

Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje

Reflexiones y debates educativos
Chimoré, julio de 2012

Guido C. Machaca Benito
Amílcar Zambrana Balladares
(Editores)



FUNPROEIB Andes
PROEB Andes

Hacia una educación intracultural, intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y de aprendizaje

Memoria del seminario - taller
Chimoré, Cochabamba, julio de 2012

Guido C. Machaca Benito
Amílcar Zambrana Balladares
(Editores)



FUNPROEIB Andes
PROEIB Andes

SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional
de los Estudiantes y Académicos Noruegos



FUNPROEIB Andes

Director: Guido C. Machaca Benito

Administradora: Nohemí Mengoa Panclas

Editores: Guido C. Machaca Benito y Amílcar Zambrana Balladares

Diagramación: Rubén Darío Valverde Mercado

Apoyo en la transcripción: Mayra Iveth Ponce Vargas

©FUNPROEIB Andes 2013.

Primera edición: enero de 2013.

ISBN: 978-99954-867-7-8

Depósito legal: 2-1-305-13

La reproducción total o parcial de este documento está permitida, siempre y cuando se cite la fuente y se haga conocer a FUNPROEIB Andes.

Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
Calle Néstor Morales N° 947, entre Aniceto Arce y Ramón Rivero, Edificio Jade, 2° piso.

Teléfono: (591-4) 4530037 y 4530038

www.proeibandes.org

Correo Electrónico: fundacion@proeibandes.org

Cochabamba - Bolivia

Contenido

Abreviaturas	7
Presentación	9
Primera parte: Conferencias	13
La construcción de metodologías interculturales: Un desafío actual del sistema educativo plurinacional en Bolivia. <i>Guido C. Machaca y Amílcar Zambrana</i>	<i>15</i>
Pluralismo metodológico y las sendas del monte <i>Fernando Prada</i>	<i>53</i>
Metodologías en la educación comunitaria socio productiva e intercultural bilingüe <i>Digno Cayo</i>	<i>79</i>
Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia. <i>Pedro Apala</i>	<i>97</i>
Propuesta de estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje en el modelo educativo socio comunitario productivo <i>Aurora Quinteros</i>	<i>119</i>
Segunda parte: Presentación de trabajo en grupos y debate	129
Grupo 1: Nivel inicial	133
Grupo 2: Nivel primario	141
Grupo 3: Nivel secundario	151
Tercera parte: Reflexiones finales	161
Anexo	185

Abreviaturas

BEI	Bloque Educativo Indígena
CEA	Consejo Educativo Aymara
CEAM	Consejo Educativo Amazónico Multiétnico
CEBIAE	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa
CENAO	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CENITS	Consejo Educativo de la Nación Tsimane'
CENU	Consejo Educativo de la Nación Uru
CEPA	Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano
CEPOCH	Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano
CEPIG	Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayo
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní
CEPOIM	Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Moxeño
CEPOs	Consejos Educativos de Pueblos Originarios
CEPY	Consejo Educativo del Pueblo Yurakaré
CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia
CNC – CEPOs	Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios
COB	Central Obrera Boliviana
CONAFRO	Consejo Nacional del Pueblo Afroboliviano
CONMERB	Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia
CPE	Constitución Política del Estado
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIB AMAZ	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía
EIIP	Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
FUNPROEIB Andes	Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad
MINEDU	Ministerio de Educación
NyPIOs	Naciones y Pueblos Indígena Originarios
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PROEIB Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
SENALEP	Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez”
SEDUCA	Servicio Departamental de Educación
UPIIP	Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo del Ministerio de Educación
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia

Presentación

En Bolivia nos enfrentamos a nuevos desafíos, producto de la aprobación y puesta en vigencia de la nueva Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en diciembre de 2010, y de la abrogación de la anterior Reforma Educativa. En teoría, la última reforma tuvo más de diez años de vigencia; sin embargo, nunca llegó a implementarse en todo el sistema educativo boliviano, ni siquiera en todos los niveles de la educación regular debido, entre otras cosas, al rechazo generalizado del magisterio, quien desde los sindicatos, las escuelas y las comunidades en las que trabaja, opuso resistencia a la implementación de la nueva norma. Los principales argumentos para este rechazo fueron que ésta se había elaborado sin su participación y que su implementación suponía un desconocimiento de las normas de la carrera docente, en particular las relativas al escalafón docente, vigentes desde 1955.

Con todo, el actual proceso de cambio boliviano es el producto de la permanente y larga lucha indígena por transformar al Estado republicano que, desde su nacimiento, los discriminó y vilipendió, dando continuidad a los viejos mecanismos coloniales de opresión de la población nativa. Así la propuesta indígena ante la opresión estatal fue la creación del nuevo Estado Plurinacional; es decir, del Estado fundado sobre la base de la diversidad de instituciones políticas, económicas, sociales y culturales coexistentes, junto a la sociedad estatal y/o nacional, en el territorio boliviano.

La emergencia y acceso de la dirigencia indígena a ciertos espacios del poder político y económico, merced a la renegociación de las relaciones de poder, conquistada permanentemente por los movimientos indígenas ante el resto de los bolivianos, ofrecen un escenario propicio para la participación indígena en la gestión de las diversas políticas públicas del país, entre ellas las políticas educativas. Cabe señalar que la educación que el Estado recurrentemente brindó a las poblaciones indígenas del país ha sido fuertemente interpelada por las organizaciones sociales y sindicales, campesinas e indígenas. También ha sido interpelada por instituciones e intelectuales, quienes respaldados por su experiencia y por los resultados de investigaciones educativas critican no sólo el carácter monocultural de la escuela, sino también la baja calidad de los servicios prestados. En rigor, cuando de la población indígena se trata, estamos frente a bajas tasas de eficiencia, altos índices de deserción y rezago escolar, desajustes entre los programas curriculares y la realidad a la que los estudiantes diariamente se enfrentan, y la desigualdad de la oferta educativa.

Dichas críticas no han podido ser superadas por el Estado aún con la implementación de la Ley de Reforma Educativa de 1994 que, entre otras

medidas, propuso la implementación de una educación intercultural y bilingüe para las poblaciones indígenas del área rural, como una forma de paliar los desajustes en cuanto al acceso a una educación de calidad. Asimismo, dicha ley propuso la construcción de currículos diversificados con el objetivo de promover aprendizajes significativos, partiendo de la realidad sociocultural de los estudiantes y de sus propias tradiciones epistemológicas, y de revitalizar la lengua y la cultura locales desde la escuela.

Aunque en los hechos ni esta ley ni sus propuestas terminaron de materializarse. Los maestros se opusieron frontalmente a su implementación tachándola de neoliberal pero, contradictoriamente, sí propiciaron innovaciones pedagógicas bajo ese marco. Y, en el país, se abrió el debate en torno a la pertinencia de los contenidos, los recursos didácticos, las metodologías de evaluación y, sobre todo, las estrategias de enseñanza desplegadas en las escuelas públicas. En este sentido, el dictado y la repetición de contenidos provenientes de libros ajenos a la realidad social, cultural, ambiental y lingüística de los estudiantes quedaron obsoletos a la luz del constructivismo y de las innovaciones pedagógicas parcialmente implementadas.

En este contexto, la aprobación de la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” abre la posibilidad de contribuir a una mejor construcción del sistema educativo boliviano, pues demanda que el magisterio, las organizaciones sociales y las universidades participen y aporten con sus experiencias, sus conocimientos y sus propuestas concretas en educación. Sin embargo, en la práctica, aún no se han abierto los canales de participación necesarios para que los actores mencionados dejen de ser asumidos como informantes, por parte de los técnicos de los ministerios, y pasen a ser verdaderos participantes en los procesos de elaboración, diseño e implementación de las nuevas políticas educativas. Así, por ejemplo, en lugar de experimentar con una nueva modalidad de licenciatura para los maestros en ejercicio, como es el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM), el Estado podría haber recuperado y fortalecido la experiencia de la Licenciatura Especial en Educación Intercultural Bilingüe, desarrollada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Mayor de San Simón, desde hace más de diez años.

A principios del año 2012, la FUNPROEIB Andes y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO), en coordinación del Ministerio de Educación, plantearon la posibilidad de realizar una serie de eventos con la finalidad de contribuir en la implementación

de la nueva ley educativa. Así, los días 14 y 15 de julio, en localidad de Chimoré (Departamento de Cochabamba), se realizó el seminario – taller “Metodologías y estrategias interculturales de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe”. En este evento participaron alrededor de 50 representantes de los CEPOs, de las principales organizaciones indígenas, de los ministerios de Educación y de Culturas, así como de algunas instituciones privadas especializadas en temas educativos.

Tres fueron los objetivos que orientaron el desarrollo del indicado evento: a) propiciar un espacio de análisis y debate con respecto a metodologías de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP); b) conocer propuestas y experiencias relacionadas con metodologías interculturales; y c) proponer estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje dirigidas hacia el logro de una educación sensible a la diversidad cultural y lingüística.

A groso modo, se puede afirmar que dichos objetivos se cumplieron y con el propósito de socializar los resultados a un público más amplio, la FUNPROEIB Andes asumió la tarea de editar y publicar las ponencias, el trabajo en grupos y los debates que se desarrollaron durante el seminario – taller. Esperamos que este producto posibilite ampliar y profundizar los conceptos y las estrategias didácticas acerca de las metodologías interculturales que ahora requiere el sistema educativo plurinacional de Bolivia.



Primera parte



Conferencias

La construcción de metodologías interculturales: Un desafío actual del sistema educativo plurinacional en Bolivia.

Guido C. Machaca¹
Amílcar Zambrana²

Introducción

En Bolivia, la propuesta indígena de implementar en el país una educación intercultural, junto a la intraculturalidad y el plurilingüismo, han sido asumidos por el Estado, primero como política pública y luego como preceptos constitucionales, siendo consagrados en la nueva carta magna de 2009. Posteriormente, estos mandatos fueron ratificados mediante la Ley de Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, en diciembre de 2010.

En verdad, el debate boliviano acerca de la interculturalidad, intraculturalidad, plurilingüismo, descolonización, plurinacionalidad y la participación social en la educación se remonta a la década de los ochenta y ha estado circunscrito, preponderantemente, al ámbito de las organizaciones sociales, populares e indígenas. Fue desde allí que se logró posicionarlas en el alto nivel jurídico en el que ahora se encuentran.

El desafío actual que tiene el Estado y la sociedad boliviana es, precisamente, la concreción o la puesta en práctica de estos preceptos educativos constitucionales y, de manera específica, de la interculturalidad. Dicha concreción pasa necesariamente por la gestión de políticas y la construcción de métodos, estrategias y didácticas que se puedan implementar en la educación regular, así como en la educación alternativa y en la superior. De no hacerlo y seguir prorrogando su implementación, tal como actualmente sucede, se corre el riesgo de que dichos postulados pierdan legitimidad, se desacrediten y se queden en el plano retórico. Eso significaría un gran retroceso político y pedagógico para el movimiento popular e indígena.

Con el propósito de contribuir al debate conceptual; pero, sobre todo, al debate metodológico, en el presente documento presentamos algunas pautas para la construcción de metodologías interculturales. Antes, describimos el marco histórico y legal de la educación intercultural en el país.

¹ Director Ejecutivo de la FUNPROEIB Andes y docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

² Coordinador de Proyectos de la FUNPROEIB Andes y docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia.

1. Algunos conceptos básicos

Con la finalidad de contribuir a la construcción de un lenguaje común, presentamos un conjunto de definiciones operativas y deslindes conceptuales.

a) Educación

Etimológicamente el término *educación* proviene de las voces latinas *educere* que significa “llevar de o desde afuera”; y *educare* que significa “alimentar” (Picardo et. al. 2005: 92). Ambas acepciones refieren que el concepto de educación tradicionalmente remite al acto de enseñar y adiestrar, por parte del sujeto que sabe, y de aprender y ser adiestrado, por parte del quien no sabe. En esta lógica, la importancia social está centrada en quien enseña y no en quien aprende, pues su voluntad y participación en el aprendizaje depende estrictamente de la capacidad de enseñanza del maestro y de la institución educativa.

Sin embargo, reconocer a la educación como a un proceso institucionalizado de “transferencia” de conocimientos, habilidades y valores, es creer, primero, que la educación es un proceso unidireccional; es decir, que los únicos que aprenden son los estudiantes y que el conocimiento va desde el maestro que sabe hacia el estudiante que no sabe. Segundo, es reconocer que los niños se asemejan a un depósito que almacena lo que el adulto desea que almacene. Tercero, es aceptar que los conocimientos existen independientemente de los sujetos y que de lo que se trata es que los niños adquieran los conocimientos que el maestro les enseña. Cuarto, que la voluntad del niño o niña para aprender es irrelevante, pues no importa si el niño está interesado en aprender algo, porque está obligado a aprender lo que los adultos han seleccionado para él. Quinto, es no reconocer que al interior de una sociedad cualquiera existen diferencias de intereses, modos de pensar, códigos lingüísticos, formas de aprendizaje, etc., lo cual se complejiza más si tomamos en cuenta que la población boliviana es multicultural y plurilingüe.

Por nuestro lado, consideramos que la educación no es una transferencia o una transmisión de conocimientos, como si fueran objetos susceptibles de ser entregados de quien los tiene a quien no los tiene. Creemos, por el contrario, que la educación es un proceso social de negociación y construcción de conocimientos. En este sentido, los contenidos vinculados a las experiencias socialmente significativas se van construyendo y recreando permanentemente. De este modo, la sociedad organiza actividades de aprendizaje, gradúa y selecciona contenidos, establece agentes educativos, elabora materiales didácticos y determina tiempos y lugares; en otras palabras, proporciona un

ambiente promotor del aprendizaje, estimulando a sus nuevos miembros al aprendizaje de lo que ésta considera importante y necesario. Los niños, a su vez, se esfuerzan por aprender y dar sentido a lo que ven, escuchan, huelen y sienten, procurando permanentemente participar y ser incorporados en la vida social de su grupo.

Sin embargo, aquí debemos diferenciar a la educación que de modo tradicional brindan las sociedades a sus nuevos miembros (denominada también socialización infantil) con respecto a la educación organizada, administrada y dirigida por el Estado. Habitualmente sólo a esta última se la reconoce con la categoría de “educación formal”, argumentando que es sistemática e institucionalizada; sin embargo, como lo adelantamos, la socialización infantil en rigor también es sistemática, también es institucionalizada y también es formal, sólo que no está escrita en una planificación escolar, ni en una gaceta oficial, sino en la tradición oral y práctica de los pueblos. De cualquier modo, a fin de aclarar el uso de estos conceptos hablaremos de educación escolar para referirnos a la educación dirigida por las instituciones educativas del Estado, y a socialización infantil o endoculturación cuando hablemos de la educación comunitaria.

b) Interculturalidad, intraculturalidad y el multiculturalismo

La interculturalidad, la intraculturalidad y el multiculturalismo, en el contexto latinoamericano y boliviano, poseen significados diversos y diferentes; no obstante, estos términos se utilizan sin realizar los deslindes conceptuales necesarios. La noción de interculturalidad fue acuñada a mediados de la década de los años setenta en un contexto de implementación de un proyecto educativo con población indígena en Venezuela. Sin embargo, “La noción de interculturalidad apareció simultáneamente en América Latina y en Europa para plantear el desafío del diálogo y de la comprensión y el respeto entre individuos provenientes de culturas diferentes aunque, como es obvio, desde perspectivas e intereses diferentes” (López 2000: 179).

En Europa, mediante la interculturalidad, lo que se busca es asimilar a la población migrante, prescindiendo de su origen étnico, al cauce de la cultura hegemónica y facilitar la comprensión del funcionamiento de la nueva sociedad y cultura anfitriona (López 2001). Como se aprecia, la interculturalidad está pensada desde el Estado para el migrante o “trabajador visitante” de forma genérica, sin considerar sus peculiaridades étnicas y culturales, para que éste durante su estadía pueda desenvolverse sin muchas dificultades en las actividades laborales que realiza.

En Latinoamérica, en contraste, mediante la noción de interculturalidad, “de lo que se trata [...] es de propiciar una relectura de la realidad nacional, así como de saldar una deuda histórica con su población indígena originaria que [...] ha estado en contacto y conflicto permanente con las minorías blanco-mestizas, desde prácticamente el mismo momento de la colonización europea” (Ibid). Además, la noción de interculturalidad latinoamericana, a diferencia de la europea, interpela el actual modelo de Estado-nación con la finalidad explícita de transformarlo.

La noción de intraculturalidad, por su parte, hace referencia directa a la relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma; es decir, se refiere al proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus habitantes, mediante sus diversos componentes, rasgos y valores ancestrales. En palabras de Illescas (1995: 41), la intraculturalidad supone una “...autoconstrucción reconstructiva de lo propio perdido en la transculturación [...]. Se trata de la afirmación de las raíces históricas, su memoria, su identidad y su proceso histórico para precisar de dónde se viene, hacia dónde se tiene que ir, cómo y por dónde se tiene que ir como cultura y civilización que tiene derecho a ser y existir con su diferencia sin ser desintegrada...”

La intraculturalidad no se contradice con la noción de interculturalidad; al contrario, se complementa e idealmente llegaría a ser una fase previa e imprescindible porque fortalece y consolida la identidad sociocultural de un pueblo. Esta acción tiene vital importancia para que la interculturalidad, entre las culturas amerindias y la occidental criollo mestiza, se realice en condiciones más o menos equitativas.

El otro tema que es imprescindible dilucidar es el de multiculturalismo. Este término, a diferencia de la noción de interculturalidad, surgió en Norte América y es una categoría fundamentalmente descriptiva de la diversidad sociocultural; tiene por finalidad “...garantizar la situación de clara separación entre poblaciones y sociedades de distinta raigambre y hace alusión a las poblaciones migrantes [...] y no así a las poblaciones amerindias originarias” (López 2001). Esta noción no interpela, para nada, el modelo de Estado vigente ni tampoco promueve el intercambio y la complementariedad entre los diversos pueblos.

Cuando hablamos de multiculturalidad estamos ante una categoría descriptiva, útil para caracterizar la realidad sociolingüística de un país heterogéneo [...] mientras que por interculturalidad entendemos más bien una construcción social necesaria para establecer diálogo, intercambio y consensos interétnicos e interculturales en una sociedad plural. Es menester actuar e intervenir en esa misma multiculturalidad

para transformar las relaciones sociales vigentes que van en desmedro de todo aquello visto o considerado como lo otro. Es decir, pasar del enfoque descriptivo multiculturalista al enfoque propositivo interculturalista (López 2000: 185-186).

A manera de corolario podemos decir que la interculturalidad latinoamericana se origina en contextos indígenas con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de todos quienes habitan en un país y está orientado a interpelar y reinventar el modelo de Estado-nación vigente desde hace más de 180 años. El multiculturalismo y el interculturalismo europeo, en cambio, emergen en países desarrollados y tienen como destinatario directo al migrante, con el propósito superar la xenofobia y el racismo y promover la tolerancia frente a las diferencias culturales y lingüísticas.

c) Metodología educativa

La metodología educativa, en términos generales, hace referencia a un conjunto de métodos, técnicas, estrategias y procedimientos, lógicos y adecuadamente organizados, que tienen como finalidad orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que se desarrollan en contextos socioculturales, productivos y políticos específicos, y de ese modo contribuir al logro de los fines y objetivos educacionales.

Toda metodología educativa, por naturaleza propia, lleva consigo implícitamente ciertas teorías de aprendizaje, y responde a enfoques y/o modelos educativos concretos. Desde nuestra perspectiva, las metodologías educativas deben promover el desarrollo de la autonomía, la criticidad propositiva, la interpelación permanente, la participación activa, la solidaridad y el trabajo cooperativo en los estudiantes.

