

*Documento de trabajo n°1*

*Formación ciudadana, educación e interculturalidad*

*Revisión de instrumentos de evaluación en América Latina*

***Abstract***

Se presentan los resultados de la revisión de instrumentos de evaluación sobre formación de ciudadanía en nueve países de América Latina con énfasis en identificar si se consideran ámbitos relativos a la interculturalidad en sus mediciones. Este texto plantea que la dimensión intercultural es necesaria para avanzar en la formación en ciudadanía de estudiantes y docentes, y que su presencia o ausencia en los instrumentos de medición en los sistemas educativos de la región, está relacionado con procesos de inclusión y exclusión de grupos específicos de la sociedad como los pueblos originarios y los migrantes. Dentro de la muestra revisada, los únicos países que evidencian explícitamente instrumentos de medición para abordar la temática de interculturalidad en sus diferentes categorizaciones son Bolivia y Ecuador. Coincidentemente, son Estados que se han declarado pluri-nacionales, lo que viene a ser un dato relevante pues se visibilizan temáticas que, en los otros países, declarados como nación unitaria, permanecen ocultos o bien silenciados.

### ***Una breve introducción***

Constitucionalmente, Chile se declara una nación y un Estado unitario, en el cual la comunidad nacional reconoce que “las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Art. 1 “Constitución política de la república de Chile”). Esta declaración de principios de carácter normativo que apela a una igualdad inmanente entre los miembros de la sociedad es un aspecto importante, pero no el único dentro de la compleja vida social de los diversos seres humanos que coexisten en un mismo territorio.

El surgimiento de la nación chilena remite a un proceso de construcción histórica que se erige sobre la elaboración de un imaginario nacional que, así como lo plantea Anderson con la noción de “comunidad imaginada” (1993), es la cristalización de las aspiraciones de ciertos grupos, generalmente dominantes, sobre el resto de la sociedad. En ese sentido, lo nacional puede entenderse en su formación y establecimiento como un proyecto político de las élites que, en el caso particular de Chile, tenía puesta su mirada sobre un ideal de sociedad lo más parecido posible a Europa y Estados Unidos.

Este proceso de instalación de un ideal de comunidad nacional específico, implicó dos mecanismos paralelos y complementarios. Por una parte, se elaboró la idea de que el éxito de la naciente nación dependía de que todas las personas dentro del territorio nacional se reconocieran e identificaran con el ser chileno (una suma de atributos y símbolos definidos en aquel imaginario nacional). Sin embargo, para que este proceso pudiese completarse, era necesario operar un segundo mecanismo, la anulación de la diferencia. Es decir, para garantizar que todos los habitantes del territorio se reconocieran como chilenos, algunos grupos de sujetos debían renunciar a su pertenencia a otras identidades y lealtades colectivas, el caso más patente fue el de los pueblos originarios (Bengoa, 2000; Boccaro, 2012).

De esta manera, el compromiso tácito de construcción de una nación única e indivisible se asienta sobre mecanismos de inclusión y exclusión, que forman parte de un proceso de homogenización que, en tanto promete a los sujetos ser miembros de una comunidad nacional, por otra parte, anula la presencia de una diversidad de

grupos y colectivos. Lo nacional solo surge después de aplacar las diferencias locales, étnicas o territoriales. Pero el hecho de ensombrecer las diferencias culturales no implicó necesariamente eliminar también la estructura de desigualdades heredada del periodo colonial. Por el contrario, se tendió a perpetuar y naturalizar la separación entre las diversas clases sociales y entre los distintos grupos al interior de la nación. En este sentido, el proceso de construcción de lo nacional se sustentó en la idea de que lo diverso, lo distinto y lo heterogéneo, eran una amenaza para la unidad de la nación y su ansiado progreso hacia una sociedad moderna.

