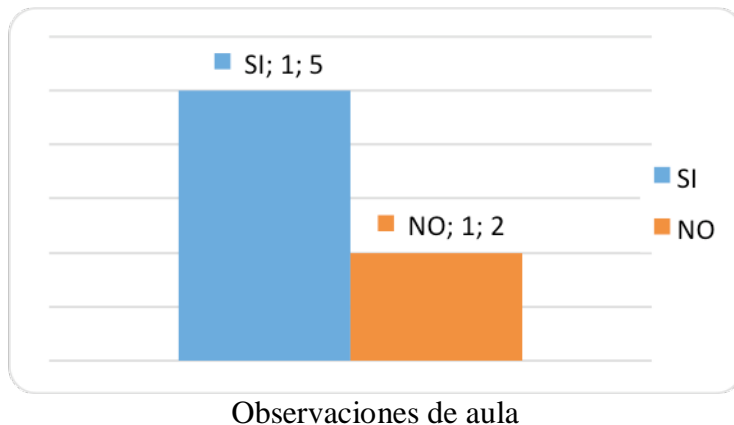
Gráfico N° 15: Actividades que realiza para fortalecer la autoestima de los estudiantes



7. Procesos de aula contextualizados y que toman en cuenta los conocimientos previos de los niños

En relación a este aspecto observamos que la mayoría de los docentes tienen en cuenta en sus prácticas de e-a la cultura y la identidad guaraní, como puede apreciarse en el gráfico 16:

Gráfico N° 16: Las actividades del docente toman en cuenta el contexto y la cultura guaraní



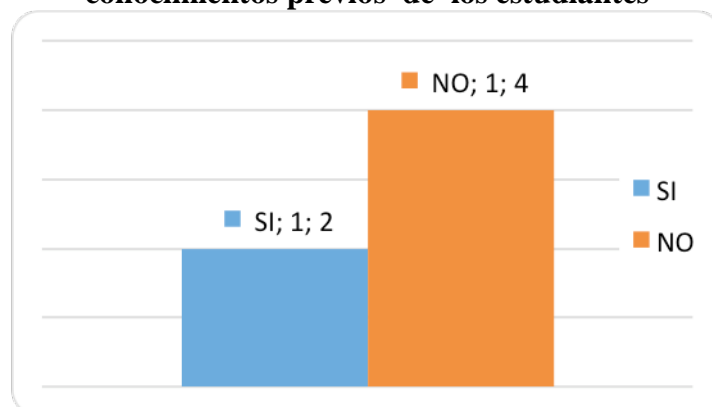
Sin duda que el hecho de contar con docentes de origen guaraní y que se autoidentifican como tales (véase capítulo IX) favorece la incorporación de la cultura guaraní en los procesos de enseñanza.

Por otra parte el uso de los textos Araendi y Papakarupia elaborados en lengua guaraní, que contienen actividades que responden al contexto cultural de los niños, presentan

imágenes conocidas por los mismos, e incluyen problemáticas actuales de la lucha del pueblo guaraní, su historia, sus formas de organización, etc., (ver capítulo X) favorecen ampliamente los procesos de aprendizaje .

El hecho de que durante los procesos de aula se utilice mayoritariamente la lengua guaraní, también favorece que los aprendizajes respondan al contexto cultural de los niños así como a la construcción de nuevos saberes relacionados con sus conocimientos previos.

Gráfico N° 17: Las actividades desarrolladas por el docente toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes



Fuente: elaboración propia a partir de las observaciones de aula

De acuerdo al gráfico 17, en 4 casos las actividades propuestas por el docente se conectan con los saberes previos de los niños.

Ambos aspectos, actividades contextualizadas y articuladas a los conocimientos previos de los educandos, contribuyen a fortalecer la identidad y la cultura de los mismos. En el aspecto didáctico favorecen una mejor comprensión de los contenidos permitiendo el desarrollo de aprendizajes significativos por parte de los niños.

8. Enseñanza en la lengua propia y educación bilingüe

8.1. Planificación lingüo-pedagógica del Proyecto

El Proyecto “Época de cambio” ha asumido el **modelo de educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo** en el que el guaraní constituye la primera lengua (L1) y el castellano la segunda lengua (L2). Esto implica que se apunta a preservar el guaraní y desarrollarlo ampliando su uso a diversos ámbitos, enriqueciendo su léxico, normalizando su uso y estandarizando la escritura. Al mismo tiempo se pretende lograr un aprendizaje similar del castellano.

El proyecto pretende que al concluir el tercer año de escolaridad los alumnos logren un **bilingüismo coordinado** en guaraní y castellano (entrevista técnico del Teko Guaraní T2). El bilingüismo coordinado implica que una persona pueda manejar las dos lenguas con propiedad (desde el punto de vista comunicativo) y eficacia (desde el punto de vista lingüístico). Un bilingüe coordinado puede pasar, sin mayor dificultad de una lengua a otra para cumplir una misma función social, para expresar un mismo concepto o idea, o para desarrollar un mismo argumento.

Hasta el tercer grado, se han elaborado dos textos base, uno para el área de lenguaje y otro para el área de matemáticas. Ambos textos integran las otras áreas del nivel primario y han sido elaborados en guaraní exclusivamente. Para el aprendizaje del castellano como segunda lengua (L2) se utiliza el libro Cupesí, que fue elaborado en el ex – PEIB en 1992. No existe ningún material específico para la enseñanza de guaraní como L2.

A partir de 4° grado se tiene previsto la elaboración de textos no solo para lenguaje y matemáticas, sino también para otras áreas de conocimiento. Los textos para algunas áreas estarán en castellano y para otras en guaraní (entrevista técnico del Teko Guaraní T2).

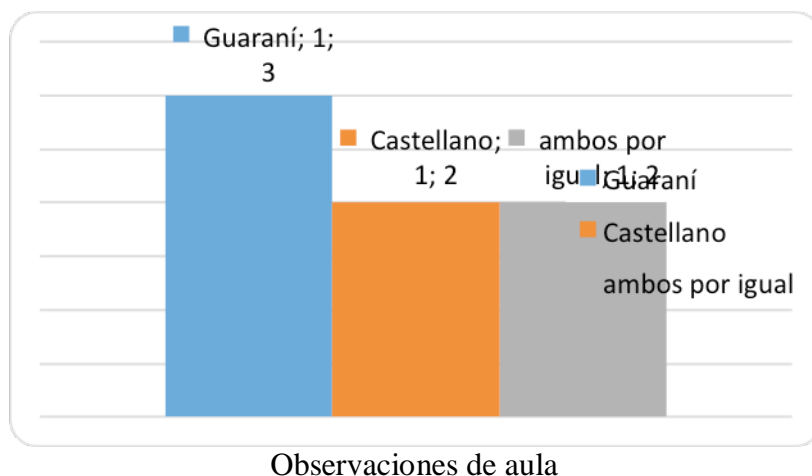
Respecto al uso del tiempo destinado a cada una de las lenguas en el primer ciclo de primaria, el Proyecto ha planificado la siguiente estrategia para el uso diario de las lenguas en el aula:

- Dos periodos para el área lenguaje (en guaraní)
- Dos periodos para el área de matemática (en guaraní)
- Dos periodos para la enseñanza de castellano.

8.2. Uso de las lenguas en el proceso de enseñanza

El gráfico 18 ilustra el uso de las lenguas en el proceso de enseñanza – aprendizaje:

Gráfico N° 18: El docente usa mayoritariamente la lengua

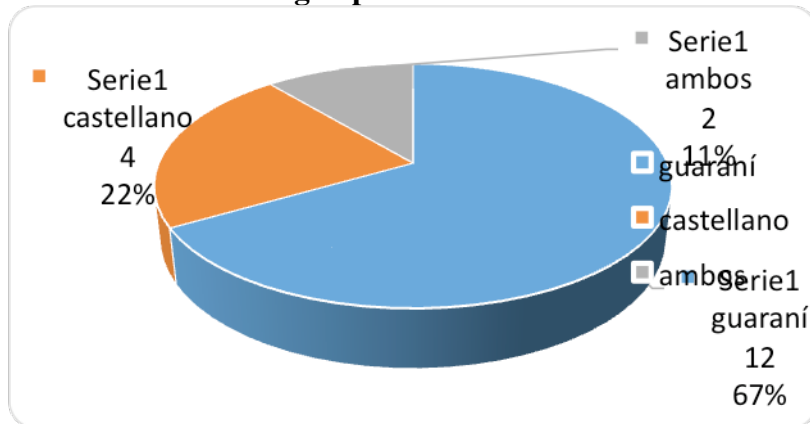


Los docentes utilizan predominantemente la lengua guaraní en 4 aulas observadas, en 1 aula el castellano y en 1 aula ambas lenguas por igual.

Lo anterior guarda coherencia con la planificación lingüística establecida por el Proyecto, que destina diariamente un promedio de 4 horas al uso del guaraní y tiene como textos base de lenguaje y matemática el Araendi y Papakarupia, los cuales están elaborados en guaraní.

Por otra parte, el uso de la lengua por parte de los docentes tiene que estar relacionado con la lengua predominante de los estudiantes.

Gráfico N° 19: Lengua predominante de los estudiantes



Cuestionario a docentes

De acuerdo a lo observado en el gráfico 19 se muestra que la lengua predominante entre el alumnado es el guaraní (67%), un 11% se comunican por igual en ambas lenguas y un 22% tienen como su lengua fuerte el castellano.

Este último porcentaje representa principalmente a la escuela de Casapa donde la mayoría de los alumnos tienen como primera lengua al castellano y poseen escaso conocimiento del guaraní. En esta unidad educativa la L1 es el castellano y la L2 el guaraní. Es también en esta escuela donde los docentes usan mayormente el castellano como lengua de enseñanza y los textos base que se utilizan también están en castellano.

El Proyecto no ha elaborado ningún material para la enseñanza de guaraní como L2, que sería muy pertinente para el caso de escuelas como Caspa y otras.

En aquellos casos de estudiantes que tienen como lengua predominante el castellano, destacamos que en algunos casos son completamente monolingües, otros son bilingües pasivos (entienden el guaraní pero no hablan) y otros son bilingües incipientes (hablan algunas palabras y frases en guaraní).

Lamentablemente no se cuenta con un estudio sociolingüístico de los alumnos que brinde una información mucho más exacta sobre el uso de las lenguas y las competencias lingüísticas de los alumnos, de modo que permita realizar una planificación mucho más pertinente y precisa del uso de ambas las lenguas en el proceso de enseñanza en cada caso particular.

9. Elaboración del proyecto de vida de los niños. Voluntarismo y carencia de una metodología estructurada

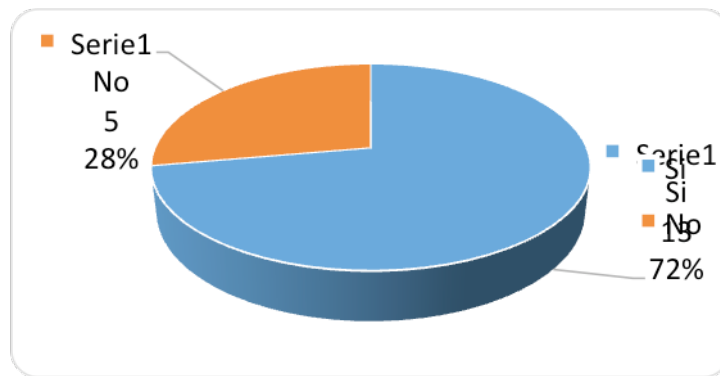
El proyecto de vida es la dirección que una persona se marca en su vida, a partir del conjunto de valores que ha integrado y jerarquizado vivencialmente, a la luz de la cual se compromete en las múltiples situaciones de su existencia, sobre todo en aquellas en que decide su futuro, como son el estado de vida y la profesión.

El proyecto de vida es como un camino para alcanzar la meta: es el plan que una persona se traza a fin de conseguir un objetivo. El proyecto da coherencia a la vida de una persona en sus diversas facetas y marca un determinado estilo, en el obrar, en las relaciones, en el modo de verla vida.

El objetivo de los proyectos de vida en la escuela es desarrollar las capacidades y el potencial del alumnado, favorecer el desarrollo de su autonomía, sentido de responsabilidad y capacidad de reacción, con el fin de que se convierta en un miembro activo de la sociedad.

En este sentido, el Proyecto del Teko Guaraní consideró de suma importancia que los docentes trabajaran en el aula la elaboración del proyecto de vida de los estudiantes.

Gráfico N° 20: Enseña a los estudiantes a elaborar su proyecto de vida

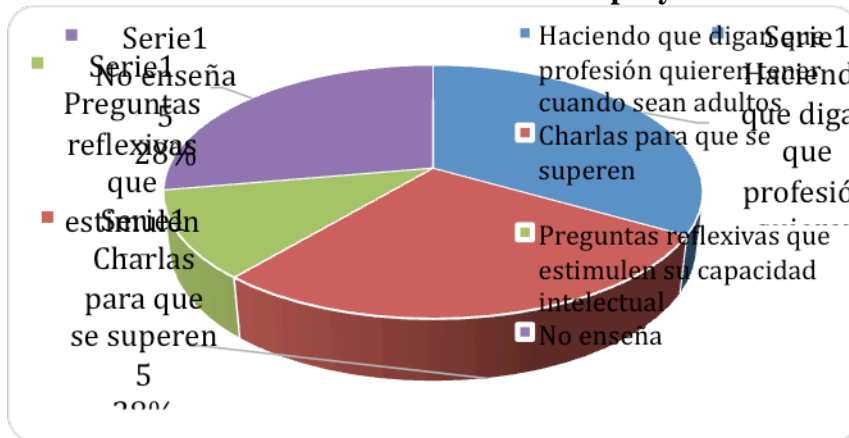


Encuesta a docentes

El 72% de los docentes, enseñan a sus alumnos a elaborar su proyecto de vida, solo un 28% no lo hace.

Sin embargo la metodología que utilizan los docentes para enseñar a los niños a elaborar su proyecto de vida es bastante diversa:

Gráfico N° 21: Cómo enseña a elaborar su proyecto de vida



Encuesta a los docentes

En el gráfico 21 podemos observar que la metodología que utilizan los docentes para este efecto consiste principalmente en que los alumnos indiquen qué profesión quieren

tener cuando sean adultos (33%), posteriormente brindarles charlas para que se superen (28%), y hacerles preguntas reflexivas para estimular su capacidad intelectual (11%).

La descripción cualitativa de algunos docentes sobre la metodología que utilizan para trabajar el proyecto de vida de los estudiantes nos permite comprender mejor los datos del gráfico:

“La estrategia que utilizamos para trabajar el proyecto de vida con los niños es la siguiente: revisamos textos que contengan fotografías en las que se vean imágenes, por ejemplo, de un médico, de un profesor. Luego se explica quiénes son y cómo lograron ser lo que son, cómo llegaron hasta allá. Después les hacemos preguntas como ¿para qué están estudiando? ¿qué quieren ser en el futuro?, ¿qué les gusta en este momento?, porque a veces se les ve jugando a vacunarse, tal vez tienen deseo de ser algún día enfermera o doctor. A otros se les ve enseñando, tal vez tiene deseo de ser algún día profesor/a, otros de chofer manejando carritos entonces tal vez tengan la ambición de ser choferes. Bueno así conversándoles, explicándoles que uno que está empezando a estudiar con el paso que va dando va llegar a lograr ser algo en la vida. De esa manera van comprendiendo y se les pregunta más o menos cuál es su deseo ahora, que les gusta o qué les va ir gustando hasta el final (Entrevista profesor escuela Anguaguasu).

“Mediante charlas, yo les hablo de mi historia personal, cómo he llegado a estudiar y también de la importancia de la educación y como tiene que cambiar sus vidas” (Entrevista profesora escuela Ñaurenda).

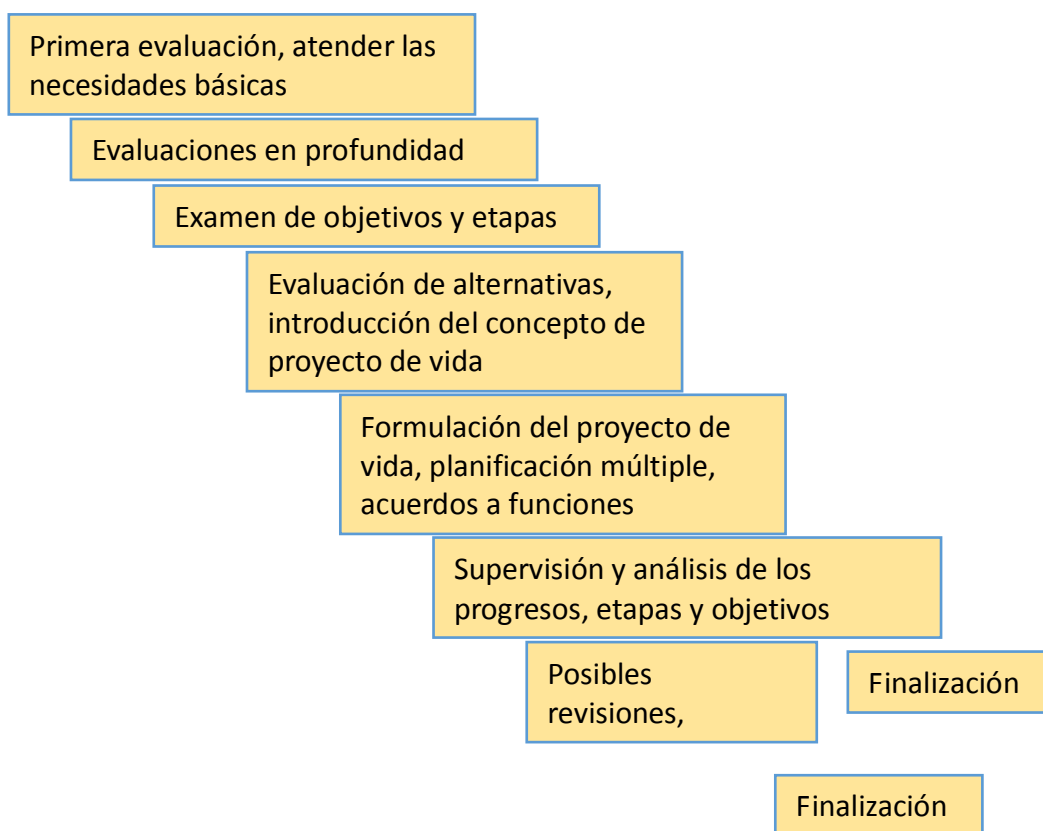
...les hemos dado la oportunidad a los chicos que hagan su propio proyecto de vida, inclusive se puede observar que en los cursos tienen su proyecto de vida en un pequeño papelógrafo en donde dice que quiere ser en el futuro” (Entrevista profesor Ipati).

Si bien las actividades realizadas por los docentes son importantes y pueden contribuir a que los niños en el futuro lleguen a construir su proyecto de vida, consideramos que este trabajo es todavía demasiado espontáneo, sin conexiones muy precisas y sin una metodología estructurada.

Las experiencias educativas de trabajo sobre el proyecto de vida de niños y jóvenes, muestran que la misma debe seguir una secuencia metodológica que permita la definición clara de pequeños objetivos y etapas con el objetivo de garantizar el logro de metas por muy pequeños que sean (Rook, 2013).

Drammeh (2010), propone seguir los siguientes pasos en la construcción del proyecto de vida de los niños:

Gráfico N° 22: Pasos para construir el proyecto de vida de los niños (Drammeh, 2010)



El gráfico 22 muestra que en primer lugar se deben diagnosticar las necesidades básicas e inmediatas de cada niño, posteriormente se deben realizar evaluaciones en profundidad para saber qué cosas desea y está dispuesto a lograr, seguidamente se deben definir con absoluta claridad qué objetivos y etapas a corto y medio plazo es capaz de lograr cada niño; por último se deben analizar las alternativas con las que cuenta para lograr sus metas.

A través de esta dinámica cada estudiante planifica su proyecto de vida señalando las tareas que debe realizar y el tiempo necesario para lograr las mismas. La tarea del docente debe ser la de supervisar estas tareas, los progresos en cada etapa, la revisión y reorientación de las mismas hasta su finalización. El trabajo del proyecto de vida implica una atención individualizada a cada estudiante.

En este sentido consideramos que sería de una mayor utilidad que los docentes del Proyecto trabajen la elaboración del proyecto de vida de los niños siguiendo una metodología mejor estructurada y más precisa.

El proyecto de vida de un niño debe estar de acuerdo con su edad, con su realidad, con sus intereses y con la etapa evolutiva en la que se encuentran. Si bien es positivo que los niños del Proyecto expliciten qué quieren ser en el futuro, en el primer ciclo del nivel primario un proyecto de vida podría consistir simplemente en sacar buenas notas, fijarse horas de estudio, realizar las tareas, terminar la escolaridad, etc.

Se requiere articular ese sueño de lo quiere ser en el futuro, con las metas concretas que debe lograr en el presente. Cuando un proyecto de vida se propone metas demasiado largas, abstractas y ambiciosas, la persona genera expectativas irreales y utópicas. En este caso se corre el riesgo de que su proyecto de vida a largo plazo le resulte frustrante.

En el caso de los estudiantes de nuestra investigación, en sus proyectos de vida debería de tenerse en cuenta una serie de factores históricos subyacentes, tales como el perfil personal del menor, sus orígenes y situación familiar actual, la situación de esclavitud anterior, etc. El proyecto debe relacionar estos factores históricos con la situación presente. En este caso es imprescindible que se tengan en cuenta las aspiraciones e ideas de los estudiantes respecto a las oportunidades que se le ofrecen.

Asimismo, el proyecto de vida del niño debe garantizar que se defiendan sus derechos y se le ayude a desarrollar las aptitudes necesarias para poder participar plena y activamente en la sociedad.

En este caso en particular, el proyecto de vida de los niños, debería también involucrar a los padres de familia y la comunidad, puesto que sin la ayuda de los mismos, muchos de los objetivos que se proponga podrían no llegar a cumplirse.

Si la comunidad y los padres de familia no tienen claridad en su proyecto de vida, muy difícilmente podrán ayudar en ello a sus hijos en esta tarea, mucho más aún cuando se trata de poblaciones con un fuerte sentido de vida comunitario como es el caso de las comunidades guaraníes.

CAPITULO IX

LA FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE PARA UNA EDUCACIÓN LIBERADORA

Uno de los objetivos que nos propusimos en la presente investigación fue: “Determinar los aportes de la experiencia del Teko Guaraní en relación a la formación permanente de docentes en la lengua, historia y los derechos de los guaraníes, así como en metodología pedagógica”, para ello en este apartado analizaremos la situación actual de los profesores en cuanto a su formación y experiencia, la cuestión de la identidad cultural y lingüística de los docentes, el desarrollo de los talleres de capacitación, el proceso de seguimiento, las actitudes y compromiso docentes y la apropiación de nuevas metodologías por parte de los mismos.

1. Formación inicial y experiencia de los docentes

Con relación a la formación y experiencia de los docentes del Proyecto, tenemos el siguiente cuadro:

Tabla N° 18: Formación y experiencia de los docentes del Programa

Formación	Normalista	94 %
	Interino	6%
Especialidad	Primaria polivalente	78%
	Lenguaje	5%
	Matemáticas	5%
	Inicial	6%
	Interino	6%
Tipo de aula	Multigrado	68%
	Un solo grado	32%
Años de experiencia	Menos de 5	72%
	Mas de 10	28%

En la tabla anterior se puede observar que la mayoría de los maestros del Proyecto son normalistas (94%) y se han formado en la especialidad de primaria polivalente (78%). Es decir, se trata de profesionales con la formación adecuada para el nivel primario. Llama la atención que la mayoría de los docentes se desempeñan en aulas multigrado (68%) y no así en aulas de un solo grado (32%).

Este último hecho sugiere la necesidad que existe de apoyar la formación permanente de los docentes en metodologías de aulas multigrado, ya que la formación inicial que han recibido al respecto, muchas veces resulta insuficiente.

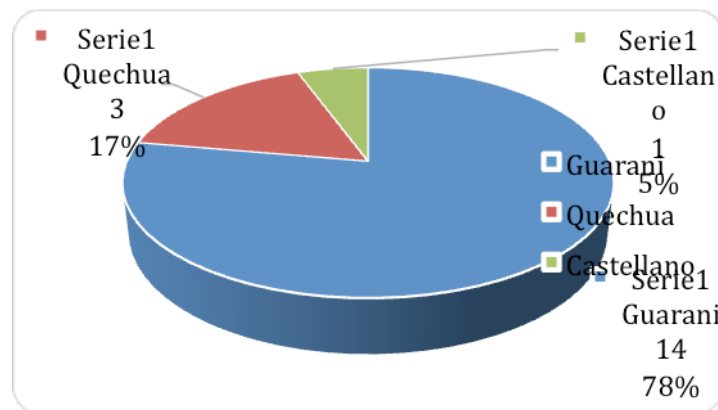
Respecto a los años de experiencia docente, el 72% de los maestros tiene menos de 5 años de experiencia, se trata de maestros jóvenes, en muchos casos recién egresados de los institutos normales superiores. Debido a que las escuelas del Proyecto se encuentran bastante alejadas de los centros urbanos y la accesibilidad a las mismas es precaria, los que optan por trabajar en estas comunidades son generalmente maestros jóvenes. Este hecho constituye una oportunidad por la energía y el dinamismo que aportan los docentes jóvenes. Un desafío importante a mediano plazo tiene que ver con garantizar la

permanencia de estos docentes en sus escuelas, de esta manera se puede garantizar de mejor manera la continuidad del Proyecto.