2. Antecedentes para la educación intercultural en Bolivia

En el campo educativo, el surgimiento y la incorporación de la interculturalidad, en tanto noción, eje vertebrador y ahora precepto constitucional, ha seguido un proceso manifiesto y explícito; pues tiene hitos sociopolíticos que incidieron y definieron su incorporación en la actual legislación educativa. De los varios hitos relacionados con acciones y procesos educativos, a continuación haremos referencia solamente a cinco de ellos que, desde nuestro punto de vista, han sido y son decisivos de cara a tener una información y comprensión más cabal respecto a esta temática.

a) El Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez” (SENALEP)

Un antecedente importante para comprender la interculturalidad en Bolivia, sin duda alguna, fue el conjunto de acciones llevadas a cabo por el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular “Elizardo Pérez” (SENALEP) que, en la gestión de la Unidad Democrática Popular (1982-1985), ejecutó el Plan Nacional de Alfabetización, en lenguas indígenas, destinado a la población adulta aimara y quechua hablante de Bolivia. A partir de este periodo, el Estado boliviano, en democracia, asume el enfoque de la interculturalidad y lo incorpora en la educación de adultos. Se concebía la interculturalidad, como el rescate y la incorporación adecuada de ciertos elementos de la cultura indígena en el proceso educativo (Rivera 1988: 7) y la participación de los propios involucrados en la toma de decisiones en dicho proceso educativo en el ámbito local.

b) La Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), la Central Obrera Boliviana (COB) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)

Durante la década de los años ochenta y comienzos de los noventa, tres organizaciones populares incorporan en sus discursos y propuestas educativas el concepto de interculturalidad. Con ello buscaban reafirmar que la realidad boliviana es pluricultural y multilingüe, y que la educación oficial castellanizante –en tanto etnocida– presentaba serias limitaciones en términos de calidad y eficiencia con relación a la población indígena. Fueron la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONMERB), la Central Obrera Boliviana (COB) y la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), herederas del fuerte movimiento sindical boliviano nacido al albor y en el marco del ideario de la Revolución Nacional de 1952. En sus propuestas de reforma de la educación boliviana, estas organizaciones sindicales plantean la interculturalidad, juntamente al bilingüismo, como principios y ejes fundamentales de una nueva educación.

La CSUTCB, por ejemplo, en su Propuesta Educativa, titulada *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe*, presenta definiciones operativas respecto al bilingüismo, la intraculturalidad y la interculturalidad:

El currículum será bilingüe, en la medida en que en el proceso educativo se empleen dos lenguas, las lenguas maternas como primera lengua, y el castellano, como segunda lengua. El currículum será intercultural, y, por lo tanto abierto, en tanto y en cuanto parta de la afirmación de la identidad cultural y social de los educandos y en la medida en que se tienda a la consolidación de la cultura propia

del niño, para paulatinamente ir incorporando otros elementos de los diversos horizontes culturales que coexisten en el país y en el ámbito universal (Centro Cultural Jayma, 1991. Raymi N° 15: 21).

c) El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

Entre 1990 y 1994, como respuesta a las demandas de las organizaciones señaladas en los párrafos anteriores, se implementa en Bolivia el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) mediante un convenio que suscriben el Ministerio de Educación y UNICEF, previa concertación con la CONMERB, la CSUTCB y la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG).

El PEIB fue diseñado en 1990 por una comisión integrada por profesionales quechuas y aimaras, y tenía como fines “el fortalecimiento de las identidades indígenas; el desarrollo de la solidaridad y trato igualitario entre nacionalidades [...]; la articulación real dentro de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional; el fortalecimiento del autodesarrollo económico, social y cultural de las nacionalidades; y la revalorización [...] de las lenguas indígenas”. Estos fines, que se constituyen en el germen de la actual política educativa, estaban diseñados para su cumplimiento a largo plazo y la ejecución del PEIB durante el período 1990 – 1994 contribuyó al acercamiento de algunos de ellos.

El PEIB, durante su aplicación, cubrió hasta el cuarto grado con materiales en lengua materna -aimara, quechua y guaraní-, castellano como segunda lengua, matemática y ciencias de la vida en todas las escuelas con las que se había iniciado en 1990. Este número fue incrementándose gradualmente hasta que, en 1994, llegó a atender 25 núcleos escolares, 130 centros educativos rurales, 396 maestros y alrededor 8.600 educandos en los primeros cinco grados de la escuela primaria (López 2005).

La interculturalidad, en el marco de este proyecto piloto, comienza a trascender la dimensión educativo-pedagógica; ya que, además de incorporar contenidos específicos de los pueblos indígenas al proceso educativo, plantea explícitamente la revitalización de las lenguas indígenas y el fortalecimiento de la identidad sociocultural; el trato igualitario a las nacionalidades y la constitución de un Estado pluricultural, multilingüe y plurinacional. La interculturalidad, en la experiencia del PEIB, comienza a tener ciertos rasgos de intraculturalidad para que, posteriormente, los pueblos indígenas y originarios se abran a la interculturalidad en mejores condiciones. El propósito era hacer de Bolivia un país que promueva el desarrollo con justicia, equidad y considere la diversidad sociocultural como recurso y ya no como problema.

d) Ley 1565 de la Reforma Educativa Boliviana

Un cuarto hito es la promulgación e implementación de la Ley 1565 de la Reforma Educativa Boliviana. Esta Ley está estrechamente relacionada con la Constitución Política del Estado, reformada en 1994, que, por primera vez en la historia republicana, reconoce en su primer artículo la diversidad cultural del país al señalar el carácter multiétnico y pluricultural del Estado. Asimismo, a través de su artículo 171, reconoce también algunos derechos de los pueblos indígenas.

En esta reforma constitucional, se reconocen, respetan y protegen los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenibles de los recursos naturales, su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones.

Fue en el campo educativo donde más se avanzó en lo relativo a la interculturalidad. En consecuencia, la Ley de Reforma Educativa en su capítulo de Bases y Fines señalaba que la educación “Es intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”.

Más allá de este enunciado general, la necesidad de una operativización de la interculturalidad en las acciones educacionales exigió definiciones operativas. De ahí que en los lineamientos de política curricular encontramos que “...la interculturalidad surge como el eje de una nueva racionalidad basada en el diálogo, la comunicación, la tolerancia, la aceptación y el respeto mutuos y la necesidad de relaciones más democráticas entre los diferentes pueblos que componen un Estado y entre las diferentes personas que conforman una sociedad” (ETARE 1993: 63).

Las ideas centrales del lineamiento de política curricular señalado fueron asumidas como un eje de la educación boliviana en el diseño curricular para el nivel de educación primaria. En concreto, la educación intercultural debía reconocer y valorar la diversidad sociocultural, responder a las necesidades de la población indígena, replantear las relaciones asimétricas, revalorizar los conocimientos y saberes de los diferentes pueblos. Implicaba también, entre otros aspectos, “...incorporar al currículo cosmovisiones diversas, procesos históricos olvidados o marginados, valores y costumbres diferentes, [...] logros y avances de las distintas sociedades, [...] el análisis y el cambio de las relaciones desiguales existentes entre las personas...” (MINEDU 2003: 15-16).

e) El Bloque Educativo Indígena

Luego de que la Ley de Reforma Educativa 1565 cumpliera una década de vigencia, varios sectores implicados con la educación, durante las gestiones 2003 y 2004, demandaron la evaluación de la indicada ley para, sobre esa base, definir la estrategia de la educación boliviana para los próximos años. Entre estos sectores estaban el Ministerio de Educación, las organizaciones matrices del magisterio urbano y rural, la Iglesia Católica, el Foro Educativo, la universidad pública boliviana, la educación privada y el Bloque Educativo Indígena³.

El Bloque Educativo Indígena, como nunca había ocurrido en la historia de la educación boliviana, coordinado por los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, elaboró el año 2004 un documento titulado *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Este documento contiene un diagnóstico evaluativo y una propuesta educativa desde el movimiento indígena pero, esta vez, pensados para el Estado y la sociedad boliviana en su conjunto.

Los CEPO proponen la construcción del Estado plurinacional, cualificar y fortalecer la educación intercultural bilingüe, consolidar la participación social en la educación, gestionar la implementación de los currículos para cada pueblo indígena, fortalecer la formación docente con enfoque de educación intercultural bilingüe, transformar las universidades y los centros de formación docente, entre otros (Bloque Educativo Indígena 2004: 78, 79).

Como se puede evidenciar, a través de este documento el movimiento indígena organizado recupera y retoma sus propuestas, entre ellas la educación intercultural bilingüe y la participación social en la educación, para que posteriormente sean parte constitutiva de la nueva carta magna y la nueva ley educativa. Cabe destacar con ello una renovada y cada vez más fuerte agencia indígena en educación, en un momento histórico en el cual el sector magisterial en Bolivia había perdido la capacidad propositiva que los caracterizó en la década de los ochenta. En cierta medida, se ponía en evidencia el avance del movimiento indígena en la educación, producto también de la puesta en vigencia a nivel nacional de la EIB, y lo que se definiera como un tránsito de “resquicios a boquerones” (López 2005).

3. Marco legal para la educación intercultural en Bolivia

Bolivia, de acuerdo a la nueva Constitución Política del Estado, promulgada en febrero de 2009, se asume como *Estado plurinacional*, democrático,

³ El Bloque Educativo Indígena estuvo conformado por las principales organizaciones indígenas del país y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs).

intercultural, descentralizado y con autonomías. De igual manera, explicita que su refundación está basada en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico (República de Bolivia 2009: 2).

La nueva carta magna, también *reconoce oficialmente*, junto al castellano, *a todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originarios y campesinos*. Es más, prescribe que el gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales utilicen al menos dos idiomas oficiales, uno de los cuales debe necesariamente ser una lengua indígena (Ibid).

Señala que uno de los fines y funciones esenciales del nuevo Estado es el de construir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe (República de Bolivia 2009: 3).

En el ámbito socio educativo, esta nueva constitución señala que la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado; que el Estado y la sociedad tienen tuición plena sobre el sistema educativo; la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad; y la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Op. Cit.: 13).

La nueva Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (N° 070), promulgada en diciembre de 2010, de manera complementaria y operativa a la nueva carta magna, ratifica varios de los postulados que, a nivel de la educación, fueron mencionados en la nueva Constitución Política del Estado.

En efecto, en el Capítulo II, sobre las bases, fines y objetivos de la educación, se menciona que, entre otras características, la educación se sustenta en la participación plena en el sistema educativo plurinacional; es descolonizadora, liberadora, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; está orientada a la reafirmación cultural y la construcción del Estado plurinacional; es comunitaria, democrática y participativa; es laica, pluralista y espiritual; es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo; es productiva y territorial. Así mismo, debe contribuir a la consolidación de la educación descolonizadora; fortalecer el desarrollo de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe; y garantizar la participación plena de todos los habitantes del Estado plurinacional en la educación (Ministerio de Educación de Bolivia: 4 - 9).

A nivel conceptual, en esta ley se realizan dos aproximaciones con relación a la intraculturalidad y la interculturalidad que, para el presente documento, son importantes.

Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional. Se basa en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. Por eso, en el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Interculturalidad: La interculturalidad apunta a la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con los de otras culturas. Fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Promueve 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 (Op. Cit.: 9 - 10).

Como se puede notar en los párrafos precedentes, en tanto categoría propositiva, la interculturalidad está presente en la nueva carta magna y la nueva ley educativa; lo que significa que transitó de política pública, en la Ley de Reforma Educativa 1565 de 1994, a política constitucional⁴ en el 2009 porque ahora es parte sustantiva de la nueva carta magna.

La noción actual de interculturalidad, respecto de la Ley de Reforma Educativa 1565, habría trascendido el ámbito pedagógico y lingüístico en el que la ubicó y limitó la praxis educativa para recuperar, de manera explícita, la dimensión política con la que nació como propuesta en la década de los ochenta. Ahora, la interculturalidad se incrustó en la nueva legislación educativa de la mano con la plurinacionalidad y la descolonización que, más allá de plantear el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a Bolivia, plantea la eliminación de la colonialidad, entendida ésta como la jerarquización que se realiza en base a criterios étnico raciales que, por lo general, discrimina, minusvalora y minoriza a los pueblos indígena del país, a sus valores, conocimientos y saberes.

La interculturalidad, por otro lado, aparte de caracterizar al nuevo Estado, tiene un sentido integral, pues se debe aplicar a todo el sistema educativo y en todos los ámbitos del Estado y la sociedad. Lo que significa que, a nivel político y jurídico, la interculturalidad asume una postura más radical,

⁴ La interculturalidad, junto a la participación social en la educación, en rigor habría transitado por dos fases anteriores: propuesta, a principios de la década de los ochenta, y proyecto a principios de la década de los noventa (Machaca 2011:14 - 18).

porque apunta a la descolonización, y de igual modo amplía su campo de aplicación porque trasciende la educación regular primaria y el área rural al que se la destinó en su fase de política pública.

Luego de 3 años de vigencia de la nueva Constitución Política del Estado, donde la interculturalidad es una de sus peculiaridades sustanciales, más que solamente dilucidar respecto de su significado, urge contribuir en su aplicación y/o concreción a nivel de la educación y, por ello, hay que discutir y construir propuestas de metodologías, métodos, estrategias y didácticas educativas.

4. Características sustantivas de las metodologías educativas interculturales

a) Están orientadas a la eliminación de la colonialidad y el racismo

Este principio parte del hecho de que en países como Bolivia la Colonia española continuó vigente a través del establecimiento de un sistema de dominación social, material e intersubjetiva sobre la población indígena (Quijano 2000: 73). Este sistema se basa en una clasificación jerárquica de la población, a partir del uso y paulatina consolidación del concepto “raza”, por parte de la sociedad dominante eurocéntrica. En este marco, la pobreza, la marginalidad o el fracaso indígena son interpretados como el resultado de una naturalizada “inferioridad indígena” y no como el producto concreto de un conflicto de poder (Quintero 2009) y de la puesta en marcha de mecanismos de control sobre la población amerindia (Bonfil Batalla 1987).

En este entendido, la metodología intercultural plantea el desmontaje de los dispositivos por los cuales las sociedades dominantes se apoderaron del poder, del prestigio y de la riqueza, consolidando una jerarquización social creada durante la época colonial. En el primer caso, se plantea una educación “para la toma y ejercicio del poder”, lo cual no sólo implica una educación orientada a propiciar el acceso democrático de las mujeres, los indígenas y miembros de otros sectores tradicionalmente marginados del poder; sino, principalmente, una educación para la transformación de la realidad a partir de dichos espacios. De este modo, los esfuerzos educativos no se dirigen ya a la búsqueda de presencia indígena en las instituciones del Estado, pues el movimiento indígena de facto ya lo ha conseguido, sino más bien a cualificar su participación y su desempeño político en las instituciones del nuevo Estado.

En consecuencia, la consolidación del sistema político del naciente Estado Plurinacional depende, en gran medida, de la capacidad que tengan los diversos pueblos y naciones del país de crear y recrear, entre sus nuevas

generaciones, conductas políticas acordes con las demandas técnicas⁵ y la diversidad de contenidos de las instituciones políticas de Bolivia; es decir, con la pluralidad de sistemas políticos existentes en el Estado. Esto significa que además de los procesos locales de socialización política, vigentes con mayor o menor fortaleza en uno u otro pueblo, se sugiere que la educación regular coadyuve con la revitalización de los sistemas políticos tradicionales, impulsando procesos de aprendizaje de la cultura política local. Asimismo, y en atención a la necesidad de participar e interactuar con instituciones políticas ajenas a la propia, creemos necesario también promover el desarrollo de conocimientos y destrezas técnicas relacionadas con instituciones políticas regionales, departamentales y nacionales.

En este contexto, creemos que el desarrollo de competencias políticas plurales e inherentes a diferentes sistemas y estructuras políticas, podrá contribuir a una mejor distribución del poder, pues además de fortalecer el desempeño político de indígenas y miembros de sectores populares en las estructuras políticas locales, permitirá que estos mejoren su desempeño político en instituciones en las que no era habitual que estén presentes, a saber: las del Estado. Aquí, es necesario recordar que la capacidad de administrar a las instituciones estatales históricamente fue parte del capital social⁶ con el que pequeños grupos criollo mestizos perpetuaron su poder sobre el resto de los bolivianos.

Algunas metodologías tendientes a coadyuvar con el desarrollo de competencias políticas intraculturales e interculturales podrían girar en torno a la asunción rotativa de cargos políticos entre los estudiantes, tales como los de la directiva escolar, los comités de vigilancia o los comités ad hoc para la organización de eventos culturales, festivos, artísticos o deportivos. Asimismo, se podría impulsar también la realización de sociodramas relacionados con la vida política de las instituciones locales, regionales o nacionales. En dichas representaciones podrían analizarse las características formales de los diferentes roles o cargos políticos, los ámbitos de intervención institucional, las normas y estatutos constitutivos, los problemas inherentes al ejercicio político, tales como la corrupción, el machismo, el nepotismo, etc.

Otra actividad orientada al aprendizaje de competencias políticas por parte de los estudiantes consiste en la realización de investigaciones sobre los sistemas políticos vigentes en el Estado. En el marco de estas indagaciones

⁵ Según Ronald Cohen: “Cuanto más conveniente es la socialización para la práctica actual, más estable y permanente es el sistema político, y viceversa” (Cohen 1979:48)

⁶ Desde una perspectiva estructural, el capital social se define como “...un conjunto de recursos disponibles para el individuo derivados de su participación en redes sociales.» (Herreros y De Francisco, 2001; 6). En este caso, dichos recursos podrían ser tanto conocimientos como instituciones, tales como escuelas, universidades u otras.

podrían emplearse técnicas de investigación cualitativa tales como la entrevista o la observación, no sólo como técnicas de recolección de datos, sino, principalmente, como estrategias de aprendizaje, pues su ejecución promueve el acceso a información culturalmente significativa.

En el segundo caso, relacionado con el prestigio. Como producto de las estructuras materiales e ideológicas de dominación montadas desde épocas coloniales, los rasgos físicos (fenotipos), la lengua, la vestimenta, la religión, los criterios de clasificación y ordenamiento de la realidad, la conducta económica y otras marcas de identidad propias de la sociedad dominante (criolla y acriollada) se consolidaron como los atributos intrínsecos de la modernidad y el progreso. Por ello, la puesta en vigencia de políticas de unificación cultural de los pueblos bolivianos, basadas en las características de la sociedad dominante, hizo que entre los grupos subalternos se desarrollara una baja autoestima y una necesidad casi intuitiva de adquirir dichas expresiones como un capital cultural (Bourdieu 1997) que les permitiría mejorar sus condiciones de vida, aunque esto implique el rechazo de lo propio.

En este contexto, las metodologías interculturales emergen como las herramientas que bien podrían contribuir al derrumbe de la matriz de dominación colonial; formando ciudadanos orgullosos de su herencia histórica, social y cultural, con capacidad de reflexionar, cuestionar y cambiar una realidad marcada por los resabios de la colonización. Dichas metodologías podrían estar dirigidas, por ejemplo, a derribar los prejuicios de superioridad e inferioridad de las expresiones culturales, lo mismo que a promover la interpelación de estereotipos vinculados a “lo otro”, a partir de la convivencia con el “otro”, y de la interpretación de los rasgos concretos de su cultura, analizando dicho rasgo en el contexto mismo en que se desarrolló, y no bajo los criterios culturales de quien los interpreta.

Una estrategia metodológica orientada a la deconstrucción de prejuicios socialmente construidos consiste en que los estudiantes elaboren retratos e imágenes de los “otros” y de “sí mismos”, con el fin de desentrañar en estas representaciones estereotipos negativos de la alteridad. El ejercicio tiene como propósito generar espacios de análisis colectivos con respecto a la forma en que nuestros prejuicios sobre el otro condicionan nuestra imagen de él y, por ende, nuestras expectativas y nuestras interrelaciones con él.