En este punto, la escuela tiene un papel clave en la conformación del ideal de sociedad y de sujeto, a partir de la enseñanza y aprendizaje de los significados de ser ciudadano y ser chileno. Así también, la escuela se erige como un dispositivo de normalización de la diferencia, alentando un único modo legítimo de ciudadanía y nacionalidad. Mientras tanto, negativiza, oculta y/o reprime las manifestaciones de costumbres, idiomas e historias de los pueblos originarios, ubicándolos convenientemente como elementos del pasado, sobrevivencias de épocas pre-modernas. Por dicho mecanismo, no sólo los sujetos pertenecientes a los pueblos originarios fueron obligados a renegar de sus culturas, sino que en el resto de la sociedad se instaló el discurso de negación y negativización de los grupos étnicos, legitimando su invisibilización al interior de la sociedad nacional.

Recién con la vuelta a la democracia, en la década de los noventa, comienza a fomentarse como algo positivo el reconocimiento de las diferencias culturales y étnicas, a través del desarrollo de un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) institucionalizado desde el Ministerio de Educación de Chile. Dicha iniciativa se sustentó también en la instauración del Programa Orígenes, que financiado por un fondo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), buscó promover el desarrollo de los pueblos originarios en áreas como la educación, la salud y el desarrollo productivo (Hevia, 2005; Boccara 2012; Williamson, 2012; Catalán, 2013).

La instauración de este nuevo escenario estimulado desde el MINEDUC no es casual, pues obedece a diversos procesos que ocurren de manera paralela. Por una parte, la emergencia de las demandas de reconocimiento histórico por parte de los pueblos originarios de América que se visibilizan con mayor fuerza ante la conmemoración del Quinto Centenario de la llegada de Colón al continente (Albó, 1998; Bengoa, 2000). También la elaboración de un discurso multiculturalista que aboga por el respeto a la diversidad cultural desde organismos internacionales y supranacionales como UNESCO, OIT, Naciones Unidas, e incluso el BID, a través del ya comentado financiamiento (en realidad un préstamo) al Estado de Chile para que promoviera el desarrollo de los pueblos originarios. Este enfoque multiculturalista se sustenta en gran parte en los desarrollos teóricos de Kymlicka con su propuesta de “ciudadanía multicultural” (1995) y Taylor (1994).

Llegado a este punto, se transforma en casi un imperativo ético que la educación destierre prácticas y discursos discriminatorios de las comunidades educativas, abogando por una inclusión de todos los sujetos y grupos que forman parte de ellas. Y es en la formación en ciudadanía, donde se puede establecer un eje clave para reflexionar críticamente y trabajar sobre contenidos, habilidades y actitudes que valoren las diferencias (culturales, sociales, políticas, etc.), como un aspecto relevante en la construcción de una sociedad más igualitaria.

Un elemento relevante de ello es comprender que la ley de planes de formación ciudadana puede ser una oportunidad única para transversalizar el reconocimiento de la diversidad cultural en Chile, más aún con la creciente llegada de familias migrantes al país. Evitando aquella mirada focalizadora que se le criticaba al PEIB por orientar sus esfuerzos principalmente hacia las escuelas con presencia de alumnado perteneciente a pueblos originarios, y mayoritariamente en el contexto rural (Hernández 2004, Hevia 2005, Williamson 2012, Bolados 2006).

La enseñanza, el aprendizaje y la praxis ciudadana, al entenderlas como parte fundamental de ser desarrollada en todas las comunidades educativas, puede evitar encapsular las temáticas indígenas o migrantes sólo a ciertos espacios escolares,

y más bien llevarlas a la reflexión, a la discusión y al diálogo en todas las escuelas del país.

Dentro de la complejidad evidente de todos estos procesos que atraviesan lo educativo, un aspecto no menor es la posición central que tienen los mecanismos evaluativos estandarizados como una lógica que vertebría el sistema educacional chileno. Y es precisamente en la evaluación donde casi no aparece lo intercultural como algo medible ni visible. Esta carencia -que pareciera nuevamente ocultar la relevancia de lo diverso, de lo distinto para la construcción de sociedades más democráticas- es lo que aborda la investigación. Poniendo el foco sobre instrumentos de evaluación en ciudadanía en algunos países de América Latina, busca identificar si está presente o ausente la dimensión intercultural en sus mediciones, y en caso de aparecer, cómo y desde dónde se construyen esos instrumentos.