2. Identidad y lengua de los docentes

En relación a la identidad de los docentes en el gráfico 23 se puede observar como un (78%) de los docentes se autoidentifican como guaraníes, un pequeño porcentaje (17%) se autodefinen como quechuas y el 5% no se consideran indígenas.

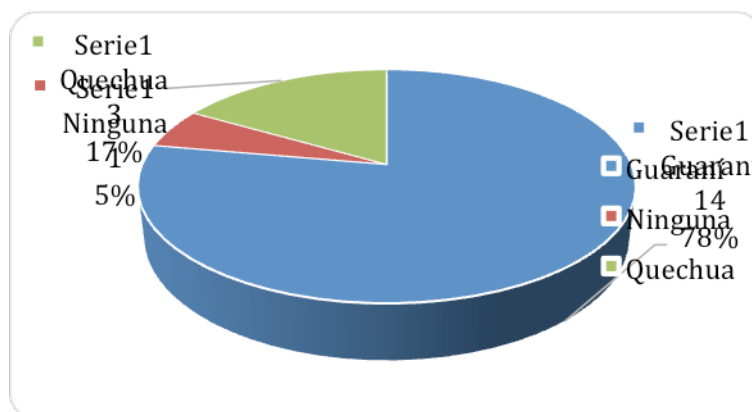
Gráfico N° 23: Autoidentificación de los docente de acuerdo a cultura indígena



Encuesta a docentes

Respecto de la lengua indígena que hablan los docente el gráfico 24 observamos que la autoidentificación coincide absolutamente con la lengua indígena de los docentes, el 78% habla guaraní, el 17% quechua y un 5% no habla ninguna lengua indígena.

Gráfico N° 24: Qué lengua indígena habla



Encuesta a docentes

La presencia de profesores quechuas se debe al elevado contacto que se tiene en la zona con comunidades quechuas.

El 100% de los docentes tienen dominio del castellano, 78% son bilingües guaraní - castellanos, 17% bilingües quechua - castellanos y solo el 5% son monolingües castellanos. No existen docentes que sean monolingües en una lengua indígena.

Con relación a su competencia lingüística en las lenguas originarias, el 100% de los docentes señalan que entienden, hablan, leen y escriben.

Los gráficos anteriores nos permiten apreciar que mayoritariamente los docentes han sido designados con un criterio de pertinencia cultural y lingüística, es decir se autoidentifican como guaraníes, hablan la lengua guaraní y trabajan en comunidades guaraníes, sin embargo queda todavía un pequeño porcentaje (22%) que debe adecuarse a este requisito.

Es importante tomar en cuenta que antes de la presencia del Proyecto en la zona, habitualmente se asignaban docentes que no conocían la lengua ni la cultura guaraní (véase Capítulo I, apartado 6.3.). A partir de su presencia, los directivos y técnicos del Proyecto, junto con las autoridades indígenas, han realizado grandes esfuerzos, reiterados trámites y representaciones ante las autoridades educativas para que las designaciones docentes en estas comunidades se realicen con un criterio de pertinencia cultural y lingüística.

Los padres de familia, valoran mucho la importancia de contar con docentes de origen guaraní a quienes consideran casi como a hermanos muy cercanos:

“Durante la primera y la segunda gestión, llegaron los ítems, pero los directores distritales y los directores de núcleos metían a su gente nomas, querían que trabaje su misma gente y ellos no estaban acostumbrados a vivir entre los guaraníes, venían, estaban un tiempo y se iban. Bueno, hemos logrado entrar al Proyecto “Epoca de Cambio” y en coordinación con sus técnicos, quienes nos han ayudado harto, hemos logrado que puedan tener trabajo nuestros hermanos guaraní de la comunidad, tenemos nuestros profesores que son como nuestro hermanos, ya no son los karaicito⁴, con los que hemos venido tropezando anteriormente, ahora los niños están estudiando tranquilos”.
(Entrevista padre de familia, Ivaviranti PF6)

La posibilidad de contar con docentes de lengua e identidad guaraní, constituye una gran potencialidad para el desarrollo de una educación, respetuosa de la identidad cultural en el Proyecto.

3. Talleres de actualización docente

La formación permanente de los docentes pasa esencialmente por los talleres o cursos formativos que realiza el Teko Guaraní y el proceso de seguimiento que realiza el equipo técnico a las diferentes unidades educativas.

Según los directivos del Teko Guaraní, en los últimos 3 años, esta institución ha realizado dos talleres anuales de formación de docentes.

⁴ Se denomina “Karai” al blanco mestizo no guaraní.

1. A principios de año, durante el período final de vacaciones de 6 días de duración.
2. A medio año, durante el período vacacional de invierno de 3 días de duración.

En la tabla 19 puede observarse que el plan de capacitación 2008 – 2010 del proyecto contempla los siguientes propósitos y contenidos.

Tabla N° 19: Plan de capacitación a docentes del Proyecto 2008 – 2010

DÍAS	PROPÓSITOS	CONTENIDOS
1	Reflexionar sobre las leyes que amparan el accionar educativo de los Pueblos Indígenas. Lograr el compromiso social de los profesores de EIB en servicio activo.	<ul style="list-style-type: none"> • Convenio de la OIT • Declaración de los derechos internacionales de los Pueblos Indígenas. • Constitución Política del Estado (Artículo 1, 4, 234 , 171, 177) • Perfil del niño que necesita el Pueblo Guaraní
2	Conocer los fundamentos y experiencias de educación intercultural Profundizar los saberes culturales difundiendo la Investigación del Mboarakua Guasu “Saberes y conocimientos”	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Intercultural Bilingüe • Fundamentos de la EIB. • Experiencias de la EIB en el Pueblo Guaraní • Saberes y conocimientos de la cultura guaraní • Compromiso de los docentes con su pueblo
3 - 4	Elaborar un plan de evaluación diagnóstica de ciclo y de año	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la Planificación • Currículo del Nivel Primario • Evaluación diagnóstica
5 – 6	Seleccionar los contenidos pertinentes y relevantes para insertarlos en el Plan Anual de grado	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos de la Planificación
7- 8 - 9	Promover cambios en la práctica pedagógica de los docentes para asegurar el aprendizaje de la lectura y escritura. Fortalecer el uso apropiado de las normas gramaticales a través de la reflexión metalingüística en la producción de textos expositivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque comunicativo y textual. • Los momentos de la producción escrita • La reflexión metalingüística • La reflexión metacognitiva
9 – 10 – 12	Realizar el análisis de las características de los diferentes tipos de textos que se trabajan en el primer ciclo.	<ul style="list-style-type: none"> • Componentes del área de lenguaje • Nivel contextual: Contexto del texto • Nivel contextual: Situación

		<p>comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel textual y lingüístico
13 – 14 – 15	<p>Apoyar en el manejo y apropiación de la metodología de la enseñanza bilingüe en el área de Matemática.</p> <p>Apoyar en el manejo y apropiación de la metodología de la enseñanza bilingüe en el área de Matemática.</p> <p>Apoyar en el manejo y apropiación de la metodología de la enseñanza bilingüe en el área de Matemática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Componentes del área. • Materiales para trabajar números y operaciones • Fundamentación de la etno-matemática y el por qué la enseñanza de la matemática en la lengua materna guaraní • Materiales para trabajar espacialidad y geometría. • Materiales para trabajar medidas
16 – 17	Apoyar las metodologías de enseñanza del castellano como L2	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles de bilingüismo • Componentes del área • Comprensión y producción de mensajes orales
18	Proporcionar apoyo técnico para la elaboración de la adaptación curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización ante las alteraciones físicas o psicológicas de los niños • Adaptaciones curriculares en el área de lenguaje, matemáticas y Castellano como L2, para niños con problemas de aprendizaje.

Los talleres de capacitación fueron programados para 18 días en los dos años, distribuidos en 9 días por año, 6 días en la vacación final y 3 días en la vacación invernal.

Los contenidos planificados para estos talleres pueden resumirse en los siguientes:

- Leyes y derechos que favorecen a los pueblos indígenas
- Educación Intercultural Bilingüe
- Planificación didáctica
- Evaluación de aprendizajes
- Didáctica de la enseñanza del lenguaje
- Didáctica de la enseñanza de las matemáticas
- Didáctica de castellano como L2

A nivel de la planificación las capacitaciones a los docentes sí contemplan contenidos referidos a la lengua, historia, derechos del pueblo guaraní y metodología pedagógica, tal como se propuso el proyecto entre sus objetivos.

Sin embargo de acuerdo a lo comentado por los directivos del Teko guaraní, una gran limitación de estos talleres iniciales fue el carácter masivo durante la realización de los mosmos, puesto que en el transcurso fueron muchos los docentes que participaron debido a la solicitud y presión de las autoridades distritales.

Las capacitaciones iniciales fueron muy masivas, porque involucraron a la totalidad de los docentes habidos en los distritos donde intervenía el Proyecto, y se les discriminó por: 1) el uso de lengua guaraní 2) uso del castellano 3) su formación como docente bilingüe. Por ello este proceso de capacitación tuvo dos objetivos: a) Incidir en el mejoramiento de la calidad educativas del proceso de enseñanza en castellano, para las escuelas no guaraníes y b) Iniciar un nuevo proceso de enseñanza de la lengua guaraní en el aula (tomando en cuenta la experiencia PEIB, se quedó estancado por los años 90) con innovaciones metodológicas acordes con los tiempos modernos, que aparte de ser de calidad sea el instrumento para la recuperación de la memoria histórica y de la identidad guaraní, para las escuelas guaraníes del Proyecto (Entrevista director Teko Guaraní).

En los dos primeros años la formación permanente de los docentes no se concentraron únicamente en los docentes que trabajaban en las escuelas del proyecto, sino que tuvo que abarcar a todos los docentes del distrito, fueran estos guaraníes o hispanos así como participantes o no del proyecto.

Posteriormente los talleres formativos, lograron focalizarse únicamente en los docentes del Proyecto. Los talleres formativos recibidos por los docentes de las escuelas investigadas en la gestión 2011 se contemplan en la tabla 20:

Tabla N° 20: Talleres de capacitación realizados por el Teko Guaraní en la gestión 2011

Días de duración	N° Participantes	Contenidos	Sede	Valoración⁵ del taller	Metodología
6	90	Lenguaje: Código alfabético, comprensión lectora, producción de textos. Didáctica de segundas lenguas. Introducción a la lingüística guaraní. Expresión y creatividad. Didáctica de las matemáticas	Camiri	4	Teórica y práctica
3	40	Dificultades en la aplicación de los enfoques de lecto-escritura y matemática	Rosario del Ingre	4	Práctica

⁵ Valoración en la siguiente escala: Me sirvió para mejorar mi práctica:

1 2 3 4 5
Nada Poco Algo Bastante Mucho

Hasta fines del mes de octubre de 2011 los docentes recibieron por parte del Teko Guaraní, dos talleres formativos. El primero en el mes de febrero, con 6 días de duración, en el que se abordaron diversos contenidos sobre didáctica y metodología pedagógica.

El segundo en el mes de julio de 3 días de duración en el que se trataron las dificultades de los docentes en la aplicación concreta de los textos Araendi y Papakarupia. Ambos eventos fueron valorados por los docentes como muy útiles y que les sirvió bastante para mejorar su práctica pedagógica, ambos fueron puntuados con 4 en una escala del 1 al 5.

Respecto a la metodología de ambos talleres se combinaron elementos teóricos del enfoque con aspectos prácticos. De esta manera se desarrollaron actividades expositivas, trasmisivas con acciones de aplicación de dichos conocimientos.

En los talleres realizados por el Teko en la gestión 2011 no se observaron contenidos directos y explícitos referidos a la historia y los derechos individuales y colectivos del pueblo guaraní.

Durante la gestión 2011 los docentes participaron también en talleres de formación que estuvieron a cargo de otras instituciones, tal y como refleja la tabla 21.

Tabla N° 21: Talleres de capacitación recibidos por otras instituciones en la gestión 2011

Días de duración	Temas tratados	Institución responsable	Valoración utilidad del taller	Metodología
2	Como trabajar con multigrado	UNICEF	4	Teórica
1	Bases de la “Escuela amiga”	UNICEF	3	Teórica
2	Derechos y deberes de los niños	Alcaldía Defensoría de la niñez	4	Teórica
1	Currículo regionalizado	Concejo Educativo Guaraní CEPOG	3	Teórica

Estos cursos fueron breves, no mayores a 2 días de duración, las temáticas fueron variadas y las principales instituciones al cargo de los talleres fueron UNICEF, la Alcaldía de Monteagudo y el CEPOG.

Todos estos eventos siguieron una metodología teórica – expositiva. Los docentes valoraron la formación recibida como útil para mejorar su práctica, con una puntuación

de 4 sobre 5, el taller sobre metodología multigrado de UNICEF y el taller sobre derechos y deberes de los niños de la Alcaldía fueron menos valorados con una puntuación de 3 sobre 5. Asimismo los talleres realizados por UNICEF sobre las bases de la Escuela Amiga y el realizado por el CEPOG sobre currículo regionalizado recibieron también puntuaciones más bajas (3 sobre 5).

4. El proceso de seguimiento

Otra de las actividades que apoya el proceso de formación permanente de los docentes se refiere a las visitas de seguimiento que realiza el equipo técnico del Teko a las distintas unidades educativas del Proyecto.

Durante la gestión 2011, se realizaron dos visitas de seguimiento. Estas tienen el propósito de que los docentes vayan superando algunas debilidades encontradas en la aplicación del enfoque y de los materiales de enseñanza. Las visitas apuntan a brindar un apoyo in situ y oportuno a las dificultades de los docentes con el fin de mejorar su práctica pedagógica.

Durante las visitas los técnicos desarrollaron actividades de apoyo pedagógico desde un enfoque cualitativo, usando como instrumento básico la observación y las entrevistas individuales con los docentes. En estas visitas se prepararon y ejecutaron clases modelo, las mismas que fueron desarrolladas por los propios técnicos o por un docente con ayuda de los técnicos. De acuerdo con el profesorado las clases pueden realizarse también en colaboración con los técnicos con el propósito de validar las actividades y metodologías de los textos escolares que requieren ser reforzadas.

Son visitas que nos hacen los técnicos del Teko, visitan a los cursos y también han apoyado en el desarrollo de las clases, han dado una clase modelo de esa forma se nos ha apoyado (Entrevista profesor San Jorge de Ipati P4).

Las visitas de seguimiento fueron valoradas como muy positivas por los docentes, reclamando una mayor frecuencia de las mismas, tal y como se extrae de los siguientes argumentos.

“Bueno hasta el momento tenemos tan solamente una visita que nos hicieron los técnicos y nos sirvió bastante” (Entrevista profesor Ñaurenda P1).

“Vinieron el año pasado, pero este año ya no han hecho ninguna visita, a pesar que nosotros lo necesitamos ¿no?” (Entrevista profesora Ñaurenda P2).

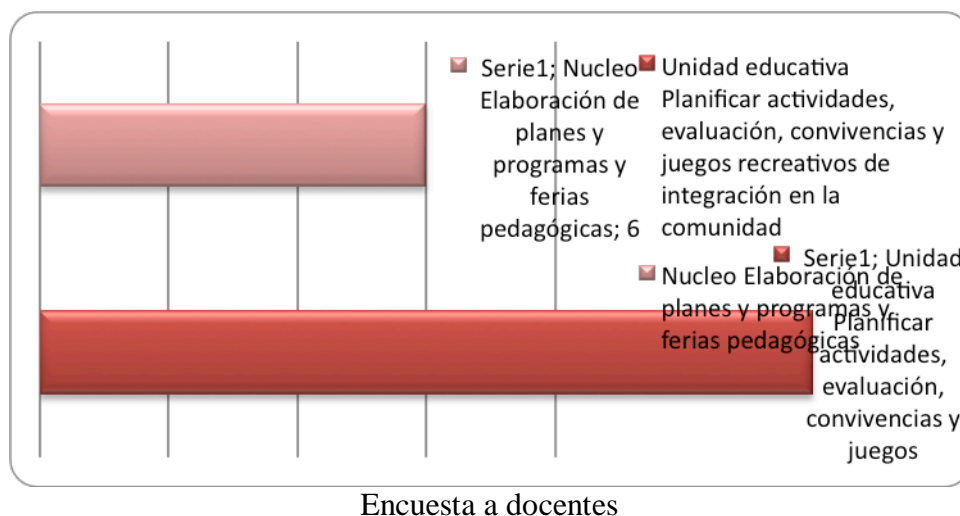
Asimismo durante las visitas de seguimiento se realizaron reuniones con los padres de familia y dirigentes de la comunidad, para informarles sobre los objetivos del Proyecto, recoger sus necesidades, percepciones y sugerencias sobre el desarrollo de la educación en la escuela.

5. Trabajo en equipos docentes

El trabajo en equipos docentes es fundamental en el marco de una educación intercultural y liberadora.

Respecto del trabajo en equipos de las escuelas investigadas tenemos que se realiza este tipo de trabajo a nivel de la escuela y del núcleo, tal y como se observa en el gráfico 25.

Gráfico N° 25: Trabajo de equipos docentes



En el gráfico se observa que 12 docentes de un total de 18 realizan trabajo de equipo en su unidad educativa, en tanto que solo 6 docentes de un total de 18, se organizan en equipos docentes en el núcleo.

En la unidad educativa las actividades que se realizan en equipo son principalmente la planificación de actividades, las evaluaciones de los estudiantes, la convivencia y juegos recreativos de integración en la comunidad.

Una actividad bastante importante en trabajo de equipos docentes en el núcleo es la elaboración de los planes y programas así como la realización de las ferias pedagógicas.

6. Actitudes hacia el cambio y compromiso docente

A partir de la acción del Proyecto muchos docentes han experimentado un cambio en sus actitudes.

Han asumido en distintos grados las metodologías de enseñanza asumiendo un enfoque más orientado a la creación y planificación docente, dejando de ser pasivos en cuanto su práctica docente.

“Antes eran meros reproductores de programas. Ahora son actores creadores de programas. Son referencia principal en el distrito para actividades de educación intercultural bilingüe” (Entrevista director Teko Guaraní).

Sin embargo, de acuerdo a las opiniones de los técnicos del Teko Guaraní, algunos docentes no se sienten comprometidos en la implementación de los nuevos enfoques que se están aplicando en el Proyecto “Época de cambio”.

“Se podría mencionar que otra de las debilidades en el proceso pedagógico fue que algunos maestros y maestras utilizaban el enfoque solo cuando sabían que los facilitadores iban a realizar visitas de seguimiento y luego seguían utilizando el enfoque tradicional que era de repetición, memorización” (Entrevista técnica Teko Guaraní T2).

Los técnicos del Teko señalan que durante los talleres de formación permanente se podía percibir que algunos docentes eran reacios al cambio. Este aspecto se observó sobre todo en aquellos docentes con más experiencia en el magisterio. Sin embargo esta actitud se podía percibir también en algunos docentes jóvenes con pocos años de servicio.

“La experiencia del Proyecto puso al descubierto la formación recibida en el INSPOC, muchos docentes no entendían el “enfoque balanceado”, no estaban preparados para una innovación de esa naturaleza y eran reproductores de la enseñanza tradicionalista y aunque muchos de los docentes eran jóvenes, parece ser que se adaptaron muy rápido al sistema que los subsume y aprenden las prácticas tradicionalistas” (Entrevista técnico Teko Guaraní T4).

Por los testimonios recibidos, si bien la mayoría de los docentes se han formado en educación intercultural bilingüe en el Instituto Normal Superior para el Oriente y el Chaco (INSPOC), centro de formación inicial que gradúa docentes especializados en educación bilingüe guaraní – castellano, muchos de ellos no estaban preparados para apropiarse e implementar procesos innovadores de enseñanza como el enfoque balanceado de la lecto -escritura.

7. La formación de los técnicos del Teko Guaraní

Los técnicos del Teko Guaraní son profesionales guaraníes con bastante experiencia en la docencia y trayectoria en el sistema educativo nacional y un buen nivel de formación.

Cuatro de ellos son egresados del Curso de Formación en Lenguas Indígenas de las Tierras Bajas de Bolivia de la Universidad Autónoma Gabriel Rene Moreno. Todos ellos realizaron también un curso de Diplomado en el Enfoque Balanceado de Lectura y Escritura en la Universidad NUR.

Asimismo recibieron un taller de formación de dos semanas de duración sobre producción de textos escolares en la Universidad NUR.

Durante la gestión correspondiente al año 2011 los docentes han asistido a diferentes talleres de capacitación impartidos por el Ministerio de Educación y algunas ONGs.

Como pudo apreciarse los técnicos del Teko cuentan con un nivel de experiencia y formación adecuado para el cumplimiento de sus funciones.

8. Identidad guaraní del equipo técnico

Un aspecto a destacar es la identidad lingüística y cultural de todo el equipo técnico del Teko Guaraní. Este aspecto les ha permitido sin duda, un mejor desempeño y confianza entre los docentes, estudiantes y la comunidad para el desempeño de sus funciones.

Ellos mismos constituyen un ejemplo de las capacidades que puede tener una persona guaraní formada académicamente, pero con los valores guaraníes.

Esta identidad guaraní les ha permitido desarrollar sus actividades en los cánones de los tiempos y la idiosincrasia guaraní. Los docentes, los niños y la comunidad han respondido en esos términos. Se trata de unos técnicos que hablan en guaraní y que reflejan su identidad y su cultura.

Pero si bien en la comunidad se usa el idioma materno en todo momento, frente al Estado y la sociedad civil, el equipo tiene un manejo técnico de lo que se dice y habla en castellano. Por otra parte se trata de un equipo técnico con formación política guaraní y con compromiso con su organización indígena.

9. El rol de las autoridades educativas, direcciones departamentales, distritales y de núcleo.

El apoyo de las autoridades educativas en un proceso de esta naturaleza es muy importante. Al respecto debemos mencionar que el Teko Guaraní, ha suscrito convenios con las direcciones departamentales de educación de Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija, lo cual garantiza el desarrollo del Proyecto dentro de la estructura curricular y administrativa del Ministerio de Educación.

Las direcciones distritales y de núcleo aceptan y apoyan al Proyecto en el marco del convenio con las direcciones departamentales. A juicio de los responsables del proyecto la participación de las autoridades es muy formal y no de involucramiento y convencimiento pleno con los objetivos del Proyecto.

Ellos respetan el marco legal del Convenio, en ese sentido nos han permitido hacer, pero no se han metido en el Proyecto, parece que todavía lo ven como acción aislada de una ONG (Entrevista director Teko Guaraní).

“La parte administrativa no era impulsora de este proceso y esto hacia que se convierta en dificultad ya que la parte administrativa es quien debe direccionar a realizar el trabajo” (Entrevista técnica Teko Guaraní T2).

De acuerdo con los técnicos del Teko, la falta de apoyo de las autoridades tiene que ver con que se trata de personas ajenas a la cultura guaraní y en algunos casos, ejercían como autoridades distritales y de núcleos familiares de los patrones o ex patrones de los guaraníes.

Este desinterés se traduce en la falta de apoyo presupuestario, técnico y de recursos humanos para fortalecer las acciones del Proyecto.

“Si bien la administración distrital y del núcleo acataron las “disposiciones superiores”, adujeron insolvencias presupuestarias y de ítems para el personal

técnico, para realizar una atención focalizada y permanente (seguimiento y asesoramiento) a los procesos áulicos en todo el contexto educativo, es decir bilingüe y no bilingüe. Es por ello que el equipo técnico del proyecto no pudo apoyar de manera eficiente al proceso en todas las unidades educativas” (Entrevista director Teko Guaraní).

Según testimonios de algunos docentes, algunas autoridades se muestran indiferentes con el desarrollo del Proyecto e instan a los profesores a no continuar con la educación intercultural bilingüe.

“Mi sugerencia sería que esta educación bilingüe se lleve más adelante y no se quede hacia atrás, porque los padres de familia piden eso, que la sigan fortaleciendo; a pesar que algunos directores vienen y nos dicen otras cosas, pero nosotros estamos dependiendo de la comunidad también” (Entrevista profesor Ñaurenda P5).

Las organizaciones regional (CCCH) y nacional del pueblo guaraní (APG) todavía no tienen ninguna incidencia en el nombramiento de autoridades a nivel departamental, distrital y de núcleo.

10. Apropiación de la innovación educativa: El enfoque balanceado de la lectura y escritura

El proyecto Teko Guaraní, se basa en los planteamientos teóricos y metodológicos desarrollados por el Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM) de la Universidad NUR, denominado “enfoque balanceado”. Este enfoque ha surgido en los últimos años en respuesta a los métodos basados en el desarrollo de destrezas y a los métodos globales, que han tenido vigencia en el contexto nacional, tanto antes, durante y después de la implementación de la Reforma Educativa de 1994 (Ley 1565)

En el enfoque balanceado se asume que leer y escribir requieren tanto del desarrollo de las competencias globales para la construcción del significado del texto y la producción de mensajes escritos con significado personal, como de las destrezas y habilidades de decodificación/codificación. Es así que este enfoque adopta varios elementos del enfoque comunicativo-textual, tales como tomar como punto de partida una situación real de comunicación, la inmersión en el mundo del lenguaje escrito, siendo que, al mismo tiempo, enfatiza la necesidad de trabajar de forma planificada, sistemática y significativa el aprendizaje del código alfabético (lengua escrita) en la etapa inicial de alfabetización. El proceso didáctico tiene un carácter ascendente y descendente (interactivo): texto-frases-palabra-letra-letra-palabra-frase-texto.