Por otro lado, historias de vida, entrevistas a profundidad, biografías y documentales (sea en recursos audiovisuales, libros o revistas) sobre sectores étnica y económicamente diferentes podría facilitar procesos de acercamiento cualitativo a otras realidades y generar actitudes de sensibilidad hacia sus prójimos.

En cuanto al tercer punto, relacionado con la riqueza como factor de la estratificación social. Se debe tomar en cuenta que nunca existirá una relación intercultural de verdad hasta que los participantes de dicha relación no se encuentren en igualdad de condiciones materiales. Esto no sólo plantea el reto de cambiar la injusta distribución de los recursos en la sociedad boliviana (con políticas de cambio estructural), sino también el desafío de construir una educación que responda a las necesidades económicas de los estudiantes y su realidad, sea ésta relacionada al campo o a la ciudad. Experiencias innovadoras relacionadas a esto, por ejemplo, son las que abordan la generación de ingresos económicos y alimenticios por parte de los mismos estudiantes, como métodos de formación de valores y destrezas técnicas.

b) Se desarrollan en la lengua y los códigos lingüísticos de los estudiantes

Si bien la lengua no es la única dimensión de la cultura, sí es prioritaria en la educación porque a través de ella se percibe, organiza, clasifica e interpreta la realidad, comunicando sentidos (de manera oral y escrita) construyendo y transmitiendo conocimientos a través de las generaciones.

En este sentido, la nueva legislación establece el carácter plurilingüe de todo el sistema educativo boliviano, disponiendo el desarrollo de una lengua originaria (de uso en la región), del castellano (como lengua franca) y de una lengua extranjera (que aparentemente será el inglés). El concepto de bilingüismo aditivo que se propone no es nuevo, pues la anterior Reforma Educativa (1965) propuso ya una educación intercultural y bilingüe. Sin embargo, en ese entonces la ley proponía dos modalidades de uso de la lengua. Una monolingüe, en castellano y con aprendizaje de una lengua “nacional originaria” (como se denominaba a cualquier lengua indígena de Bolivia). La otra modalidad era la bilingüe, “en lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua” (Art. 9 de la Ley de Reforma Educativa 1994). Aunque no estaba explicitado en ninguna parte de la mencionada ley, el primer caso fue implementado en las ciudades capitales (en las que el castellano era, y continúa siendo, la lengua mayoritaria), en tanto que el segundo caso estaba planteado para el área rural (en el que, por lo regular, las lenguas indígenas son las dominantes).

Sin embargo, en la práctica, debido al monolingüismo castellano de los docentes, y al histórico desprecio criollo-mestizo hacia las lenguas nativas (que no pocas veces fue asumido por los propios indígenas), muchas poblaciones cuya lengua dominante era una lengua indígena optaron por exigir que la enseñanza que la escuela les brindaba a sus hijos sea en castellano. En otros casos, casi exclusivamente en el área rural, el enfoque

del bilingüismo fue implementado con el propósito de propiciar una mejor aprehensión del castellano y un mejor aprestamiento a la institución escolar. En estos casos, las lenguas indígenas fueron empleadas y enseñadas (por lo menos su escritura) durante los primeros años de escolaridad. Aunque en muchos casos estas experiencias fueron positivas, pues elevaron la autoestima y el rendimiento de los estudiantes, el uso de la lengua indígena local paulatinamente fue disminuyendo y sustituyéndose por completo por el castellano.

La propuesta lingüística en la nueva Ley de Educación, “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, tiene un contexto social y político más favorable que la de su predecesora, pues los últimos años el Estado (que ha cambiado su constitución) y las sociedades bolivianas han experimentado profundos procesos de transformación de sus sistemas de valores, concepciones y estereotipos de “lo indígena”, lo cual también ha generado que diversos sectores -antes autodenominados como “mestizos”- desempolven su identidad indígena. Por otro lado, el hecho de que el plurilingüismo deba aplicarse a todo el sistema educativo plurinacional obliga a que los maestros aprendan y desarrollen la lengua indígena de la región en la que trabajan y cierra la posibilidad de que cualquier boliviano se oponga a la enseñanza “de” y “en” una lengua indígena en la escuela.

En este sentido, si bien ya la anterior Ley de Reforma Educativa previó que el desarrollo del castellano y de una lengua indígena en la escuela conlleva efectos trascendentales para la interculturalidad; con la nueva ley de educación tal certeza se subraya, pues se plantea que la educación sea “de” y “en” tres lenguas: el castellano, una lengua indígena (la predominante en la región) y una lengua extranjera. De hecho, cuando se habla de intraculturalidad (que en sí hace referencia a una primera condición de la interculturalidad) se hace referencia al potenciamiento de los saberes, los conocimientos y los idiomas indígenas, para el fortalecimiento de la identidad propia y la promoción de un diálogo más equilibrado con otros pueblos.

De este modo, la implementación del enfoque de plurilingüismo en la educación plantea por lo menos tres posibles escenarios de aplicación. En un primer escenario, si se aborda la lengua indígena o el castellano como lengua materna, al estar vinculada al proceso cognitivo, permitirá un mejor aprendizaje de conocimientos, actitudes y valores por parte del estudiante, pues al tratarse de una lengua que dominan, podrán también comprender, interpretar y explicar mejor y más rápidamente (UNESCO 1953: 11), elevar su autoestima y aproximarse a los sentidos de su propia cultura, mejorando también su auto-identificación con su grupo de pertenencia. En

base a la experiencia de la anterior Reforma Educativa, se recomienda que si la enseñanza se desarrolla en lengua indígena como lengua materna, ésta se mantenga y desarrolle por lo menos hasta la conclusión del bachillerato, de este modo se evitará que el bilingüismo que se emplee sea de sustracción (es decir, de reemplazo de la lengua materna por la segunda lengua), sino más bien “de mantenimiento” y “adición” (aquí se mantiene y desarrolla la lengua indígena y se adiciona al castellano y a la lengua extranjera). Debemos recordar que en anteriores ocasiones, la lengua indígena fue empleada únicamente para facilitar la transición hacia el castellano o para optimizar la enseñanza de los contenidos pertenecientes a otras realidades culturales.

En un segundo escenario, si se aborda al castellano o a la lengua indígena como a una segunda lengua, ésta les permitirá comunicarse y comprender mejor al otro, acercarse a su universo simbólico y a su marco de referencias interpretativas. En otras palabras, además de revitalizar los conocimientos que van articulados a la segunda lengua (que en el caso indígena se ejemplifican claramente en la forma en que se clasifica y nombra la naturaleza), se propiciará una relación educativa efectivamente intercultural, pues se brindará la posibilidad de que los estudiantes aprendan a comunicarse y a interpretar significados en la lengua de los otros partícipes del proceso educativo.

Sin embargo, debido a que existen factores estructurales que condicionan el aprendizaje y desarrollo de una lengua indígena (como pasa con cualquier otro rasgo inherente a la cultura de los dominados); en general se deben generar las condiciones básicas para su adquisición, aprendizaje y desarrollo. Entre estas condiciones se puede destacar: a) formar a maestros bilingües. Para esto se deben implementar programas de enseñanza y fortalecimiento de competencias orales y escritas en lengua indígena para maestros en ejercicio y en proceso de formación; b) Diseñar e implementar metodologías de enseñanza de la lengua indígena como lengua materna o como segunda lengua; c) Implementar programas de sensibilización lingüística, para elevar el estatus social de las lenguas nativas y demostrar su utilidad; d) elaborar diccionarios, gramáticas, libros de texto y otros materiales educativos en lenguas indígenas.

Debido a que el castellano ya goza de prestigio social, no es necesario trabajar a nivel de estatus, pero sí en otros niveles. Así, debemos recordar que si bien los pueblos indígenas ya asumieron el reto de aprender a hablar el castellano, como producto de la presión que sobre ellos ejerce la sociedad dominante, en muchos casos, su limitado dominio de esta lengua no les permite interactuar plenamente con el resto de la sociedad boliviana. Por

ello, además del diseño de metodologías de aprendizaje, recomendamos la elaboración de materiales didácticos para mejorar el aprendizaje de la lengua castellana, entre ellos diccionarios bilingües (lengua indígena - castellano), rotafolios, soportes informáticos, libros de texto, recursos audiovisuales, etc.

En el tercer escenario hacemos referencia al aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela, que al parecer será el inglés, debido al alto prestigio que ésta goza entre los bolivianos. Debemos destacar que su aprendizaje “podría” tener enormes ventajas políticas y económicas para los pueblos. Sin embargo, decimos “podría” debido a que si técnicamente se lo enseña bien pero políticamente se lo conduce mal, los resultados podrían ser desastrosos para las culturas y lenguas del país, incluyendo para el castellano. Es importante señalar que cuando las personas aprendemos una segunda lengua nos estamos abriendo también a la ideología de sus hablantes, a sus hábitos de vida, a sus conductas económicas y modos de consumo, lo cual representa una seria amenaza para la relación entre el hombre y su entorno ambiental.

Asimismo, debemos manifestar que al igual que lo que pasa con los pueblos indígenas y el castellano, donde las poblaciones nativas atraviesan por procesos permanentes de muerte de sus lenguas, los pueblos minorizados podrían también sufrir una transición hacia el inglés. Por ello, se recomienda que la enseñanza del inglés vaya acompañada de un proceso de sensibilización de los motivos políticos por los que el Estado promueve su aprendizaje. Metodológicamente, conviene que el aprendizaje del inglés se desarrolle entorno a situaciones concretas de la vida y la cultura de la sociedad local. Para ello, se requiere contar con materiales didácticos relacionados con situaciones conocidas por los niños.

La metodología sugerida para el aprendizaje y desarrollo de las tres lenguas se basa en el principio de que el aprendizaje es territorializado, es decir que cada conocimiento se construye en un espacio y un tiempo concretos, y que el aprendizaje de una lengua implica más que aprender sistemas lexicales y gramaticales distintos al propio, sino también, la capacidad de producir e interpretar signos lingüísticos. Por ello, proponemos el establecimiento de territorios de aprendizaje para el abordaje multidimensional y multilingüe de ejes temáticos motivadores. En este sentido, si por ejemplo toda la escuela se ha propuesto abordar el eje temático: África. Dicho eje podrá ser explorado desde diferentes perspectivas (desde las matemáticas, la geografía, la física, las ciencias de la vida, la química, etc.) y según el grado de profundidad posible en cada nivel. En todos los casos, se recomienda que cada área emplee (durante todo el año y sin hacer cambio de registro),

una lengua, un lugar y un tiempo determinados.

c) Trascienden el desarrollo de la inteligencia racional

En el proceso de la transformación de la educación escolar, que en nuestro caso ha estado tradicionalmente orientada al fortalecimiento de la inteligencia racional, antes que a la emocional o valorativa, la educación intercultural plantea un replanteamiento de los objetivos de la educación escolar en función al perfil que los pueblos tienen de sus hombres y mujeres. De acuerdo al Artículo 4 de la nueva Ley de Educación, “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, los bolivianos deben ser formados integral y equitativamente, respetando sus diferencias y semejanzas, en el marco de la interculturalidad y el plurilingüismo, para que consoliden y fortalezcan la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. En este caso, se plantea descentrar a la educación escolar de su casi exclusiva tarea de lograr el desarrollo cognitivo y racional de los estudiantes, a partir de las características de las sociedades indígenas, pues en ellas además de saber con la cabeza se sabe con el corazón.

En este sentido, las metodologías interculturales buscan propiciar un desarrollo integral y holista del ser humano, lo cual implica promover el desarrollo cognitivo -pero en los términos epistemológicos de la cultura y sociedad de quien aprende; es decir, considerando que entre los indígenas el conocimiento no es parcelado sino integral, pues por ejemplo, un contenido de la vida económica tiene también su sentido religioso, histórico, productivo, festivo, etc.; además de promover un desarrollo social (previsto como la capacidad de participar e interactuar positivamente en el propio grupo y en los grupos de otros) y un desarrollo actitudinal, valorativo y emocional.

Con esto, la educación no sólo avanza en torno a la intraculturalidad, apoyando el legítimo derecho de la multiculturalidad a reproducir sus propios estándares de ciudadanía (por ejemplo, las madres takana simulan coser los labios de sus recién nacidos para que en un futuro éstos no sean farsantes o muy habladores), sino que también propicia un encuentro armónico con el otro a partir de la experiencia de ponerse en la situación del otro. Algunas técnicas para el desarrollo de estas inteligencias podrían ser, por ejemplo, la investigación etnográfica, el sociodrama, las actividades de cooperación en torno a problemas sociales o el intercambio de experiencias con estudiantes de otros ámbitos.

d) Deben responder a un aprendizaje territorializado

Este principio enfatiza el reconocimiento educativo de una característica propia de la pedagogía indígena. Nos referimos al rol que desempeña

el territorio en la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, valores, actitudes y destrezas, así como en el resto de actividades socio productivas desarrolladas por la comunidad. En este caso, teniendo una comprensión dinámica de territorio, como la conjunción cambiante de espacio y tiempo, y no como un fenómeno estático, podemos decir que el territorio determina todas las actividades sociales indígenas, entre ellas también del aprendizaje.

Entre los indígenas tsimane', por ejemplo, cuando en abril y mayo florece la liana llamada *cherechelle* o florece el *cosorio*, la comunidad se traslada hacia sus alrededores, pues sabe que allí es posible cazar chanco tropero, taitetú o mono maneche. Entonces, dichas áreas son el contexto de enseñanzas y aprendizajes vinculados al comportamiento de dichos animales, a su organismo, a su medio ambiente, a los peligros de su búsqueda y los modos de enfrentarlos, a la conservación de la carne, a los mitos y rituales vinculados a la cacería de estos animales, etc. Por el contrario, el mismo espacio, en tiempo seco, se transforma en un área de recolección de majo o palma real, propiciando el aprendizaje de conocimientos relacionados con la recolección de frutos, la elaboración de utensilios domésticos, la preparación de alimentos, de adornos, etc. A propósito de lo dicho, los alrededores del fogón se transforman en el territorio en el que el abuelo o la abuela reproducen la tradición oral de su pueblo, socializan a niñas y niños sobre sus roles de género, enseñan sobre medicina, etc.

En este contexto, el territorio organiza, estructura y define las actividades que realizan los miembros de los pueblos indígenas, incluyendo las prácticas de educación infantil, los rituales, las fiestas y otras acciones individuales y grupales que son parte de su vida social. Incluso los cambios del día modifican el territorio, pues entre los mosetenes se sabe que cuando está amaneciendo y anocheciendo los niños pequeños no deben salir a caminar solos fuera de su hogar, porque podrían ser agredidos por los *hichis*⁷ del monte. En este caso, la aparición y desaparición de la luz del sol permiten que el orden culturalmente establecido sea impugnado por el desorden, y la dimensión espaciotemporal en que la comunidad reside sea apropiada por los espíritus malignos del monte. De este modo, la frontera que separa a la luz de la oscuridad es parte del territorio de los *hichis* y durante este tiempo ningún miembro del pueblo puede oponerse con éxito a las reglas que ellos dictaminan.

⁷ Propagada en la región de tierras bajas, la denominación "jichi" es un término genérico que hace referencia a una serie de espíritus malignos que moran en algunas fuentes de agua, árboles, barbechos, animales, cadáveres y en otros lugares de la comunidad. Entre los tsimane's y mosetenes, los jichis se presentan ante sus víctimas en forma de olores desagradables, de sonidos que provienen de los árboles del monte o en silbidos nocturnos que surgen en el monte para comunicarse pero que las personas no deben replicar porque podrían llevárselas.

De este modo, entre los pueblos indígenas el aprendizaje y la enseñanza de una competencia cualquiera, sean conocimientos, destrezas cognitivas, actitudes, habilidades o valores, se realiza en un contexto territorial específico, mediante la regencia de un agente educativo concreto, con estrategias metodológicas específicas y a través de materiales didácticos socialmente organizados y validados, tales como las pequeñas herramientas de labranza, de pesca o de cacería.

Salvando las diferencias, ejemplos de este aprendizaje territorializado lo constituyen por ejemplo los rincones de aprendizaje, en los que con la anterior Reforma Educativa se intentaba desarrollar conocimientos significativos sobre lenguaje, matemáticas o ciencias de la vida, empleando un espacio para cada área de conocimiento. Sin embargo, esta metodología no ha rebasado las cuatro paredes del aula, su aplicación no ha trascendido las áreas disciplinares y su uso y resultados no se han documentado y difundido con suficiencia.

e) Organizan la enseñanza de acuerdo a los ciclos de vida (físicos, biológicos y sociales) propios del entorno cultural

Otra particularidad de la propuesta de metodologías interculturales es la organización de la enseñanza según los propios criterios de desarrollo social, físico y cognitivo reconocidos y construidos por la comunidad de la que provienen los niños y las niñas que participan en el sistema educativo. En este caso, se parte de reconocer que cada grupo social y cultural, en particular los pueblos indígenas, tiene sus propias metodologías educativas y sus propios criterios de organización del aprendizaje, las cuales tienen como base las etapas de desarrollo físico, social y cognitivo por las que, en su propia visión cultural y según su propia tradición pedagógica, atraviesa cada miembro de su grupo social.

Con variaciones de pueblo a pueblo, sobre el número y particularidades concretas de cada ciclo de vida, estas etapas se caracterizan por el desarrollo de determinadas capacidades, habilidades y/o destrezas físicas y cognitivas que los padres, la familia y la comunidad a la que pertenecen los niños, identifican y toman en consideración para organizar sus enseñanzas. De este modo, por ejemplo, cuando entre las familias agrícolas del pueblo quechua del valle cochabambino los padres asumen la enseñanza del manejo del arado metálico, se espera que el niño esté “maduro”, como ellos dicen, para tomar el arado con firmeza, tener dominio de la yunta, proteger las patas de los bueyes, prever que el surco sea recto y tenga una profundidad necesaria para que la semilla germine, entre otras cosas. Los quechuas saben que esto es posible cuando el niño ha desarrollado los conocimientos necesarios, el discernimiento básico para asumir la responsabilidad de

la nueva tarea, la destreza física suficientes para moverse y manipular eficientemente el arado, lo cual se da alrededor de los doce años. En todos los casos, el criterio de la edad sólo es una referencia, pues no es el que determina el inicio de un aprendizaje, sino que más bien que éste se realiza cuando se está preparado para hacerlo.

En este caso, además de la diversidad de los factores sociales y culturales (, en lenguas, ciclos de vida, enfoques epistemológicos, disposiciones de aprendizaje, intereses grupales, etc.) a nivel de los individuos la diversidad también se plantea como un reto a ser asumido, pues si bien tradicionalmente la diversidad no ha recibido una adecuada atención, pues como la experiencia ha demostrado que la educación que trata de igual modo a la diversidad provoca desigualdad y fracaso escolar (Sacristán 2000). Por el contrario, la diversidad ha tratado de ser subsumida por la normalización y la estandarización según criterios universales (tales como la edad).

Por consiguiente, como lo dice Sacristán, se sugiere que al interior de cada escuela se haga el esfuerzo por diversificar la enseñanza y modificar las expectativas de aprendizaje de las y los estudiantes. Se debe, en este mismo sentido, fortalecer la “singularidad individual, la visión de aprendizaje como construcción en cada sujeto guiada por una evaluación continua de carácter formativo, siguiendo la idea de que en la flexibilidad se acomodan mejor los sujetos diferentes” (2000: 89). El reto de educar en la diferencia plantea entonces la necesidad de atender a las particularidades sociales, culturales e individuales de los estudiantes.

f) Fortalecen el sentido colectivo de la persona y no el individualismo

Una característica propia de la pedagogía indígena, y que recuperamos en nuestra propuesta de metodologías interculturales, es la de ética de la formación infantil “socio-céntrica”. Así, mientras que entre las sociedades no indígenas de las ciudades la formación de los nuevos miembros del grupo transcurre en un contexto individualista de la enseñanza, es decir, donde los niños más pequeños son tratados como si fueran el centro del grupo familiar, pues teniendo una particular concepción de niñez; entre los pueblos indígenas sucede lo contrario, pues no los ponen en el centro de las interacciones verbales desarrolladas por los miembros del grupo, hablándoles y tratando permanentemente de que hablen o procurando que desarrollen física y cognitivamente de manera más precoz, como ocurre en la sociedad “occidental”.