## **Resultados**

Se revisaron las páginas web de los Ministerios de Educación de diferentes países de la región a fin de pesquisar la presencia o ausencia de instrumentos de evaluación de la formación ciudadana, o conceptualizaciones similares, para posteriormente realizar análisis de contenido cualitativo de dichos instrumentos, e identificar si existían *ítems* que aludieran explícita o implícitamente a temáticas de índole intercultural.

Se definió una muestra acotada a nueve países de América Latina, considerando variables como su composición demográfica (distinto porcentaje de población indígena y migrante), distribución geográfica y su auto-definición como nación (ya sea unitaria o plurinacional).

Los casos revisados son los siguientes: dos del Cono Sur (Argentina, Chile), cuatro del área andina (Perú, Bolivia, Ecuador y Colombia). Dos de Centro América (Guatemala y Costa Rica), y uno de América del Norte (México).

El punto de partida fue constatar la ausencia o presencia de instrumentos de evaluación específicamente diseñados para medir la formación, enseñanza y/o aprendizajes en ciudadanía. Para ello se utilizó la siguiente tabla:

Tabla instrumentos de evaluación<sup>1</sup> revisados

País	Instrumento de evaluación	Presencia de Instrumento específico de ciudadanía
Argentina	Operativo Nacional de Evaluación	NO
Bolivia	SECOCE	SI (no se utiliza explícitamente el concepto <i>ciudadanía</i> , sino que el “ <i>buen vivir</i> ”, y este se evalúa de manera participativa en las comunidades educativas y locales).
Chile	SIMCE	NO
Colombia	Pruebas Saber	SI “Competencias ciudadanas”
Costa Rica	Pruebas Nacionales Diagnósticas	NO
Ecuador	Ser Ecuador (Ser estudiante; Ser Maestro)	SI “Estudios Sociales” Referencia a Ciudadanía, interculturalidad y grupos étnicos
Guatemala	DIGEDUCA	NO, pero presenta instrumentos de medición bilingües (castellano e idiomas indígenas) y contextualización cultural
México	ENLACE Educación Básica	SI “Formación cívica y ética” (no se aplica todos los años)

<sup>1</sup> Basado en Contreras, D. (2014) citado en Duro, E. (2015)

Perú	Evaluación Nacional	SI “Ciudadanía” en secundaria cada tres años.
------	---------------------	---

### ***Principales resultados***

1. En una muestra heterogénea como la revisada se advierte que en la mayoría de los países no se desarrollan instrumentos de evaluación específicos para medir conocimientos, habilidades o actitudes en el ámbito de la ciudadanía.
2. Aquellos países que no presentan instrumentos orientados a la medición de aprendizajes en ciudadanía (Argentina, Chile, Costa Rica), pueden incorporar en sus pruebas estandarizadas de lenguaje y/o sociedad, preguntas sobre temáticas vinculadas a pueblos originarios o migrantes, pero desde una perspectiva abstracta y donde se evalúa el conocimiento con respecto a un contenido desagregado socialmente. Es decir, se muestran como “grupos minoritarios” en contraste con la sociedad nacional.
3. Por otra parte, un segundo grupo de países presentan instrumentos que miden ciudadanía (Colombia, México y Perú), lo que hacen desde sus particularidades nacionales, con distintos focos: sobre la “cultura de la paz” (Colombia); la construcción de una sociedad más integrada (México y Perú); sobre el reconocimiento de los pueblos originarios (en los tres casos). Su modalidad de evaluar sigue el canon del Estado-nación como ente evaluador y legitimador de los conocimientos socializados desde la escuela. En ellos, la ciudadanía y las referencias a otros grupos (indígenas y/o migrantes) es planteada como contenidos a ser evaluados individualmente en cada estudiante, por lo que las pruebas tienden a ser similares a una prueba de cualquier asignatura.
4. En el caso de Ecuador y Bolivia, que se reconocen como Estados Plurinacionales, hay un esfuerzo por generar instrumentos de evaluación desde una perspectiva alternativa, vinculada a los modos de participar,

conocer y ser de las comunidades indígenas. En estos casos, se está en proceso de construir “métricas del buen vivir” (Bolivia), o de “estudios sociales” (Ecuador), donde se evalúan conocimientos vinculados a ciudadanía e interculturalidad fuertemente influenciados por la recuperación y centralidad de la pedagogía y sociedad de las filosofías indígenas. En el caso de Bolivia, por ejemplo, el concepto de ciudadanía casi no se emplea y el que pasa a ocupar un lugar central es el de *Suma Qamaña*. También se están desarrollando metodologías de evaluación participativa que involucren a las comunidades en el proceso de medición de calidad educativa.