En la evaluación de medio término del Proyecto (Tolaba y Hermosa, 2009), se realizó una evaluación de los docentes en la práctica de la enseñanza del código alfabético, utilizando una adecuación de los descriptores elaborados por el Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM) de la Universidad NUR.

Tabla N° 22: Descriptores código alfabético

Nivel 1: Iniciándose	Nivel 2: Convirtiéndose	Nivel 3: Casi dominio	Nivel 4: Dominio
No propicia	Propicia situaciones	Propicia situaciones de	Propicia la práctica en

<p>situaciones que favorecen la apropiación del código escrito en L1, de acuerdo a la propuesta didáctica del Teko.</p> <p>La práctica está centrada en el dibujo o reproducción de la letra, sílaba o palabra en L2.</p> <p>No hace que los niños lean lo que escriben.</p>	<p>de comunicación que tienen el propósito de hacer significativo el aprendizaje del código alfabético en L1, pero luego no las liga al aprendizaje del mismo.</p> <p>Aplica el proceso didáctico propuesto por el Teko, pero omite algunos procedimientos.</p> <p>Combina con algunas prácticas de dibujo y reproducción en L1 o L2.</p> <p>Promueve la construcción de palabras utilizando diferentes estrategias en L1 o L2.</p> <p>Hace que los niños y niñas lean sus escritos, pero de manera mecánica/repetitiva.</p>	<p>comunicación que tienen el propósito de hacer significativo el aprendizaje del código alfabético en L1 y luego las liga al aprendizaje del mismo.</p> <p>Aplica estrategias para iniciar y consolidar en los niños, la apropiación del código según la secuencia didáctica propuesta por el Teko.</p> <p>Hace que los niños usen el texto “Araendi”, aunque no frecuentemente.</p> <p>Mantiene en menor proporción algunas prácticas de dibujo y reproducción.</p> <p>Promueve la construcción de palabras y oraciones usando diferentes estrategias.</p> <p>Hace que los niños lean las palabras y oraciones producidas por ellos mismos, pero le falta hacer que expliquen su significado.</p>	<p>situaciones reales de comunicación que tienen el propósito de hacer significativo el aprendizaje del código en L1 y liga esa situación con toda la secuencia de aprendizaje de esa clase.</p> <p>Selecciona, recrea o crea estrategias para iniciar/consolidar la apropiación del código en los niños.</p> <p>Hace que los niños usen frecuentemente el texto “Araendi” para favor su aprendizaje.</p> <p>Promueve la construcción de palabras y oraciones con significado utilizando diferentes estrategias.</p> <p>Hace que los niños lean las palabras y oraciones producidas por ellos mismos, y hace que expliquen su significado.</p>
--	--	---	--

Con el propósito de realizar una comparación entre la evaluación de medio término y la evaluación de fin de término, en la presente investigación hemos utilizado el mismo cuadro de descriptores, en las observaciones de aula para valorar el desempeño docente en la enseñanza del código alfabético.

Tabla N° 23: Comparación entre evaluación de medio término y la evaluación de fin de término sobre la enseñanza del código alfabético

	Nivel 1: Iniciándose	Nivel 2: Convirtiéndose	Nivel 3: Casi dominio	Nivel 4: Dominio
Evaluación de medio término	0	2	4	0
Evaluación de	0	2	4	0

fin de término				
----------------	--	--	--	--

Los resultados de la evaluación del desempeño docente en la enseñanza del código alfabético en la evaluación de medio término y la evaluación de fin de término son similares, 4 docentes se ubican en el nivel 3 de casi dominio” y 2 docentes en el nivel 2 relativa a “convirtiéndose”. Es decir, no existe ninguna variación en el nivel de apropiación del enfoque balanceado en los docentes entre la evaluación de medio término realizada en octubre de 2009 y la evaluación de fin de término realizada en octubre de 2011.

Tratándose de una evaluación de fin de término transcurridos 2 años desde el inicio del proyecto lo lógico sería esperar un avance en los niveles de apropiación del enfoque balanceado por parte de los docentes.

No obstante esta similitud de los resultados en ambos momentos puede deberse a que no se trata de los mismos docentes ni las mismas escuelas, además de que las observaciones en la evaluación de medio término se realizaron con alumnos de segundo grado y nuestras observaciones se realizaron con alumnos de tercer grado.

CAPÍTULO X

MATERIALES ESCOLARES PARA FORMAR SUJETOS LIBRES E INDEPENDIENTES

Uno de los objetivos de la presente investigación fue: “Valorar si los materiales didácticos producidos por el Teko Guaraní estaban elaborados desde su identidad cultural y contribuían a formar individuos libres e independientes”.

Por ello, en este apartado analizaremos cuáles fueron los materiales producidos, el enfoque que ha guiado su diseño y elaboración, sus características pedagógicas y el uso y valoración de los mismos.

1. El proceso de elaboración de los materiales

Los materiales fueron elaborados y producidos por los técnicos del Teko Guaraní. Antes de comenzar el proceso de elaboración, este equipo pasó por un proceso de capacitación para la elaboración de textos escolares. Estos talleres estuvieron a cargo de la Universidad NUR y tuvieron una duración de dos semanas.

El proceso de elaboración tuvo las siguientes fases:

Diseño del proyecto de texto.

Esta fase contempló la elaboración de un proyecto sobre los propósitos, los contenidos, las actividades y las características que debían tener los textos.

El esquema que ha seguido el equipo técnico en la elaboración del proyecto fue el siguiente:

1. Marco conceptual
2. Justificación
3. Objetivos
4. Destinatarios
5. Propuesta
 - 5.1. Descripción general del material
 - 5.2. Características distintivas u originales del material
 - 5.3. Función y propósito del material en la estrategia pedagógica
6. Organización interna
 - 6.1. Del material
 - 6.2. De las unidades didácticas
7. Características formales y materiales del texto
8. Evaluación y reajuste

Una cuestión a destacar en esta fase, es que el proceso de elaboración de contenidos contó con el apoyo de 5 sabios guaraníes (arakuaiya) designados por la asamblea del Pueblo guaraní y que trabajaron junto con el equipo técnico durante seis meses.

Validación

Posteriormente se realizó un proceso de validación del texto en algunas escuelas seleccionadas, en las que se realizó la aplicación de algunas unidades didácticas con docentes y estudiantes. Asimismo el proyecto de texto fue compartido con algunos padres de familia de la comunidad para que pudieran emitir sus valoraciones sobre la pertinencia cultural. También el proyecto de texto fue puesto a consideración de algunos lingüistas guaraníes para que realizara un análisis lingüístico del mismo.

De acuerdo con lo comentado anteriormente se validaron los siguientes aspectos:

- Pertinencia cultural (ancianos de las comunidades, padres de familia y arakuaiya).
- Corrección lingüística (lingüistas guaraníes, arakuaiya).
- Pertinencia metodológica para apoyar el proceso de alfabetización inicial (docentes).
- Atracción e interés que despierta el texto entre niños y niñas, sus padres y sus docentes (niños, niñas, padres, docentes y comunidad en general).

Diseño final e impresión

Una vez producido el proceso de validación se elaboraron los textos en su formato de diseño final y se procedió a la impresión de los mismos en un número de 2000 ejemplares cada uno.

Implementación

Una vez que se contó con los textos impresos, se inició la fase de implementación con la distribución y aplicación en aula de los mismos. El proceso de seguimiento realizado por los técnicos del Teko Guaraní a las escuelas acompañó este proceso de implementación.

2. Los materiales producidos por el Teko Guaraní

En la tabla 24 se refleja que en el marco del Proyecto, el Teko Guaraní ha producido los siguientes textos para los niveles inicial y primario:

Tabla N° 24: Textos producidos por el Teko Guaraní para el Nivel primario

Título	Grado	Área	Tipo de texto
Ñañuvanga kuatiariapundive	Nivel Inicial	Texto integrado de diversas áreas	Base para la enseñanza en Inicial
Araendí 1	1° de primaria	Lenguaje	Base para la enseñanza del lenguaje en el primer grado
Araendí 2	2° de primaria	Lenguaje	Base para la enseñanza del lenguaje en el segundo grado
Araendí 3	3° de primaria	Lenguaje	Base para la enseñanza del lenguaje en el tercer grado

Papakarupia 1	1° de primaria	Matemática	Base para la enseñanza de la matemática en el primer grado
Papakarupia 2	2° de primaria	Matemática	Base para la enseñanza de la matemática en el segundo grado
Papakarupia 3	3° de primaria	Matemática	Base para la enseñanza de la matemática en el tercer grado
Arakae ndaye – Libro de cuentos	1°, 2° y 3° Primaria	Lenguaje	Libro de cuentos de apoyo a la lectura

Como puede apreciarse en la tabla anterior, para el nivel inicial se ha producido un texto base que integra las diferentes áreas para este nivel. Para el nivel primario se han producido textos de lenguaje y matemáticas hasta el tercer grado y un libro de cuentos de apoyo a la lectura. Todos ellos han sido elaborados en lengua guaraní y están dirigidos a niños que tienen el guaraní como primera lengua.

El Proyecto no ha editado ningún material destinado a la enseñanza del castellano como segunda lengua, para ello ha reimpresso una versión actualizada de los libros Ahora Castellano y Cupesí del ex PEIB (1990 -1994).

El Proyecto no cuenta con materiales elaborados específicamente para la enseñanza de guaraní como segunda lengua. Esta carencia es notable en escuelas como Casapa donde la mayoría de los niños tienen como L1 al castellano y están aprendiendo el guaraní como L2. Esto mismo sucede con algunos alumnos hispano hablantes de otras escuelas del Proyecto, aunque en mínima proporción.

De acuerdo a la información brindada por el técnico del Proyecto Julio Chumira, se han elaborado también los textos Araendí y Papakarupia en versión castellana, los mismos están destinados a niños que tienen como primera lengua el castellano. Permitirían desarrollar la escolaridad hasta 3° de primaria en lengua castellana, pero incorporando contenidos de la cultura e identidad guaraní. En este momento estos materiales no han sido editados por falta de recursos económicos.

3. Materiales producidos por el ex PEIB utilizados por el Proyecto

En las escuelas del Proyecto “Época de Cambio” se utilizan también como materiales de apoyo, en algunos casos como texto base, los libros elaborados y editados por el ex Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) durante los años 1990 a 1994.

Los materiales elaborados en esta época fueron los representados en la tabla 25

Tabla N° 25: Textos elaborados por el ex PEIB 1990 - 1994

Grado	Lenguaje en lengua indígena	Castellano como L2	Matemática
Primero	Araundaí	Ahora Castellano	Papakaregua 1
Segundo	Eireka	Cupesí 1	Papakaregua 2
Tercero	Yateiresa	Cupesí 2	Papakaregua 3

Cuarto	Ñane Miari	Cupesí 3	Papakaregua 4
--------	------------	----------	---------------

Estos materiales, si bien están escritos en lengua guaraní, todavía están elaborados con el enfoque tradicional de lecto – escritura y matemáticas.

De todos los anteriores, los más utilizados son los de castellano como segunda lengua (Ahora Castellano y Cupesí), debido a que el Proyecto no ha elaborado nuevos materiales para esta área.

4. Características de los materiales producidos por el Teko Guaraní

Según la visión de los autores, los materiales producidos por el Teko Guaraní tienen las siguientes características (Teko Guaraní, 2009):

1. Introducen aspectos diversos de la historia, la cultura y los valores del pueblo guaraní en forma sistemática y apropiada a la edad de los estudiantes.
2. Recupera y actualiza contenidos y actividades que ya fueron elaborados en lengua guaraní con anterioridad en otros materiales (textos del ex PEIB, módulos de la Reforma Educativa y otros).
3. Los textos han sido diseñados como material fungible, es decir, con un tiempo de vida determinado, que sirva para el uso personal de cada estudiante. Se ha pensado que los estudiantes deberían interactuar físicamente con el material, realizar los ejercicios y deberes en el mismo de modo que ello les facilite un mejor proceso de aprendizaje.
4. Los textos se basan en el enfoque balanceado de enseñanza - aprendizaje de la lectura y escritura y en el enfoque del uso social de las matemáticas.

A continuación realizaremos una breve síntesis de ambos enfoques:

4.1. El enfoque balanceado de lectura y escritura

Este enfoque surge como una alternativa frente a los métodos fonológicos, que enfatizan la relación entre las grafías y los sonidos, y, frente a los métodos comunicativos y textuales, que enfatizan la función comunicativa y la comprensión de los textos.

El enfoque balanceado considera que los enfoques fonológicos han prestado demasiada atención a las habilidades aisladas, haciéndolas repetitivas, mecánicas y poco significativas, en cambio considera que los enfoques comunicativos han desvalorizado y en algunos casos abandonado la enseñanza de las habilidades básicas.

El enfoque balanceado o equilibrado busca integrar y complementar los aspectos positivos de ambos métodos.

“Esta nueva perspectiva considera que la lectura es una modalidad del lenguaje y que, por lo tanto, su fin primordial es descubrir el sentido de lo escrito. Sostiene, además, que la lengua escrita utiliza un código convencional de letras,

sílabas, palabras, oraciones y textos que debe llegar a ser dominado por niños y niñas ...para que un niño o niña pueda leer y comprender y producir textos propios requiere:

- *Apropiarse del sentido y las funciones comunicativas de la lengua escrita;*
- *Dominar el código alfabético;*
- *Manejar con solvencia diversas estrategias de comprensión lectora y Aplicar estratégicamente procedimientos estandarizados de escritura de texto” (Teko Guaraní, 2009: 2).*

Otra característica del enfoque balanceado es que recupera las prácticas exitosas que han tenido los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura.

4.2. Enfoque del uso social de la matemática

Según este enfoque las matemáticas debe tener sentido y funcionalidad en la vida de los niños. Pare ello se toma en cuenta las situaciones de la vida cotidiana donde se hace matemática y la escuela se constituye en un lugar donde los saberes se sistematizan en conceptos matemáticos.

Se considera que la matemática no debe ser una actividad tediosa en la que los estudiantes realizan ejercicios mecánicos y sin ninguna relación con los problemas de su vida cotidiana y de su entorno social.

En este enfoque los conceptos matemáticos se usan en la realidad para resolver los problemas cotidianos. Se favorece el uso de las propias estrategias de los estudiantes, la reflexión sobre las mismas, el uso de material concreto y la construcción de los conceptos matemáticos por parte del estudiante.

5. Análisis de los textos Araendi 3 y Papakarupia 3

Uno de los objetivos centrales del Teko guaraní fue elaborar materiales escolares desde la identidad cultural guaraní y que al mismo tiempo contribuyan a formar individuos libres e independientes.

Para el estudio de estos aspectos elaboramos una ficha de análisis de los textos escolares (véase Capítulos VI y VII). Con este instrumento se han analizado los textos Araendi 3 para la enseñanza del lenguaje y Papakarupia 3 para la enseñanza de la matemática.

A continuación veremos el resultado de este análisis para ambos textos:

Tabla N° 26: Ficha de análisis del texto Araendi 3

INDICADOR	Páginas	Actividades
Contenidos		
Historia del pueblo guaraní	4	Historia de los guaraníes
	10	Lectura de la historia El Pueblo Guaraní
Derechos colectivos del pueblo guaraní	46-47	Una historieta en la que habla de nuestro centro de salud
	48-49	Un cuento acerca de la importancia del agua potable
Identidad guaraní	6	Familia Guaraní
	8	Leemos sobre nuestra forma de organización a partir de la familia, comunidad, zonal y Nacional
	54-55	Historia acerca de la naturaleza de acuerdo a nuestro contexto cultural
Metodología: actividades promueven:		
Participación de los estudiantes	20-21	A través del presente texto definimos lo que es una oración
Autonomía de los estudiantes	6	Niños deben hacer trazos para adornar la ropa de los niños y otras partes de la ilustración
Expresión de sus ideas y sentimientos	16-17	Escribir una invitación para la primera reunión con los padres de familia
Capacidad de criticar	9	Análisis del texto a través de los niveles de comprensión lectora.
	14-15	Análisis del texto realizando la comparación de un texto de historieta con la de un cuento
Autovaloración de los estudiantes	9	Se dibujan a sí mismos y escriben sus nombres

NANEÑEMBOATIGUASU

1. Yayeapisaka ñanerami imiariguere:

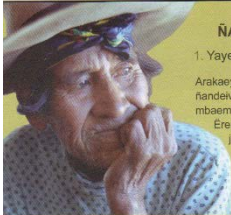

Arakayave, yaikopigulveteko ñandeviguasupe jare yayeokoko opaele mbaembae ñandeyá omse ñandevaveare. Erengatu metei ara, yogueruko karaireta jare ombopí oiraro ñandepireta ñandevivé, jòkorai ñoraronupí jare tavirupí opita tembipirá jare tembiarú karaireta ipope.

Jòkorai oyaporetá opaveerá oparapíli ñanderé. Jaema aemeguaguasupe arasa eta juripopa chaupa mokoipe (1892), paguire oyuka mburuvichasuretá opita michiaereta, kuñareta jare indechivareta patorou ipope. Jokuáe karaireta aniramo patoroureta oñemboiyá javoi ofoimeamae oyoupe mimbaramiecha oyapo ñandepi paravetereta.

Jokuaguire, mbaetimsa ipuere ofiomboti imiariverá, omokavivaerá maemboavireta, echa karaireta opa oyuka mburuvichaguasuretá jokuáe ararupi, jokuaguire jareta opa guirokomegu ñanderekoreta. Mbaetiko kiave ipuere ifee omoe, yoguireko ñenuporupi, yeokuairupí okuakuaereta, oparaviki karairaguairé. Mbaeti mbaasave guirekoreta, paravetekatuko yoguirekoreta. Kuáe karaireta aniramo patoroureta oñemboiyateiko ñandepireta jekovere jare iyarkuaare jòkorai opa ñanemokiri.

Eta juripopa chaupa mokoipú, oasama chaupa irundi (94) ararupí, ñaneritiguasu guaraní kringatu oko, Jaema ou ováe arasa eta chaupopa juripa ova (1896) ñamopiyave ñanemboatiiguasu, ñanemomeleyaveerá, yssapukalyaveerá jare yayeyoraveerá.

Kuruyukipe mokoipa jurí yasipipe, arasa eta chaupopa chaupa mokoipe (1992), oyeapo ñemboatiiguasu. Kuáe oyeapo ñanemoratetelekavivaerá ñandemboatiiguasu APG jare ñanemoratetelekavivaerá oñemboatiiguasu. ñemboatiiguasu mokoipi ñemboatiiguasu jare tekoñepereguá.

Ñañomboarakuaa michiaereta

Ñanemari kiraipa ñandereko ñemboerenda japipepe. Ñamójaanga:

- Mbaeti yayeapisaka oporomboeaveare.
- Mbaeti ñamboete ñaneirureta.
- Ñaepipi ikatukoti, mbaeti ñaerndu ñee.

2. Añave ñañemboe yayapokavi oimevaerá arakuaa jupivae ñanói.

- Yayeapisaka kavi oporomboeaveare.
- Ñamboete jare yaiu ñaneirureta jarevi oporomboeave.
- Ñañemboe kavivaerá, ñaitako japipe.


3. Añave yayapo ñandeyupe mboarakuaa jupivae ñandemboerenda japipepeguará.

4. Oporomboeave omohesiro kavi oikuatia mbeukapirepe mboarakuaareguá.

5. Ñamotlayova tembikuatia mboarakuaareguá ñandekuatirupe.

Cherámaríro yaikuaa ñái, yaikokavivaerá: Ñañomboetekavitako, yayoiupávetako, yayoparareko kavitako, ñanepiakavitako jare ñanepiaguasutako oyoupe.

Cheree jaeko: _____
Kuáe arako: _____



Fotografía Nº 10: Libro Araendi 3, págs. 4 y 6

Tabla Nº 27: Ficha de análisis del texto Papakarupia 3

INDICADOR	Páginas	Actividades
Contenidos		
Historia del pueblo guaraní	4	Preguntas sobre las personas: ¿Cuántas familias habrá en la comunidad, cuantos adultos, mujeres, hombres aproximadamente?
Derechos colectivos del pueblo guaraní	5	Preguntas sobre (cosas que hay en mi comunidad) maíz, huevos, gallinas, etc.
Identidad guaraní	4	Preguntas sobre las personas: ¿Cuántas familias habrá en la comunidad, cuantos adultos, mujeres, hombres aproximadamente?
Metodología: actividades promueven:		
Participación de los estudiantes	6	Problema de terminología (con operaciones de cálculo mental) suma, resta. Utilizando verbos (palabras que indican acción en los ejercicios presentados)
Autonomía de los estudiantes	11	Conteo y escritura de los números por familia (de los unos, dieces).
	65	Diferentes estrategias para resolver un problema
Expresión de sus ideas y sentimientos	24	Armar números como quiero
Capacidad de criticar	50	Resolución de problemas con incógnitas en diferentes

		lugares
	70	Lectura-escritura y comparación de números (todo relacionado con la cancha)
Autovaloración de los estudiantes	8	Problemas de proporcionalidad (trabajar con datos de animales, objetos, personas de manera exacta).

Se puede observar que ambos textos sí contemplan contenidos relacionados con la historia del pueblo guaraní, derechos colectivos del pueblo guaraní y la identidad guaraní.

En el aspecto metodológico, se aprecia también que ambos textos contienen actividades que promueven la participación de los niños, la autonomía de los estudiantes, la expresión de sus ideas y sentimientos, su capacidad crítica y su autovaloración.

5.1. Pertinencia cultural y lingüística de los materiales elaborados por el Teko Guaraní.

La revisión de los materiales elaborados por el Teko Guaraní, nos permite sostener que los mismos son pertinentes cultural y lingüísticamente para los niños y niñas de las escuelas del Proyecto.

Los materiales incluyen contenidos y actividades como por ejemplo, “la cosecha del maíz”, “el trabajo en el chaco”, “el uso de las plantas medicinales”, “el cuidado del medio ambiente”, “los recursos naturales forestales”, “el petróleo”, “el cuidado de los animales,” “ la elaboración de los alimentos”, “las fiestas”, etc.

Las imágenes que presentan los textos reflejan el medio natural y social en el que viven los alumnos. Estos gráficos sirven de gran ayuda para la comprensión de los contenidos por parte de los mismos.

Los textos incluyen también problemáticas actuales de las demandas del pueblo guaraní: la tierra y el territorio, el sistema de haciendas, la servidumbre, el medio ambiente, el agua, los hidrocarburos, la madera, la fauna, etc.

En los textos encontramos también contenidos referidos a la historia del pueblo guaraní, sus luchas, sus formas de organización, por ejemplo: el origen de los guaraníes, mitos guaraníes, la batalla de Kuruyuki, la dispersión y esclavitud, la organización de la APG, la historia de la comunidad, sus formas de organización: comunal, zonal, nacional, etc.

Respecto a la pertinencia lingüística, todos los materiales han sido elaborados en la lengua materna de los educandos.

A nivel escrito los materiales utilizan el alfabeto normalizado guaraní, aunque a nivel oral pueden existir algunas diferencias en la pronunciación de acuerdo a la variedad dialectal de la zona.

Veamos el siguiente testimonio de un docente:

“Como yo soy de la zona no tuve problemas, de acuerdo a los textos los copio tal cual está escrito, dice una misma cosa, pero la escritura es un poco diferente, les digo de las tres formas dialectales que hay el ava, simba, isoseño, les hago entender como es lo que hablan” (Entrevista profesor Ivaviranti P7).

A nivel lexical los materiales utilizan principalmente la variante dialectal ava del guaraní, pero incluyen actividades que permiten trabajar las otras variedades dialectales del guaraní: simba, isoseño.



Fotografía N° 11: Trabajando las variedades dialectales del guaraní. Escuela de Villa Hermosa

Por otra parte los textos elaborados por el Teko incorporan actividades de reflexión gramatical sobre la lengua guaraní incorporando los resultados de las investigaciones lingüísticas.

Un aspecto importante del aprendizaje del lenguaje en forma significativa es la reflexión sobre la propia lengua.

Cuando hablamos de la lengua guaraní, debemos tomar en cuenta que se trata de una lengua subordinada y deteriorada por el proceso de dominación colonial. Históricamente las lenguas indígenas fueron consideradas como “dialectos” o lenguas inferiores que se suponía no tenían una gramática y no tenían un alfabeto para su escritura.

Por lo anterior, los textos incorporan elementos de investigación de las regularidades, de las características y reglas en los diferentes niveles de análisis de la lengua. Este hecho permite aportar sin duda a la reflexión académica de la lengua, a la incorporación en el campo escrito, a la normalización y a la revitalización del guaraní.

La producción de conocimiento lingüístico por parte de los hablantes indígenas es una acción fundamental que debe ser potenciada en los pueblos indígenas ya que hasta ahora las investigaciones sobre su lengua las han realizado personas ajenas a su cultura.

En este sentido es destacable el hecho de que los textos incorporen en forma sencilla y didáctica actividades de reflexión gramatical para los niños, basándose en las investigaciones realizadas por los lingüistas guaraníes.