Producto de la vida en comunidad y del carácter ampliado de la familia indígena, los miembros del grupo comparten la mayoría de las actividades

sociales, culturales y productivas. Sin embargo, la edad y el sexo también constituyen factores de cohesión e integración. Así, se van conformando asociaciones infantiles mediante las cuales los nuevos miembros del grupo van familiarizándose con las instituciones locales y las normas que rigen la vida social. Asimismo, van desarrollando nuevos aprendizajes de niños las cuales funcionan como instituciones educativas, pues son instancias que contribuyen a la socialización infantil. En este sentido, además de la madre, el padre y otros adultos de la familia, los hermanos mayores y su grupo se constituyen en agentes educativos que facilitan el aprendizaje de conocimientos inherentes a la estructura social y la cultura local. Entre dichos conocimientos se destaca el desarrollo de la oralidad, la motricidad, las reglas de comportamiento, los roles institucionales, etc.

En este contexto, se entiende que al tener poco acceso autónomo a espacios que no sean parte de su hogar, ni a instituciones educativas de la cultura local, los niños no indígenas son objeto de mayor atención por parte de sus madres y padres, pues generalmente si los hermanos mayores también son niños no son merecedores de la confianza necesaria para asumir la protección de los niños más pequeños, pues se considera que también requieren mucha atención. Entre los pueblos indígenas, por el contrario, los hermanos mayores y los otros niños del grupo no sólo se responsabilizan del cuidado de sus hermanos menores, sino que, como lo dijimos, les ayudan a incorporarse a la vida social de su grupo.

De este modo, los padres ponen a sus niños en la misma jerarquía que los otros miembros del grupo, esperando que al estar en el grupo aprendan y comiencen a participar en la vida socio productiva. Esto ocurre, sin embargo, cuando los niños se encuentran social, cognitiva y biológicamente listos para hacerlo, y no cuando en teoría “deben” hacerlo. En otras palabras, los niños no son presionados para aprender ni se los trata como si fueran los miembros más importantes del grupo. Así, dado el profundo respeto hacia la independencia en el aprendizaje infantil puede entenderse que, además de por otros factores socioeconómicos, los padres quechuas respetan la decisión de sus hijos cuando éstos les comunican que han decidido abandonar la escuela, pues como los mismos padres dicen: “tienen cabeza para otra cosa”.

g) Trascienden los ámbitos del aula

Entre las metodologías interculturales se toma en cuenta que para promover aprendizajes significativos se requiere contextualizar el conocimiento. Así, ha de ser necesario comprender que la información relacionada con un campo de conocimiento en particular, tiene mayor sentido pedagógico cuando puede ser comprendido a la luz de la realidad percibida por los

niños, cuando al interactuar con su entorno (social, cultural o físico) el niño puede negociar el significado de lo que observa, escucha, huele o toca.

En consecuencia, el reto de la educación intercultural está en encontrar metodologías mediante las cuales se emplee la mayor cantidad de sentidos. Esto incluye en desarrollo de actividades que permitan interactuar con la comunidad, participar en sus actividades socio productivas, visitar el entorno natural y dialogar sobre los conocimientos locales relacionados a ellos, entre otras prácticas. Este ejercicio se constituye en un desafío tanto para maestros como para la comunidad en la que está inserta la escuela, pues también se debe dialogar con ella acerca de la importancia de sus conocimientos y del rol que juegan las actividades escolares fuera del aula en los aprendizajes de los estudiantes.

h) Promueven la participación de otros actores sociales

En el sentido de iniciar procesos descolonizadores y romper con la vigencia de la tradición positivista entre los actores educativos, que entre otras cosas postula que el rol del maestro es de “transmitir conocimiento”, y que el único que sabe es el maestro. Postulamos que el ámbito escolar es un espacio pluri-epistemológico; es decir, que en él convergen diversas tradiciones epistemológicas, múltiples modos de conocer y legitimar conocimientos, diversas motivaciones para acercarse a las entidades de conocimiento. En este sentido, se sabe que tanto el niño como la comunidad de la que provienen son depositarios de un universo de conocimientos vinculados a sistemas alternos de comprensión y clasificación de la realidad, que no necesariamente coinciden con los conocimientos y la cultura de los maestros. De este modo, se plantea un diálogo de saberes, o más bien de sabedores; es decir, de representantes de diferentes tradiciones culturales. Por ello, se requiere que el maestro o maestra no traten de imponer su base filosófica.

i) Se inserta en el ciclo socio-productivo comunitario

Como se ha adelantado, la propuesta de metodologías interculturales proyecta el desarrollo de enseñanzas y aprendizajes articulados a las actividades socio-productivas de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes. En este caso, no se plantea que los niños aprendan con sus maestros lo que de mejor modo lo aprenden con sus padres o con otros agentes educativos de su comunidad, sino que dichas actividades sean aprovechadas como contextos significativos de aprendizaje de otros conocimientos, sean matemáticos, lingüísticos o referidos a otros sistemas de conocimiento.

Así, por ejemplo, cuando la comunidad aymara del altiplano se halla realizando la siembra, el contexto puede aprovecharse para hablar del tipo de suelos, la rotación de cultivos, la fertilidad de la tierra, el cambio climático, la cantidad de semillas necesarias para la producción, sobre la economía doméstica, la historia de la comunidad, etc. Se trata, en todo caso, de aprovechar el contexto para promover aprendizajes significativos, que podrán también beneficiar a la familia y comunidad. Al respecto, se pueden relatar las experiencias de diversificación curricular promovidas por el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) en las comunidades de norte Potosí, que al momento de abordar el tema de las propiedades físicas y químicas de la tierra desarrollaron, junto a los estudiantes de secundaria, un método artesanal de Cromatografía, el cual a partir de los colores permitía a sus padres campesinos establecer con claridad qué propiedades químicas tenía o no la tierra de sus chacras. Esta información, junto a aquella que se vincula con los nutrientes que requieren las plantas para vivir permitió que muchos agricultores mejoraran sus tierras y su producción. Los contenidos escolares que fueron abordados se relacionan con los elementos químicos existentes en la tierra, los indicadores de la naturaleza, la agricultura orgánica, la hidroponía, la elaboración de abonos naturales, la presión atmosférica, la ley de la gravedad, entre otros.

Estas son, desde nuestro punto de vista, algunas de las peculiaridades que deben poseer las metodologías interculturales. Reconocemos que todavía son muy genéricas, pero se constituyen en un avance para generar el debate y, sobre esa base, continuar en la búsqueda y la construcción de métodos, técnicas, estrategias y procedimientos más concretos. Ese desafío tiene que ser asumido fundamentalmente por el Estado, pero con la participación activa de los actores involucrados en el quehacer educativo.

Bibliografía consultada

Bonfil Batalla, Guillermo

1987 “La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos”. En **Papeles de la Casa Chata**. México.

Bloque Educativo Indígena

2004 **Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural**. La Paz.

Bourdieu, Pierre

1997 **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo XXI

Contreras, Manuel y Talavera, María Luisa

2004 **Examen parcial. La reforma educativa boliviana 1992-2002**. La Paz: PIEB y ASDI.

CSUTCB

1991 “Hacia una educación intercultural y bilingüe”. En **Revista Raymi**. N° 15. La Paz: Centro Cultural Jaima. 1-25.

Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE)

1993 **Dinamización Curricular. Lineamientos para una política curricular**. La Paz: MECyD.

HERREROS, F. y DE FRANCISCO, A.

2001 “Introducción: el capital social como programa de investigación”. En Herreros y De Francisco (Comp.), **Capital Social**. Zona Abierta 94/95: 1-46.

Illescas, José

1995 “Acerca de la educación intercultural y la educación intracultural”. En **Educación popular e intercultural en el contexto boliviano. Memoria del encuentro taller**. Cochabamba: PROCEP.

López, Luis Enrique

2005 **De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia**. La Paz: PROEIB Andes y Plural.

López, Luis Enrique

2001 **La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana**. S/I: UNESCO.

López, Luis Enrique

2000 “Interculturalidad y educación en América Latina”. En **Educación primaria al final de la década. Políticas curriculares en el Perú y los países andinos**. Lima: Tarea.

Machaca, Guido

2011 “De la EIB hacia la EIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional”. En **Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional**. Cochabamba: FUNPROEIB Andes, CNC – CEPOS, FHCE – UMSS y SAIH.

Ministerio de Educación de Bolivia

2010 **Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” N° 070**. La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (MEC y D)

S/f. “Ley 1615. Constitución Política del Estado”. En **Nuevo Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y Leyes Conexas**. La Paz: Unidad de Edición y Publicaciones.

Ministerio de Educación (MINEDU)

2003 **Diseño curricular para el nivel de la educación primaria**. La Paz: MINEDU.

Picardo, Oscar; Escobar, Juan Carlos y Rolando Balmore

2005 **Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación**. San Salvador: Centro de Investigación Educativa.

Quijano, Aníbal

2000 “El fantasma del desarrollo en América Latina”. En **Revista Venezolana de Economía y Ciencias sociales**, Vol. 6, No. 2. Caracas.

Quintero, Pablo

2009. “La colonialidad del poder y el mito de la democracia racial en Venezuela”, en M. Ayala y P. Quintero (comps.) **Diez Años de Revolución**

en Venezuela: Historia, balance y perspectivas. Maipue, Ituzaingó.

República de Bolivia

2009 **Constitución Política del Estado.** Cochabamba: CIPCA y Conferencia Episcopal Italiana.

Rivera, Jorge

1988 **Alfabetización.** Santiago de Chile: UNESCO – OREALC.

UNESCO

1953 **El uso de las lenguas vernáculas en educación.** París: Unesco

Preguntas y aportes de los participantes

Pedro Apala

La metodología intercultural, según los expositores, se desarrollaría también en las lenguas maternas de los estudiantes ¿Cómo estaría viendo la FUNPROEIB Andes el problema de la educación castellanizante? Es todo un peligro porque esto implica todo un proceso de pérdida de la lengua propia o lengua originaria de los estudiantes.

En este momento, la enseñanza de la lengua originaria con metodología de segunda lengua se desarrolla en un 80% o más, lo que quiere decir que los niños ya no hablan su lengua materna; incluso en las lenguas fuertes como en el quechua y el aimara los niños pequeños ya no hablan en su idioma ancestral. Las lenguas originarias están resultando ser segundas lenguas y ya no primeras lenguas y en muy pocas comunidades los niños tienen como primera lengua su idioma materno. Por eso cuando se plantea que la educación sea en el código lingüístico de los estudiantes, ¿están planteando algunas modalidades de enseñanza de estas lenguas? Ahora un niño indígena tiene como primera lengua al castellano y, en ese contexto, ¿cómo se plantea la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua?

Elías Caurey

Han hecho una fundamentación legal en cada una de las definiciones pero es fundamental definir la interculturalidad en el marco de la legislación boliviana. La nueva constitución define la interculturalidad como el encuentro de diferentes identidades, se piensa la interculturalidad desde una lógica horizontal, dialógicamente en el sentido del conocimiento mismo. Creo que deberíamos apuntar más en ese sentido porque se está entendiendo la interculturalidad más desde una visión intracultural. Creo que esa es una precisión que hay que hacer para empezar el debate.

En lo que respecta a la concepción de que si el niño es centro o no es centro en la sociedad indígena, creo que en las concepciones de la sociedad indígena, o particularmente en tierras bajas, el niño tiene su propio rol y sus propias características dentro la estructura social. Esto me parece interesante en la forma de clasificación de la terminología, no tanto en la edad cronológica de crecimiento; por eso, la cuestión de que si es centro o no es centro hay que debatir un poco más, hay que ver otras versiones porque los niños siempre están ahí y tienen una prioridad. El niño en algún momento es el centro, no solamente de la familia sino también de la comunidad.

El otro tema si bien es más político planteado desde la ciencia, hay que entender también desde la dimensión del concepto mismo. Muchos entienden la descolonización como la desestructuración de un sistema para poner otro sistema. Creo que no es tanto así, la descolonización habría que entender desde un marco pedagógico, desde lo intracultural e intercultural, hay que entender también el tema de la lengua como un elemento enfático para comenzar a superar este debate. Es importante entender que existen muchos elementos del sistema colonial de los que se han ido apropiando las personas pero le han dado significaciones distintas; en esa perspectiva, no es muy aconsejable buscar un sistema que desestructure todo este sistema construido, incluso desde la espiritualidad que es lo más complejo. Un ejemplo de eso es que en la Chiquitanía ha entrado con fuerza la religión católica, en el caso de Isoso la religión evangélica donde la gente ya se ha apropiado, de alguna manera, de los elementos más dogmáticos. Por eso hay que tener mucho cuidado en plantear la descolonización, de repente el debate deberíamos guiar por ese lado.

Marina Arratia

A mí me han gustado estas características del saber, porque es la base para desarrollar nuevas pedagogías más amables. En este sentido, una característica de visión epistémica de la construcción de conocimientos es que no son racionales, no prima la racionalidad instrumental, son muy sensitivos, se aprende con los sentidos porque hay una relación muy fina con la naturaleza, cosa que los ciudadanos no lo tenemos. Hay una dimensión práctica y humana, todo lo que tiene que ver con las cosas de la vida está acompañada de la ritualidad; luego también son conocimientos integrales, están conectados, territorializados, pero también son comunitarios. Habrá que ver cómo resolvemos lo de las taxonomías cuando se trata los conocimientos integrales.

Todos los conocimientos en esta visión epistémica de construcción de conocimientos son saberes para la vida, no hay acumulación de conocimientos como en la perspectiva intelectualista, se aprende para cosas concretas en la vida. El aprendizaje en este ciclo de vida de los niños es muy flexible, no se trata de que un niño a los 12 años tenga que amarrar la yunta, sino depende de las cualidades de los niños, de su desarrollo, de su carácter. Hay niños que tienen más habilidades para unas cosas más que para otras, eso es una particularidad y lo que hacen los padres es realizar un acompañamiento para la sincronización de las cosas que aprenden. Dicen, por ejemplo: “Mi hijo es bueno para la siembra pero el otro es mejor para el arado”. Hay cosas que son muy particulares en cada niño respecto a sus aprendizajes.

Mario Fuentes

La exposición recoge elementos muy importantes; sin embargo, quiero tocar dos puntos sobre la colonialidad porque son temas que se manejan desde diferentes perspectivas y enfoques. Cuando toquemos estos temas no confundamos con las lecturas externas al contexto social boliviano, con las realidades de otras sistematizaciones que se han hecho.

Cuando se habla de la interculturalidad hay que darnos cuenta que estamos hablando desde la forma de crear un concepto desde aquí, no en el sentido de adoptar un concepto muy extraño.

Cuando se habla de la vivencia en la región de la Amazonía no hay que homogeneizar. Hay que ver la diversidad cultural porque seguro que cuando se habla de la caza y la pesca, seguramente los quechuas y los aimaras apenas nos imaginábamos a unas cuantas perdices para cazar; cuando damos ejemplos de la realidad, hay que vivir esa realidad, sentir, percibirla porque muchas veces damos ejemplos descontextualizados.

Por otro lado, la educación desde la lengua misma sería interesante. Una cosa es enseñar el idioma y otra es que el sistema educativo se desarrolle en el propio idioma, creo que eso tendría que ser el horizonte que nos guíe para ir hacia adelante.

Guido Machaca

El uso de las lenguas indígenas en la educación de por sí tiene un fuerte componente descolonizador y, por ello, con el uso de las lenguas indígenas se puede contribuir a la transformación de la educación. Considero que un avance actual que hay respecto a la Ley 1565, es que ahora ya no estamos hablando de incorporar conocimientos y saberes al currículo formal, ahora estamos hablando de diálogos inter-epistémicos, de relaciones de igual a igual, de considerar los conocimientos y saberes indígenas también como sistemas epistemológicos.

Si nos encerramos sólo en la cuestión de la intraculturalidad creo que nos estamos encapsulando étnicamente. Considero que se trata de partir del reconocimiento de los aportes propios, positivos y de la reafirmación étnica cultural para tener mayor apertura ante otros horizontes culturales.

Un objetivo de la interculturalidad, desde mi punto de vista, es contribuir a la eliminación de la colonialidad y la discriminación. Hay que diferenciar entre colonialidad y colonialismo. Colonialismo es imposición, yuxtaposición, explotación económica y opresión política y cultural; es decir, una determinada cultura se impone por la fuerza a otra y eso es lo que pasó con la Colonia, no sólo en América sino también en el África. En

ese marco, la colonialidad es herencia del colonialismo. Retomando algunas ideas de Félix Patzi, no es más que la clasificación social que hacemos en base a criterios éticos raciales donde lo indígena es lo peor y por eso se lo discrimina, minimiza y minusvalora. Es esa mentalidad racista que subyace en nosotros y que debemos eliminar. El problema de la descolonización, en esos términos, es básicamente ideológico y mental.

En lo que respecta al tema indígena, todos sabemos que ya no es un tema estrictamente rural, sino fundamentalmente urbano. En Bolivia, según el último censo nacional, los indígenas están más en el área urbana que en el rural y la tendencia en otros países de América Latina es similar.

Creo que en el ámbito urbano las lenguas indígenas se tienen que tratar como L2 porque los indígenas al migrar ya pierden sus lenguas originarias o ancestrales. En el ámbito rural, dependiendo de los contextos, esto varía porque algunos niños todavía hablan su lengua originaria. Por ejemplo, el tsimane' es un pueblo leal a su lengua porque, pese a que no son numerosos, lo habla y desarrolla permanentemente. Hay que ver por qué tanta lealtad a su lengua aún siendo pocos, y por qué tanta deslealtad en el caso de los quechuas y los aimaras. Entonces eso varía de pueblo a pueblo y amerita la definición de políticas lingüísticas diferentes, previo estudios sociolingüísticos específicos.

Amílcar Zambrana

En el tema de la lengua quería relieves la importancia de enseñar en los propios códigos lingüísticos de los niños. La importancia de las lenguas va ligada a los procesos de la interculturalidad y la intraculturalidad, hay que fortalecer lo propio para estar de igual a igual con el otro. La lengua indígena dentro la escuela es muy importante porque es parte de la identidad de los grupos sociales que les otorga un nivel de autoestima.

Con respecto a la colonialidad, desde mi concepción, considero que se trata de romper esa jerarquización cultural y, a partir de allí, distribuir el poder, la riqueza y el prestigio. En las escuelas de las comunidades todavía se escucha cuando los profesores preguntan a sus estudiantes. ¿"Para qué has venido a la escuela y qué quieres aprender"?. Los niños responden señalando: "Mi papá me ha mandado para que aprenda a ser como el profesor". Y los profesores les preguntan a los niños: ¿"Quieren ser burros como sus padres"? En las comunidades los maestros todavía dicen esto. En la ciudad, por otro lado, las personas de piel blanca siguen siendo mejor tratadas que los de piel oscura, porque el racismo se ha institucionalizado. Lo que se quiere, a partir de las escuelas, es ir desconcentrando el poder, preparándoles a los indígenas para que sepan asumir el poder y para la

democracia y la equidad.