5. En el caso de Guatemala, pese a que no se observan instrumentos específicos de medición sobre ciudadanía, las pruebas estandarizadas incorporan versiones plurilingües para hacer eco de la diversidad étnica y lingüística del país.
6. En síntesis, se puede observar en la región una diversidad de orientaciones respecto a la medición o no de ciudadanía a través de pruebas estandarizadas. En aquellos países donde aparecen estos ámbitos, son construidos mayoritariamente como contenidos, medibles individualmente, y vinculados a la organización política, legal o social del país, con escasas referencias a temáticas interculturales, que impliquen reflexiones tendientes a generar transformaciones en la sociedad, para abordar situaciones históricas de exclusión, desigualdad o dominación.
7. Sólo en un par de casos (Bolivia y Ecuador) se exploran otras posibilidades de medición que superen la lógica de la prueba individual a estudiantes construida y evaluada desde un ente central, estatal, que determina lo valorado, normado y deseado de los aprendizajes relativos a lo ciudadano.
8. Consecuente con ello, donde se observan instrumentos de evaluación con referencias explícitas a una composición intercultural en la sociedad es en

países declarados pluri-nacionales, como Ecuador o Bolivia. Aunque no necesariamente esto sea categorizado como “formación ciudadana”, si se refiere a aspectos como “Participación comunitaria” o “Vivir Bien”, cuestiones que, por sus contenidos, pueden ser incluidas dentro de un concepto amplio de ciudadanía.

9. Estos casos, aun cuando son fruto de procesos históricos distintos a los evidenciados en Chile en su relación con los pueblos indígenas, son interesantes de revisar pues abordan modos alternativos de pensar la dimensión intercultural y ciudadana desde los espacios de lo evaluativo en educación.

### **Otros modos de evaluar: “La métrica del vivir bien”**

#### **Bolivia**

En el contexto de su declaración como Estado Plurinacional, Bolivia se plantea un modelo de educación de descolonizar las prácticas y discursos pedagógicos monoculturales, hegemónicos y dominantes, herencia del pasado colonial que se naturaliza en el establecimiento del Estado nación. Los procesos de movilización de las comunidades indígenas durante el siglo XX contribuyeron especialmente a la llegada al poder de Evo Morales, lo que implicó el comienzo de transformaciones profundas en el sistema educativo, incorporando progresivamente no sólo contenidos y saberes de los pueblos originarios, sino que también buscando generar cambios en la estructura y en el sentido de las políticas generadas desde el Estado.

Una muestra de ello es la emergencia del concepto de “Vivir bien” como un imperativo que vendrá a organizar las acciones y planteamientos del Estado en vínculo con las comunidades. Lo anterior tiene implicancias, por ejemplo, en la caída en desuso del concepto de ciudadanía que viene a ser reemplazado por el concepto aymara *de Suma Qamaña* (Albó, 2009) entendido como el “estar bien colectivo

comunitario (...) fundamentalmente la relación armónica de convivencia de nosotros/as como seres humanos con la naturaleza y el cosmos”<sup>2</sup>.

La noción del “Vivir Bien” (Huanacuni, 2012) se despliega en cuatro dimensiones: el Estar Bien, Saber Bien, Hacer Bien y Sentir Bien, que van a estar relacionadas con nueve saberes: saber ser, saber aprender, saber relacionarse, saber alimentarse, saber trabajar, saber alegrarse-descansar, saber amar y ser amado, saber soñar y saber comunicarse<sup>3</sup>.