5.2. Materiales que contribuyen a formar sujetos autónomos y críticos

Un aspecto fundamental de los textos se refiere al tipo de actividades metodológicas que utilizan para el logro de los aprendizajes.

En los textos se proponen algunos de los siguientes tipos de actividades en diversos momentos:

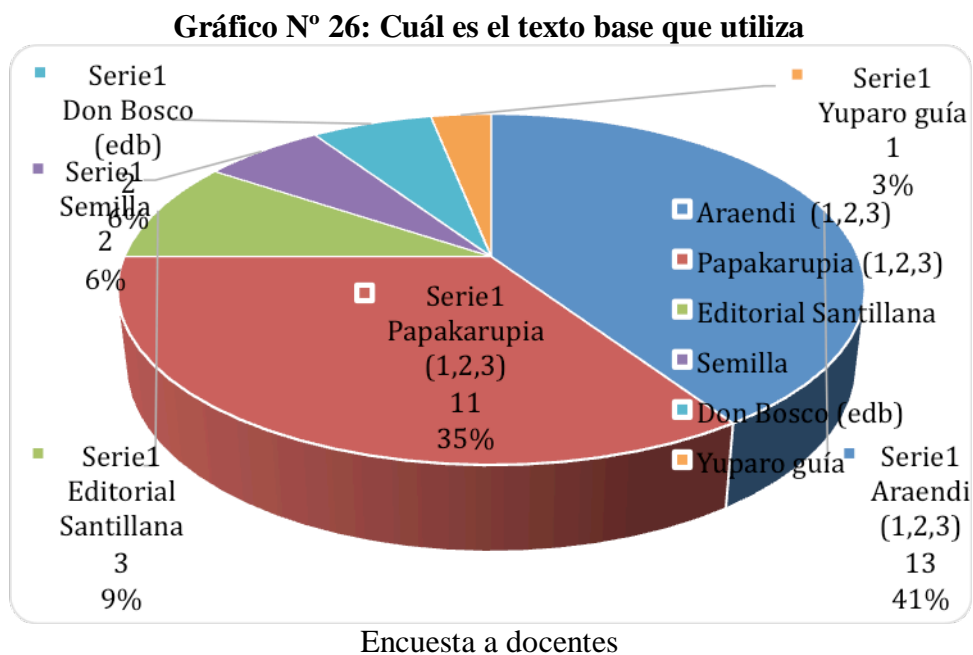
- Análisis de temas en los que los niños describen sus puntos de vista, expresan sus ideas y pensamientos.
- Reflexión sobre problemáticas que afectan al pueblo guaraní.
- Investigaciones y visitas en la comunidad.
- Trabajos manuales y artesanales
- Elaboración de pequeños proyectos de aula,
- Realización de dramatizaciones
- Establecimiento de acuerdos y definición de roles
- Ejercicios en el cuaderno, la pizarra o los textos,
- Producción de textos.
- Juegos.
- Actividades deportivas.
- Escucha, lectura y creación de cuentos.
- Elaboración de dibujos y expresiones gráficas.
- Canciones, bailes, poesías, adivinanzas.
- Participación en las fiestas de la comunidad.

Este tipo de actividades generan condiciones para estimular que los niños desarrollen sus capacidades que les permitan pensar y actuar con autonomía. Asimismo también permiten potenciar las capacidades críticas de los alumnos.

Las actividades de los textos en sí mismas no son suficientes para garantizar la implementación del enfoque, estas están mediatizadas por la actuación de los profesores en su proceso de implementación.

5.3. Uso de los materiales por parte del docente

Con relación al uso de los materiales en el aula por parte del docente tenemos el siguiente gráfico.



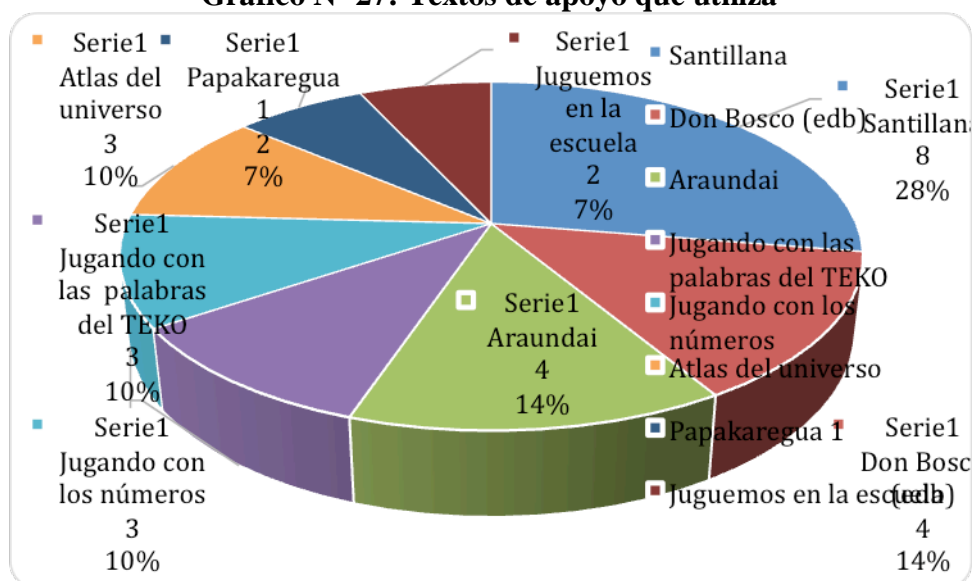
Se observa que el 76% de los docentes utilizan como su texto base los materiales editados por el Teko Guaraní, es decir los libros Araendi y Papakarupia elaborados en lengua guaraní. Un 36% de los docentes utiliza como su texto base los libros tradicionales de texto elaborados en lengua castellana: Santillana, Semilla y Don Bosco.

La principal razón por la que no se utilizan los textos elaborados por el teko guaraní es por falta de conocimiento y dominio de los mismos.

“Usamos otros textos el texto Semilla, Santillana eso no más. Porque no tengo suficiente conocimiento del libro Araendi” (Entrevista profesor Ñaurenda P4).

Respecto al uso de materiales de apoyo a los procesos de enseñanza por parte de los docentes en el gráfico 27 se observa que el 86% de los docentes utilizan como materiales de apoyo a la enseñanza, libros elaborados en lengua castellana. Solo en un 14% de los casos utilizan textos elaborados en lengua guaraní: Araundai y Papakaregua 1.

Gráfico N° 27: Textos de apoyo que utiliza



Encuesta a docentes



Fotografía N° 12: Trabajando con el texto Araendi, escuela Ivaviranti

5.4. Satisfacción docente con los textos

En general entre los docentes se observa un sentimiento de satisfacción al trabajar con los nuevos textos escolares

“...he tenido resultados con los niños desde que estoy aplicando el texto Araendi... he visto ventajas de los niños comparando lo que era antes, trabajando con otros textos” (Entrevista profesora Ñaurenda P5).

“...para mí es pues de mucha importancia para los niños, ya que muchos años ha venido trabajando la EIB, pero no se pudo llegar como a este resultado que yo estoy llegando ahorita... Así, empecé a trabajar y ahora veo que están más o menos ya. Leen oraciones en guaraní y en castellano también” (Entrevista profesor Ñaurenda P4).

“Para mí es una innovación más que todo, porque es la primera propuesta que está haciendo el proyecto Teko por la educación bilingüe, que es el guaraní-castellano. Es un proceso que se está haciendo bien, porque eso es lo que necesitamos nosotros como pueblo Guaraní, fortalecer más la educación en los idiomas guaraní y castellano. Por eso me siento bien” (Entrevista profesor Ivaviranti P61).

Estos testimonios dejan en claro que los docentes se sienten bien trabajando con los textos elaborados por el Teko Guaraní, ya sea por los resultados obtenidos en el aprendizaje de los niños, por la seguridad/facilidad que han logrado en su aplicación o por su carácter innovador para fortalecer la lengua guaraní.

Este es un aspecto muy importante, por cuanto el sentirse bien con algo es un indicador de satisfacción y de motivación que, en este caso, es producto del impacto positivo que ha causado en ellos la innovación metodológica.

5.5. Resultados de la aplicación de los textos en el aprendizaje de los niños y niñas.

Los resultados del aprendizaje de los niños con los nuevos textos escolares se perciben como más satisfactorios, por parte de algunos docentes. El aprendizaje de los niños es más rápido con la nueva metodología.

Esto se puede apreciar en los siguientes extractos a partir de varias entrevistas al profesorado.

“Los niños aprenden de manera más significativa. Como por ejemplo, yo quería expresar las ideas que tengo, pero ellos crean sus propias inquietudes, sus ideas y lo escriben”. (Entrevista profesor Anguaguasu P5).

“El resultado estoy viendo más que todo en la escritura, en la lectura, están recuperando, porque el año pasado no pude... les he hecho leer por leer nomás. Con estos materiales aprenden más rápido, armando y desarmando aprenden rápido a leer y escribir, agarrando los materiales ellos mismos (Entrevista profesor Villa Hermosa P9).

Como se puede advertir, estos datos demuestran que la aplicación de la propuesta didáctica contenida en los textos escolares ha tenido una incidencia muy positiva en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas, por cuanto los docentes reconocen que los niños y niñas aprenden más rápido y que además son más activos, participativos y que independientemente crean nuevas palabras jugando con las lotas, lo

que no sucedía cuando aplicaban métodos tradicionales, donde predominaban la práctica del silabeo, la copia y el dictado.

Indudablemente, esto es muy importante para que los niños y niñas tengan mayores probabilidades de éxito en el desarrollo de sus competencias de comprensión y producción de textos, tanto en su propia lengua como en lengua castellana, así como en el aprendizaje de las matemáticas.

5.6. Satisfacción de los niños y niñas con los textos escolares

El grado de satisfacción de los niños con los materiales producidos por el Teko guaraní es muy bueno. En dos aulas se pudo observar también una actitud de mucho interés y viveza en leer el texto Araendi por parte de los niños y niñas, lo ojeaban y luego escribían con mucho agrado en el mismo. También, en 5 aulas se observó que los niños organizados en grupos de tres o cuatro cortaban las tarjetas y luego jugaban con lotas, armaban la palabra trabajada y descubrían con mucho entusiasmo otras palabras, jugando con los sonidos.

Según estos datos, a partir de la aplicación del nuevo enfoque metodológico los niños demostraron una actitud más favorable a la participación, un interés hacía el texto Araendi y entusiasmo al trabajar con las lotas (tarjetas de cartulina escritas con letras del alfabeto guaraní), debido a la posibilidad que tienen de aprender a decodificar y codificar mediante el juego con los sonidos y las grafías.

En la percepción de los docentes existe un mayor interés y participación de los niños en el trabajo con los nuevos textos escolares.

“Los niños han despertado más, más que todo han tenido la oportunidad de participación. Mostrando las fichas, las letras, ellos más participan. Antes era memorístico, lo que decía el profesor tenía que memorizar el niño, ahora ellos tienen que crear y son más participativos” (Entrevista profesor Ipati del Ingre P1).

“Al ver el material que está elaborado les gustó, jugando así arman sus materiales...siempre ponen interés. Ellos mismos en la cartulina cortan con tijera la palabra, lo van haciendo así lotas...lo desarman y luego arman otra vez, dan interés” (Entrevista profesor de Ivaviranti P9).

En resumen, los niños y niñas experimentaron cambios de actitud muy importantes como consecuencia de las nuevas metodologías contenidas en los textos escolares, lo que constituye un logro muy importante del proyecto. Estos cambios tienen que ver con una actitud más favorable respecto a la participación en clase así como hacía el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Un aspecto fundamental y principal que hemos percibido claramente que actúan como gestores de todo el interés de los niños y niñas en el aprendizaje de la lectura y escritura, son los contenidos del libro Araendi.

Los estudiantes se sienten a gusto con los temas que a diario avanzan pues descubren las vivencias de su cultura y las asocian a sus aprendizajes previos. Los niños identifican

los temas que aprenden con la vivencia familiar o comunitaria “así dice mi abuelita” “así es el mburuvicha”, etc.

Este aspecto tiene una relevancia muy particular y es que el niño a través de una educación básica liberadora tiene la oportunidad de poder romper con el complejo de inferioridad, pasividad y dependencia que sufren como consecuencia de la esclavitud moderna. Se puede decir objetivamente que de continuar elaborando textos con estos contenidos, los niños que están en este proceso, a la larga tendrán una nueva comprensión sobre su realidad.

CAPÍTULO XI

PARTICIPACION DE PADRES Y MADRES DE FAMILIA EN LA ESCUELA Y LUCHA POR LOS DERECHOS DEL PUEBLO GUARANÍ

En este capítulo analizaremos uno de nuestros objetivos de investigación en relación con la valoración de los resultados de la capacitación realizada por el teko Guaraní, a padres y madres de familia sumidas en la esclavitud moderna y dirigentes guaraníes de acuerdo al compromiso con la educación de los niños y el fortalecimiento de la organización en su lucha por los derechos de los guaraníes a la libertad, autonomía, educación, tierra y recursos.

1. La memoria reciente de la esclavitud entre padres y madres de familia

Hoy en día, entre los padres y madres de familia de las escuelas estudiadas, todavía persiste el recuerdo cercano de la esclavitud en las haciendas de la zona y de las condiciones de vida en las mismas. Veamos los siguientes testimonios:

Padre de Familia Anguaguasu

“Me comentaba la gente de por acá, los vivientes antiguos ya de 60 años algunos de 50 años, que vivían antes como servidumbre, ellos contaban que años antes vivían así casi como esclavizado, porque el mismo patrón les hacía que trabajen de sol a sol y la paga no era como ellos querían, o sea que por el trabajo que ellos hacían solamente les pagaban a fin de año, solamente a cambio de ropita, les traían un pantalón, un par de abarquitas, la camisita y su sombrero así comentaban. Y sobre la alimentación era una pena, decían ellos que solamente les daban maíz molido y su pedazo de cebo. En cuanto a la educación, como en esos años el patrón no les permitía que ellos estudien, tampoco conocían la educación, el patrón les prohibía que estudien y por eso es que se ve mucho el analfabetismo por acá, por esta zona” (Entrevista padre de familia Anguaguasu).

Madre de familia Ñaurenda

Bueno, cuando eran los patrones, entonces no nos dejaban que nosotros sigamos aprendiendo en la escuela, yo hasta el segundo básico no más he hecho, mis patrones le decían a mi mama que yo estaba grande ya, y que me van a hacer algo por el camino los camineros. Mi mama me decía ‘no vas a ir hijita así ha dicho el patrón, ya no vas a ir a estudiar, ya basta que estudies’. Ya sabe leer y ya sabe escribir su nombre, le decía a mi mama el patrón, así que hasta el segundo básico yo estudie. (Entrevista madre de familia Ñaurenda).

Docente Ipati

“Evidentemente esto era un comunidad en la que había patrones y solo los patrones les hacían estudiar hasta primer, segundo grado y después todos al trabajo” (Entrevista profesor Ipati del Ingre P2).

Madre de familia Casapa

“En épocas anteriores los alumnos estudiaban en San Miguel del Bañado. Mi patrón se llamaba Francisco V., mis padres tenían un pedazo de tierra solo para sus viviendas. Mis padres sembraban en el chaco, los pagos no se sabían cuánto eran, porque le daban ropa y víveres. Yo vivía con mi patrona, trabajaba acarreando agua, las mujeres y los hombres al carguío. ... Actualmente mi familia no tiene papeles de estas tierras en la cual está mi choza. El patrón Pedro M. es dueño de la mayor parte de las tierras de Casapa y el reside en San Miguel del Bañado” (Entrevista madre de familia Casapa).

En estos testimonios los factores comunes son falta de tierra, explotación laboral, ausencia de derechos (laborales, sociales, políticos, jurídicos), negación del derecho a la educación, abuso, ausencia del Estado, etc. A través de estos extractos de entrevistas podemos observar que la experiencia de la servidumbre ha quedado marcada definitivamente en las vidas de las personas que han pasado por ella

2. Persistencia de situaciones de servidumbre y pobreza en las comunidades estudiadas

A pesar de que muchos guaraníes viven hoy en comunidades “libres”, es decir en sus propios terrenos y fuera de las haciendas, muchos de ellos se ven obligados a vender su fuerza de trabajo en las haciendas cercanas. La insuficiencia de tierras o la mala calidad de las mismas les impulsa a buscar dinero adicional para el sostenimiento de sus familias perpetuando de este modo las relaciones de servidumbre y su dependencia de los hacendados.

En muchas ocasiones el trabajo en las haciendas cuenta con el permiso de las autoridades de la comunidad.

“Todavía hoy salen a trabajar para los patrones, ahora porque hemos sido afectados por la sequía. Se van con el permiso de mi persona y luego después de un tiempo vuelven, les pagan 45 Bs. [5.8 Euros] el jornal. Salen porque tienen necesidades personales” (Entrevista a Capitán Grande de Ivaviranti)

La venta de fuerza de trabajo en las haciendas suele constituir un ciclo que se inicia después de que han terminado las cosechas y concluye cuando se tiene que iniciar nuevamente el proceso de siembra.

“Al terminar la cosecha. Los hombres salen a trabajar para afuera, se van a Muyupampa u otras empresas, se van para satisfacer sus necesidades de alimentación y no tienen un ingreso económico para subsistir, ese el motivo por el que salen a trabajar, pero cuando ya empieza el trabajo de siembra en sus comunidades nuevamente retornan” (Entrevista padre de familia de Anguaguasu)

Algunas veces la venta de fuerza de trabajo en las haciendas suele convertirse en un camino sin retorno:

“Algunos hermanos guaraníes siguen trabajando para los patrones, se entran al chaco por mucho tiempo y no vuelven. Se hacen dependientes de los patrones” (Presidenta junta escolar de Casapa).

La venta de la fuerza de trabajo no solo afecta a los mayores sino también a los jóvenes y adolescentes, provocando en algunos casos la interrupción y el abandono de sus procesos de escolarización:

“Los padres de familia envían a sus hijos al trabajo con los patrones cuando están en la adolescencia y no les dejan terminar el bachillerato” (Entrevista Madre de familia de la Comunidad de Villa Hermosa)

Si bien es cierto que muchos guaraníes viven hoy en comunidades “libres” continúan dependiendo de la venta de su fuerza de trabajo en las haciendas. Esto debido a su situación de pobreza, de falta de tierras productivas y la ausencia de proyectos de desarrollo en sus comunidades (véase Capítulo I, apartados 5 y 6).

3. La mentalidad esclava

Lo peor de la esclavitud, a veces no suele ser la dependencia física sino la dependencia emocional y mental de los patrones.

En el documento del proyecto “Época de cambio. Poniendo fin a la esclavitud en Bolivia”, se habla de una dependencia emocional de los que se encuentran en situación de servidumbre:

“Luego de vivir así durante generaciones, las familias desarrollan una gran dependencia emocional del hacendado, su única fuente de bienes materiales y medicina. Es común que el hacendado sea tratado de “padre”, que figure como padrino de los hijos y como amigo de la familia. Para los cerca de 7.000 guaraníes que siguen viviendo como esclavos, el aislamiento y la falta de autoestima son obstáculos para que cambien su propia situación” (Teko Guaraní, 2008).

La experiencia de la esclavitud genera una actitud y una mentalidad, podríamos decir que las consecuencias de los procesos de esclavitud y servidumbre en las comunidades cautivas del chaco boliviano son análogas a las que se describen para la esclavitud afroamericana (Véase Capítulo II, apartado 7).

Una de las cosas más difíciles de cambiar es la mentalidad, la actitud de dependencia y sumisión, la falta de iniciativa de las personas que han pasado por procesos de servidumbre, así lo describen algunos docentes de la región:

“He visto que aquí todavía la gente depende del mburicha [capitán grande] o de otra persona, se han acostumbrado a que exista alguien que tiene que decirles lo que tienen que hacer, no lo hacen por iniciativa propia, se han acostumbrado a que alguien los motive y los guíe... a que alguien se manifieste, los incentive para que trabajen” (Entrevista profesora Ivaviranti P8)

Las secuelas del empatronamiento son que siempre tienen que estar supeditados a que alguien les diga “tienes que hacer esto o aquello”, la gente necesitan que los manden, esta dependencia se ve en los padres, en los niños ya no se observa tanto eso, se está superando” (Entrevista profesor Ipati del Ingre P4)..

Esta mentalidad esclava, generada por las secuelas psicológicas y sociales de la esclavitud no es un fenómeno que se modifique en el corto plazo, así como ha persistido y se ha transmitido de generación en generación, se requiere también de procesos a largo plazo para revertirla.

4. Los talleres de capacitación a padres y madres de familia de la comunidad del Teko Guaraní

De acuerdo con la información proporcionada por los técnicos del Teko Guaraní, como parte de las actividades del proyecto se han realizado talleres de capacitación dirigidos a padres y madres de familia de las comunidades del Proyecto.

Estos talleres tuvieron los siguientes contenidos:

- Valoración de la identidad
- Los valores comunitarios, hacer efectivo en la escuela y la comunidad
- La necesidad de leer y escribir en el idioma
- Qué significa la “lucha con lápices y papel” (política)

De principio se programó que se realizaría un taller trimestral en cada comunidad, es decir 3 veces al año en cada escuela, sin embargo en la práctica no se llegó a cumplir con esta programación y la frecuencia de los talleres se redujo a una o dos veces por año, dependiendo de las comunidades. Las visitas de seguimiento de los técnicos del Teko a las comunidades, fueron oportunidades importantes para la realización de estos talleres.

“Si cada vez estamos informados y también las mismas autoridades de Derechos Humanos vienen a darnos talleres y los mismos profesores y los técnicos del Teko nos informan sobre los derechos de todo, tanto de los niños como de los adultos, también vienen de la Defensoría de la Niñez y Adolescencia que nos informan sobre los derechos” (Entrevista padre de familia Ivaviranti P6).

En opinión del director del Teko Guaraní, los resultados a nivel político e identitario de las capacitaciones a padres y madres de familia fueron muy exitosos.

La experiencia de servidumbre generó una pérdida de identidad entre las personas que pasaron por esta experiencia. Se generó una pérdida de los valores guaraníes entre las familia que fueron peones de las haciendas.

En este sentido las capacitaciones han incidido en la recuperación de los valores como pilares fundamentales de la sociedad guaraní. Sin estos valores ninguna persona podría considerarse como guaraní.

Estos valores son:

Mboroaiü (amor sublime)

Ñomboete que se refiere al respeto (a la palabra, los actos, tu compromiso, las normas de la sociedad)

Yoparareko solidaridad con el que necesita

Mborerekua, compartir. todo lo que tengo, lo que me sobra tengo que compartirlo. Yopoeꞑi – reciprocidad, hoy por-ti, mañana por mí.

A través de estas instancias formativas se le dio mucha importancia al tema de los valores y la identidad y se trabajó también de manera y con mucha fuerza el tema político.

Las capacitaciones han incidido en el empoderamiento político de los dirigentes de las comunidades.

“Este trabajo fue exitoso porque en la gestión 2011, dos dirigentes del Consejo de Capitanes Guaraníes de Chuquisaca (CCCH) fueron elegidos como presidente del Concejo y Alcalde del Municipio de Huacareta. Asimismo un dirigente de la comunidad fue elegido como Asambleista Departamental de Chuquisaca” (Entrevista grupo focal).

Este resultado puede ser considerado importante ya los padres de estos dirigentes fueron esclavos y ellos mismos en su juventud lo fueron.

Este trabajo de empoderamiento político, lo realizaron los técnicos del Teko junto a la organización indígena, involucrando como aliados a otras ONGs que trabajan en la región. Los técnicos del Proyecto participaron en este proceso, mediante una serie de reuniones con la organización indígena.

Pero si bien las capacitaciones con los padres y madres de familia han tenido una fuerte priorización en lo político y lo identitario, no incidió tanto en los aspectos pedagógicos vinculados al currículo, los docentes y los procesos de enseñanza. Este aspecto podría ser considerado como una debilidad del proceso de capacitación con padres y madres de familia desarrollado por el teko guaraní.

5. La lucha con “lápiz y papel”. La escuela como instrumento de liberación

El gran Capitán Grande Guaraní Mateo Chumira, en 1992, al cumplirse los 100 años de la batalla de Kuruyuki (ver Capítulo I. apartado 2.1.), estableció que la lucha del pueblo guaraní hoy en día, ya no sería con las armas, sino con el “lápiz y papel”.

Esto significa que hoy en día, la lucha del pueblo guaraní es con las leyes, con los libros, con el conocimiento, con los argumentos, con los títulos de propiedad de sus territorios, con el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos.

Para este propósito, la escuela y la educación adquieren una gran relevancia como instrumento de liberación para el pueblo guaraní.

La escuela siempre ha sido una aspiración de toda comunidad guaraní. Los padres y madres de familia tienen una larga experiencia de lucha y demanda por la escuela y su

derecho a la educación. Frente al abandono del Estado, en muchos casos fueron las propias comunidades que construyeron la infraestructura de la escuela, presionaron a las autoridades para su reconocimiento y otorgación de ítems.

“Yo como autoridad me he tenido que molestar buscando la forma para poder fundar o levantar una nueva unidad educativa para nuestra comunidad. Hemos luchado hartito, he caminado hartito para llegar a la dirección distrital las 24 horas del día y más todavía a pie. En ese tiempo las autoridades no nos daban importancia, ni el distrital ni el director de núcleo. Hemos hecho la construcción, donde han trabajado todos, las madres de familias también. Hemos hecho una pequeña construcción de emergencia... el 2003 ya se fundó nuestra pequeña aulita, donde ya teníamos un profesor pagado por Ministerio de Educación y otro por el municipio al siguiente año 2004. Luego mi persona seguía peleando por la Resolución Ministerial porque sin eso la unidad educativa no tiene validez...” (Entrevista padre de familia Ivaviranti P6).