Edgar Vásquez

Creo que hay que ver más a profundidad el tema de la metodología de enseñanza en los pueblos indígenas partiendo desde la familia. No todo lo que los pueblos indígenas tenemos es lo máximo, y a veces estamos cayendo en esto, creemos que los pueblos indígenas somos los más capos y los demás nada; se debe ver de los dos lados. Somos sabios, pero también hay falencias que queremos superar. Estaba pensando en el título de este taller, yo sacarí el tema de lo intercultural, sólo pondría metodologías de enseñanza y de aprendizaje en el contexto de la educación de los pueblos indígenas originarios.

No tiene sentido si enseñamos a nuestros hijos en nuestras lenguas y nuestros conocimientos si el otro, que sería el profesor, no conoce nada de nosotros. Es importante pensar que esa enseñanza y aprendizaje de y entre nosotros deben conocer también los otros para que, de esta forma, se respeten los conocimientos de ambas partes.

En el tema del centro de atención a los niños, mi pregunta viene aquí, ¿para qué estamos preparando el tema de las metodologías si el centro de atención no serán los niños? El punto para cambiar los esquemas colonialistas no está en empezar sólo con los niños, aunque sean nuestro centro de atención. No se debe trabajar sólo con ellos, hay que centrar nuestra atención también en la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto. Antes todo era de arriba para abajo ahora debe partir de abajo hacia arriba, creo que eso es importante considerar.

Cuando hablamos del racismo y la colonialidad, me parece importante tener claro qué entendemos por estos términos porque se confunde muy fácil. El racismo y la discriminación se han insertado en los pueblos indígenas; nos lo han inculcado de alguna forma. Es importante que como pueblos indígenas reconozcamos que somos discriminados pero también discriminamos, aunque de forma inconsciente.



Pluralismo metodológico y las sendas del monte

Fernando Prada⁸

El niño no es una botella que hay que llenar,
sino un fuego que es preciso encender
Montaigne

Todos los hombres son mortales es un silogismo cierto pero ya intrascendente, sin embargo, fue fundamental en la historia del pensamiento y la instauración de la dominación y el colonialismo: con él, Aristóteles establecía el principio de verdad y el concepto de universalidad que más tarde impulsaría el colonialismo europeo en el resto del mundo. Con ese silogismo, luego, el mismo pensador, diferenciaría la **episteme** de la **doxa**, la ciencia del saber popular y excluiría así a todas las otras formas de conocimiento que generaban y todavía crean sociedades distintas a la que surgía entonces en el Mediterráneo y que se denominaría Occidente en oposición a Oriente, antes que el descubrimiento de Abya Yala diera la redondez a la tierra y descentrara, al mismo tiempo, el mundo. La ciencia se constituiría, no sin la ayuda de la espada y la palabra sagrada, en el único saber verdadero y de carácter universal. Sin embargo, en la actualidad, desde la teoría desarrollada en el nuevo paradigma epistemológico anticolonial se muestra que este sistema de conocimiento científico no es sino una estrategia de dominación de la geopolítica del conocimiento que desarrolló Europa. Estrategia que luego se expandió a las sociedades industrializadas de Norteamérica y sobre Japón y las otras civilizaciones del sur del mundo con las que se tenía una diferente matriz epistemológica.

Por otra parte, es también necesario remarcar que el mismo conocimiento científico se ha transformado profundamente durante el siglo XX y se ha vuelto más plural y complejo de aquella ciencia empírica que imaginó el positivismo. Michel Serres precisó ya esa inversión epistemológica en relación a la teoría del caos:

Los viejos sistemas ordenados ya no son más que islas raras sobre un mar que no se para, desde el más pequeño mundo al más grande; cristal, organismo o planeta, he aquí alguna cimas, algunos Olimpos, aquí y allá, emergiendo de las nubes, azotados por los vientos. El orden no es más que una rareza donde el desorden es lo ordinario... Todo fluctúa...Y si hay cosas, cuerpos y mensajes, sentido, estructuras en orden o incluso sistemas, ello es sólo bajo la figura de archipiélago...Lo real, en multitud clamorosa, no es racional. Lo racional es una isla emergiendo, por un lapso de tiempo, de la ordinaria trasgresión diluviana. Isla precisa, exacta, rigurosa,

⁸ Docente investigador del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), dependiente del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS).

aguda, marcada sobre lo indiferenciable. (Serres, *La distribución del caos*. <http://www.Hartza.com/serres.html>)

Hay varios órdenes sociales, distintas civilizaciones y saberes más allá de la homogeneización que quiso imponer el positivismo del siglo XIX. La epistemología se ha descentrado, ya la visión física de universo no es la armonía de las esferas rotando alrededor de un centro: la tierra y el hombre (Prada, 2005). Es todavía una labor pendiente hacer una antropología de la ciencia en América Latina que bien podría ayudarnos a entender mejor nuestras sociedades y los sistemas de dominación que en ellas instauraron el capitalismo hegemónico y la tecnología.

La naturaleza del fenómeno es apariencia más enunciado. No se trata de dos actos distintos, uno consistente en una evidencia, un dato objetivo, y otro su expresión mediante un lenguaje que implicaría cierta cosmología, sino de un sólo acto en el que el fenómeno es al mismo tiempo aquello que lo enuncia y por medio del cual se hace comprensible a la sociedad y determina así las acciones de los seres humanos. Los hechos no hablan por sí mismos y los fenómenos son lo que los enunciados afirman de ellos; el acto está entrelazado con el discurso y forman un tejido, texto, donde los acontecimientos son inseparables de las palabras que les dan la significación social. Las interpretaciones son siempre necesarias ya que los sentidos por sí solos, sin la ayuda de la razón y el logos, no pueden darnos una descripción verdadera de la naturaleza.

En la actualidad no interesa tanto que todo los humanos se enfrenten a la muerte, sino cómo reaccionan pluriculturalmente las sociedades ante este hecho, tal vez el único cierto, cómo realizan sus ritos mortuorios, qué hacen los seres vivos allegados para calmar el dolor del golpe, que simboliza y cuáles son las ideas que los hombres tienen de ese más allá de la vida. Es decir, no interesa tanto ese hecho de facto, sino la multiplicidad y el sistema de variaciones culturales ante ese acontecimiento a la larga inevitable. En este sentido, pensar las sociedades ahora no se refiere tanto al hecho desnudo como pretendía el positivismo del siglo XIX, sino pensar el simbolismo y la comunicación entre los hombres que provocan los acontecimientos (Geertz, 2003). Las sociedades son diversas no tanto porque vivan diferentes hechos, sino por las formas en las simbólicamente los construyen socialmente y de esta forma los viven y experimentan.

Más que de los hechos positivos, este artículo pretende pensar las formas de construcción social, las maneras de hacer las cosas y sobre todo pensar las metodologías que tienen las diferentes sociedades. En este caso, los pueblos indígenas, cuando transmiten sus saberes a las generaciones más jóvenes y alcanzan así su reproducción social y prolongan su identidad

cultural en el tiempo y la historia. En este sentido hablamos de pluralismo metodológico como una forma pluricultural que tienen las sociedades indígenas de solucionar la estética de los acontecimientos y el saber, los efectos de superficie y sobre todo reflexionar sobre las estrategias metodológicas que tienen los pueblos indígenas para enseñar a sus niños y como éstos, desde su propia matriz cultural, aprenden los saberes de sus mayores.

En este sentido, los significados culturales no deben ser comprendidos sólo como decir una cosa y no otra, un contenido implacable, único y normativo, sino que ese acto social fundante de elección del discurso es hablar también de una determinada forma, elegir las palabras, pero también construir las pausas, componer el ritmo y la imagen, expresarse con una determinada estética del mundo y la vida. Palabras y silencio que cada sociedad construye y valora de diferentes maneras. Por el discurso una sociedad se hace metáfora de sí misma, se mira como en un espejo, auto-reflexiona y se concibe como un conjunto articulado de relaciones humanas, tecnológicas y sistemas productivos específicos; pero también grafías con las que se fijan materialmente sentidos y metodologías de reproducción social de esos saberes. En la producción de sentidos sociales, el contenido y la forma se imbrican mutuamente, son inseparables como la luz de la luna y su oscuro lado, como las sensaciones de la piel y el cerebro que las procesa, como las palabras y el silencio de donde surgen y brotan. Las culturas son también la elección fundante de esas analogías y ritmos, de las metodologías de representación y expresión de los fenómenos que ocurren en el mundo y que son inseparables de su forma de expresión y lógica.

La crisis de la educación en las sociedades multiculturales y plurilingües no parece vincularse únicamente con el cumplimiento eficaz de los objetivos sociales que tiene asignados, sino que no se sabe qué finalidades debe cumplir y hacia dónde orientar sus acciones. Este es un debate respecto no solo de los contenidos educativos (Prada, 2009) sino de las metodologías que se tienen que utilizar para educar a las nuevas generaciones culturalmente diversas y frecuentemente en conflicto. Este es el sentido del presente artículo, desde la perspectiva no sólo de educar para una futura profesión, sino, de manera fundamental, para formar personas. Se preocupa de las metodologías también diversas de enseñar y de aprender los sentidos sociales y reproducir las prácticas colectivas. ¿Cuáles son esas singularidades de los padres al acompañar y organizar la construcción de conocimientos en las sociedades indígenas? ¿Cómo éstas construyen socialmente los discursos, cómo encuentran las palabras que nominan el universo y las relaciones de los hombres entre sí y de ellos con la naturaleza? ¿Cómo transmiten sus formas discursivas de generación en

generación? Estas son algunas de las preguntas que pretendo responder en este artículo.

1. Constructivismos educativos

Cuando se les pregunta a los adultos indígenas sobre cómo les enseñan a sus hijos, la respuesta frecuente es: "No les enseñamos, ellos aprenden solos, mirando, escuchando y a veces preguntando". Al organizar y formalizar la reproducción de los conocimientos, las sociedades indígenas, como otras sociedades, construyen una precisa ruta metodológica del aprendiz. El niño indígena aprende lo que quiere, el mismo construye su conocimiento según su deseo y el interés singular que tiene. El padre es sólo un orientador del interés del niño, su principal labor educativa es despertar su atención, enseñarle a mirar y escuchar antes que dotarlo de información y contenidos.

En este sentido, la educación indígena más que una labor férrea de repetición de contenidos es una actividad fundamentalmente metodológica; es más que el resultado de un adoctrinamiento que repite la palabra del poder hegemónico. Por eso que podemos considerar a la educación indígena como un institución social que forma a sus miembros para, sobre todo a los niños, lejos de esa educación obligatoria, homogeneizante y monocultural que impone la escuela tradicional. Se diferencia de ella en muchos aspectos, lo más importante no son los contenidos, sino la metodología, como si propugnara más una ética del querer que una ética del deber.

En este sentido, hay que destacar que la educación indígena utiliza estrategias didácticas complejas y holísticas donde además de la educación en tecnologías, saberes y procesos simbólicos propios de su cultura, se preocupa también de la educación de los sentidos y sentimientos de los niños y niñas. A diferencia de las sociedades alfabéticas centradas en la escritura, antes que indicar verbalmente al niño cómo se debe hacer, el padre le enseña a concentrarse. "No le enseñamos a hacer, le enseñamos a mirar y escuchar". En esa relación de observación, el niño no es un sujeto pasivo, al contrario, es activo, dinámico y a partir de lo que observa empieza él mismo a construir su conocimiento, se apropia de los saberes de los mayores y de su sociedad. Es precisamente esa observación activa la que cultivan los padres indígenas, valorando la capacidad de plantear preguntas que tiene el niño, la habilidad para aprender en base a la observación y a escuchar atentamente el dialogo de los mayores.

En este sentido, no establece un férreo adiestramiento del niño en base al reino exclusivo de la razón propuesto como principio pedagógico por la modernidad, sino que además de preocuparse de manera fundamental de

formar personas, también busca establecer relaciones, a veces inconscientes y mediatizadas por el rito, con la naturaleza que se constituye en un componente importante de la educación de la niñez indígena.

Esta libertad pedagógica es otra diferencia con las culturas escritas, donde los niños deben interiorizar mensajes predeterminados por la sociedad, teniéndolos a veces incluso que aprender de memoria y repetirlos “*al pie de la letra*”, casi postrados ante el omnipotente mensaje escrito. Es la cultura memorística de los sistemas educativos tradicionales que obligaban a repetir los conocimientos de una ciencia supuestamente universal. “*La letra entra con sangre*”, decían los pedagogos para justificar esa violencia que no era solamente simbólica. Esta es otra ruptura que establece la escuela con el horizonte epistemológico del niño indígena, le impone el dictado y un aprendizaje de memoria

Sobre la construcción autónoma de aprendizajes con la cual han sido criados los niños indígenas, la escuela les hace repetir la palabra del libro y la sentencia de la ciencia. El niño y las niñas indígenas tienen una construcción de los aprendizajes que no está focalizada exclusivamente en la actividad verbal, menos aún literal, que pretende imponer la escuela. Los niños y niñas indígenas construyen sus aprendizajes con la mirada, palpando, en el acto y la práctica, en el movimiento tan preciso del cazador o el pescador que acierta con su arpón sobre el pez que comerá. La representación física o imitación de las actividades de los mayores es fundamental en la educación indígena, el cuerpo antes que el espíritu, la piel antes que la razón.

“Lo más profundo es la piel”, decía el poeta Paúl Valéry (según DELEUZE, Gilles (1989) *La Lógica del Sentido*. Barcelona: Paidós. p 41.). Antes que el verbo fue el cuerpo. El sentir es la base del sentido. El silencio del universo mientras nadie escuchaba, fue roto recién cuando alguien expresó un sentimiento, un querer. El hombre sólo pudo hablar una vez que se sintió a sí mismo. El deseo es más originario que el pensar. Primero fue la piel, luego recién la palabra. El silencio primero del universo fue interrumpido por un gesto, una sensación del cuerpo que obligó al hombre a buscar la palabra adecuada, el ritmo que lo represente. El hombre se puso a hablar con otro, se constituyó la comunicación social porque se comunicaron un deseo, un proyecto a lograr y, en ese mismo acto, se constituyó el habla y también el tiempo que dura para alcanzar lo deseado o recordar el fracaso. El lenguaje también constituye la memoria, la historia. En realidad la oración primigenia fue erótica, por eso el erotismo está antes que la metafísica. Antes de enunciar el mundo el hombre se constituyó a sí mismo en sujeto de deseo.

No la ciencia, sino el deseo. Las sociedades indígenas construyen antiparadigmas del deseo, para ellos. Esto, al parecer es muy difícil de comprender para las sociedades industrializadas. La libertad es la orientación primordial de la sociedad y no la construcción de una razón que unifique e imponga la razón de estado. La raíz latina de “saber” es la misma que de “sabor”, cada persona pone en su saber su propio sabor. Es un conocimiento que tiene menor pretensión de objetividad y universalidad, se construye epistemológicamente en el campo de la singularidad. Es necesario desplazar el análisis del saber indígena del paradigma racional de la modernidad y plantearlo desde la ausencia de paradigma, desde el deseo y sus flujos, sin modelo, en devenir y transformación continua.

La ausencia de autoridad pedagógica rígida en la sociedad indígena permite una expansión libre del sujeto, del sí mismo. El objetivo es construir aprendizajes autónomos para incentivar la autoconstrucción del saber, afirmar la libertad epistemológica, evitar el excesivo control y la vigilancia de parte de los adultos de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Gran parte del aprendizaje indígena ocurre entre pares, entre los mismos niños que conversan entre ellos e imitan a sus padres en el río, la laguna o la casa. La sociedad indígena construye un aprendizaje del niño que no es pasivo, sino lo induce a construir activamente sus propios conocimientos, sin mucho mandato verbal y más observación y experiencia. Es la escuela la que produce una ruptura en esta histórica educación constructivista, cuando pretende enseñar al niño en una actitud pedagógica pasiva de copiar el texto o una atención repetitiva y memorística, frente al razonamiento.

2. Niños, textos escolares, oralidad y grafía

“La escritura nunca fue objeto del capitalismo –escribe Deleuze-. El capitalismo es profundamente analfabeto. La muerte de la escritura como la muerte de Dios o del padre, ya hace tiempo se consumó” (Deleuze, 1988: 247). Como bien lo ha analizado también Marshall Mac Luhan (1969), los medios de comunicación de masas han introducido en la sociedad los flujos descodificados, un lenguaje no significativo de flujos fónicos, gráficos y gestuales que se transmiten a gran velocidad y a veces ni siquiera pasan por la voz o la escritura, como sucede con algunos de los lenguajes de las computadoras. Según Deleuze (Ibid.), esto sucede porque en el capitalismo ya no son marcadas las personas sino sólo las cantidades abstractas del dinero, son marcados tu capital y tu fuerza de trabajo. Es decir, el único amo es el dinero y el único fin la riqueza abstracta, “instaura una esclavitud incomparable, una servidumbre sin precedentes: ya ni siquiera hay señor, ahora solo esclavos mandan a los esclavos, ya no hay necesidad de cargar al animal desde afuera, se carga a si mismo...el burgués que absorbe la

plusvalía con fines que, en su conjunto, no tienen nada que ver con su goce: más esclavo que el último de los esclavos,bestia de reproducción del capital, interiorización de la deuda infinita. Yo también soy esclavo, tales son las nuevas palabras del señor” (Deleuze, 1988; 262). Foucault (1975) tenía razón no sólo al reflexionar el poder como algo positivo y que administra la vida por medio de la educación, religión u otros sistemas disciplinarios de producción de sujetos, sino como una ruptura donde las nuevas formas de dominación ya no se basan en los cuerpos, sino en el espíritu.

2.1 La raíz oral

Así como en su civilización, gran parte de la educación indígena se basa en la oralidad. Lejos está ella de la memoria férrea de la escritura, de la palabra de la ley escrita en piedra y de los códigos alfabéticos de la palabra sagrada. La oralidad se basa más bien en los sistemas discursivos que dependen de la singularidad de los narradores, que están sujetos a variaciones regionales; en suma, una red de dispersiones de sentido que arman un tejido semántico complejo y dinámico en las sociedades indígenas.

Si aceptamos la tesis de Goody (1977) esta recreación de la identidad está muy ligada a las características estructurales de la memoria oral que, como él afirma, es una memoria “reconstructiva” o creativa a diferencia de lo que ocurre en las sociedades donde la transmisión de los conocimientos y mensajes ocurre por medio de la escritura y la lectura, y donde la rememoración es predominantemente reproductiva. Los pueblos indígenas, siguiendo la lógica de la performance del discurso oral, de la variación singular del narrador y la cultura local, y sin pretensiones de universalidad, no repiten al pie de la letra - o postrado - el texto escrito, sino que el discurso se transforma constantemente en la versión de cada narrador, de cada pueblo y cada región. Más que reproducir el mensaje de la institución o del déspota, se trata de un discurso que se estructura para permitir las variaciones individuales del narrador. No se repite el mismo mensaje que fija los criterios de exclusión de otros discursos diferentes, sino que por medio de la tradición oral se construye un sistema de variaciones de los mensajes, que concede un amplio margen de libertad al narrador y permite la introducción de nuevos sentido regionales e individuales que se van modificando permanentemente.

Sin embargo, es importante señalar que no porque sea oral, la epistemología indígena es una ciencia de lo concreto. El escenario pedagógico que es el chaco, la parcela productiva y el monte no construyen socialmente sólo los saberes concretos. El niño aprende también las abstractas proporciones entre la cantidad de abono y la extensión del terreno, la separación entre

los agujeros de la siembra y el número de semillas por hoyo. Aprende la literatura oral de sus mayores sobre las semillas y sus animales, el agua y la tierra, un corpus discursivo que determina actitudes sociales y orienta las acciones del ser humano precisamente por medio de esos discursos orales y abstractos, en los cuentos, en los mitos y en las ya pocas canciones en lenguas originarias que todavía escuchan los niños indígenas. La labranza está cruzada con las palabras, arman un palimpsesto, sembrar es también cantar a la semilla, a los pájaros que también cantan y auguran la sequía o las lluvias. En estas narraciones se encuentra otra dimensión de la educación del niño y de la niña indígena que forma las actitudes, la transmisión de valores y una representación social de las relaciones entre las personas y entre la sociedad y la naturaleza, entre el pueblo indígena y el Estado nacional.