Pese a que este enfoque filosófico busca distanciarse de la lógica occidental y de la racionalidad instrumental fruto de la modernidad, de todos modos, el Estado Plurinacional de Bolivia considera relevante generar un sistema de evaluación con respecto a los logros que se obtienen en dichas dimensiones. Y aquí tiene un papel fundamental el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) que va a trabajar una propuesta denominada “*métrica del buen vivir*”, relacionado con el Sistema de Evaluación Comunitaria de la Calidad Educativa (SECOCE).

Lo anterior plantea un escenario distinto para entender la evaluación pues pone su acento, en términos generales, en que sean las propias comunidades educativas las que definan qué se entenderá como “*calidad educativa*” y “*cómo se evaluará el currículo regional*”. Un ejemplo de ello es el tipo de metodología que se llevará a cabo en las comunidades afro-bolivianas, con una perspectiva que busca ser más horizontal y participativa. Algo que dista de un enfoque dominante internacionalmente de evaluación vertical y estandarizada que emana desde los Ministerios de educación nacionales, y desde los organismos internacionales y supra-nacionales.

“En ese marco, el Pueblo Afro-boliviano elaboró su propio Currículo Regionalizado cuya base es la educación socio-comunitaria fundamentada en dos principios: el primero, que es una sociedad entre los/as padres y madres de familia y el Estado, y el segundo, una sociedad entre la comunidad y la escuela. Esto presupone que la

---

<sup>2</sup> <http://www.opce.gob.bo/publico/inicio/detalle/18/9>

<sup>3</sup> ídem

calidad de la educación ya no es simplemente tarea de las escuelas, sino que también de los padres y las madres de familia, quienes participan de manera activa en la formación de sus hijos/as en todos los aspectos, desde lo pedagógico hasta lo recreacional”<sup>4</sup>.

En este sentido, se trata de invertir la relación evaluativa vertical entre un poder central (Estado/ Ministerio de Educación) que evalúa a las comunidades educativas. En la lógica del Vivir Bien, son las propias familias, grupos sociales, autoridades originarias, entre otros actores, quienes construyen los indicadores sobre los que se evaluará la calidad educativa y por consiguiente también aquellos principios y saberes ancestrales que configuran este enfoque “intercultural crítico” (Tubino, 2005), en tanto buscan transformar también las condiciones estructurales de la sociedad, y no sólo reemplazar unos contenidos por otros.

## **Ecuador**

Inmerso en un proceso similar de transformación política, social y cultural, Ecuador también se ha redefinido como Estado Plurinacional, lo que ha conllevado cambios en su estructura y sistema educativo para fomentar un marco del “Buen Vivir” (Torres, 2015) relacionado con el concepto *kichwa “Sumak Kawsay”* (Houtart, 2011), que refiere al estar bien como colectivo. Este proceso se inicia en gran medida con la Ley de Educación Intercultural Bilingüe de 2008. Que se erige como un antecedente de la Ley Orgánica de Educación Intercultural de 2011, con la que opera actualmente el sistema educativo ecuatoriano.

El enfoque desarrollado en Ecuador se basa en cuatro saberes tradicionales: *saber* (conocimientos), *saber estar* (vivir en sociedad), *saber hacer* (gestiona), *saber ser* (lidera). Puede apreciarse un vínculo entre ambos países en su modo de plantear una alternativa al sistema educativo que se basará en tomar principios y saberes

---

<sup>4</sup> P.9 “Propuesta metodológica para la evaluación de la calidad educativa en el marco del currículo regionalizado desde la mirada del pueblo afro-boliviano”. Estado Plurinacional de Bolivia

originarios, y buscar aplicarlos de manera transversal a sus comunidades educativas, no sólo a aquellas que podrían ser categorizadas como étnicas.

Dentro de las evaluaciones que se llevan a cabo para medir los aprendizajes en ciudadanía se desarrolla una prueba estandarizada (*Ser Estudiante*) para niños y jóvenes de 4°, 7° y 10° EGB<sup>5</sup> y 3° BGU<sup>6</sup>. Esta medición contempla “una muestra representativa del país, con los estratos de sostenimiento y zona rural urbano, respetando las proporciones de niños y niñas”<sup>7</sup>.