“Según charlando con los padres de familia, ellos con sus propios esfuerzos han comenzado a construir esta escuelita” (Entrevista profesor de Ñaurenda P4).

En este sentido se percibe a la escuela como una posibilidad de desarrollo, como una vía, como un instrumento para la liberación definitiva de la servidumbre.

En algunos casos la experiencia de la esclavitud ha abarcado a más de tres generaciones y ha perpetuado la misma entre abuelos, padres e hijos. Frente a esta situación se percibe a la escuela como un medio de ruptura generacional con la esclavitud.

“Mi abuelo también estaba en la hacienda empatronado, había escuela el problema era que los patronos no los dejaban ir a las escuelas, por ejemplo mi papa y mi mama no saben, no no los dejaban ir a las escuelas, peor a mi abuelos. A nosotros ya nos han hecho estudiar nuestros padres, hasta básico nomás y de ese modo sabemos leer y escribir y ahora es nuestra generación, nuestros hijos tienen que salir más que nosotros. Yo por eso me siento contento de ver a nuestros hijos más libres, ya no van a trabajar para los patronos y están estudiando y tenemos alumnos que están avanzando en sus estudios” (Entrevista padre de familia Ivaviranti, P8).

Puede decirse que los padres y madres de familia, se han apropiado de la escuela y han depositado su confianza en ella. Confían en la escuela para generar una nueva identidad, un nuevo proyecto, una nueva sociedad.

6. Organización de los padres y madres de familia.

Para su participación en la escuela, los padres y madres de familia se organizan en una junta escolar que es elegida anualmente. Esta es la entidad representativa ante las diferentes entidades estatales y la sociedad civil. La junta escolar se compone de los siguientes cargos:

- Presidente
- Vicepresidente
- Secretario
- Tesorero

Vocal

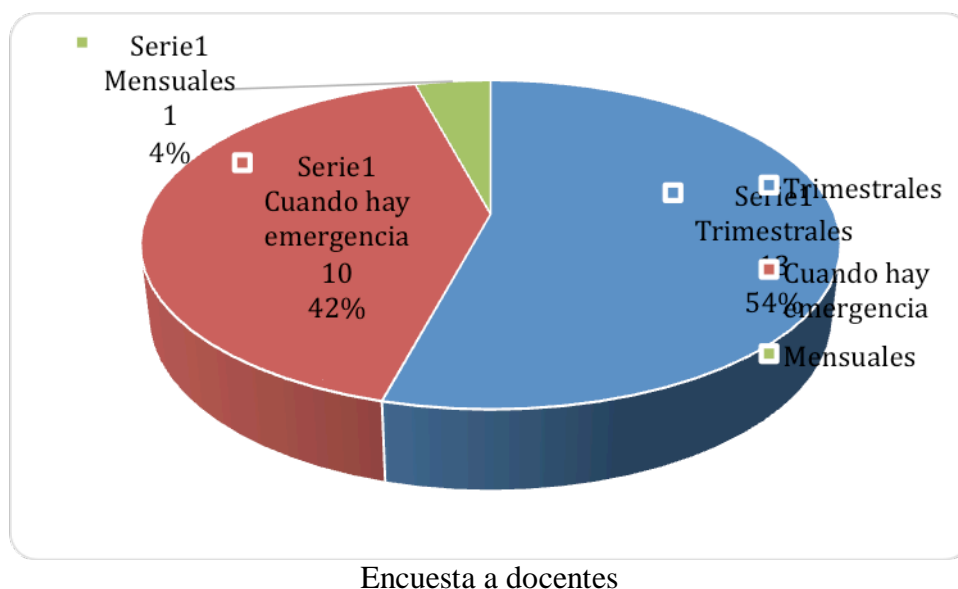
Asumiendo las formas organizativas guaraníes, el presidente se denomina también primer capitán y el vicepresidente segundo capitán.

En muchos casos el presidente de la junta escolar forma parte también de la organización de la comunidad y automáticamente asume el cargo de secretario de educación de la comunidad (mburuvicha).

7. Participación de padres y madres de familia en la escuela

El compromiso con la educación de los hijos de los padres y madres de familia se valora por su grado de participación en la escuela y por la calidad de esa participación. De acuerdo con la versión de los docentes, la periodicidad de reuniones entre padres y madres de familia es la siguiente:

Gráfico N° 28: Periodicidad de reuniones con padres y madres de familia



El 54% considera que las reuniones se dan trimestralmente, el 42 % cuando hay una emergencia y el 4% sostiene que son mensuales.

Esta percepción de los docentes es confirmada por los padres y madres de familia:

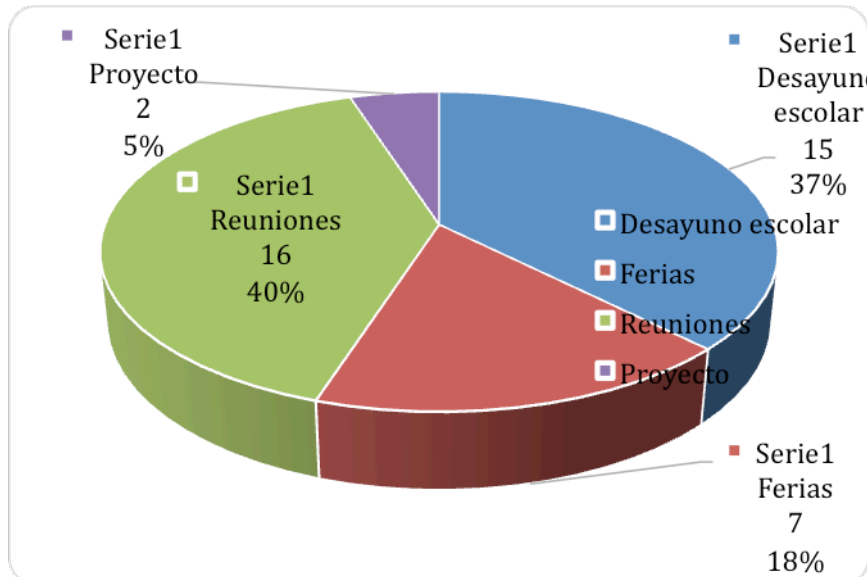
“Bueno casi no visitamos a la escuela, a veces los profesores nos reclama ,de qué sirve, pero nosotros no vamos a visitar a la escuela a los niños, que están haciendo, como están en sus clases, eso casi no hacemos” (Entrevista madre de familia Ñaurenda P4).

“Solamente cuando hay trabajo y apoyo en las tareas que llevan a sus casas” (Entrevista madre de familia Anguaguasu).

“Nosotros como padres de familias visitamos pero raras veces, tampoco los profesores nos invitan” (Entrevista padre de familia Ivaviranti, P8).

Las principales actividades en las que participan en la escuela los padres y madres de familia son las siguientes:

Gráfico N° 29: Actividades en las que participan padres y madres de familia



Encuesta a docentes

Según los docentes los padres y madres participan principalmente en las reuniones 40%, en la elaboración del desayuno escolar 30%, en las ferias educativas 18% y en algunos otros proyectos que realiza la escuela 5%.

Este rol de los padres y madres de familia ha sido confirmado en las entrevistas con los docentes:

“Los padres vienen principalmente para preparar el desayuno escolar, para cuidar el rendimiento y comportamiento de los alumnos, también se fijan la asistencia y el desempeño docente. Principalmente vienen a apoyar al director o profesor en alguna actividad o en la mejora de la infraestructura” (Entrevista docente Ipati del Ingre P2)..

“La junta escolar nos visita para ver qué aspecto se necesita en la parte administrativa, que faltaría, como están los profesores y de alguna forma también apoyar en la dificultad en el desayuno escolar, nos visitan a menudo para ver como está eso, estamos en la construcción de un comedor para los niños, más es la parte administrativa” (Entrevista profesor Villa Hermosa P9).

Por su parte, los padres y madres de familia también indican que participan en este tipo de actividades.

“Bueno, los padres de familia participan en la actividad, a veces cuando comienzan las clases, lo carpen, lo limpian, también las madres de familia limpian la escuela. A veces cuando hay el desayuno escolar, también los apoyamos a los niños, cuando hay actividad para el día del niño, también

nosotros participamos para el 21 de septiembre [día del estudiante] junto con los niños.” (Entrevista madre de familia Ñaurenda P4).

Como puede verse, los padres y madres de familia participan esencialmente en tareas de apoyo a la gestión educativa de los docentes y directores, como la preparación del desayuno escolar, la organización de ferias, el cuidado y mejora de la infraestructura. Se percibe que uno de los roles que todavía desempeñan es también el control social a los docentes.

Las tareas que realiza los padres y madres de familia, les otorgan muy poco poder en relación a la gestión educativa y poca capacidad para tomar decisiones educativas fundamentales, su rol es secundario en la gestión educativa y se restringe principalmente a tareas de apoyo a los docentes y la dirección.

“Lamentablemente su rol es simplemente apoyar, por ejemplo vigilar el comportamiento de los docentes o cuando hay algún problema con alguna alumna o algún alumno y ahí recién intervienen. Simplemente asumen un rol de presencia y no así como para tomar algunas decisiones con las autoridades. Porque todo el poder lo tienen acá los directores de unidades educativas o si no el distrital. Los padres de familia están de presencia, solamente escuchan, todo eso es por causa que no tienen capacitación, en este aspecto debería incidir el programa de capacitación del Teko Guaraní” (Entrevista grupo focal)

Los padres no participan en decisiones fundamentales sobre el currículo y los objetivos educativos del proyecto educativo escolar. No intervienen en actividades vinculadas al diseño y desarrollo del currículo, es decir nada tienen que ver en la planificación y la realización de los procesos de aprendizaje.

En relación a los contenidos del currículo, la participación de los padres de familia se da principalmente cuando se realiza algún trabajo de investigación, ocasionalmente algunos docentes invitan a un padre o madre de familia para que vaya a la escuela, sin embargo hasta ahora, en las escuelas todavía no se ha tomado en cuenta la participación de los sabios o de las personas adultas o de los líderes de la comunidad en forma sistemática, para incorporar sus saberes y conocimientos ancestrales al currículo.

“He visto que algunos docentes dan algunas actividades para que los alumnos puedan investigar, llegan donde mi madre o mi padre que son más ancianos y están investigando sobre algunos conocimientos, nada profundo” (Entrevista padre de familia Ipati del Ingre).

Algunos dirigentes consideran que sería muy importante y beneficioso para los estudiantes que los docentes los inviten a dar charlas sobre la organización y la historia de la comunidad.

“Yo quisiera ir, les voy a decir a los profesores que me den un pequeño espacio, donde yo pueda ir charlando a los alumnos la cuestión de la organización, los niños y jóvenes tienen que ir conociendo, porque los jóvenes no conocen la organización vienen fallando como mburuviccha [autoridad] por que no conocen la historia, de cómo es la política de nuestra organización. Por eso digo que los niños ya deben de ir sabiendo no solo leer y escribir su

materia, sino también tiene que ir conociendo quienes son las autoridades, como era la vida antes...” Entrevista padre de familia Ivaviranti P8)

Por otra parte, sobre la forma en que los ancianos deben participar en el proceso educativo se considera que no es propio de la cultura que los ancianos vayan directamente a las escuelas, se cree que sería más pertinente que los niños puedan visitar a los ancianos en sus casas y en sus actividades cotidianas, esta se considera como un modelo de aprendizaje comunitario más propio de las culturas indígenas.

8. Más allá de lo educativo. La esclavitud no es un problema que se resuelva en el corto plazo y que involucre solo al sector educativo

La esclavitud y sus consecuencias no son cuestiones que se superen en el corto plazo. En muchos casos en los que hace casi dos siglos que se ha abolido la esclavitud, se actualmente viene trabajando sobre sus consecuencias.

Según el informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos del 24 de diciembre de 2009 titulado “Comunidades cautivas: situación del pueblo indígena guaraní y formas contemporáneas de esclavitud en el Chaco de Bolivia”, la solución a este problema radica no sólo en la eliminación de las formas contemporáneas de esclavitud en las haciendas de la región del Chaco, sino también en medidas de reparación que comprendan la restitución del territorio ancestral del pueblo guaraní y medidas integrales que solucionen las necesidades de salud, vivienda, educación y capacitación técnica que se presentarían luego de la “liberación” de las comunidades cautivas guaraníes.

Este informe recomienda trabajar en tres ámbitos:

- 1) Prevenir, investigar y sancionar las formas contemporáneas de la esclavitud
- 2) Reconstitución del territorio del pueblo indígena guaraní
- 3) Garantizar el acceso a la justicia y los derechos democráticos por parte del pueblo indígena guaraní y demás pueblos indígenas en Bolivia.

En este último ámbito recomienda: “Aumentar las inversiones en el área de salud y educación. Particular atención debe darse a la difusión de información respecto a derechos laborales, agrarios y derechos humanos de los pueblos indígenas” (CIDH, 2009).

Asimismo la cuestión de la servidumbre en las comunidades guaraníes del Chaco Boliviano no es un tema que involucre solo al sector educativo. Su problemática es mucho más compleja e involucra a muchos otros sectores. La educación por sí sola no es suficiente para superar la esclavitud, sin embargo es un factor fundamental y necesario de mucha importancia para una verdadera “liberación”.

PARTE IV: CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

CAPÍTULO XII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1. Conclusiones

Antes de entrar al análisis de las conclusiones en relación a los objetivos de la investigación, consideramos necesario señalar algunos aspectos referidos a las condiciones del contexto donde se ha llevado a cabo la investigación y las políticas estatales.

A pesar de las leyes existentes en el país y las políticas implementadas desde diferentes sectores, hasta el día de hoy no se ha superado la situación de servidumbre en la que se encuentran algunas comunidades cautivas en el Chaco boliviano. A pesar de que muchos guaraníes viven hoy en comunidades “libres” (fuera de las haciendas del patrón) continúan dependiendo de la venta de su fuerza de trabajo en las haciendas. Esto debido a su situación de extrema pobreza, de falta de tierras productivas y la ausencia de proyectos de desarrollo en sus comunidades.

Estudios realizados en América Latina sobre la esclavitud, muestran que la misma no solo tiene consecuencias de tipo económico, social y cultural, sino que también tiene un conjunto de secuelas psicológicas en las personas que han pasado por esta experiencia. Estas consecuencias psicológicas suelen ser: baja autoestima, pérdida de creatividad, dependencia, desinterés por la mejora de las condiciones de vida, falta de proyección y expectativas. Esta mentalidad se conserva en las sociedades y los individuos y se transmite entre generaciones. Por ello a pesar de que hace más de 200 años que se ha abolido la esclavitud, en América Latina seguimos arrastrando estas consecuencias. Este tipo de mentalidad, es todavía persistente entre muchos padres de familia de las escuelas de comunidades cautivas.

La escuela es un espacio que contribuye en gran medida a la eliminación de la situación de servidumbre, sin embargo la educación por sí sola no es suficiente para superar la esclavitud, pero es un factor fundamental y necesario para una verdadera “liberación”. Una política efectiva para superar la esclavitud tiene que ser multisectorial e integral con objetivos a largo plazo.

1.1. Conclusiones sobre los aportes del Teko Guaraní en relación a un currículo de enseñanza básica liberadora, los procesos didácticos en aula y el aprendizaje de los estudiantes.

Mientras que la mayoría de las escuelas rurales del país se crearon hace más de 60 años, las escuelas estudiadas han sido creadas hace no más de 10 años. Anteriormente las mismas estaban ubicadas dentro de las haciendas y llevaban el nombre del patrón. La educación era impartida por el patrón, los niños iban sólo hasta tercero de primaria y no se enseñaba en la modalidad intercultural bilingüe. En estas escuelas los niños y niñas eran “educados” dentro de un proceso de condicionamiento penetrante y riguroso que hacía hincapié en su condición de subordinados, señalándoles cuidadosamente sus papeles de servidumbre y posición social con una serie de creencias, normas y reglas de conducta que buscaban la perpetuación de la hacienda como una estructura de dependencia y explotación. Frente a las anteriores condiciones, hoy se ha producido un gran cambio en estas escuelas. El hecho de que hoy en día estas comunidades cuenten con una escuela “libre” ya resulta un gran avance con relación a la situación pasada.

En las escuelas estudiadas existe una muy buena cobertura educativa. El porcentaje de abandonos no supera el 4% del total y está muy por debajo de la media nacional en las zonas rurales que es del 6%. Tomando en cuenta la variable de sexo tenemos que el 2,2% de abandonos corresponde a las mujeres y el 1,8% corresponde a los varones, la diferencia entre hombres y mujeres es muy poco significativa. Tomando en cuenta el Informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2009) que sostenía que el caso de los guaraníes que viven en haciendas casi el 80% son analfabetos con una relación de 70% de mujeres analfabetas y 30% de hombres, la actual cobertura educativa es prometedora para mejorar los niveles de escolaridad en estas comunidades en el futuro.

En relación a la organización del aula, los docentes han generado las condiciones físicas adecuadas para el apoyo de los procesos de aprendizaje de la lectoescritura, es decir cuentan con pequeñas bibliotecas de aula, los cursos están textuados con producciones escritas del docente y los estudiantes, los mismos que están escritos en lengua guaraní y castellano en igual proporción. Respecto a la organización de los espacios en las aulas el alumnado se distribuyen mayoritariamente en filas una detrás de la otra, aspecto que sugiere el desarrollo de procesos más expositivos y menos interactivos entre los estudiantes.

Los docentes generan un clima de aula positivo estableciendo relaciones de confianza y respeto con los niños y niñas dando lugar a procesos de aula horizontales. El alumnado muestra una actitud de interés y de participación en la construcción de sus aprendizajes. Asimismo los docentes refuerzan positivamente a sus estudiantes felicitándoles cuando aportan ideas o por los trabajos que desempeñan.

Respecto de las actividades didácticas que se realizan en el aula, existe un discurso innovador en los docentes, pero al mismo tiempo se observa la persistencia de prácticas tradicionales, por ejemplo, se usa más tiempo en exposiciones que en otras actividades didácticas, los estudiantes participan más respondiendo a las preguntas del profesor, se organizan muy poco grupos de trabajo cooperativos, se realizan muy pocas actividades para promover el espíritu crítico, las actividades realizadas poco o nada estimulan la autonomía de los niños y niñas.

Una aspecto muy positivo es que las actividades realizadas por los docentes toman en cuenta la cultura y la identidad guaraní, asimismo toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y alumnas.

Existe una planificación lingüo-pedagógica que apunta hacia un bilingüismo coordinado guaraní castellano y existe una estrategia diseñada para el uso diario de las lenguas en el aula. La lengua de enseñanza es mayormente el guaraní y la lengua predominante de los estudiantes es también el guaraní. El castellano se utiliza en una menor proporción.

Los docentes enseñan a los niños y niñas a elaborar su proyecto de vida pero este tipo de actividades se realizan con muy buena voluntad, pero con una carencia de metodologías estructuradas.

El proyecto si aporta en la construcción de una pedagogía liberadora. Sus principales fortalezas se refieren a los aspectos culturales e identitarios y sus principales debilidades se encuentran en las metodologías didácticas.

1.2. Conclusiones sobre los aportes del Teko Guaraní en relación a la formación permanente de docentes en la lengua, historia y los derechos de los guaraníes, así como en metodología pedagógica

La mayoría de los docentes del Proyecto tienen la formación normalista y son de la especialidad de primaria. En su mayoría son jóvenes, tienen menos de 5 años de experiencia y se desempeñan en aulas multigrado. Es decir, el Proyecto cuenta con docentes jóvenes que tienen una formación reciente en las normales, este factor puede constituir una buena oportunidad para fortalecer la formación permanente de los mismos y para mejorar la calidad de la enseñanza en las aulas.

El 78% de los docentes se autoidentifican como miembros de la cultura guaraní y hablan la lengua guaraní. Este dato nos indica que los docentes han sido designados con un criterio de pertinencia cultural y lingüística, es decir se autoidentifican como guaraníes, hablan la lengua guaraní y trabajan en comunidades guaraníes. Esta situación constituye un gran avance con relación a las condiciones anteriores al Proyecto donde se se asignaban a estas escuelas docentes que no conocían la lengua ni la cultura guaraní y no contaban con capacidades para desarrollar una educación intercultural y bilingüe.

El Teko Guaraní cuenta con un plan para la formación de los docentes mediante dos talleres anuales, uno en las vacaciones finales de 6 días de duración y otro en las vacaciones invernales de 3 días de duración. Los contenidos de este programa incluyen leyes que amparan el accionar educativo de los Pueblos Indígenas, el compromiso social de los profesores de EIB en servicio, fundamentos de educación intercultural bilingüe, saberes y conocimientos de los pueblos indígenas, planificación didáctica, didáctica de la enseñanza del lenguaje, didáctica de la enseñanza de las matemáticas, metodologías de enseñanza del castellano como L2 así como la realización de adaptaciones curriculares, entre otras. Una limitación de estos talleres es que al principio la asistencia a estas sesiones fue demasiado masiva.

Como parte del proceso de formación permanente se realizan también visitas de seguimiento de parte del equipo técnico del Teko Guaraní a las unidades educativas. Durante estas visitas los técnicos desarrollan actividades de apoyo pedagógico en las aulas; se preparan y ejecutan clases modelo, que posteriormente son desarrolladas por los propios técnicos o por un docente con ayuda de los técnicos. Estas visitas son valoradas positivamente por los docentes y reclamando una mayor frecuencia en su realización.

En relación a la actitud y compromiso docente, no todos los docentes se sienten comprometidos con el cambio y la innovación. Algunos docentes son reacios al cambio, sobre todo los que tienen más años en el magisterio, aunque algunos docentes jóvenes quedan subsumidos muy en el sistema y asimilan muy rápidamente las prácticas tradicionalistas.

La buena formación académica y la identidad indígena guaraní, de los técnicos del Teko Guaraní les ha permitido desarrollar sus actividades en los cánones de los tiempos

y la idiosincrasia guaraní, generando una mayor confianza entre los docentes, estudiantes y la comunidad.

El rol de apoyo de las autoridades educativas del distrito y del núcleo hacia el Proyecto es muy superficial, formal y no involucramiento y convencimiento pleno con los objetivos del mismo. La mayoría de estas personas son ajenas a la cultura guaraní y en algunos casos las autoridades estaban formadas por familiares de los patrones o ex patrones de los guaraníes. Este aspecto ha sido una de las debilidades del Proyecto.

Con relación a la apropiación de la innovación educativa respecto del enfoque balanceado de la lectura y escritura por parte de los docentes se encuentran mayoritariamente en un nivel 3 (casi dominio) en una escala de 1 al 4. Este nivel de apropiación es igual al encontrado en la evaluación de medio término realizado hace dos años atrás en octubre de 2009.

El Proyecto apoya en la formación permanente de docentes en lengua, historia y los derechos de los guaraníes, así como en metodología pedagógica. En este punto también debemos decir que sus principales fortalezas se refieren a la cultura y la identidad y sus principales debilidades se encuentran relacionadas a las metodologías didácticas.

1.3. Conclusiones en relación a si los materiales didácticos producidos por el Teko Guaraní están elaborados desde su identidad cultural contribuyen a formar individuos libres e independientes

El proceso de elaboración de los materiales contó con el apoyo de 5 sabios guaraníes (arakuaiya) designados por la asamblea del Pueblo guaraní y que trabajaron junto con el equipo técnico durante seis meses. Asimismo durante el proceso de validación de los mismos se consultó a los ancianos de las comunidades, padres de familia y arakuaiya (sabios) para valorar la pertinencia cultural de los mismos, a los lingüistas guaraníes para la corrección lingüística, a los docentes para validar la parte metodológica y a los niños, padres y madres de familia de la comunidad para valorar el interés que despertara. Esto es un punto de partida que refuerza la pertinencia cultural e idetitaria de estos materiales.

El Teko Guaraní ha producido un texto base para el nivel inicial. Tres libros de lenguaje y tres libros de matemáticas para el nivel primario, uno para cada grado. Un libro de cuentos de apoyo a la lectura. Todos ellos han sido elaborados en lengua guaraní y están dirigidos a niños que tienen el guaraní como primera lengua. Para la enseñanza de castellano como L2 no ha producido ningún texto y ha reimpreso una versión actualizada de los libros Ahora Castellano y Cupesí del ex PEIB (1990 -1994). El Proyecto no ha elaborado materiales para la enseñanza de guaraní como segunda lengua. Esta carencia es notable en escuelas como Casapa donde la mayoría de los niños tienen como L1 al castellano y aprenden el guaraní como L2.

Las características principales de los textos producidos por el teko Guaraní son que a) introducen aspectos diversos de la historia, la cultura y los valores del pueblo guaraní b) recuperan y actualiza contenidos y actividades de materiales anteriores c) han sido diseñados como material fungible, es decir, con un tiempo de vida determinado y d) se basan en el enfoque balanceado de enseñanza - aprendizaje de la lectura y escritura y en el enfoque del uso social de la matemática

Los textos escolares elaborados por el Teko Guaraní incluyen contenidos sobre: historia del pueblo guaraní, derechos colectivos del pueblo guaraní, identidad guaraní y contienen actividades que promueven: la participación, la autonomía, la autovaloración de los niños y la expresión de sus ideas y sentimientos.