Si bien es cierto que los saberes indígenas se construyen en base a la práctica, la observación y la participación guiada. No por eso se puede caracterizar el saber indígena como sólo práctico y concreto. El gran acierto de Levi Strauss (1984) fue haber valorado los saberes de sociedades no industrializadas y diferentes al conocimiento científico, pero su límite teórico fue haberlos caracterizado como ciencias de lo concreto. Ese saber es también abstracto, sólo que supone otros niveles de inferencia y generalización. La construcción epistemológica y social de las funciones de la abstracción es diferente. Cuando hablamos de transmisión de conocimientos en el mundo indígena debemos hacer notar que estas sociedades, al mismo tiempo que construyen los conocimientos tecnológicos y prácticos, también crean un bagaje conceptual que está en uso social y se transforma permanentemente. Los conocimientos hacen referencia a modos y formas de convivencia en el grupo y a formas de ver el mundo, la vida, las personas, la naturaleza y lo sagrado; es decir, construyen socialmente las cosmovisiones, una imagen del mundo, de la sociedad y la naturaleza, de lo sagrado y lo profano (Prada, 2006).

Las lógicas civilizatorias no son una oposición binaria y dialéctica entre lo abstracto y concreto, sino que las diferencias se hallan en los grados de intensidad que existen en las sociedades en la utilización de los mensajes verbales y las formas diferentes que se tienen para socializar a los niños, o los grados de abstracción y practicidad que las sociedades asignan a la comunicación entre adultos y niños para construir sus procesos de aprendizaje. La diferencia, al parecer, no está en la existencia o no de ciertos elementos epistemológicos con los cuales las teorías etnocéntricas han construido la representación mental de la educación en sociedades diferentes y a las cuales, generalmente, han caracterizado negativamente por la ausencia de uno de esos elementos. Un ejemplo claro es la

caracterización de sociedades sin escritura, sin Estado, de economías frías, de conocimientos concretos opuestos a los conocimientos abstractos que supuestamente serían privilegios de la sociedad industrial hegemónica.

En este sentido, no es que las sociedades indígenas no posean escritura, sino que ellas construyen otras grafías propias y no alfabéticas para construir sentidos y transmitir los conocimientos materialmente y fijarlos en el tiempo, haciéndolos disponibles para otras generaciones y en otros espacios geográficos más allá de las relaciones personales que limita la tradición oral. Sus tejidos y cerámicas son un palimpsesto de signos con el que estas sociedades se auto representan y reproducen históricamente (Prada 1999). Sus conocimientos no son sólo concretos, sino que tienen otra forma de construir sus experiencias y abstracciones epistemológicas, es distinta la socialización de sus miembros y otros sus procesos educativos.

2.2 El sentido de la mirada y la práctica

En las sociedades indígenas se aprende mirando. No sólo el lenguaje enseña, generalmente, por medio de la repetición de la palabra escrita del déspota o del discurso de la clase dominante, sino que por medio de la mirada aprendemos, pero libres y construyendo nosotros mismos los conocimientos. Mirar nos hace libres. La memoria de la escritura es repetitiva, por eso la escuela, grafocéntrica, enseña por medio del dictado y la repetición. En cambio la mirada es sensual, es un significado del cuerpo y la naturaleza; nos orienta para la relación con los otros seres humanos, pero también para relacionarnos con los ecosistemas y manejar culturalmente en ellos la biodiversidad. El niño y la niña indígena aprenden mirando, viendo qué hacen los mayores e imitándolos luego. Por eso, el juego es tan importante en su educación. Juegan a lo que hacen los mayores y así aprenden los roles sociales, construyen las relaciones de género e interiorizan los sistemas de representación y los valores de la sociedad de adultos.

Por el sentido del juego y la mirada, las sociedades indígenas desarrollan un sistema educativo práctico. Incluso se puede decir que gran parte de su educación transcurre a partir de actividades productivas. Los niños indígenas aprenden en la parcela y el chaco agrícola, en los lugares de pastoreo, o cazando y pescando a la orilla de los ríos y lagunas. Es por eso que a los niños a temprana edad les regalan herramientas pequeñas; en la Amazonía será un arco, para que desarrollen las destrezas del manejo de la flecha para cazar y pescar; en los Andes serán los picos y palas en miniatura, para que los niños también produzcan en pequeñas parcelas, denominadas en algunos lugares *thamis* (Zambrana, 208: 146-157). Esas chacras infantiles les son entregadas a los niños por los padres para que aprendan a sembrar y cosechar, a manejar la información genética de las

semillas. Ahí les enseñan a producir. En ese sentido, como veremos más adelante, el territorio es una construcción epistemológica donde los niños aprenden y las sociedades se reproducen.

3. Geopolíticas del conocimiento: el territorio y el aula

A continuación presentaremos el trabajo del EIB AMAZ, proyecto de educación intercultural bilingüe financiado por la cooperación finlandesa, administrado por UNICEF y ejecutado por el PROEIB Andes desde la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. El EIB AMAZ ha trabajado seis años con los pueblos amazónicos de los tsimane's, mosetenes, takanas y movimas. Para las organizaciones indígenas de estos pueblos resulta claro que su sueño de una educación propia tiene que pasar por la construcción de un nuevo currículo.

En el acompañamiento técnico realizado estos seis años con estos pueblos indígenas amazónicos, también resulta claro que ese nuevo diseño curricular tendrá que basarse en los saberes y valores indígenas y partir de la base epistemológica de la educación familiar que actualmente practican los tsimane's, mosetenes, takanas y movimas. Ese currículo comunitario y cultural, actualmente en vigencia en estas sociedades amazónicas, debe orientar el diseño curricular de esta nueva escuela que buscan los pueblos indígenas. Además de sus saberes propios, debe brindar a sus hijos también una educación escolar de calidad, satisfaciendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, y así tender puentes y nexos entre dos concepciones epistemológicas diferentes.

En el caso de las sociedades amazónicas, como veíamos anteriormente, esta educación comunal está entrelazada con sus actividades productivas. En ese sentido, los saberes indígenas amazónicos están fuertemente imbricados en los sistemas de manejo de los recursos de biodiversidad que existen en sus territorios y las consiguientes labores de transformación. Todas las culturas comparten la necesidad de incorporar a los nuevos miembros a la vida social de la comunidad, a sus normas, formas discursivas, saberes y tecnologías, así como a sus epistemologías y otras formas de construcción social de los conocimientos: es la condición de su reproducción social y existencia en la historia con identidad propia.

Algunos autores denominan a estos procesos (Berger y Luckman, 1979) socialización primaria. Todas las culturas establecen instituciones y mecanismos para reproducirse socialmente y desarrollan para ello sus procesos educativos. Cada cultura utiliza sus propias metodologías y construye socialmente sus diferentes objetivos pedagógicos. Todos los pueblos necesitan reproducirse social y culturalmente, pero son distintos

los procesos; se construyen otros espacios y distintas instituciones, diferentes metodologías para reproducir socialmente ese sistema de relaciones interpersonales que responden a distintas tecnologías sociales y educativas. Los pueblos indígenas poseen sus propios saberes y agentes pedagógicos, o individuos reconocidos socialmente, para producir y transmitir determinados conocimientos por medio de metodologías específicas que son utilizadas también en lugares apropiados.

A diferencia de los planteamientos de la escuela tradicional de la ilustración y la modernidad, los conocimientos no son universales y cada sociedad fija sus metas epistemológicas en su particular horizonte sociocultural y político, y en el contexto de los problemas que tiene que solucionar para vivir; para lo cual han heredado y desarrollado instrumentos intelectuales y tecnológicos desde las generaciones anteriores. La educación es precisamente esa dinámica entre reproducción y creación que define la historia singular de cada sociedad y los ideales locales que se piensa alcanzar en el proceso educativo. Como pensaba Vygotsky (en Rogoff, Bárbara, 1993), el desarrollo cognitivo del niño no puede ser explicado sólo como algo que tiene lugar apoyado solamente en la interacción con otros, sino que también está relacionado con instrumentos y tecnologías propias de su cultura, que son generados socio-históricamente, y mediatizan constantemente las actividades intelectuales de los niños y las relaciones que ellos establecen con la sociedad y la naturaleza (EIB AMAZ, 2010).

Como en otras sociedades indígenas, los mosetenes, tsimané's, takanas y movimas del río Quiquibey, que es una de las cinco Tierras Comunitarias de Origen (TCOs) con las que el EIB AMAZ ha trabajado, reproducen sus saberes tecnológicos en las prácticas agrícolas y, sobre todo, debido a las características ecológicas de su territorio, en el monte mediante las actividades de caza, medicina, recolección de frutas silvestres y en los ríos donde pescan. A causa de la poca intervención antrópica en el territorio, por motivo de su doble categoría de territorio indígena y área protegida, de su ubicación, a veces, de difícil accesibilidad, sólo por río y a una orografía de montañas no aptas para la agricultura ni la ganadería, por motivo de las pendientes y suelos arenosos poco fértiles, este territorio indígena ha mantenido una gran diversidad biológica y las actividades de caza y pesca son todavía las más importantes fuentes de proteínas en su dieta alimentaria.

En el monte, con sus propias estrategias culturales, los niños aprenden de los mayores a cazar, a seguir las huellas de los animales, a reconocer sus olores y saber los lugares donde van a beber, a bañarse o a comer sal; es decir, los niños y niñas aprenden los sistemas alimenticios de los animales y

consiguientemente las épocas de fruteo de los vegetales y los lugares donde se realizan las diferentes actividades extractivas en las épocas adecuadas. Los niños y niñas en sus procesos de socialización construyen pues el orden espacial y temporal del territorio. Con la recolección de frutos silvestres o de plantas medicinales y de materia prima para las artesanías; es decir, con los sistemas de manejo de los recursos forestales no maderables, los niños reconstruyen esos saberes y tecnologías propias que son heredadas de sus mayores y reproducen así la cultura tsimané', mosetén, takana y movima.

Este aprendizaje de los sistemas de manejo del bosque van construyendo social y epistemológicamente los territorios indígenas, conoce y nombra lugares privilegiados como los salitrales o los **curiches**, lugares inundados que mantienen por largo tiempo el agua, enseña a los niños los ríos y arroyos que surcan su territorio y establece los procedimientos y espacios sagrados propicios para que se lleven a cabo los ritos de adoración a sus dioses y de peticiones al dueño de los animales, el **Jujubu**, para que dé la autorización para cazar sus animales sin causar daño, ni provocar su ira. Aprenden a recolectar hierbas medicinales según rituales de su cultura, a cortar las hierbas pidiendo antes permiso a los dueños del monte, a extraer materias primas para la artesanía respetando los ciclos biológicos y la reproducción natural de esos recursos biológicos. Por estos sistemas de reproducción social y educativa es que las culturas indígenas amazónicas se mantienen vivas hasta ahora y pueden contribuir a la transformación de los contenidos que se trabajan en aula (Ibid.).

La escuela tradicional no sólo introdujo nuevos conocimientos en las sociedades indígenas, la mayoría de las veces alienantes, sino que sobre todo, rompió esa cadena de enseñanza y de aprendizaje, con la que se reproducían estas sociedades. La escuela, por la concentración espacial en un lugar y los tiempos de aprendizaje establecidos, rompió esa transmisión de conocimientos que las sociedades indígenas habían construido en una larga historia de construcciones socioculturales.

Ahora el niño indígena debe asistir a la escuela, sino se le pondrá falta y recibirá la sanción de la sociedad nacional como analfabeto, uno de los peores estigmas de las sociedades modernas. Sin embargo, ese niño que asiste a la escuela en las áreas rurales no recibirá una educación de calidad, se negará a hacer las labores económicas de las sociedades agropecuarias como recoger leña y agua, no tendrá el tiempo para llevar a pastear a los animales ni dar de comer a los animales de corral, no sabrá distinguir los tipos de suelos, pero, lamentablemente, tampoco podrá acceder a la universidad o aprobar el examen de ingreso a los institutos normales superiores de formación de maestros.

De esta manera, el sistema de educación formal en las sociedades indígenas educará al niño para ninguno de los mundos reales. No lo educará para la educación superior, pero tampoco lo preparará para las labores agropecuarias de las sociedades indígenas. Será un desadaptado, un ser marginal porque no pertenecerá a ninguna de las dos culturas. No estará capacitado para desempeñar labores en la sociedad industrial moderna, pero tampoco contribuirá a la economía agropecuaria de la comunidad indígenas donde nació.

La escuela ha desplazado notoriamente los espacios indígenas de construcción de saberes, y consiguientemente a las instituciones y agentes educativos locales que se encargaban de transmitir esos saberes con la legitimidad que les otorgaba el grupo social. La escuela, con su horario rígido y su cultura de la evaluación y el castigo, su supuesto rol civilizatorio y su violencia simbólica⁹, impide cada vez más que el niño asista al monte a cazar o remonte el río a pescar; consiguientemente, las escuelas han provocado una ruptura en la cadena de transmisión de los conocimientos culturales. La escuela, institucionalmente, no sólo desarticula los espacios tradicionales de transmisión de conocimientos de la sociedad indígena, sino que impone una forma hegemónica de saber considerada desde la modernidad como única y universal. Un centro que tradicionalmente ha excluido las otras formas de conocimiento por considerarlas como no verdaderas y les ha quitado legitimidad social.

El modelo civilizatorio es único y globalizado y muestra la fuerza hegemónica del pensamiento neoliberal de la sociedad industrial de presentarse mediante su propia narrativa histórica como poseedora del conocimiento objetivo, científico y universal y plantear la sociedad moderna industrial como la experiencia humana más avanzada y desarrollada (Lander, 2003). Esta lectura del conocimiento indígena pretende precisamente deconstruir el carácter universal y natural de la sociedad capitalista liberal y mostrar cómo no existe la única norma, válida e imperecedera, para toda la humanidad y que la articulación de saberes universales responde a modelos locales concretos de organización del poder y del establecimiento de relaciones coloniales. Sólo existen las epistemologías localizadas en su lugar de enunciación, los saberes locales y múltiples, siempre dinámicos y

⁹ Bourdieu define la violencia simbólica, como esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas “expectativas colectivas”, en unas creencias socialmente inculcadas, que transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas y el poder en carisma. Muestra la estrecha relación entre estructuras sociales y cognitivas y como la violencia simbólica provoca que se tome como natural y universal el orden hegemónico vigente, provocando que el subalterno tenga complicidad racional con el orden dominante y que es reproducido mediante el sistema educativo. “La creencia política primordial es un punto de vista particular, el de los dominantes, que se presenta y se impone como punto de vista universal” (Bourdieu, 1999b: 229).

en transformación permanente debido al ejercicio del poder político y las relaciones interculturales.

Los indígenas ven en la consolidación del territorio la posibilidad de desarrollar sus sociedades y sus culturas, de fortalecer sus lenguas, tener educación propia, gestionar los recursos naturales y establecer procesos de construcción de autonomías políticas y económicas. Autonomías políticas que no necesariamente significan la fragmentación de los Estados nacionales, sino su constitución en Estados plurinacionales¹⁰. Sin embargo, estas integrales reivindicaciones territoriales entran en conflicto con el actual ordenamiento territorial del Estado boliviano. Los territorios indígenas sufren la superposición de otros derechos concesionados por el Estado boliviano sobre el sector de hidrocarburos, minero y forestal. En Bolivia, existe pues un profundo conflicto político, económico y cultural sobre la gestión territorial de ciertas regiones. Históricamente se han ido construyendo dos ordenamientos territoriales paralelos: el indígena de épocas a veces incluso pre-coloniales y el sistema político administrativo de la República de Bolivia. Dos ordenamientos territoriales que han estado en conflicto intensamente y se refleja en las permanentes movilizaciones y rebeliones indígenas en defensa de sus territorios que han caracterizado a la historia de Bolivia.

La historia del sistema educativo del Estado boliviano, por supuesto, no es ajena a este conflicto y sigue el ordenamiento político administrativo del Estado boliviano que ignora las gestiones territoriales indígenas. El sistema educativo se ha organizado en base al ordenamiento político administrativo de departamentos, provincias y secciones municipales. El Ministerio de Educación de Bolivia a nivel de departamento se organiza en el Servicio Departamental de Educación (SEDUCA); luego, a nivel municipal, se conforman los Distritos Educativos que son los encargados de la planificación y administración de los Núcleos Escolares que tienen a su cargo varias Unidades Educativas Seccionales.

Esta organización del sistema escolar, al no tomar en cuenta los manejos territoriales de los pueblos indígenas, interfiere con los intentos explícitos de las organizaciones indígenas de construir sistemas educativos propios que, además de sus lenguas originarias, trabajen en la escuela también con sus propios sistemas de conocimientos que fortalezcan su identidad étnica y contribuyan realmente a mejorar precisamente la gestión socio económica de los territorios indígenas. Los distritos educativos,

¹⁰ Un proceso similar de reivindicación de Estados plurinacionales llevó a cabo la CONAIE en el Ecuador y expresamente señalan: "La denominación de 'nacionalidades' en ningún caso se referirá a cualquier interpretación que afecte a la soberanía o a una unidad jurídica del estado ni a su integridad territorial indivisible" (Moya, 1995: 57).

generalmente, tienen a las ciudades intermedias como sede de sus funciones administrativas. Estas ciudades están pobladas en su mayoría por mestizos, quienes frecuentemente ignoran las demandas educativas indígenas y no se preocupan de planificar y diseñar currículos diversificados más acordes con las culturas y las necesidades reales de los pueblos indígenas.

4. Los niños autores

Los procesos de transformación educativa que pretenden lograr transformaciones significativas en las prácticas de aula y en los aprendizajes de los niños deberán complementar el diseño del currículo con la producción de nuevos materiales educativos. Estos materiales deben responder a esta concepción educativa distinta, y deben educar eficientemente a los niños y niñas que asisten a la escuela, por medio de la lectura de nuevos sentidos culturales que, como es el presente caso, plasman los saberes culturales de los pueblos indígenas amazónicos, en un intento de unir nuevamente aquello que la modernidad había separado a través de la escuela: los sistemas de reproducción social de los sistemas productivos.

Los libros de texto son una tecnología de enseñanza que contribuye a la construcción social de las subjetividades y son un potente discurso de la institucionalización de las relaciones de poder y saber. Son un mecanismo regulador del docente y son prácticas discursivas que desarrollan el currículo real en aula (Martínez Bonafé, 2002). Tradicionalmente, el texto escolar ha ejercido el control de los discursos generados en las sociedades, y ha establecido las líneas de separación de aquellos discursos considerados válidos de aquellos que les ha negado validez social y, desde el momento que operan sobre las generaciones más jóvenes, tienen efectos semánticos e influyen en las prácticas sociales a largo plazo. Los libros producidos por el EIB AMAZ han recuperado la investigación de los libros de saberes y existen libros para cada uno de los sistemas productivos que se priorizaron en las comunidades tsimane's, mosetenes, takanas y movimas: caza, pesca, agricultura, recolección de frutos silvestres, medicina y arte.