Esta prueba incorpora ítems sobre diversidad cultural comprendida dentro del campo de “*Estudios Sociales*”. A continuación, se presenta un cuadro resumen explicitado en el mismo instrumento de evaluación ecuatoriano:

Grupo temático	Descripción	Tópico
Construcción histórica de la sociedad ecuatoriana	Recuento de hechos históricos que permiten entender el proceso de formación de Ecuador. Estudio y valoración de las características culturales de los grupos humanos que habitan nuestro país a fin de generar acciones de respeto hacia su entorno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hechos relevantes del Ecuador</li> <li>• Diversidad cultural</li> <li>• Patrimonio cultural y natural</li> </ul>

Tabla de Contenidos 4° grado. Fuente: “*Ser Estudiante. 4° EGB. Especificaciones técnicas*”. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ecuador.

<sup>5</sup> Educación General Básica

<sup>6</sup> Bachillerato General Unificado

<sup>7</sup> <http://www.evalucion.gob.ec/evaluaciones/preguntas-frecuentes-ser-estudiante/>

En paralelo a ello, se desarrollan evaluaciones docentes, enmarcadas en el plan *Ser Maestro*, que en un análisis de los ítems liberados para medir “saberes disciplinares” en el campo de “Educación para la ciudadanía” muestran 14 ítems de un total de 80, referidos a temáticas vinculadas con la diversidad cultural. Referidas en mayor medida a grupos étnicos, tierras comunitarias, migrantes, prácticas comunitarias, patrimonio y Buen Vivir.

A continuación, se menciona algunas de estas preguntas a modo de ejemplo:

“... 25. *Relacione la etnia ecuatoriana con el idioma ancestral.*

(...) 27. *Identifique el postulado relacionado con la Ley de Educación Intercultural Bilingüe.*

(...) 28. *Son enunciados que pertenecen al Título VII (Buen Vivir e interculturalidad) de la Constitución del Ecuador, excepto:*

(...) 54. *En el Ecuador se está constituyendo un colectivo de organizaciones ciudadanas para fiscalizar la labor del Ejecutivo. Si para la conformación de este colectivo se invita a la organización de migrantes residentes en Barcelona, ¿qué principio de participación se está respetando?...<sup>8</sup>*

Se observa que el tipo de evaluación docente incorpora, así como en el temario para los estudiantes, ítems específicos referidos a ámbitos de la interculturalidad y de la diversidad cultural, pero presentados a modo de conocimientos o saberes disciplinares. En estos instrumentos, no se aprecia una medición de actitudes o habilidades en el ejercicio de una ciudadanía activa. Pese a ello, en el ámbito territorial sí se llevan a cabo experiencias piloto, similares al caso boliviano, de evaluación participativa con las comunidades de origen. Sobre todo, en el entendido de que son conceptos (*el buen vivir*) que los mismos grupos pueden entender de manera plural y diversa.

---

<sup>8</sup> “Simulador de Saberes Disciplinares. Educación para la ciudadanía. Bachillerato General Unificado. BGU”. Instituto Nacional de Evaluación Educativa”.

## Conclusiones

En la revisión realizada en los sistemas educativos de nueve países latinoamericanos se puede apreciar a grandes rasgos la ausencia de mediciones y evaluaciones en ámbitos vinculados a la interculturalidad (pueblos originarios y población migrante). Si bien en algunos de ellos (Chile, Colombia, Perú, Argentina) existen preguntas e *ítems* referidos a los pueblos originarios en sus pruebas de medición de la calidad educativa en los distintos niveles, su elaboración vertical, monocultural, y occidental desarrolla preguntas que refieren de manera clara a un tipo de enunciación jerárquica donde lo diverso es construido temáticamente como *otredad* (Segato, 2007), y de ese modo es percibido exclusivamente como contenido pedagógico pero sin referencia a la vida cotidiana de estas comunidades.

Una situación distinta es la que se puede apreciar en Bolivia y Ecuador donde su condición de Estados Plurinacionales les otorga un sentido más crítico para resolver las tensiones históricas entre la construcción del Estado-nación y la exclusión que han vivido una diversidad de pueblos indígenas. Este enfoque se plantea más cercano a la perspectiva de la *interculturalidad crítica* (Tubino, 2005; Walsh 2008). Pues se parte de la idea de que estos países se configuran a partir de la coexistencia de una diversidad de naciones, pueblos y etnias.