Una de las mayores potencialidades de los textos escolares es su pertinencia cultural y lingüística para los niños y niñas de las escuelas del Proyecto. Culturalmente incluyen contenidos y actividades referidas a la cosecha del maíz, el trabajo en el chaco, el uso de las plantas medicinales, el cuidado del medio ambiente, los recursos naturales forestales, el petróleo, el cuidado de los animales, la elaboración de los alimentos, las fiestas, etc. Asimismo presentan imágenes que reflejan el medio natural y social en el que viven los alumnos. Presentan también problemáticas actuales de las demandas del pueblo guaraní: la tierra y el territorio, el sistema de haciendas, la servidumbre, el medio ambiente, el agua, los hidrocarburos, la madera, la fauna, etc. Lingüísticamente han sido elaborados utilizando el alfabeto normalizado y aprobado por el Ministerio de Educación. Incorporan actividades de reflexión gramatical y de trabajo con las variedades dialectales de la lengua

Los materiales elaborados por el Teko Guaraní introducen una serie de actividades que apuntan a desarrollar en los niños sus capacidades expresivas, críticas, participativas, investigativas, así como a fortalecer su capacidad de autonomía y autoestima. Las actividades propuestas en los textos en sí mismas no son una garantía para la implementación del enfoque, ello depende en gran medida del tipo de trabajo que realiza el profesor.

El 77% de los docentes utilizan como su texto base los materiales editados por el Teko Guaraní: los libros Araendi y Papakarupia elaborados en lengua guaraní, esto muestra el nivel de aceptación y uso práctico en el aula de estos materiales por parte de los docentes. Solo un 33% de los docentes utilizan como su texto base los libros elaborados en lengua castellana: Santillana, Semilla y Don Bosco.

Existe un buen grado de satisfacción de los docentes y estudiantes con los textos elaborados por el Teko Guaraní y se observan buenos resultados en el aprendizaje los niños y niñas.

1.4. Conclusiones en relación a la capacitación realizada por el Teko Guaraní a padres de familia sumidos en la esclavitud moderna y dirigentes guaraníes

El Teko Guaraní, programó 3 talleres anuales, 1 por trimestre, dirigidos a los padres, madres de familia y dirigentes de las comunidades con los siguientes contenidos: valoración de la identidad, los valores comunitarios, la necesidad de leer y escribir en el idioma, el significado de la “lucha con lápices y papel” y el papel político de la organización. En la práctica no se llegó a cumplir con esta programación y la frecuencia de los talleres se redujo a una o dos veces por año,

Las capacitaciones del Teko con los padres, madres de familia y dirigentes han incidido más en los aspectos políticos e identitarios y han descuidado los aspectos pedagógicos, relacionados con su participación efectiva en la escuela.

La escuela tiene una gran importancia para los padres y madres de familia. Se la percibe como un instrumento de liberación, como una herramienta fundamental para “la lucha con lápiz y papel”. Se han apropiado de la escuela y han depositado su confianza en ella para generar una nueva identidad, un nuevo proyecto, una nueva sociedad.

Los padres y madres de familia de las escuelas del Proyecto participan esencialmente en tareas de apoyo a la gestión educativa como la preparación del desayuno escolar y el cuidado y mejora de la infraestructura. No participan en actividades vinculadas al diseño y desarrollo del currículo, es decir no intervienen en la planificación y la realización de los procesos de aprendizaje. Las tareas que realizan los padres de familia, les otorgan muy poco poder en relación a la gestión educativa y poca capacidad para tomar decisiones educativas fundamentales, su rol es secundario en la gestión educativa y se restringe principalmente a tareas de apoyo a la dirección.

2. Recomendaciones

Fortalecer las acciones del Teko Guaraní en relación a la formación permanente en metodologías didácticas para lograr una mejor calidad para una educación liberadora.

Recuperar la experiencia del Teko Guaraní en sus distintos componentes como base para la elaboración del currículo regionalizado en la zona, en el marco de la Ley de Educación 070 por parte de las diferentes instancias del Ministerio de Educación.

Recomendamos al Proyecto una mayor coordinación interinstitucional con instituciones gubernamentales y no gubernamentales que también realizan acciones de formación permanente con docentes en la zona. El Proyecto Nor-Sur parece ser que implementa líneas de trabajo similares que se superponen, se contradicen y generan incertidumbre. Puede enriquecer mucho más el establecimiento y desarrollo de planes conjuntos con instituciones como las Defensorías de la Niñez y la Adolescencia de los municipios que han implementado talleres de capacitación sobre derechos de los niños en las comunidades, con UNICEF que trabaja con escuelas multigrado y el proyecto Escuela Amiga, con el CEPOG que desarrolla talleres sobre currículo regionalizado.

El Proyecto podría complementar sus acciones con un trabajo de tipo psicosocial con los adultos de las comunidades que apunte a romper con la mentalidad y las actitudes de “esclavo” que han sido asimiladas durante muchos años. Este trabajo debería ser también mucho más fortalecido en la escuela con los niños.

Es fundamental la elaboración de los proyectos de vida de los niños y niñas, pero este trabajo debe realizarse con metodologías mejor estructuradas, más precisas y efectivas. Sería importante involucrar también a los padres y madres de familia en este proceso. En contextos comunitarios, trabajar el proyecto de vida de las personas implica también trabajar el proyecto de vida de las comunidades.

Sugerimos al Teko Guaraní, que elabore también nuevos materiales para la enseñanza del castellano como segunda lengua. Esto le permitiría brindarle una mayor importancia al castellano y fortalecer aún más el enfoque bilingüe, eliminando el riesgo de considerarse una experiencia de enseñanza monolingüe en guaraní.

La Ley de Educación 070 contempla la enseñanza del guaraní como segunda lengua en los espacios urbanos. Este proceso todavía no cuenta con suficientes materiales con metodologías adecuadas, por ello recomendamos que el Teko Guaraní elabore materiales para la enseñanza del guaraní como L2 en el nivel primario. Estos materiales constituirían un aporte no solo para el Proyecto, sino para todas las unidades educativas urbanas y rurales, fiscales y particulares que deseen enseñar el guaraní como L2 y constituirían un aporte a la consolidación de una sociedad plurilingüe e intercultural.

Sugerimos al Proyecto, fortalecer en la capacitación a padres y madres de familia sus competencias para participar en la gestión educativa con capacidad para tomar decisiones educativas fundamentales, para participar en actividades vinculadas al diseño y desarrollo del currículo, que permita superar los roles secundarios de apoyo a la administración que actualmente cumplen los padres de familia y sus instancias de representación.

Consideramos necesario que el Proyecto apunte a consolidar un programa multisectorial para erradicar la servidumbre en las zonas de esclavitud. Este plan debería involucrar el acceso al territorio, el desarrollo productivo, el acceso a la justicia, la salud y la educación. La educación es un factor necesario pero no suficiente para superar la esclavitud.

Es necesario generar a partir del Proyecto procesos de sensibilización y movilización en la sociedad no indígena hacia la temática de la servidumbre, para ello pueden conformarse comités, foros, planes, proyectos interinstitucionales a nivel local y departamental para la erradicación de la esclavitud.

Sugerimos al proyecto analizar la posibilidad de concentrar sus acciones en las zonas de pervivencia de la servidumbre, por la importancia de la temática y porque puede permitirle profundizar sus líneas de trabajo, con menor cobertura, pero con mayor efectividad.

2.1. Recomendaciones para futuras investigaciones

A partir de la presente investigación se derivan las siguientes problemáticas para futuras investigaciones:

Las consecuencias psicológicas y psicosociales de la esclavitud que generan niveles de dependencia, actitudes y mentalidad de “esclavo” y que han sido asimiladas durante muchos años.

Las expectativas y valoraciones de la escuela por parte de los padres y madres de familia que han pasado por experiencias de esclavitud.

El análisis de los textos escolares producidos por el Teko Guaraní en todos sus componentes, físicos, didácticos, gráficos, utilidad, lenguaje, contenidos, aplicación, etc.

Los procesos de apropiación de la innovación educativa en los docentes, tomando el caso del enfoque balanceado de lectura y escritura.

La construcción y aplicación del currículo regionalizado y el currículo diversificado en la región guaraní.

Estudio sociolingüístico de padres y madres de familia, docentes y niños y niñas de las comunidades estudiadas. sobre el conocimiento y uso del guaraní y el castellano en los diferentes contextos. Permitiría realizar una planificación lingüística mucho más pertinente para la región.

Una investigación multidisciplinaria socioeconómica, jurídica, antropológica sobre las de esclavitud en la zona, los factores que la sostienen y las políticas y acciones que se emprenden desde el Estado central, departamental y municipal, las acciones de las propias organizaciones indígenas y de la sociedad civil.

BIBLIOGRAFIA

- Acosta, R. (2004). La autoestima en la educación. *Revista límite*, 11, 82-95.
- AECID (2012): *Diseño Curricular Base de la Educación Boliviana. Avances y Tensiones*. La Paz: AECID.
- Albó X, y Romero R. (2005): *Interculturalidad. Módulo de Formación para Docentes de INS de Bolivia*. Universidad Virtual de Barcelona.
- Albó, X. (1993): *Los Guaraní – Chiriguano 3. La comunidad hoy*. La Paz: CIPCA.
- Albó, X. y Anaya A. (2004): *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: CIPCA y UNICEF.
- Albó, X. (2002a). *Iguals aunque diferentes. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Albó, X. (2002b). *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*. La Paz: Ministerio de Educación, UNICEF y CIPCA.
- Antunez, S. (2004). *Claves para la organización de los centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Bales, K. (2008): *La nueva esclavitud en la economía global*. México: Siglo XXI.
- Bedoya, E. y BEDOYA A. (2005): *Eganche y Servidumbre por Deudas en Bolivia*, Oficina Internacional del Trabajo, DECLARATION/WP/41/2004, Enero de 2005.
- Bermúdez, M. P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bernard, J.A. (1976): *Guía para la valoración de textos escolares*. Zaragoza. I.C.E.
- Briones, G (1996). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Cabero, J. (1994): Evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza *En VILLAR, L.M. (Coord.): Manual de entrenamiento: evaluación y procesos de actividades educativas* (pp 117-137). Barcelona, PPU.
- Castillo Farreras Víctor (1985). *Historia de México*. Madrid: Salvat Editores.
- CECM (2003). *El enfoque de excelencia para la enseñanza de la lectura y escritura*. Santa Cruz: Universidad NUR.
- CEDIB (2008). *Tierra y territorio en Bolivia*. La Paz: CEDIB.

Cervera Sanchís , J: (2010). *La esclavitud en la América prehispana*. México: Nuestro México.

Colegio Virgen de Atocha. Programa para estimular la conducta autónoma. www.cvatocha.es

Combés, I (2005): *Las batallas de Kuruyuki. Variaciones sobre una derrota chiriguana*. En Boletín del Instituto Francés de Estudios Andinos, 2005, 34: 221 – 233.

Combés, I (2005). *Etno-historias del Isoso. Chané y chiriguanos en el Chaco boliviano (siglos XVI a XX)*. La Paz: IFEA y PIEB.

Comisión episcopal de educación (2004). *La etnomatemática quechua y aymara*. La Paz: CEE.

CONAMAQ y CSUTCB, CIDOB Y OTROS (2004): *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz.

Consejo educativo del pueblo originario (2007). *Saberes y conocimientos y administración educativa del pueblo guaraní*. La Paz: CNC – CEPOG.

Contreras M., Talavara, M. L. (2005): *Examen parcial. La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. La Paz: PIEB.

Coraggio J.L. y Torres R.M. (1997): *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

Cortéz Camarillo, G. (1997):. Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Revista Nueva Época. Educación y Ciencia. Vol 1. (1)*. 77 -88

Cuesta, E. (2003): *Secuelas de la esclavitud en el pueblo afrocolombiano*. Cali: Pastoral Colombiana.

Drammeh, L (2010). *Proyectos de vida para menores migrantes no acompañados. Manual para profesionales de primera línea Consejo de Europa*. www.coe.int/migration.

Espinoza Waldemar (1997). *Los incas, economía, sociedad y Estado en la era del Tawantinsuyo*. Lima: Amaru Editores.

Feldman, J.R. (2005). *Autoestima para niños: juegos, actividades, recursos, experiencias creativas*. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.

Freire, P. ([1969] 2004). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Freire, P. ([1970] 2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freiree, P. (2006): *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paolo; Paz e Terra S:A..

Gaceta oficial del estado (2008). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*.

Gaceta oficial del estado (2009). *Ley Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación 045*.

Gaceta oficial del estado (2010). *Ley de Educación 070*.

García Llamas, J. L. (2012). *Evaluación de programas educativos: modelos, técnicas e instrumentos, análisis de datos y elaboración de informes*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/>

Gómez O., y Martín Nieto, J. (2013). *Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad en nuestros hijos e hijas*. Madrid:CEAPA.

Guerrero Ramiro (2005). *Huacareta: Tierra Territorio y Libertad*. Santa Cruz: Fundación Tierra.

INSTITUTO CENTROAMERICANO DE ESTUDIOS POLÍTICOS - ICEP (2002) *Educación popular y los formadores políticos*. Guatemala: ICEP.

Izquierdo A.L (2005). *La esclavitud en Mesoamérica: Concepto y Realidad*. México: Instituto de Investigaciones Históricas.

Jolibert, J (2003). *Formar niños lectores de textos*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Jolibert, J (2004). *Formar niños productores de textos*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Kaufman A.N. Y Rodríguez M.A. *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Santillana.

López L.E. (2005): *De resquicios a boquerones: la educación intercultural bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural – PROEIB – Andes.

MANUAL DE LEGISLACIÓN ESCOLAR BOLIVIANA, Editorial Gráfica Offet., La Paz.

Marchesi A y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1994): *Ley de la Reforma Educativa*. La Paz: MECD.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1997): *Guía didáctica de lenguaje*. La Paz: MECD.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1997): *Planes y programas para el nivel primario*. La Paz: MECD.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES (1998): *Guía didáctica de matemática*. La Paz: MECD.

Moreno, A. (2004): *Aspectos administrativos de la abolición de la esclavitud en Venezuela*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Noboki, M. *10 pistas para enseñar pensamiento crítico*. www.edutopia.org

OIT (2005). *Una alianza global contra el trabajo forzoso. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Conferencia Internacional del Trabajo, 93ª reunión.

Pérez Juste, R (2002): La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad. *Revista de Educación*. 4. 43-76

Pérez Juste, R (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de investigación educativa*. 18 (2). 261-287.

Pérez Serrano, M.G. (1990). *Investigación – Acción*. Madrid: Dykinson.

Pérez Yuste, R. (2006): *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: Edit. Narcea.

Pifarré, F (1989). *Los guaraní- Chiriguano. Historia de un pueblo*. La Paz: CIPCA.

PROEIB (2002): *Estudios sociolingüísticos y socieducativos con pueblos originarios de las tierras bajas de Bolivia*. Cochabamba: PROEIB-Andes.

Rodríguez Gómez, G. y Flores Gil, J (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid; Morata.

Rodríguez Rojo, M. (2012). *Como investigar con estudio de casos*. Santa Cruz; CEDID.

Romero, R. y Ventiades, N. (2006): *Entre pantanos y yomomos: la educación intercultural y bilingüe en las tierras bajas de Bolivia*. Santa Cruz: DANIDA-CIDOB.

ROOK J (2013). *Rescatando los valores para mi proyecto de vida*. México:

Rostworoski, M (1999). *Historia de los Incas*. Lima: Editorial Bruño.

Saignes, T (2007): *Historia del pueblo chiriguano*. La Paz: IFEA y Editorial Plural.

Sandín Esteban, M.P. (2000). *Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad*. *Revista de Investigación Educativa* 18(1). 223-242. Universidad de Barcelona.

Santos Guerra, M.A (2002). *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Teko Guaraní (2008). *Plan de capacitación 2008 – 2010*. Teko Guaraní, documento de trabajo.

TEKO GUARANÍ (2009). *Proyecto de publicación: texto para apoyar el proceso de lectura y escritura en lengua guaraní*. Documento de trabajo.

TEKO GUARANÍ (2009): *Proyecto Época de Cambio – Poniendo fin a la esclavitud en Bolivia*. Documento de trabajo.

TOLABA D., HERMOSA R. (2009): *Informe de evaluación de medio término de las acciones del proyecto Teko Guaraní, dentro del marco del proyecto “Época de cambio”*. Camiri.

TOSI CAROLINA. *El texto escolar como objeto de análisis. Un recorrido a través de los estudios ideológicos, didácticos, editoriales y lingüísticos*. Buenos Aires: Revista Lenguaje N° 39. Año 2011. Pgs. 469-500

VENEZIA P. (2003): *Educación Intercultural y plurilingüe. Materiales de Apoyo para la Formación Docente en educación Intercultural*. Managua: IPILC – URACCAN.

WEISSBRODT DAVID Y LIGA CONTRA LA ESCLAVITUD (2002). *La abolición de la esclavitud y sus formas contemporáneas*, ACNUDH – Naciones Unidas.

ZAVALA VIRGINIA (2007): *-Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de Casos*. LIMA: CARE.

PÁGINAS DE INTERNET

Análisis de Materiales Educativos:

CTS

http://www.revistacts.net/files/Volumen%209%20-%20N%C3%BAmero%2025/Aguilar_EDITADO.pdf

UBA universidad de Buenos Aires

<http://asesoriapedagogica.ffyb.uba.ar/?q=lisis-y-dise-o-de-materiales-did-cticos>

UHU (Universidad de Huelva)

<http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/02/02-articulos/monografico/mendez.PDF>

Universidad de Murcia

http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_08.pdf

Universidad del Salvador

<http://www.usal.edu.ar/archivos/pad/docs/seguivalles.pdf>

Esclavitud Bolivia

Bolivia.com :

<http://www.bolivia.com/noticias/autonoticias/DetalleNoticia33819.asp>

CEJIS:

<http://cejis.org/wp-content/uploads/2013/04/COMUNIDADES-CAUTIVAS.pdf>

Los tiempos (Periódico):

http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/politica/20120128/gobierno-guaranies-aun-viven-en-esclavitud-en_158361_330595.html

UNICEF:

http://www.unicef.org/bolivia/media_25195.htm

UPSIDE DOWN WORLD :

<http://upside-downworld.org/main/en-espatopmenu-81/639-esclavitud-de-los-indnas-guaran-en-el-chaco-boliviano>

Evaluación de Programas Educativos:

Utemvirtual (Universidad Tecnológica Metropolitana)

<http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2006/09/loreto.pdf>

Revistas Científicas de la Universidad de Murcia:

<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109031/103701>

OpenCourseWare:

http://ocw.usal.es/ciencias-sociales-1/investigacion-evaluativa-en-educacion/contenidos/Inv.Eval_Met.Eval.prog.Tema3.Modelos.pdf

Educación: De la práctica la Teoría:

<http://educacion.idoneos.com/372461/>

Formación Permanente de Docentes:

Dialnet:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041051>

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales: Universidad de Buenos Aires-Argentina

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:x1b3h7xP6SIJ:exactas.uba.ar/download.php%3Fid%3D1824+&cd=12&hl=es&ct=clnk&gl=bo>

Universidad de Barcelona:

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/la%20formacion%20docente%20como%20eje%20ideologico.pdf>

Universidad Nacional de la Plata:
http://www.unlp.edu.ar/articulo/2014/9/25/formacion_permanente

Guaraní en Bolivia:

Amazonia.bo
http://www.amazonia.bo/indigena_completa.php?codigo_enviado=ZdL1w5VWYiwjhEvG3NcHEu3zdK6XrmN2JqLKlz2SIWw=

FAO
<http://www.fao.org/docrep/006/y5311s/y5311s05.htm>

La Razón (Periódico)
http://www.la-razon.com/suplementos/tendencias/Tradicion-modernidad-arte-guarani-Bolivia_0_2010998987.html

Soy Guaraní
<http://chekoche.blogspot.com/2012/02/historia-del-pueblo-guarani-boliviano.html>

WordPress.com
<https://dgaleanolivera.wordpress.com/la-lengua-y-cultura-guarani-en-bolivia/>

Investigación Educativa:

Investigación Educativa en Bolivia
<http://investigacioneducativawarisata.blogspot.com/>

Revista de Investigación Educativa
<http://revistas.um.es/rie>

Revista Mexicana de Investigación Educativa
<http://www.redalyc.org/revista.oa?id=140>

Universidad Nacional Autónoma de México
<http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art18/art18.pdf>

Universidad Nacional de Rosario
<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/adscpcion.htm>

Pedagogía Liberadora:

El Portal de Revistas Electrónicas de la Universidad de Carabobo (Re-UC):
<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>

Nodo (Activistas)
<http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Freire.htm>

Uhu (Universidad de Huelva)

http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm

Universidad de Sevilla:

http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf

Organización del Aula:

CADAH: Fundación **Cantabria Ayuda al Déficit de Atención e Hiperactividad**

<http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/estrategias-que-mejoran-la-organizacion-del-alumnao-con-tdah-dentro-del-aula.html>

Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF)

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIO_ADAME_TOMAS_01.pdf

Portal de Periódicos FCLAR – Unesp :

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:j3O0_0MN43QJ:seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/3478/3250+&cd=18&hl=es&ct=clnk&gl=bo

Universidad Liceo Cervantino:

https://prezi.com/lcpoau_l7pbp/la-organizacion-del-aula-y-la-dinamica-grupal/

ANEXO 1
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

A
ENCUESTA A DOCENTES

I. DATOS GENERALES

1. Distrito educativo:.....
2. Núcleo escolar:.....
3. Unidad educativa:.....
4. Grado en el que enseña:.....

II. INFORMACION SOBRE EL DOCENTE

- 5) Nombre:
- 6) Edad:7) Sexo:
- 8) Formación: Normalista: Titular por Antigüedad: Interino:
- 9) En caso de ser normalista, ¿de qué INS egreso?:
- Año de egreso:
-Especialidad:.....
- 10) Años de experiencia como maestro:11) Años de trabajo en la unidad educativa:.....
- 12) En caso de ser interino, ¿está en algún programa de profesionalización? Mencione el nombre y el lugar.....
- ...
- 13) ¿De qué pueblo indígena se considera?
- 14) ¿Cuál es su lengua materna?.....
- 15) Competencias lingüísticas

Lenguas	Habla	Lee	Escribe
Castellano			
Guaraní			
Otro			

III. ESTADISTICA ESCOLAR

- 16) Datos del grado o grados que dirige - gestión 2011

	Matriculados	Efectivos	Abandonos
--	--------------	-----------	-----------

Grado	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total	Varón	Mujer	Total
1°									
2°									
3°									
Total									

17) Señale la lengua predominante de los estudiantes del grado que dirige:

Guaraní Castellano Ambos

IV. CURRÍCULO, PLANES Y PROGRAMAS

18) Cuál es el DCB en el que basa su enseñanza:

.....

19) Que planes de estudio utiliza, cuales:

.....

20) Consulta otros libros para elaborar sus planes de clase

Si Cuales.....

No

V. ACTIVIDADES DE AULA

21) Realiza las siguientes actividades de aula:

Debates lluvia de ideas trabajo en equipo investigaciones
dinámicas de grupo proyectos de aula exposiciones otras

22) Que actividades realiza para que sus estudiantes sean críticos.....

.....
.....

23) Que actividades realiza para que sus estudiantes sean autónomos.....

.....
.....

24) Que actividades realiza para fortalecer la autoestima de los alumnos.....

.....

 25) Que actividades realiza para que los alumnos sean expresivos.....

26) Enseña a los estudiantes a elaborar su proyecto de vida No Si
 Cómo.....

VI. FORMACIÓN PERMANENTE

27) Talleres de capacitación recibidos en la gestión 2011

Días de duración	Temas tratados	Institución responsable	Valoración utilidad del taller	Metodología
			Me sirvió para mejorar mi práctica 1 2 3 4 5 Nada Poco Algo Bastante Mucho	Teórica Práctica Ambas
			Me sirvió para mejorar mi práctica 1 2 3 4 5 Nada Poco Algo Bastante Mucho	Teórica Práctica Ambas
			Me sirvió para mejorar mi práctica 1 2 3 4 5 Nada Poco Algo Bastante Mucho	Teórica Práctica Ambas

28) En qué consiste el enfoque balanceado de lecto-escritura

.....
.....

29) Cuál es el enfoque de enseñanza de la matemática que utiliza

.....
.....
.....
.....

30) Trabaja en equipo con otros docentes de su: escuela núcleo
distrito

Qué actividades
realizan.....

VII. CONOCIMIENTO Y USO DE LOS TEXTOS ESCOLARES

31) Cuál es su texto base de enseñanza

.....

32) Nombre los textos de apoyo que utiliza:

.....
.....
.....
.....

33) En que le ayudan estos textos de apoyo:

.....
.....
.....

VIII. PADRES /MADRES DE FAMILIA

34) La comunidad en la que trabaja cuenta con un proyecto de desarrollo: Si
No

35) En caso afirmativo. De qué manera colabora Ud. al desarrollo de este
proyecto.....

.....
.....