En la perspectiva histórica y social de la escuela, no es de extrañarse que los textos escolares se hayan centrado exclusivamente en la escritura y la lectura. En este sentido, las cuestiones de diseño y sobre quiénes producen estos mensajes sociales son preguntas que los pedagogos no se plantean. Este silencio es en sí mismo un indicador de la violencia simbólica que estos textos ejercen, al presentar a los niños el mundo hegemónico como el único posible y verdadero. En este sentido, los textos escolares de los currículos elaborados por las organizaciones indígenas con el apoyo del EIB AMAZ tienen dos singularidades que son destacadas: los dibujos han sido realizados por los niños y niñas tsimane's, takanas, mosetenes

y movimas y en el diseño de los materiales se ha pretendido dar a estos lenguajes gráficos la misma importancia que al lenguaje escrito.

Los pueblos indígenas han construido históricamente y transmitido a las generaciones más jóvenes sus universos simbólicos, por medio de lenguajes gráficos expresados en sus tejidos y cerámicas. En este sentido, los materiales escolares producidos han intentado armonizar estas dos tradiciones disímiles de la escritura y las graffias indígenas. Por otra parte, aunque parezca una paradoja, se ha facilitado la expresión de los niños y niñas que tan frecuentemente son silenciados en la educación civilizatoria y homogenizante por maestros que, en su función de transmisores de conocimientos, olvidan las necesidades de expresión de los niños y niñas. Los docentes no sólo realizan esfuerzos para mantener el silencio en el aula, sino de manera fundamental, la mayoría de ellos cree que ellos son los únicos portadores del mensaje verdadero y los niños no tienen nada que decir, sino solamente escuchar. En la ilustración de los libros escolares se ha dado la palabra a otro silenciado por la educación tradicional: los niños y niñas indígenas.

La segunda característica de los libros escolares es que no están centrados exclusivamente en la escritura y la lectura. Los libros constantemente sugieren a los estudiantes y docentes actividades orales y fuera del aula, en una forma de acercarse a los discursos de los especialistas de las comunidades y de desterritorializar el aula, como el espacio privilegiado para la reproducción del discurso hegemónico y de construcción de las sociedades nacionales imaginadas y de la modernidad como único modelo de desarrollo. Sin embargo, habrá que pensar qué saberes tienen que quedarse en la comunidad, que no tienen que escribirse y tienen que quedarse orales en las comunidades para seguir vivos y tener la fuerza que antes tuvieron entre los ancianos. Los saberes de las nacionalidades originarias tienen que reproducirse y fortalecerse también con sus metodologías propias y permanecer en sus propios registros y graffias, evitando que la escritura vuelva a cumplir su misión de expropiación de saberes culturalmente diferentes.

Bibliografía

Berger, Peter y Luckman Thomas

1979 **La construcción social de la realidad.** Amarrortu editores.

Deleuze, Guattari

1988 **Capitalismo y esquizofrenia.** – V.1 El Anti Edipo.

EIB AMAZ

2010 **Saberes y aprendizajes entre los tsimane' – mosetenes de Pilón Lajas.** Consejo Regional Tsimene' mosetén.

Foucault, Michael

1975 **Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión.** 1ª. Ed. Buenos Aires.

Geertz, Clifford.

2003 **La interpretación de las culturas.** 3ª. Ed. Gedisa. Madrid.

Lander, Edgardo

2004 **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.**

Martínez, Jaime

2002 **Políticas del texto del libro escolar.**

McLuhan, Marschall

1998 **La galaxia Gutenberg,** Aguilar, Madrid, 1969.

Prada, Fernando

1999 “Las Tierras Comunitarias de Origen: una propuesta política y un hilo de Ariadna del desarrollo sostenible”. En: **Desarrollo y Nueva Ruralidad en Bolivia** Alberto Arce, Andrés Uzeda, editores. La Paz.

2006 **Turu napese (Puerta del cielo). La búsqueda del territorio y la letra en la sociedad chiquitana.** Cuadernos de investigación. PROEIB Andes. Cochabamba.

2009 “Territorios epistemológicos y autoaprendizajes en los tsimane' y mosetenes del río Quiquibey en Bolivia”. En **El vuelo de la Luciérnaga N° 2.** Lima.

Rogoff, Bárbara

1993 **El desarrollo cognitivo en el contexto social,** España, Paidós.

Preguntas y aportes de los participantes

Brenda Xum

¿En qué medida se ha trabajado la cuestión de género y los roles de trabajo que se asignan a una mujer y a un hombre? ¿Cómo romper el machismo que hay en algunas comunidades respecto a los roles?

Corpus Malale

La visión de este nuevo sistema no se queda en la lengua y la cultura en el área rural, también debe ir para otros contextos, más allá de la división campo - ciudad. En este sentido, ¿cómo se está viendo desde los trabajos con algunos pueblos de tierras bajas esta preparación de textos, toda vez que la armonización entre currículo regionalizado y currículo base todavía no existe? Veo que el trabajo desarrollado está más ligado al campo. Entonces, ¿cómo plantean para que eso sirva también en el área urbana?

Pedro Apala

Este tema de la traducción de la lengua indígena al castellano trae grandes complicaciones. Desde la experiencia, sabemos que cuando se enseña una lengua indígena a castellano hablantes, con traducción de la lengua indígena a castellano, los estudiantes prefieren leer lo que está en castellano. Esta experiencia la recogimos en comunidades y se ha visto que los estudiantes leen en castellano y no leen el quechua y el aimara.

Cuando se plantea el trabajo con la artesanía, se debería plantear el trabajo con el arte de los pueblos indígenas. La artesanía indígena debería ser considerado como arte, ¿por qué sólo se va a denominar arte a lo de la cultura occidental? Ese es un aspecto que se debe tomar en cuenta.

Fernando Prada

En lo que respecta al género, es muy complejo y no queremos cambiar. Los pueblos indígenas tienen una forma de ser y hacer las cosas, no se debe decir que los pueblos indígenas son machistas; no necesariamente. En el caso de los aimaras, por ejemplo, las autoridades siempre deben ser un hombre y una mujer y se poseionan los dos, sino están “*ch’ullas*”. Lo que nosotros hemos tratado de hacer es ver qué hacen los niños y qué hacen las niñas y no cambiar eso. Sino más al contrario, respetar eso.

A la pregunta de Corpus, la escuela tradicional se ha dedicado a formar a los niños para que migren a la ciudad y, de hecho, los niños han migrado. La escuela tradicional ha promovido eso. En Ipaye del Isoso, recuerdo una experiencia donde don Miguel Cuéllar contaba sobre sus nietos y decía: “Yo tengo tres nietos, el primero se ha ido para estudiar, pero no ha

terminado el colegio, ya se casó y vive en Isoso; él es muy bueno para la agricultura. El segundo no ha resultado muy bien, va y viene de la zafra de algodón. El tercero, según cuenta, creíamos que era el mejor porque ha terminado la escuela, la secundaria, ha ido a Santa Cruz y ahí ha entrado a la universidad. Pasaron dos años, tres años, seis años y nos enteramos que este muchacho no podía en la universidad, ahí nos hemos dado cuenta de que a ese muchacho no lo hemos educado ni para éste, ni para el otro mundo”.

A partir de este ejemplo, vemos que los que llegan de zonas dispersas y comunidades indígenas a las universidades pasan por una serie de dificultades, porque en las escuelas no damos una educación adecuada. Nosotros con estos métodos queremos dar al niño una educación de calidad, queremos que un niño que sabe escribir, que sabe matemáticas, si quiere migrar, porque está en su derecho, migre, pero de una buena manera, y que no ocurra lo que decía don Miguel Cuéllar. Las escuelas en los pueblos indígenas no están educando ni para aquí ni para allá, para ningún lado.

Nosotros trabajamos con los conocimientos indígenas pero no para quedarnos ahí, sino con la apuesta de que trabajando con estos conocimientos el niño pueda aprender mejor en todas las áreas. Sin duda alguna, no nos olvidamos del tema de la migración pero tampoco promovemos la migración, sino primeramente queremos que los estudiantes se queden, y si se quedan que reconozcan su comunidad con una educación de calidad que les permita elegir migrar o quedarse.

Con respecto a los materiales elaborados, no hemos hecho ningún tipo de traducción. Todos los materiales están en las lenguas originarias, no hay una sola palabra traducida. Los libros de lectura no son para enseñar, diciendo este es el método, sino para que también esos libros se trabajen en castellano en las escuelas donde los docentes no hablan ninguna lengua indígena. Es importante que los hablantes de la lengua entren al aula, donde los docentes son *karayanas* no hablantes de la lengua. En el caso de la enseñanza de lengua tacana, por ejemplo, debe entrar uno que habla la lengua tacana, sino el niño aprende mal. Sin embargo, esto es muy difícil en el sentido de que no hay ítems para hablantes de las lenguas indígenas.

Juan Cesari

Cuando hablaba Fernando de los sistemas productivos, de las actividades que ha ido narrando, me hace acordar a cuando yo era niño, yo vivía en una comunidad y hemos crecido así. Yo digo que los dibujos de los niños en los textos reflejan la vida, eso es importante, esos dibujos de los niños permiten que ellos se apropien de estos materiales, eso da buenos resultados.

En este momento, pensando en los libros, yo digo que estos deben ser elaborados por los mismos maestros y los niños para que no sólo uno sino ambos puedan apropiarse y digan esos materiales son nuestros. La maestra y el maestro deberían construir sus materiales desde sus propias aulas y en la comunidad.

Nosotros como CEPOS debemos rescatar eso, trabajar en ese nivel, en ese ámbito podrían resultar interesante. Todo lo que hemos construido con el currículo regionalizado, de alguna manera, refleja la vida de la comunidad, las orientaciones metodológicas en estos materiales recoge todo esto, el compartimiento con los padres y madres de familia, con la comunidad, las autoridades y la sociedad.

Alberto Montero

Yo creo que estos materiales reflejan lo que los consejos estamos trabajando. Quiero aclarar un poco que cuando llegó el proyecto del EIBAMAZ, se preocuparon de buscar a las organizaciones indígenas para coordinar el trabajo, pero todavía no había los consejos, sólo estaba el CEAM y fue quién avaló este proyecto. Después que nació el Consejo Tsimane, entonces ya hemos coordinado muy bien. Creo aquí se debe tomar en cuenta todo el trabajo que ha desarrollado el EIBAMAZ. Hoy es más necesario que nunca recuperar estos trabajos y también coordinar con todos los CEPOS.

Abdón Patiño

Creo que el que les habla ha estado desde un principio impulsando al EIBAMAZ. Adán Pari y otros más han hecho las coordinaciones para este trabajo. Se ha ido trabajando también con la universidad, un equipo de antropólogos, y creo que ahora se está rememorando todo lo que se ha trabajado.

Yo, por ejemplo, como mosetén no puedo hablar en mi lengua. Se tendría que rescatar esto de que sea un mismo mosetén el que enseñe la lengua, pero siempre lo han apartado de la educación, cuando son ellos quienes deben ir a enseñar. En lo del EIBAMAZ, se ha trabajado los conocimientos y saberes pero está en la biblioteca, no está en las comunidades, se debería hacer los intercambios o los convenios para usar todo este material en las escuelas. Hay un convenio tacana – mosetén, pero aún falta que los hermanos mosetenes compartan con los hermanos mojeños. Eso es lo que me preocupa, tener los materiales pero no saber aprovecharlos, ni aplicarlos. Ahí no más se queda, no sé cómo podemos intercambiar eso. Hay que dar los materiales a las comunidades.

Mario Fuentes

Para las investigaciones que se van a hacer en los pueblos indígenas una sugerencia es que se debe tomar las diferentes categorías de los pueblos, no ir con una sola categoría. Hay que tratar de sumergirse en las comunidades para hablar de ellos. Yo muchas veces me he encontrado con investigadores que van a entrevistar a las comunidades quechuas y les preguntan qué es descolonización; van a una comunidad quechua y no conocen el idioma. Los indígenas no entienden el término de descolonización, es un término técnico y, por ello, hay que contextualizar las preguntas para posteriormente sistematizar. A veces el investigador ni siquiera interpreta, no traduce tal cual dice la lengua originaria y en los textos aparecen otras cosas, otra visión. Nosotros, como pueblos indígenas, no nos estamos adueñando o cerrando, pero se debe coordinar entre los investigadores y los pueblos indígenas para las investigaciones y concertar sobre esa temática.

Fernando Prada

Nosotros nunca hemos ido a las comunidades a preguntar sobre la descolonización porque es un discurso ciudadano. Hemos entrado a las comunidades con investigadores indígenas, ellos siempre han estado ahí, no como simple traductores nada más. Eran personas comprometidas con su pueblo, muy responsables y serias con su trabajo. Tenemos varios años de experiencia con comunidades indígenas y, desde esta experiencia, te digo que tú ya no puedes llegar como investigador a las comunidades y “fumarlos” (engañarlos), no te dejan, no se puede por suerte. No puedes entrar a las comunidades a contar un cuento, sesgar la información y entregarles lo que sea. Estos libros y los currículos que hemos producido han sido validados con las comunidades indígenas. En el pueblo tsimane, por ejemplo, se han validado con 200 corregidores y han sido aprobados. En todas las comunidades y pueblos indígenas los corregidores han aprobado los libros. No hemos ido a trabajar individualmente, sino con la comunidad en coordinación con las organizaciones indígenas.

Evidentemente, el CEAM siempre ha sido quien ha avalado el trabajo del EIBAMAZ. Siempre han estado ahí y son parte del comité directivo. Cabe señalar que el EIBAMAZ está en Ecuador, Perú y Bolivia. En Bolivia, de acuerdo a una evaluación que nos han hecho, dicen que el trabajo ha sido muy bueno. Tanto así que nos hemos quedado sin presupuesto desde septiembre del año pasado porque hemos trabajado y tenemos productos. En el caso de Bolivia, ya tenemos los libros que no están en las bibliotecas, están en las escuelas de las comunidades indígenas.

Todo este trabajo que se ha hecho hasta ahora es gracias a los CEPOs y al apoyo de las organizaciones indígenas. Para cualquier tipo de investigación o para ingresar a una población indígena, hemos ido con el aval de las organizaciones indígenas. No se puede ingresar así no más. Si no vas con el aval, no se trabaja; nadie te cuenta nada; la gente no te recibe. Por eso mismo si no hay organización indígena que avale no se trabaja en las comunidades indígenas.

Lo primero que hemos hecho en las capacitaciones con los maestros ha sido hacerles producir materiales a ellos mismos —con *tutumás*, *tacuara* y otros materiales del lugar que había en la comunidad para que el maestro no ponga de pretexto que no hay materiales ni recursos para producir. Es lo que dice siempre el profesor, no producimos porque no hay presupuesto; siempre espera a la cooperación internacional o al gobierno para que les den dinero, si no, no hacen nada. Con esta estrategia que hemos empleado, hemos visto que el maestro, al menos en la Amazonía, puede producir sus propios materiales. Eso hemos trabajado junto con ellos durante estos años; y en algunos lugares se aplican más que en otros los materiales producidos. Eso depende de los profesores que son facilitadores, pero también están los sabios, los cazadores, curanderos que pueden enriquecer esta experiencia. El maestro debe coordinar con estos sabios y hacer materiales que les permitan a los niños un mejor aprendizaje y a los profesores interiorizarse con la cultura de los pueblos con los cuales trabaja.

Hace poco hubo una reunión del comité directivo en Trinidad. Lo primero que yo he reclamado ha sido la presencia de las organizaciones indígenas. Pregunté dónde estaban los dirigentes de las organizaciones indígenas; ahí sólo estaban los del Instituto de Lengua y Cultura y técnicos del Ministerio de Educación. Eso lo pueden preguntar, no estaban las organizaciones indígenas.



Metodologías en la educación comunitaria socio productiva e intercultural bilingüe

Digno Cayo¹¹

1. Marco contextual

La educación es un proceso social, propio de los seres humanos; y eso tiene que ver con la esencia misma del ser; sus sentimientos, su sentido y su significado de la vida. La educación no puede ser ni estática, ni homogénea; sino un proceso abierto a las diferencias individuales y colectivas; entendiendo que cada persona es única y singular, que aporta de distinta manera a la construcción de la sociedad, de acuerdo a sus representaciones, su pensamiento y su actuación. De ello, podemos comprender a la educación como la acción ejercida por la generación adulta sobre las generaciones jóvenes, a través de la cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas en diferentes momentos y espacios, pero siempre con un fin social.

El proceso educativo, que ante todo es social, tiene mucho que ver con la intraculturalidad, la cual, desde el movimiento indígena se entiende como “la revitalización de los elementos culturales propios, dirigidos a fortalecer la identidad cultural, devolviendo el valor legítimo que corresponde a nuestras culturas y a nuestras cosmovisiones” (CNC – CEPOS 2008). En este caso, la igualdad de condiciones es la base para un auténtico diálogo de saberes. Si no se reconoce que los saberes y los conocimientos indígenas originarios tienen el mismo nivel científico que los conocimientos que llegan de Occidente, no habrá las relaciones interculturales que se esperan, ni la transformación del sistema educativo. Por tanto, en el proceso educativo y en la formación de la personalidad, la intraculturalidad es otro aspecto fundamental al interior de las culturas, para la reafirmación de la identidad individual y colectiva

Luego, el desarrollo de relaciones entre los miembros de diferentes grupos sociales no siempre es armónico. En este caso, aunque cada grupo cultural aporta a los otros, sus propios modos de pensar, sentir y actuar mediante los contactos desarrollados de manera natural, no siempre son neutrales. De ahí que la interculturalidad resulta ser una relación entre culturas que en algunos casos podría darse en condiciones de igualdad o de desigualdad, de dominación o de horizontalidad.

¹¹ Técnico del Programa Educativo Caine (Cochabamba - Potosí) del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE).

Por su parte, la educación intercultural bilingüe busca, de manera intencionada y planificada, ejecutar procesos educativos, para ser implementados en lenguas y culturas, con el objetivo de hacer que los educandos no sólo mantengan y desarrollen sus propias lenguas y culturas, sino también tecnologías, valores y conocimientos de otros grupos sociales. Para lograr este objetivo, los contenidos deben provenir de ambas culturas, cuidando que el proceso no signifique la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna. Esta forma de educación responde a las necesidades básicas de cada grupo social, conforme a su propio contexto o realidad económica, política y social; y tiene como meta la construcción de una sociedad más justa y verdaderamente más democrática, con igualdad de derechos económicos, políticos, sociales y culturales.

El objetivo de la educación intercultural bilingüe está basado en el reconocimiento de la diversidad cultural existente en el país; y su aplicación o no aplicación afecta directamente a la formación de una conciencia intercultural, lo mismo que la educación sin pertinencia afecta profundamente al desarrollo de la educación intercultural bilingüe, lo cual provoca una falta de identificación con su cultura en las personas.

En el proceso de la educación intercultural bilingüe debe privilegiarse el aprendizaje de la lengua materna, simultáneamente de la segunda lengua, la que se quiere acercar a los estudiantes. Para ello debe aplicarse una metodología intercultural; basada en las experiencias y aprendizajes propios de cada cultura, antes que en la transmisión teórica memorística de conceptos disciplinares. La idea es que se aprende mucho mejor haciendo, tocando y palpando, que escuchando información. La experiencia nos ha enseñado que el contexto sociocultural y natural aumenta de manera significativa el impacto del proceso de aprendizaje.

2. Antecedentes

El Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) ejecutó el Proyecto “Educación: La llave para el desarrollo local” entre los años 2006 - 2011, en su primera fase, como un componente del “Plan institucional educación para una vida digna”. Este proyecto abarcó los municipios miembros de la mancomunidad de la cuenca Caine; entre ellos San Pedro de Buena Vista, Acasio y Torotoro (en el Departamento de Potosí) y Anzaldo (en el Departamento de Cochabamba).

Esta experiencia, compartida con los municipios considerados más pobres del país, nos ha permitido visualizar y entender la realidad de la educación del área rural; en la que, para acceder a la educación escolar, los indígenas todavía tienen que desprenderse de su ropa, lengua, historia, costumbres,

formas de trabajo y toda su identidad comunitaria. En el mismo sentido, la escuela todavía centra sus enseñanzas en la transferencia de conocimientos “disciplinarios”, sin ninguna posibilidad de aplicación en la vida cotidiana.