Esto conlleva que, al momento de desarrollar su política educativa, lo intercultural no sea construido como un eje más dentro de las distintas aristas de la política educativa, sino más bien se constituye como un eje transversal, una viga maestra, no sólo del campo educativo, sino que también de la sociedad en la reelaboración de un proyecto país que no niega a las naciones originarias, sino que las ubica como parte fundamental de su proyecto político.

De todos modos, entre los dos casos reseñados también se observan diferencias relevantes, por ejemplo, el hecho de que en Ecuador aún se llevan a cabo evaluaciones centralizadas, mientras que en Bolivia se avanza en formas participativas de evaluación, donde las propias conceptualizaciones de “*calidad*

“*educativa*”, “*vivir bien*”, o “*participación*” son puestas a prueba en las deliberaciones locales que llevan a cabo las comunidades educativas.

Como ya se mencionó, el sentido de mostrar estos casos de sistemas de evaluación alternativa, que consideran una perspectiva intercultural y menos estandarizada, es plantear la discusión de cómo avanzar en una medición de formación en ciudadanía que incorpore no sólo contenidos de aprendizaje sobre pueblos originarios y migración, sino que también genere una apertura para explorar modalidades de evaluación más participativas, cotidianas y cercanas a las comunidades educativas y locales. Más considerando la ciudadanía no sólo como un contenido educativo, sino que como una praxis social.

### **Referencias**

- Albó, Xavier (1998). Lo indígena en las vísperas del tercer milenio. *Actas del Tercer Congreso Chileno de Antropología (I)*, 17-29. Temuco: Colegio de Antropólogos de Chile.
- Albó, Xavier (2009) *Suma Qamaña= buen convivir*. OBETS Revista de Ciencias Sociales, 4, pp. 25-40.
- Anderson, Benedict (1993) *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Bengoa, José (2000). La emergencia indígena en América Latina. Santiago: FCE.
- Boccara, Guillamme (2012). La interculturalidad como campo social. *Revista Cuadernos interculturales*. 10(18), 11-30.
- Bolados, Paola (2006) La educación intercultural atacameña en los procesos étnicos actuales: Aproximación, análisis y comprensión de los discursos en los principales agentes que la implementan. Tesis para optar al título de Magister en Antropología. Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo. Universidad Católica del Norte.
- Catalán, Ramiro (2013) Prácticas y discursos pedagógicos en Toconao. Cultura, patrimonio e interculturalidad. *Estudios Atacameños* nº 45. Pp. 19-40.

Duro, Elena (2015) *Tendencias y alcances en el campo de la evaluación educativa en América Latina*. IV Conferencia ReLac, Lima, Perú.

Hernández, Roberto (2004). *Evaluación de la eficiencia programática y la pertinencia intercultural del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación en escuelas de la región Metropolitana*. Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.

Hevia, Renato (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. OREALC/UNESCO, Santiago.

Houtart, Francois (2011) *El concepto de Sumak Kawsay (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad*. Ecuador Debate. 84. PP. 57-76.

Huanacuni, Fernando (2012) *Vivir Bien/ Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Pp. 127-150. En K. Arkonada (Ed.) *Transiciones hacia el buen vivir o la construcción de un proyecto político en el estado plurinacional de Bolivia*. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia. Ministerio de Cultura.

Kymlicka, Will (1995) *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon, Oxford.

Segato, Rita (2007) *Alteridades históricas/Identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global*. En *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires: Prometeo. Pp.37-69.

Taylor, Charles (1994) *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton University Press, Princeton.

Torres, Gerardo (2015) *Buen vivir: dimensiones y retos desde la métrica*. Documentos de trabajo sobre medidas alternativas del bienestar. Quito: Ecuador. Pp.217-231.

Tubino, Fidel (2005) La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html> (Recuperado el 26 abril de 2012)

Walsh, Catherine (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial. En Villa W. y Grueso A. (comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.

Williamson, Guillermo (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles educativos* 34 (138): 126-147.