36) Existen en la comunidad algunos niños que no asisten a la escuela

Si Por qué No

37) Existen sanciones para los padres que no envían a sus hijos a la escuela

Si Cuales..... No

38) La asistencia de los alumnos a la escuela es regular

Si No Por qué

38) Las reuniones con los padres de familia son: semanales quincenales
mensuales bimestrales trimestrales semestrales una vez al año cuando
hay una emergencia

39) Los padres de familia ayudan en las tareas de los hijos Si No

40) En que actividades participan los padres de familia: Desayuno escolar
ferias reuniones proyectos otras (especificar cuáles)
.....

IX. MARCO CONCEPTUAL

41. Que es para Ud. la educación liberadora

.....
.....
.....
.....
.....

42. Que entiende por educación intercultural

.....
.....
.....

43. Que entiende por educación bilingüe y plurilingüe

.....
.....
.....
.....

B

GUÍA ENTREVISTA DOCENTES

Historia y antecedentes de servidumbre en la comunidad.

Existían formas de servidumbre (empatronados) en la comunidad. Describir
Hoy en día todavía existen formas de servidumbre en la comunidad. Describir.
Cómo era / es la vida en las haciendas. Cómo era la educación cuando existían
patrones.

Cuando se fundó la escuela. Breve historia de la escuela. Quienes la fundaron.
Que les motivó.

Currículo, planes y programas

Cuál es el DCB que utiliza

Cuáles son los programas de estudio que utiliza

Cómo realiza sus programas de clase

Las programas le sirven como guía para desarrollar sus clases o solo constituyen
un requisito formal – burocrático

Actividades de aula

Describa cómo participan los alumnos en las actividades de aula

Qué actividades realiza dentro del aula para fortalecer la capacidad crítica, la
autonomía, la autoestima, la expresividad de los alumnos

Les enseña a los alumnos a elaborar su proyecto de vida. Cómo

Formación permanente

Cuántos talleres de capacitación ha recibido este año, en que temáticas, quienes
lo realizaron y cuál fue la metodología

Conoce la historia y los derechos colectivos del pueblo guaraní.

En qué consiste el enfoque balanceado de lecto-escritura

Cuál es el enfoque de enseñanza de la matemática

Trabaja en equipo con otros docentes de su escuela, núcleo, distrito u otros.

Qué actividades realiza con otros docentes. Trabaja en una red de ayuda con
otros docentes guaraníes.

Existe seguimiento y apoyo técnico, quienes lo hacen, cada qué tiempo, cómo

Conocimiento y uso de los textos escolares

Trabaja con el libro Araendi como texto base o usa otros textos

Describe las unidades del texto Araendi de su grado.

El texto Araendi tiene contenidos referidos a: Historia del pueblo guaraní, derechos colectivos del pueblo guaraní, identidad guaraní

El texto Araendi contiene actividades que promueven:

- La participación de los niños
- La autonomía de los niños
- La expresión de sus ideas y sentimientos
- La capacidad de criticar
- La autovaloración de los niños

Que otros textos de apoyo utiliza. Que cualidades tienen esos textos

Padres /madres de familia

- Considera que la comunidad en la que trabaja tiene un proyecto de desarrollo como pueblo/sociedad/comunidad. En qué consiste ese proyecto.
- PPF:
- En que actividades participan los padres de familia
- Envían a sus hijos a la escuela
- Visitan periódicamente al docente
- Observan las clases de los docentes.
- Ayudan en las tareas de los hijos
- Ayudan en el controlan la disciplina de sus hijos en la escuela y la comunidad
- Reclaman sus derechos al docente o director cuando corresponde
- Participan en las reuniones de evaluación junto con los docentes
- Los PPF entre ellos hablan y discuten sobre los problemas y proyectos de la escuela y de la educación de sus hijos

Dirigentes Guaranies

- Conocen la historia y los derechos colectivos del pueblo guaraní.
- Participan en las diferentes actividades de la escuela
- Conocen las políticas educativas del Estado
- Conocen el proyecto político educativo del pueblo guaraní
- Propone / viabiliza propuestas para fortalecimiento de la organización, la educación y la lucha del pueblo guaraní por sus derechos

Marco conceptual

Que es para Ud. educación liberadora

Que entiende por educación intercultural

Que entiende por educación bilingüe/plurilingüe

Cómo cree que la educación puede contribuir a superar la situación de servidumbre de las comunidades cautivas

C
GUÍA ENTREVISTA NIÑOS

Motivación hacia la escuela

- Le gusta ir la escuela
- Van contentos a clase o se aburren en clases

Cosas que más le gustan de la escuela

- Que actividades les gustan más - menos
- Le gustan los libros. Que libros le gustan
- Que asignatura le gusta más – menos
- Que profesor le gusta más – menos

Formas de trabajo en la escuela

- Cuantas horas al día está en la escuela
- Sus padres le ayudan a hacer sus tareas en casa
- Le gustan los juegos. Que juegos le gustan
Como le evalúan. Le gusta la forma en que le evalúan. ¿Cuando vas a dar tu examen, tienes miedo?
- Le gusta trabajar en equipo o solo
- Le gusta más escuchar al maestro, escribir, leer, exponer, etc.
- Le gusta opinar en clase.

Proyecto de vida

- Que le gustaría ser cuando sea grande

D

GUIA ENTREVISTA PADRES DE FAMILIA

Historia de la comunidad y la escuela

Existían formas de servidumbre (empatronados) en la comunidad. Describir
Hoy en día todavía existen formas de servidumbre en la comunidad. Describir.
Cómo era / es la vida en las haciendas. Cómo era la educación cuando existían patronos.
Cuando se fundó la escuela. Breve historia de la escuela. Quienes la fundaron. Que les motivó.

Organización de la comunidad

Como están organizados en la comunidad y como están organizados los padres de familia de la escuela

Participación de los padres y madres de familia en la escuela

En que actividades de la escuela participan los PPF
En la comunidad existen algunas personas que no envían a sus hijos a la escuela. Se los sanciona cómo.
Los PPF visitan periódicamente al docente, para qué
Ayudan a controlar la disciplina de los alumnos en la escuela y la comunidad
Ayudan con las tareas escolares de sus hijos
Participan en las reuniones de evaluación junto con los docentes

Conocimiento de derechos y políticas educativas

Conocen sus derechos como PPF y reclaman cuando algo no se cumple al docente o director
Conoce la historia y los derechos colectivos del pueblo guaraní
Conocen las políticas educativas del Estado
Los PPF están comprometidos con la educación de sus hijos

Proyectos de vida y de desarrollo de la comunidad

Existe un proyecto de vida / de desarrollo de la comunidad / organización. Como la educación aporta a ese proyecto.
Los dirigentes de la comunidad proponen / viabilizan propuestas para el fortalecimiento de la organización, la educación y la lucha del pueblo guaraní por sus derechos

Participan sabios y líderes comunitarios en la enseñanza de la cultura en la escuela. En qué temas y cómo

E
GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE AULA

Datos generales

1. Nombre del/a Docente:
.....
...
2. Unidad
Educativa:.....
3. Fecha Observación:.....
4. Hora inicio:.....Hora término:.....
5.
Observadores.....
.....

Planificación

6. Cuenta con plan de clase: Si No
7. Ejecuta lo planificado: Si No.....En parte

Organización del aula

8. El aula esta textuada : en guaraní, castellano, ambos, no
esta textuada
9. Si esta textuada, los textos son producciones:
del docente, del alumno, otras
10. Tiene una biblioteca de aula: Si No
11. El aula está organizada en: filas una detrás de otra, en pequeños
círculos, en gran círculo, otra

Desarrollo de actividades pedagógicas

12. Las actividades en las que más tiempo usa el docente son (jerarquizar de acuerdo al tiempo dedicado):
- a) Exposición del docente
 - b) Debates
 - c) Lluvia de ideas

- d) Trabajo en equipo
- e) Investigaciones
- f) Dinámicas de grupo
- g) Proyectos de aula
- h) Exposiciones de los alumnos.....
- i) Lectura.....
- j) Ejercicios.....
- k) Juegos.....
- l) Otras (describir)

13. Las actividades predominantes realizadas por el docente son:

Colectivas	En pequeños grupos	Individuales
En parejas	En grupos multigrado	

14. Las actividades desarrolladas por el docente son motivadoras para los niños:

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

15. Los niños participan más en clase:

- a) Proponiendo y sugiriendo actividades
- b) Respondiendo a las preguntas del docente
- c) Ayudando al docente
- d) Otra.....

16. El docente promueve que participen: todos unos
cuantos.....no participan

El docente comunica a los niños los propósitos de aprendizaje:
Si.....No.....

17. Los niños expresan sus ideas y sentimientos sin temor:
Si.....No.....

18. El docente organiza grupos de trabajo colaborativo:
Si.....No.....

19. El docente usa mayoritariamente la lengua: guaraní, castellano,
ambos por igual

20. Las actividades del docente toman en cuenta aspectos del contexto y la
cultura guaraní: Si.....No.....:

21. Las actividades desarrolladas por el docente toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes: ...SiNo

22. El docente usa:

- a) Solo el texto Araendi
- b) El texto Araendi y otros materiales complementarios
- c) Otro texto que no es Araendi
- d) No usa ningún texto base.....

23. El docente felicita y valoriza las ideas de los niños: SiNo.....

24. El docente usa maneras positivas para corregir el comportamiento de los niños: SiNo.....

25. Las actividades del docente promueven que los niños en clase sean críticos (no se conformen con la información que se les brinda / busquen distintas fuentes de información)

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

26. Las actividades del docente estimulan la autonomía de los niños (toman iniciativas, realizan pequeñas propuestas):

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

27. Apropiación del enfoque balanceado de lectura y escritura

Descriptorios código alfabético

Nivel 1: Iniciándose	Nivel 2: Convirtiéndose	Nivel 3: Casi dominio	Nivel 4: Dominio
<p>No propicia situaciones que favorecen la apropiación del código escrito en L1, de acuerdo a la propuesta didáctica del Teko.</p> <p>La práctica está centrada en el dibujo o reproducción de la letra, sílaba o palabra en L2.</p> <p>No hace que los niños lean lo que escriben.</p>	<p>Propicia situaciones de comunicación que tienen el propósito de hacer significativo el aprendizaje del código alfabético en L1, pero luego no las liga al aprendizaje del mismo.</p> <p>Aplica el proceso didáctico propuesto por el Teko, pero omite algunos procedimientos.</p> <p>Combina con algunas prácticas de dibujo y reproducción en L1 o L2.</p> <p>Promueve la construcción de palabras utilizando diferentes estrategias en L1 o L2.</p> <p>Hace que los niños y niñas lean sus escritos, pero de manera mecánica/repetitiva.</p>	<p>Propicia situaciones de comunicación que tienen el propósito de hacer significativo el aprendizaje del código alfabético en L1 y luego las liga al aprendizaje del mismo.</p> <p>Aplica estrategias para iniciar y consolidar en los niños, la apropiación del código según la secuencia didáctica propuesta por el Teko.</p> <p>Hace que los niños usen el texto “Araendi”, aunque no frecuentemente.</p> <p>Mantiene en menor proporción algunas prácticas de dibujo y reproducción.</p> <p>Promueve la construcción de palabras y oraciones usando diferentes estrategias.</p> <p>Hace que los niños lean las palabras y oraciones producidas por ellos mismos, pero le falta hacer que expliquen su significado.</p>	<p>Propicia la práctica en situaciones reales de comunicación que tienen el propósito de hacer significativo el aprendizaje del código en L1 y liga esa situación con toda la secuencia de aprendizaje de esa clase.</p> <p>Selecciona, recrea o crea estrategias para iniciar/consolidar la apropiación del código en los niños.</p> <p>Hace que los niños usen frecuentemente el texto “Araendi” para favor su aprendizaje.</p> <p>Promueve la construcción de palabras y oraciones con significado utilizando diferentes estrategias.</p> <p>Hace que los niños lean las palabras y oraciones producidas por ellos mismos, y hace que expliquen su significado.</p>

OBSERVACIONES.....

.....

.....

.....

.....

.....

F
GUIA PARA EL ANALISIS DE LOS TEXTOS ESCOLARES

INDICADOR	Páginas	Actividades
Contenidos		
Historia del pueblo guaraní		
Derechos colectivos del pueblo guaraní		
Identidad guaraní	1	Familia Guaraní
Metodología: actividades promueven:		
Participación de los estudiantes		
Autonomía de los estudiantes		
Expresión de sus ideas y sentimientos		
Capacidad de criticar		
Autovaloración de los estudiantes		

G

GUÍA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

Resultados de la investigación.

Les parecen resultados reales y fiables.

Son resultados útiles para el Proyecto y para el pueblo guaraní

Currículo, planes y programas

Que fortalezas y debilidades observan en relación al currículum, planes y programas del Proyecto

Actividades de aula

El desarrollo de los proceso de aula en las escuelas evidencia la concreción de una pedagogía liberadora

Formación permanente

Cómo se percibe el compromiso y actitud de los docentes

Cómo se percibe la preparación de los docentes para encarar los desafíos de una educación liberadora, intercultural y bilingüe

Los procesos de capacitación del Teko fueron eficientes

El proceso de seguimiento fue eficiente

Textos escolares

Reflejan la identidad y cultura del pueblo guaraní

Promueven metodologías que estimulan la autonomía, expresividad y espíritu crítico de los estudiantes

Padres /madres de familia

Visión de la escuela

Participación en las actividades educativas

Empoderamiento político

Lucha por sus derechos

Impacto

Impacto del proyecto en la región: en comunidades esclavas y en comunidades
libres

Impacto en el sistema educativo

Aporta a la liberación de las comunidades esclavas

Aporta a la educación intercultural

Aporta en la construcción de una sociedad plurilingüe

ANEXO 2
PROYECTO “ÉPOCA DE CAMBIO” DEL TEKO GUARANÍ

ÉPOCA DE CAMBIO

- Poniendo fin a la esclavitud en Bolivia

Resumen del proyecto

Título: Época de cambio – poniendo fin a la esclavitud en Bolivia

Objetivo

A partir de la lengua, cultura y derechos del pueblo guaraní, el proyecto creará una educación básica liberadora, dando a 5.500 niños la oportunidad de romper con el complejo de inferioridad, pasividad y dependencia que sufren como consecuencia de la esclavitud moderna.

Resultados

4.500 niños y niñas entre 6 y 11 años han recibido educación a partir de su propia lengua, cultura y derechos. A 3.000 de ellos, cuyos padres viven como esclavos modernos, se les mejorará el acceso a un colegio público.

1.000 adolescentes guaraníes entre 12 y 18 años tendrán la oportunidad de completar 12 años de escolarización en los internados de TEKÓ.

100 jóvenes guaraníes han sido formados como profesores de educación intercultural bilingüe.

900 profesores en servicio activo han sido capacitados en la lengua, historia y los derechos de los guaraníes, así como en metodología pedagógica.

2.100 niñas y 500 mujeres adolescentes han sido inscritas en el colegio e internado, respectivamente. Se ha apoyado el acceso igualitario de niñas y mujeres a la educación. Se ha fortalecido la oportunidad de las mujeres para seguir una carrera de magisterio intercultural bilingüe.

1.500 padres y dirigentes locales guaraníes han sido capacitados en dirigencia y labores de consejos de padres. Esto favorece su compromiso con la educación de sus hijos, así como con la organización de los guaraníes en la lucha por los derechos a educación, tierra y recursos.

Mediante el proyecto, se ha desarrollado un modelo de educación básica liberadora que podrá ser continuado por el Ministerio de Educación boliviano, contribuyendo así a que las generaciones futuras se conviertan en individuos libres e independientes.

Socios

El proyecto será realizado por dos organizaciones guaraníes, TEKÓ y APG, con apoyo de Ibis.

TEKÓ Guaraní (Taller de Educación y Comunicación) se fundó en 1988 y se especializa en la educación de niños y adolescentes guaraníes. En la práctica, TEKÓ será responsable de la ejecución del proyecto. TEKÓ tiene grandes

recursos humanos en el ámbito de la educación basada en la lengua y cultura guaraní.

APG (Asamblea del Pueblo Guaraní) se estableció en 1987 y se constituyó en portavoz de los guaraníes a nivel local, nacional e internacional. Junto con TEKO, la APG conformará la dirección del proyecto, con responsabilidad particular de la organización de guaraníes sumidos en la esclavitud moderna, así como de la promoción de sus derechos.

Breve recuento sobre Bolivia y los guaraníes

Bolivia tiene una extensión de 1 millón de km², 25 veces más que Dinamarca. Limita con Perú, Chile, Paraguay y Brasil. La geografía divide el país en tierras altas (el Altiplano andino) y tierras bajas (Amazonas y Chaco). La población originaria, los indígenas, están distribuidos en todo el país. El pueblo guaraní habita el sudeste, en los departamentos de Chuquisaca, Santa Cruz y Tarija.

Habitantes: Alrededor de 9 millones (2006). De éstos, alrededor del 65% son indígenas, divididos en 38 etnias. Los guaraníes suman 85.000 personas.

PIB per cápita: US\$ 1010 (2005). (El PIB de Dinamarca es de US\$ 47.390) Bolivia es el país más pobre de Sudamérica. Un 70% de la población vive por debajo de la línea de pobreza.

Analfabetismo: En toda Bolivia un 13% (2003). Entre los guaraníes alrededor del 50%.

Sistema económico: Los sectores más importantes son agricultura (incluido el cultivo de coca), minería, así como la exportación de gas y petróleo. Durante 20 años, Bolivia ha seguido una política económica de recortes en el presupuesto público, privatización y promoción de la inversión de empresas multinacionales.

Presidente: El sindicalista indígena Evo Morales Aima, del partido MAS (Movimiento al Socialismo). Elegido con el 54% de los votos en diciembre de 2005. Al igual que otros gobiernos nuevos en Sudamérica, el Presidente Morales ha anunciado un cambio frontal en la política económica seguida hasta el momento, a fin de favorecer a los sectores pobres y pueblos indígenas.

Esclavitud moderna: 6.500-7.000 guaraníes viven en la esclavitud moderna, incluidos 3.000 menores entre 6 y 18 años.

Domicilio y trabajo forzosos: Cuando un campesino – sea por ley, costumbre o contrato – está obligado a vivir y trabajar (con o sin salario) en la tierra de otra persona (en Dinamarca, este tipo de relaciones fue abolido en 1788).

Esclavitud por deuda: Surge cuando el deudor ofrece su mano de obra como colateral, y luego deberá amortizar el préstamo a plazo indefinido.

Fuente: Convención suplementaria de las Naciones Unidas sobre la abolición de la esclavitud, la trata de esclavos y las instituciones y prácticas análogas a la esclavitud, en vigor desde 1957.

Época de cambio

- Poniendo fin a la esclavitud en Bolivia

Los guaraníes: esclavos modernos

La esclavitud no se limita a ser un fenómeno histórico. Una versión contemporánea tiene sometidos a alrededor de 7.000 de los 85.000 guaraníes en Bolivia, pueblo indígena que se concentra en el sudeste del país, en la zona fronteriza con Paraguay y Argentina. Ellos nacen, trabajan y mueren en grandes haciendas, con escasa o nula posibilidad de marcharse. No poseen nada, no tienen educación ni tierras fuera de las haciendas. A menudo se les paga en especie, dejándolos sin economía propia. En la práctica, están atados a la hacienda, cuyo dueño explota de manera extrema la mano de obra de hombres, mujeres y niños.

Dependencia emocional

Los niños y jóvenes nacidos y crecidos en estas condiciones suelen vivir lejos de una escuela. Muchos hacendados han establecidos sus propios colegios, donde los alumnos aprenden, en el mejor de los casos, a leer y escribir, pero también se les inculca obediencia, pasividad y subordinación. Luego de vivir así durante generaciones, las familias desarrollan una gran dependencia emocional del hacendado, su única fuente de bienes materiales y medicina. Es común que el hacendado sea tratado de “padre”, que figure como padrino de los hijos y como amigo de la familia. Para los cerca de 7.000 guaraníes que siguen viviendo como esclavos, el aislamiento y la falta de autoestima son obstáculos para que cambien su propia situación.

Hacendados se tomaron la tierra por la fuerza

La esclavitud comenzó a finales del siglo 19, cuando descendientes de los colonizadores españoles se declararon dueños de las zonas tradicionalmente habitadas por los guaraníes. Este pueblo, que nunca se había rendido ni a los incas ni al imperio español, opuso resistencia. En 1892, las tropas del gobierno boliviano atacaron, respondiendo a rumores sobre una rebelión indígena. El asalto desembocó en una masacre de 3.000-5.000 personas, y los sobrevivientes fueron llevados a las haciendas como esclavos. Hoy en día, el 75% de la zona es propiedad de grandes hacendados.

La esclavitud es ilegal

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada en 1948 por las Naciones Unidas, condena todo tipo de esclavitud. La ley boliviana también prohíbe impedir que los empleados busquen otro trabajo y domicilio, exigir servidumbre por deudas u otro tipo de esclavitud moderna. No obstante, el Estado se ha esforzado poco para hacer cumplir estas disposiciones. Generalmente, los políticos con posibilidad de liberar a los guaraníes han sido los mismos hacendados, y hasta el momento, la inspección de las autoridades en las haciendas ha sido peor que deficiente.

Los indígenas forman su propia organización

En 1987, los guaraníes fundaron su propia “Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)” para que sirviera como portavoz a nivel local, nacional e internacional. A comienzos de la década de los 90, la APG llevó a cabo una campaña de alfabetización en las haciendas para organizar a los guaraníes, enseñarles a leer y escribir, e informarles sobre sus derechos, entre ellos, el derecho a enviar a sus hijos a un colegio público. Con el apoyo de organizaciones internacionales, la APG ha logrado comprar tierras de las haciendas para entregárselas a 520 familias.

Esclavitud por deuda

Sin embargo, incluso aquellos guaraníes que hoy viven en sus propios predios fuera de las haciendas, siguen dependiendo del hacendado. Sus tierras suelen ser magras y erosionadas, por lo que han de continuar la venta de su mano de obra al hacendado, ya sea a cambio de alimentos o por un salario bajo. A veces la necesidad de dinero adicional impulsa a las familias a tomar préstamos del hacendado, lo que puede originar una esclavitud por deuda durante varias generaciones.

Hacendados globales

Durante los últimos 10 años, la APG ha luchado tanto por tierras como por el reconocimiento de territorios conexos algo más extensos bajo control comunitario. Hasta el momento, sus esfuerzos han surtido poco efecto. La población originaria tampoco tiene control sobre los recursos del subsuelo. Un nuevo desafío que enfrentan los guaraníes es la masiva extracción petrolífera de grandes empresas multinacionales que operan en la zona. Estas petroleras se comportan como nuevos “hacendados globales”, que con regalos a dirigentes y familias individuales crean una nueva dependencia, obediencia y fraccionamiento en las comunidades.

Últimos en la jerarquía

El guaraní no goza de mucho estatus social en Bolivia, siendo comparable a la posición de los roma (gitanos) en Europa. Tanto la escuela como la sociedad les han ido repitiendo que valen poco. Se les considera seres primitivos, sucios e incultos, que deben agradecer si un hacendado se encarga de ellos. Incluso aquellos guaraníes afortunados de las nuevas generaciones que nunca conocieron en carne propia la tiranía de una hacienda, tienen padres o abuelos ex esclavos, aumentando la probabilidad de que fracasen en la escuela. Esto demuestra que el sistema educativo, aunque esté alejado de la sombra de las haciendas, reproduce la baja autoestima de los niños al menospreciar su lengua y cultura, enseñándoles que su lugar está entre los últimos en la jerarquía social.

La mitad no sabe leer

Los guaraníes son el sector de la población boliviana con el peor nivel educativo. El analfabetismo se acerca al 50%, mientras que un 30% de todos los niños y jóvenes entre 6 y 19 años carecen de acceso a la educación por la falta de colegios y de profesores. La situación de las niñas es especialmente crítica, ya que la familia suele priorizar que estudien los hijos varones, resistiéndose a perder la mano de obra de sus hijas en la casa. Si una niña llega a seguir sus estudios en la ciudad, muchas veces se considera que ha dado la espalda a su familia.

Reforma sin calidad

Bolivia se empeña, desde 1996, en llevar a cabo una reforma educativa, ofreciendo a todos los indígenas del país una educación intercultural bilingüe. Es decir, se garantiza la enseñanza tanto en español como en guaraní, preparando a los escolares – a partir de su propia cultura y realidad – para integrar una sociedad intercultural. Sin embargo, la educación sigue siendo de baja calidad. Faltan profesores bilingües que conozcan la cultura, la historia y los derechos del pueblo guaraní. En círculos docentes se considera de poco prestigio dar clases a alumnos guaraníes, por lo que los mejores profesores buscan otros lugares de trabajo. Además, se carece de materiales didácticos y – tal vez lo más importante – una pedagogía liberadora que infunda en los niños y jóvenes la experiencia de ser personas de acción, capaces de tomar sus propias decisiones y aportar como ciudadanos en una sociedad que respete sus derechos.

Tiempo de cambiar

Para enfrentar la esclavitud moderna entre los guaraníes, se necesita educación, pero también se trata, en gran medida, de que obtengan el control sobre la tierra, territorios y recursos.

Bolivia: época de cambio

Bolivia está en un momento decisivo de su historia reciente. El país lleva décadas al borde de un colapso político y económico, con políticos que gobernaban sin preocuparse especialmente por la mayoría indígena sumida en la pobreza. Una serie de sublevaciones convulsionó el país, entre ellas una en 2000 contra la privatización del suministro de agua, y otra en 2003 contra la venta de enormes yacimientos bolivianos de gas natural a una petrolera estadounidense. Estos eventos vaticinaban una colisión contra la política económica que ha predominado en América Latina durante los últimos 20 años, caracterizada por recortes del presupuesto fiscal, privatizaciones y oportunidades ventajosas de inversión para las empresas multinacionales. En el mismo período, la pobreza y desigualdad han crecido, y la gente ha presenciado el traspaso de los recursos naturales a las compañías extranjeras a precios de regalo. A la población indígena, esto le recordó cuando sus ancestros se mataban trabajando en las minas de plata de la colonia española, el primer encuentro de Bolivia con la globalización.

Primer presidente indígena

En diciembre de 2005, el sindicalista indígena Evo Morales triunfó en la elección presidencial con el 54% de los votos. Fue la primera vez en la historia de Bolivia que un indígena sale elegido como jefe de Estado. De esta manera, el electorado señaló su anhelo de cambios. Evo Morales había prometido a la población una transformación de la política económica anterior y una revisión de la constitución política como fundamento para una nueva democracia intercultural.

Tributan las multinacionales

El 1 de mayo de 2006, Evo Morales nacionalizó los yacimientos de gas natural en Bolivia. En consecuencia, las empresas multinacionales dejan de ser dueños de los recursos del subsuelo. Todos los contratos han de renegociarse, y ahora las empresas deberán pagar el 82% de sus utilidades al Estado. No obstante, aún está por verse si esto influirá en las condiciones de vida de los guaraníes.

Actores independientes

Así como los guaraníes enfrentan el desafío de superar muchos años de marginación, Bolivia como Estado encara varios retos de similar envergadura. Luego de desempeñar, durante siglos, el papel de Estado insignificante en el escenario global, hoy el país se convierte, gracias a sus yacimientos de hidrocarburos, en un actor cuya voz ya no podrá ser desestimada. Esto se vio claramente con ocasión de la nacionalización del gas natural. No obstante, Bolivia sigue teniendo un margen de acción limitado. Las instituciones internacionales – como el FMI, Banco Mundial y las petroleras – son los nuevos hacendados globales, y no quieren aflojar su control sobre el país y el curso del desarrollo. Los guaraníes y el Estado boliviano enfrentan el mismo reto: comprobar su valor como actores independientes. Hoy existen las posibilidades de lograrlo.

Tiempo de cambiar

Evo Morales ha prometido romper radicalmente con las condiciones bajo las que viven los guaraníes, entrando recientemente en colaboración con la APG para acelerar tal proceso. Entre los desafíos principales están la obtención de tierras y territorios, aumento de las penas por practicar la esclavitud moderna, y mejoramiento del control estatal sobre las haciendas. El gobierno ha anunciado una reforma agraria, la que ya ha generado conflictos con los grandes terratenientes en el Oriente de Bolivia. La reforma agraria se propone distribuir las áreas sin cultivar entre campesinos e indígenas sin tierra, además de emitir títulos de dominio sobre territorios de propiedad colectiva. La APG presionará para que el nuevo gobierno cumpla sus promesas y tenga en cuenta particularmente a los guaraníes sometidos a la esclavitud moderna.

Reforma del sistema educativo

Un cambio en el sistema educativo discriminatorio es otro objetivo importante que se ha propuesto el nuevo gobierno. Por falta de recursos financieros, este ámbito no ha tenido prioridad durante muchos años, dejando a la población indígena en la misma posición de inferioridad en la que los conquistadores españoles los colocaron hace 500 años. Para alcanzar la ambiciosa meta de educación intercultural bilingüe para todos, se requieren inversiones significativas y cooperación extranjera. Asimismo, hace falta generar experiencias concretas a nivel local para aumentar la calidad del sistema educativo.

Objetivo del proyecto: educación liberadora

A partir de la lengua, cultura y derechos del pueblo guaraní, el proyecto creará una educación básica liberadora, dando a 5.500 niños la oportunidad de romper con el complejo de inferioridad, pasividad y dependencia que sufren como consecuencia de la esclavitud moderna.

Estrategia

En los últimos cien años, una versión contemporánea de la esclavitud ha mantenido a los guaraníes como los últimos de la jerarquía social en Bolivia, entre otras razones por el carácter discriminatorio del sistema educativo. Por lo tanto, un nuevo enfoque pedagógico es necesario para que los guaraníes sean individuos libres e independientes, con influencia sobre su propia vida y sobre el curso de la sociedad.

Con apoyo de la colecta anual de los estudiantes daneses del bachillerato, “Operación Jornada”, TEKO y APG desarrollarán un modelo de educación básica que contribuya a romper con la esclavización de varias generaciones. El proyecto pretende crear una pedagogía liberadora para dejar a niños y niñas en condiciones de tomar sus propias decisiones y luchar por sus derechos. Para afianzar tanto la autoestima como la independencia de los alumnos, es importante que la enseñanza se realice en su lengua materna, y que aprecie la cultura e historia del pueblo guaraní.

El acceso igualitario de niñas y mujeres a la educación será planteado, apoyado y fortalecido como parte integral de las actividades del proyecto. La meta de la intervención es que 2.100 niñas vayan al colegio, y que 500 mujeres adolescentes puedan ir al internado. Se hará hincapié en la posibilidad de las mujeres de convertirse en profesoras mediante estudios de magisterio intercultural. Además de asegurar la participación del grupo meta, TEKO trabajará para incorporar la temática de género a todos los niveles.

Educación de por sí no alcanza. Para cambiar la situación de los guaraníes, también es crucial fortalecer su organización, la APG. Sólo así podrán exigir sus derechos relativos a la tierra, territorios y recursos frente al Estado y las petroleras.

Grupos meta primarios

4.500 niños y niñas entre 6 y 11 años en las escuelas primarias de la zona, un total de 2.100 niñas y 2.400 niños. A 3.000 de ellos, cuyos padres viven como esclavos modernos, se les mejorará el acceso a un colegio público.

1.000 adolescentes guaraníes entre 12 y 18 años que vivirán en los internados del proyecto, 500 de cada sexo.

100 jóvenes guaraníes que se titularán como profesores primarios en una escuela del magisterio intercultural.

Grupos meta secundarios

Profesores empleados en las escuelas y los internados de la zona, un total de 900 docentes, entre ellos 380 hombres y 520 mujeres.

Dirigentes locales, entre cuyas tareas está la de organizar y apoyar a aquellos guaraníes que siguen sumidos en la esclavitud moderna.

Padres esclavizados, quienes serán contactados y apoyados para enviar a sus hijos a un colegio público.

Educación liberadora: actividades del proyecto

Educación básica: acceso y calidad

4.500 niños y niñas entre 6 y 11 años recibirán educación a partir de su propia lengua, cultura y derechos con miras a fortalecer su autoestima y capacidad de participación. A 3.000 de ellos, cuyos padres viven como esclavos modernos, se les mejorará el acceso a un colegio público.

Uno de los objetivos principales del proyecto es asegurar el acceso a la educación a los hijos de aquellos que viven como esclavos modernos. Todos los niños guaraníes en las haciendas tienen derecho a asistir a un colegio público, en vez de trabajar o ir a la escuela del hacendado. Una parte importante de la labor de la APG consiste en buscar e informar a los padres sobre este derecho. Para no marginar aún más a los menores, TEKÓ opina que los alrededor de 3.000 niños y niñas que viven en condiciones de esclavitud moderna deberán tener compañeros guaraníes que no hayan experimentado este tipo de opresión, para así fomentar su iniciativa y ganas de aprender. Por consiguiente, el proyecto se enfocará en el apoyo pedagógico, supervisión y capacitación de profesores para que tomen en cuenta las necesidades particulares de estos alumnos.

Para fortalecer la organización entre los guaraníes y promover la participación de los padres en la educación de sus hijos, TEKÓ y APG llevará a cabo cursos para los padres guaraníes sumidos en la esclavitud moderna. Estos eventos tratarán lo relativo a los derechos y la legislación en Bolivia, historia y organización del pueblo guaraní, tierra y recursos, escuelas y educación, género, salud y sexualidad. Se prevé que alrededor de 500 padres asistirán cada año a estos cursos. En relación a la capacitación de los padres, se elaborarán cuatro cuadernos didácticos sobre los temas mencionados.

Además de asegurar la escolarización de 4.500 niños guaraníes, un objetivo clave del proyecto es mejorar la calidad de la enseñanza. Esto se hará mediante la formación y capacitación de docentes, desarrollo de nuevos materiales didácticos y currículos en interacción con el Ministerio de Educación, con miras a generar mejoras a largo plazo.

Internados: para tener futuro

1.000 adolescentes guaraníes entre 12 y 18 años tendrán la oportunidad de completar 12 años de escolarización en los internados de TEKÓ. Esto los preparará para la educación superior, por ejemplo el magisterio, rompiendo así con la esclavitud vivida durante generaciones.

Se apoyará la remodelación de tres internados, así como la construcción de un nuevo internado en la zona del proyecto, todos ellos administrados por TEKÓ. Los internados se dirigen a los adolescentes entre 12 y 18 años provenientes de haciendas o comunidades donde sólo tienen acceso a cinco años de escolaridad. Para completar su educación secundaria, los jóvenes han de trasladarse a otras comunidades, cuyos colegios ofrecen enseñanza para alumnos entre 12 y 18

años. La gran distancia de sus hogares no les deja otra opción que alojarse en internados cercanos a su nuevo lugar de estudio. Hasta el mediodía, los alumnos siguen la enseñanza en el colegio local. Por la tarde en el internado, TEKO se encarga de lecciones adicionales y ayuda para las tareas.

Con la gran escasez de profesores y la baja calidad de la enseñanza en las comunidades más pequeñas, muchos jóvenes tienen vacíos en materia de aprendizaje. Cuando a esto se suma la baja autoestima, tienden a rendirse si los estudios traen desafíos demasiado complejos. Una meta importante de la enseñanza adicional es que los escolares guaraníes aborden temas en torno a la lengua, cultura e historia de su pueblo, además de aprender sobre los derechos y la organización de los pueblos indígenas. Son ámbitos en los que aún no incursionan los colegios públicos, pero que en los internados servirán como punto de partida para fortalecer la autoestima e identidad de los alumnos, así como para discutir los roles estereotipados de género. A través del proyecto, se establecerán bibliotecas en los internados, donde los jóvenes encontrarán ficción y literatura técnica, por ejemplo sobre los guaraníes. Al invitar a los padres a conversar y conocer los internados, TEKO y APG pretenden mejorar las posibilidades de las chicas de completar la escuela secundaria. Para mantener a las alumnas en el sistema educativo, es importante que los padres confíen en los internados y que se identifiquen con su labor. Por lo tanto, TEKO formará juntas directivas escolares, invitará a fines de semana con los padres, y ayudará a abrir los internados a la vida cultural y política de la comunidad local. En cada internado, un equipo de desarrollo compuesto por tres personas tendrá la responsabilidad superior de la enseñanza, actividades culturales, labor administrativa y producción agropecuaria dentro de la escuela. Junto con representantes de los alumnos, profesores y padres, el equipo de desarrollo y TEKO tomarán decisiones sobre la gestión y el desarrollo de su establecimiento educativo.

Magisterio: el derecho a ser diferente

100 jóvenes guaraníes serán formados como profesores de educación intercultural bilingüe, y 900 profesores en servicio activo con alumnos guaraníes en colegios públicos serán capacitados en la lengua, historia y los derechos de los guaraníes, así como en metodología pedagógica.

El programa estatal vigente para la formación de profesores bilingües no ha logrado entrar en contacto con los guaraníes, y preparar así suficientes profesores. Los guaraníes tienen el anhelo de contar con su propio cuerpo docente. Por lo tanto, el proyecto apoyará a un grupo de 100 jóvenes a seguir una carrera de magisterio intercultural. TEKO y APG han acordado priorizar para esto a las mujeres jóvenes, para así fortalecer su posición en la comunidad y generar ejemplos a seguir para otros jóvenes y niños. En el marco del proyecto, TEKO también ofrecerá cursos de capacitación suplementaria para todos los profesores actuales en la zona (aproximadamente 900) en colaboración con la sección local del Ministerio de Educación, de modo que la carrera cuente con acreditación oficial. Los profesores en servicio suelen tener conocimientos limitados sobre la lengua, cultura, historia y derechos de los guaraníes, y ninguna idea sobre los desafíos particulares que enfrentan los menores crecidos

bajo condiciones de esclavitud moderna. Es por eso que TEKO ofrecerá capacitación a todos los profesores en la zona. Los cursos abordarán la educación intercultural bilingüe, es decir, cómo los niños aprenden y perfeccionan su primera y segunda lengua (guaraní y castellano, respectivamente), la cultura e historia guaraní, así como los deberes y derechos en una sociedad intercultural. Otra parte de los cursos enseñará pedagogía, con la idea de fomentar la participación de los alumnos, agudizando su sentido crítico. Mediante la colaboración con los padres, se pondrá énfasis en favorecer la participación de las niñas, así como en la relación entre géneros en la sala de clases. Se hará seguimiento a los cursos mediante visitas y supervisión en las escuelas, para apoyar así a los profesores a aplicar sus nuevos conocimientos. Es común que los profesores busquen otro colegio, ya que les cuesta trabajar con niños guaraníes que viven en condiciones tan difíciles. Por lo tanto, a través de los cursos, el proyecto motivará y comprometerá al cuerpo docente a persistir en su labor con los alumnos. Con la capacitación, los profesores han de experimentar que una enseñanza bien preparada podrá contribuir a crear niños fuertes y alegres.

Materiales adaptados a la realidad de los niños

Mediante el proyecto se desarrollará un modelo de enseñanza básica liberadora, incluidos materiales didácticos y currículos que contribuyan a que las futuras generaciones estén formadas por individuos libres e independientes.

Si bien Bolivia reconoció hace diez años el derecho de todos los pueblos indígenas a una educación intercultural bilingüe, aún no se han elaborado currículos y materiales didácticos para la escuela básica en lengua guaraní. TEKO establecerá un centro pedagógico para remediar esta falencia. Es importante que los niños y jóvenes se identifiquen con los contenidos de los materiales didácticos, por lo que deberán desarrollarse a partir de su realidad. Los empleados del centro también participarán en recoger y procesar conocimientos sobre el pueblo guaraní y los desafíos particulares que enfrentan.

Los nuevos materiales comprenden:

- Libros de texto en guaraní para todos los grados escolares. Éstos parten de la realidad de los alumnos, presentando historias de Bolivia y América Latina (5.000 ejemplares).
- Libros sobre salud y medio ambiente en español y guaraní para todos los grados, presentando temas como enfermedades y su curación, naturaleza, género, sexualidad y derechos de los pueblos indígenas (5.000 ejemplares).
- Libros de educación cívica y ciencias sociales en español y guaraní para los grados 6-12 sobre el desarrollo político, económico y cultural de Bolivia desde una perspectiva intercultural (1.000 ejemplares).
- Guías del profesor, así como dos películas educativas.

Organización local e influencia política

1.500 padres de familia sumidos en la esclavitud moderna, así como dirigentes guaraníes, serán capacitados en dirigencia y labores propias del consejo de padres. La capacitación favorecerá el compromiso con la educación de los hijos, así como con la organización del pueblo guaraní en general. La APG será fortalecida en su lucha por los derechos de los guaraníes a la educación, tierra y recursos.

De por sí, la educación de niños y jóvenes no basta para crear mejoras duraderas para los guaraníes. Por lo tanto, el proyecto apoyará la organización local de los guaraníes, con miras a fortalecer sus posibilidades de participación democrática. A nivel de cada hacienda, el orden social vigente les ha cerrado el acceso a información y conocimientos sobre la sociedad, por ejemplo sobre las reformas políticas en años recientes. El proyecto apoyará a la APG a llevar a cabo una organización sumamente básica de los guaraníes, así como a ejercer influencia sobre la reforma educativa nacional y la reforma agraria recién anunciada.

El Ministerio de Educación ha establecido consejos locales para la educación intercultural bilingüe, para que los pueblos indígenas puedan influir más en la reforma educativa. Hasta el momento, la participación de los guaraníes ha sido prácticamente nula. TEKO y APG pretenden fortalecer un Consejo Educativo del Pueblo Guaraní, de modo que los participantes tengan los conocimientos requeridos sobre educación y derechos, además de una posibilidad real de participar en condiciones de igualdad en las negociaciones.

En lo que se refiere a la reforma agraria prevista, y otros temas de importancia vital para los guaraníes, el proyecto apoyará la labor política de la APG. La máxima prioridad es el derecho a territorios, y que las familias sumidas en la esclavitud moderna reciban tierra de la que puedan vivir. Además, es importante para la APG y otros pueblos indígenas en Bolivia que los nuevos hacendados globales – las petroleras – sean regulados para que no destruyan el medio ambiente y socaven la base de subsistencia de la población.

Los socios: TEKO, APG e Ibis

El proyecto se llevará a cabo gracias a una colaboración entre TEKO y APG, dos organizaciones guaraníes en Bolivia. TEKO tendrá la responsabilidad superior de la ejecución. En años recientes, la ONG danesa Ibis ha apoyado a los guaraníes en sus reivindicaciones ante las autoridades bolivianas, por ejemplo mediante la capacitación de dirigentes de la APG. Asimismo, contando con la cooperación de Ibis, la APG ha elaborado propuestas para la Asamblea Constituyente actualmente vigente, a cargo de reformar la carta fundamental de la República de Bolivia. En el transcurso de los años 90, Ibis también apoyó varios proyectos educativos de TEKO, especialmente la formación técnica de jóvenes guaraníes. La presente propuesta para “Operación Jornada” se ha concretado en base a esta trayectoria. En este caso, TEKO y APG han redactado la propuesta original para el proyecto.

TEKO Guaraní (Taller de Educación y Comunicación)

TEKO se fundó en 1988, y en el transcurso de su existencia se ha dedicado principalmente al desarrollo de programas educativos para niños y adolescentes guaraníes, así como a la capacitación de profesores. En 1999, TEKO afianzó su

compromiso con aquellos guaraníes que viven sumidos en la esclavitud moderna, estableciendo para sus hijos un primer internado. TEKO se especializa en la educación intercultural bilingüe de guaraníes. Colabora estrechamente con la sección local del Ministerio de Educación en torno al desarrollo de programas educativos para los guaraníes. Tiene una amplia trayectoria en la alfabetización de adultos. Junto a una radioemisora local en Santa Cruz, TEKO ha producido programas de radio para analfabetos adultos sobre temas como derechos y participación política, oportunidades educativas para niños, salud y anticonceptivos.

TEKO tendrá la responsabilidad principal de la ejecución del proyecto, particularmente del ámbito educativo, así como de los cursos para padres y el acceso de hijos de esclavos a colegios públicos, del mejoramiento de la calidad de la educación básica mediante la capacitación de profesores, del desarrollo curricular y de materiales didácticos, así como del diseño de métodos pedagógicos. Por último, pero no por eso menos importante, TEKO estará a cargo de la administración y educación en tres internados para adolescentes guaraníes.

APG (Asamblea del Pueblo Guaraní)

En 1987, los guaraníes fundaron su propia organización, la APG, que funciona como su portavoz político. Hoy existe una sección local de la APG en cada uno de los tres departamentos donde habitan los guaraníes, Chuquisaca, Santa Cruz y Tarija.

En 1992, la APG puso en marcha una campaña educativa, enviando a profesores a diversas haciendas para enseñar a los guaraníes a leer y escribir. Otro objetivo importante de la iniciativa era organizar al pueblo guaraní, formar profesores a nivel local, y hacer planes para la ruptura con la esclavitud moderna. La campaña dio una primera experiencia positiva en cuanto a la posibilidad de llevar a los niños guaraníes a colegios públicos. Desde su fundación, la APG se ha abocado al tema de la tierra y el territorio, logrando la compra de terrenos para familias esclavizadas y presentando reivindicaciones ante las autoridades bolivianas de territorios colectivos más extensos. Otros ámbitos de trabajo abarcan una mayor influencia guaraní sobre la explotación de los recursos naturales, derechos humanos, mejoramiento de la producción agrícola, salud y educación. Durante los últimos ocho años, la APG ha tenido una Secretaría de Género que hace frente a la discriminación vivida por las mujeres guaraníes a nivel tanto local como nacional. La APG participará en la dirección del proyecto, asumiendo la responsabilidad particular de la organización de los guaraníes en las haciendas, cursos para los padres y capacitación de dirigentes. La APG hará hincapié en colocar las reivindicaciones y aspiraciones de los guaraníes en la agenda nacional.

Ibis

Ibis es una organización danesa, independiente y controlada por sus miembros, que se dedica a la cooperación internacional para el desarrollo. Trabaja a nivel global, nacional y local para conseguir un acceso igualitario a la educación, influencia y recursos para personas en América Latina y África, donde ejecuta sus labores en colaboración con movimientos sociales y autoridades. Ibis tiene

alrededor de 8.000 miembros individuales, además de una serie de afiliados institucionales en Dinamarca. Tiene cerca de 50 asesores expatriados, y apoya más de 200 proyectos de desarrollo en 13 países. Tiene sede en Dinamarca y presencia en Bolivia, Ecuador, Perú, Guatemala, Nicaragua, Honduras, Mozambique, Namibia, Sudáfrica, Angola, Ghana, Liberia y Sierra Leona.

El lema de su labor es “Derechos, educación y desarrollo”. Ibis considera la educación como algo más que la adquisición de destrezas y conocimientos. También trata de asegurar la calidad y generar oportunidades para los sectores pobres de la población, de modo que ejerzan más influencia sobre sus propias vidas y el rumbo de su sociedad. En Sudamérica, Ibis lleva 15 años comprometido con los derechos indígenas, así como con la educación intercultural bilingüe.

En cooperación con “Operación Jornada”, Ibis ha apoyado, entre otras iniciativas, la educación intercultural bilingüe en Ecuador en 1994, y en Guatemala en 1997. Las experiencias de estos proyectos han servido para fundamentar la labor educativa de Ibis en América Latina. Asimismo, han obtenido una gran influencia en la ejecución de reformas educativas por parte de los ministerios de educación en cada país.

Sostenibilidad: un modelo para la educación del futuro

El proyecto dejará notables huellas positivas en la vida de unos 5.500 niños y adolescentes guaraníes, ya que recibirán una enseñanza pertinente, buena y liberadora. Nadie les podrá quitar jamás el provecho que saquen de sus estudios. Durante todo el proceso educativo, al fortalecer su autoestima y profundizar en su propia lengua, sus raíces históricas y culturales, estos menores tendrán mejores oportunidades para participar como ciudadanos activos en una sociedad en vías de cambio. Además, los niños estarán en condiciones de enfrentar desafíos y aplicar una mirada crítica a la situación actual del pueblo guaraní.

Al terminarse el proyecto, habrá internados nuevamente construidos y remodelados para jóvenes que antes no habrían podido completar su escolaridad. Estos edificios servirán para muchos cursos venideros de niños y adolescentes, sentando así las bases para su educación superior.

A través de los cursos, los padres tendrán una nueva perspectiva sobre la importancia de la educación de niñas y mujeres jóvenes. Se sentirán comprometidos, de manera que también priorizarán la posibilidad de que sus hijas completen una carrera. Los profesores adquirirán herramientas que también les servirán en la sala de clases a futuro.

Luego del proyecto, quedarán disponibles los métodos de ayuda a hijos de padres sumidos en la esclavitud moderna, conocimientos generales sobre la enseñanza de niños con español como segunda lengua, y mayor respeto por la identidad cultural y los derechos de los guaraníes en una sociedad intercultural. La capacitación de profesores en servicio, realizada por TEKO, será acreditada por el Ministerio de Educación, al igual que los cursos de perfeccionamiento profesional del propio ministerio.

Para estimar la sostenibilidad del proyecto, hace falta percibirlo como la gestación de un modelo, señalando cómo los guaraníes desean concretar la reforma educativa de 1996 en sus áreas. Se prevé que la colaboración del proyecto con la sección local del Ministerio de Educación – en torno a la formación de profesores, currículos y materiales didácticos – servirá para que las experiencias aporten a un pensamiento innovador, y sean reproducidas por el ministerio en otras partes de Bolivia. Tanto TEKO como Ibis han cosechado experiencias alentadoras en su cooperación anterior. Siendo que el proyecto lanza un modelo para la educación liberadora, no hará falta más financiamiento luego de su finalización. Aún así, para difundir las experiencias a otras partes de Bolivia y convertir el modelo en una política general del Ministerio de Educación, se necesitarán donantes internacionales más grandes. En estos años han surgido varios donantes gubernamentales de Europa que financian el sector educativo en Bolivia. No obstante, requieren de iniciativas concretas a nivel local que se atrevan a innovar y lanzar nuevos métodos didácticos.

Mediante su programa regional de educación intercultural bilingüe, Ibis podrá continuar algunas actividades y procurar una diseminación generalizada de las experiencias por la región andina.

La labor política y organizacional de la APG contribuirá a generar mejoras duraderas para los guaraníes mediante la distribución de más tierras y territorios, así como mayor control sobre los recursos. Es decir, el proyecto podrá aportar a los procesos puestos en marcha por el gobierno boliviano, y que buscan sentar las bases para una democracia intercultural.

En combinación, la educación de niños y adolescentes, la formación de profesores y la capacitación de padres y dirigentes contribuirán a disminuir, año tras año, el número de guaraníes sumidos en la esclavitud moderna, para que sean dueños de su propio destino.