Para los niños y las niñas del campo, este proceso escolar se ha vuelto algo rutinario, y promueve el aprendizaje mecánico de conocimientos teóricos ajenos a su realidad. Esto contribuye al desprestigio sistemático de los saberes y los conocimientos ancestrales, al surgimiento de prejuicios negativos de la propia identidad y a una baja autoestima individual y colectiva en los niños.

Frente a esa realidad, nuestra preocupación por la cualificación de la educación y por el mejoramiento de los procesos de formación integral y comunitaria ha sido constante. En esta perspectiva, se estructura una propuesta que aporta elementos al mejoramiento de los procesos pedagógicos de las comunidades, para que la educación comience a tomar dimensiones protagónicas, en la formación de sujetos con sentido comunitario, donde el aprendizaje se construya de manera participativa y sea el fruto de la experiencia individual y colectiva cotidiana. Asimismo, donde los conocimientos sean aplicados en la acción productiva, para garantizar la existencia y sostenibilidad de la vida, en armonía con el medio ambiente y el cosmos. Donde la educación se convierta en el bastión de la afirmación y reafirmación de las raíces culturales, para consolidar la formación de una personalidad equilibrada, con dignidad y capacidad para dialogar con las culturas modernas y postmodernas, sin prejuicios, ni subalternizaciones, sino con plena autonomía e identidad propia.

En esa línea, estamos convencidos que el aprendizaje de los niños y niñas culturalmente diferentes no sólo se relaciona con el método empleado. Tampoco creemos que es responsabilidad exclusiva del maestro, sino que tiene que ver con otros factores sistémicos, tales como la predisposición, la aspiración, la motivación y el apoyo, por parte de estudiantes y padres de familia.

En este mismo sentido, educar no es cuestión de transmisión de información. Se trata más bien de mirar hacia lo más profundo, desde la persona, como miembro de una comunidad, sus conocimientos, sus representaciones, sus prácticas, sus escalas de valores, sus actitudes y sus emociones.

Estos elementos permiten asumir la educación desde otra dimensión, desde la del proceso social. Para ello, es necesario rediseñar y reorientar las acciones educativas de distinta manera: con pertinencia y relevancia. Desde esa perspectiva, la educación debe estar acorde a la realidad socioeconómica, lingüística y cultural de las comunidades; donde los

conocimientos, las experiencias, la lengua materna y la comunicación oral preceden a toda actividad del aprendizaje.

En el proceso de aprendizaje, el niño y la niña desarrollan un proceso integral de aprendizaje socioafectivo, corporal, cognitivo, comunicativo, ético, estético y espiritual, relacionado con el entorno comunitario. Además, realizan representaciones mentales, utilizando su lengua materna; pueden tocar, manipular, ver, escuchar, sentir, reconocer las cosas y comprender los significados y los mensajes. Por ejemplo, en la comunicación oral, lo primero que el niño escucha es a su madre y el resto de su grupo familiar, entre ellos su padre, hermanos mayores y otros miembros de su comunidad. En este proceso, se va haciendo parte de un grupo social particular.

En consecuencia, se puede afirmar que éste es el inicio de la socialización y el proceso natural del aprendizaje, que da pie a la configuración de la estructura mental y cognitiva; con pertinencia social y cultural. Por eso, la educación productiva socio-comunitaria y la educación intercultural bilingüe cobran especial importancia y se convierten en una opción y condición indispensable para el éxito escolar, y para el desarrollo de las buenas relaciones de todos los niños y niñas de las distintas culturas.

3. Momentos de la deconstrucción y construcción de la experiencia

Para entender las formas de vida de las comunidades rurales, el ser, sentir, pensar y actuar de los comunarios, es necesario convivir y compartir experiencias, necesidades, problemas y expectativas. A partir de ahí se busca alternativas y plantea propuestas, desde y en base a la problemática educativa comunal, a través de proyectos que respondan a sus propios problemas, necesidades y expectativas.

En esta perspectiva, se formula la implementación de la educación productiva socio-comunitaria e intercultural plurilingüe, con la idea de contribuir a la transformación de la educación, y para formar un nuevo tipo de mujer y hombre, y avizorar un nuevo tipo de sociedad.

En esa línea, se busca construir una escuela distinta en su concepción y dimensión; y diferente en sus objetivos y propósitos; para ello, lo que debe hacerse es retomar y recuperar lo ancestral, lo comunitario, lo cotidiano que está ahí, pero que permanece invisibilizado, desprestigiado, poco valorado. Entonces, lo que corresponde ahora es incorporar el patrimonio indígena al proyecto educativo y al diseño curricular, para complementar los procesos pedagógicos de formación integral. Se trata de convertir a las unidades educativas en espacios de encuentro social e intercultural, para intercambiar conocimientos, sabidurías y experiencias intergeneracionales.

El instrumento generador de este proceso es el proyecto educativo Socio-comunitario productivo, que deberá contener un diseño curricular diversificado. Este proyecto es construido con la participación de todos los actores sociales y comunitarios; para que tome en cuenta las dimensiones culturales, sociales políticas, económicas, productivas y ambientales de la comunidad. Está orientado a dar respuestas a la problemática educativa global y busca el bienestar común y el vivir bien (**allin kawsay**) de las comunidades educativas.

Entendemos que la construcción de la nueva pedagogía pasa por establecer una nueva relación entre la escuela y la comunidad, donde los actores locales se convierten en los principales protagonistas del proyecto educativo integral; en función de las necesidades, expectativas y aspiraciones, no sólo de la escuela, sino de la comunidad en general.

En esa lógica se debe seguir un proceso de deconstrucción y construcción de todos los factores y elementos que intervienen en la nueva propuesta. Para ello se utilizan todos los espacios: reuniones, seminarios talleres, **piqchus** pedagógicos y entrevistas. En ellos se reflexiona críticamente y se sensibiliza a la sociedad sobre la realidad de la educación y la comunidad; se muestra y plantea la organización de una “comunidad educativa”, para encarar una nueva forma de hacer educación, no sólo escolar, sino comunitaria, con la participación de todos los actores sociales.

Para demostrar la viabilidad de esta propuesta es necesario iniciar el trabajo, como el que se ha hecho con la instalación de las chacras escolares, la implementación de un pequeño laboratorio agroecológico, que constituyó en un primer paso para contrastar las dos sabidurías y conocimientos; con la actividad propia de la comunidad; la siembra temprana de invierno, denominada “Miskha tarpuy”. Para ello, se utiliza y recupera toda la sabiduría y las experiencias de los padres y madres de familia, los cuales participan en el proceso de definición del tiempo apropiado para la siembra, la selección de semillas, la preparación del terreno, la utilización de abonos, los cuidados durante el crecimiento de las plantas, denominados cuidados culturales, la cosecha. Asimismo, participan en la otra siembra convencional (es decir la siembra que se da en tiempo de lluvias), desarrollando estudios cromatográficos del suelo en el laboratorio, la preparación de los abonos orgánicos (bokashi), con asistencia de profesionales y entendidos en la materia.

Así, por un lado, a los padres de familia se los involucra en los trabajos prácticos. A los docentes y estudiantes se los involucra en los proyectos de “aula integral”, donde cada profesor de especialidad asume las tareas que corresponden a su área, de acuerdo a su especialidad. Por ejemplo,

el responsable de matemáticas se encarga de la parte cuantitativa; el de lenguaje y literatura se encarga de la producción textual; el de las ciencias naturales se encarga de la parte medioambiental; el de la química se encarga de abordar los procesos químicos y cambios de la materia; el de física se encarga de trabajar temas relacionados con la energía, la fuerza o las herramientas; el profesor de filosofía se encarga del tema teórico, etc.

Esta metodología, así aplicada, resulta una simbiosis de las prácticas tradicionales y los conocimientos científicos, en la cual las sabidurías y conocimientos locales y ancestrales se convierten en contenidos y referentes articuladores de los procesos prácticos de producción, metodologías y conocimientos técnico convencionales, como referentes teóricos sustentadores.

De esta manera, se logra la revalorización y reafirmación de la cultura originaria, demostrando que las experiencias y sabidurías locales sirven contundentemente de referencia y base para la implementación y aplicación de los conocimientos tecnológicos. Estas experiencias se inician en una de las unidades educativas de cada municipio, luego pasan al núcleo y de éste al distrito municipal, para incidir en el departamento y el país, en el marco de la Ley Educativa 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”.

Participación y reacción social

Por las características físicas de las comunidades rurales; es decir, por una marcada dispersión de los hogares y las extensas distancias que hay entre las viviendas, es importante desplegar un arduo proceso de sensibilización en torno a la importancia de emplear sus actividades y sus conocimientos en los procesos pedagógicos. En lo posible, se trata de llegar a todos los actores sociales de la comunidad, padres y madres de familia, autoridades, sabios y sabias, líderes locales, artesanos, agricultores, criadores de animales, médicos naturistas, adivinos y otros para sensibilizarlos y lograr que participen de manera voluntaria en todas las tareas y actividades que se programan. En este caso, el trabajo de sensibilización es un proceso largo y complejo, pues se trata de generar un cambio de actitud de las autoridades, los miembros de la comunidad y, sobre todo, de los docentes. Para ello, la demostración de resultados palpables tiene un sentido vital, porque en nuestra experiencia aprendimos que cuando los padres y madres de familia constatan por sí mismos los resultados generados por las innovaciones, se convencen y luego participan de forma voluntaria.

En este sentido, logrando la participación de todos los actores educativos, solo así podremos conformar una verdadera comunidad educativa. Nuestra experiencia ha servido para replantear y formular una nueva propuesta de

fortalecimiento de participación social comunitaria en educación, que es otro reto que hay que encarar en la constitución de los consejos educativos sociales y comunitarios, de acuerdo a la nueva ley educativa.

Planteamiento del proyecto educativo y el diseño curricular

El proyecto educativo es un instrumento que define y propone un modelo pedagógico holístico comunitario, que le permite a la comunidad educativa encontrar la forma de estructurar un modelo de gestión educativa novedoso, asumiendo las principales actividades socio-comunitarias como verdaderos insumos de socialización y aprendizaje; para ser encarados de manera participativa en función a los ciclos productivos y agrofestivos de la comunidad.

Por su parte, el diseño curricular diversificado sirve de andamiaje al proceso pedagógico, y como tal debe responder a ese modelo educativo, holístico, integral, participativo y dialéctico tanto en la formación como en el desarrollo humano de la comunidad.

La elaboración de estos instrumentos, como es norma, parte de un diagnóstico de la situación educativa comunal. Luego, en función a los calendarios agro-festivos de las comunidades, se identifican la distribución dialógica del tiempo y las actividades espirituales y festivas. En base a ellas se determinan las actividades relevantes de la sabiduría local, las actividades agrícolas, artesanales, médicas, pecuarias, gastronómicas, musicales, en función a sus propios usos y costumbres.

Estas actividades relevantes distribuidas por el calendario agro-festivo, en los doce meses del año, sirven como ejes articuladores del diseño curricular; que permiten generar procesos holísticos integrales y dialécticos: prácticas, teorías, reflexión- acción (sabidurías y conocimientos locales - conocimientos científico-tecnológicos) como una forma de complementar y aplicar ambos conocimientos en las actividades prácticas de aprendizaje, relacionadas a la problemática de la vida diaria. Además, para estructurar el diseño curricular, se define la lengua materna, de acuerdo a las características socio lingüísticas de la comunidad y la región, como instrumento de comunicación y de aprendizaje.

Estrategias metodológicas

Para implementar la nueva propuesta de una educación comunitaria socio-productiva e intercultural bilingüe, la metodología tiene que ser pertinente y debe responder a este nuevo modelo pedagógico que se propone. En esta línea, todo el accionar de la gestión institucional, empezando por la cultura y el clima organizacional, se debe tomar en cuenta los usos y

costumbres de la comunidad y las normas administrativas. Por ejemplo, la etnometodología perfectamente se adecúa al concepto de trabajo educativo comunitario, como el **ayni**, la **mink'a**, el **chhuqu**, el **piqchu**, la faena y otras experiencias de aprendizajes tradicionales propias de cada grupo social. Dichas acciones permiten recuperar y desarrollar las formas de trabajo tradicionales, para contrastar y sincronizar las acciones integrales y holísticas, con un enfoque socio-productivo comunitario, que definitivamente cambia la forma tradicional de gestión institucional y los viejos procesos de aprendizaje, convirtiéndolos en pertinentes, significativos, útiles y comunitarios, de aplicación práctica en las tareas cotidianas y en la resolución de los problemas de la vida comunitaria.

La evaluación toma el mismo enfoque, pues sirve como parámetro para evaluar y acompañar al proceso de manera integral y holística, tomando en cuenta todos los elementos intervinientes, para contextualizar, optimizar, mejorar, reforzar, corregir cambiar y tomar las previsiones y decisiones pertinentes en su oportunidad.

Algunas experiencias desarrolladas en la educación bilingüe

La experiencia se desarrolló en los municipios de Acasio y San Pedro de Buena Vista, cuyas comunidades están inmersas en la cultura quechua norte potosina. Como consecuencia de ello, el cien por ciento de la población habla el quechua: los niños y las niñas de las comunidades campesinas son monolingües absolutos en lengua materna quechua; y el castellano solo se habla en las capitales del municipio; vale decir, en Acasio y San Pedro de Buena Vista. Esto se debe a la afluencia de visitantes, técnicos y funcionarios públicos que tienen estadía temporal por el trabajo que realizan. Esta relación ha determinado los grados de bilingüismo en especie de anillos por la ubicación de las comunidades con relación a los centros urbanos:

- Monolingües absolutos en lengua originaria.
- Bilingües con predominio en la lengua materna.
- Bilingües coordinados.
- Bilingües con predominio en la lengua castellana.
- Monolingües absolutos en la lengua castellana.

Estrategias metodológicas aplicadas

Una vez identificada la realidad y hecho el análisis de la problemática del bilingüismo de las comunidades de los municipios, conjuntamente con los docentes, se busca estrategias para encarar esta situación. En esa

perspectiva, una de las acciones fue establecer el uso sistemático de la L1 y L2 en la comunicación escolar, como se muestra en el siguiente cuadro:

N°	Momentos y espacios de comunicación en la escuela	Uso sistemático de la L1 y L2 en la gestión escolar	
		Segunda lengua castellano	Lengua materna
1.	En el primer encuentro con los alumnos (formación)	100%	
2.	Actividades iniciales en aula	100%	
3.	Sesión de oralidad sistemática de L2	100%	
4.	Organización y asignación de consignas para la primera sesión		100%
5.	Proceso de desarrollo de la clase		100%
6.	Apoyo y seguimiento al proceso		100%
7.	Actividades finales de la sesión		100%
8.	Evaluación		100%
9.	Asignación de tareas		100%
10.	Horas libres (recreo)	100%	

Después de un tiempo, los docentes que realmente han aplicado este sistema de comunicación han logrado resultados muy significativos, los alumnos y las alumnas paulatinamente se hacen bilingües en quechua y castellano.

Sesiones preparadas didácticamente de la oralidad de L2 castellana

Como una segunda metodología desarrollada en el marco de nuestra intervención en comunidades campesinas se encuentra el desarrollo oral del castellano. Así, considerando que en el área en el que intervenimos gran parte de las comunidades campesinas son monolingües quechua hablantes, la estrategia implementada fue la enseñanza sistemática del castellano, desarrollada mediante sesiones diarias de ejercicio de la oralidad. Dicho enfoque tiene el objetivo de problematizar y cuestionar a los educandos para que por sí mismos encuentren estrategias que les permitan entender, responder y conversar en la lengua castellana. Esta actividad de conversación oral del castellano se realiza en forma diaria; en un tiempo de aproximadamente media hora, al cabo del cual se concluye la sesión interpretando una canción o bailando una ronda, para que los estudiantes desarrollen su órgano fonador y vayan aumentando progresivamente su repertorio léxico.

Se ha planificado que las sesiones de castellano aumenten progresivamente el desarrollo de la oralidad. Así se inicia con el aprendizaje de la forma de presentación, de las partes del cuerpo, de los nombres de los útiles escolares y de la casa, los nombres genéricos de los miembros de la familia y la comunidad, de los animales, etc. Posteriormente, se desarrolla el aprendizaje de oraciones más complejas, las cuales son apoyadas, como lo dijimos, con la interpretación de canciones y rondas.

Escenas comunicativas

Como una tercera estrategia implementada por nuestra institución, se efectúan escenas comunicativas; vale decir, espacios conversatorios coloquiales, desarrollados generalmente en los últimos periodos de la jornada o cuando hay la oportunidad para hacerlo, como una forma de romper la rutina del aula y de motivar a los niños y las niñas con las siguientes actividades:

- Descripción oral de gráficos, objetos, escenas familiares y comunales.
- Exposición de experiencias personales de estudiante ante el grupo aula.
- Relatos de noticias, experiencias personales en la técnica de rejilla.
- Relatos de cuentos, fábulas sencillas.
- Dramatización de cuentos y fábulas.
- Socialización de una noticia.
- Sesiones de preguntas y respuestas por parejas.
- Juego de roles.
- Diálogos.
- Entrevistas.
- Escenificación de visitas familiares, compra y venta en una tienda, reunión comunal y otros.

La diversidad de escenas comunicativas realizadas sobre el entorno de los niños y las niñas conduce a nuevas formas de expresión pero en un sentido práctico; es decir, en la realidad, la cual les permite ejercitar y apropiarse, cada vez más, de nuevas palabras y aumentar el repertorio lingüístico de la segunda lengua castellana.

4. A manera de conclusión

Para la implementación del nuevo enfoque de la educación comunitaria socio-productiva e intercultural plurilingüe la primera tarea es trabajar en la sensibilización de autoridades, líderes, dirigentes, padres y madres de familia, docentes y estudiantes, en torno a las bondades de este nuevo enfoque pedagógico, con miras a transformar la educación. Caso contrario, no será posible desarrollar ni encaminar el nuevo paradigma educativo, pues la falta de información entre los actores educativos provoca su resistencia al cambio.

Se debe involucrar a las autoridades municipales, líderes, padres y madres familia en la formación de comunidades educativas, para que se constituyan en actores activos y comprometidos con el proceso de aprendizaje intergeneracional.

Se debe recuperar y aprovechar los saberes, conocimientos, experiencias, materiales, recursos naturales, culturales y sociales de las comunidades locales, para la implementación de un proceso pedagógico comunitario integral.

Es necesario garantizar los medios técnicos, recursos físicos y financieros, la asistencia y el acompañamiento técnico al proceso, si es que se quieren obtener mejores rendimientos académicos y mejorar la calidad educativa del país.

Preguntas y aportes de los participantes

Guido Machaca

En contextos del norte de Potosí y el sur de Cochabamba, donde las comunidades son preponderantemente quechuas, todo método intercultural requiere del uso de la lengua indígena. Ahí, la lengua indígena se constituye en un elemento privilegiado para contribuir a la descolonización; porque de por sí, el uso de la lengua indígena en los procesos educativos tiene un rol descolonizador.

Por otro lado, considerando la realidad, quiero señalar que por más que aquí las organizaciones matrices, los CEPO y todos los demás definamos lindas propuestas metodológicas, esto se hace inviable si no pensamos en la formación docente inicial. Hay que pensar en transformar sustancialmente las instituciones donde se forman los maestros. Entiendo que en este evento están representantes del Ministerio de Educación, creo que ellos pueden responder con respecto a los que se está haciendo en torno a la formación docente, desde la perspectiva de la implementación de la intra e interculturalidad. Con la anterior reforma educativa hubo avances significativos en este sentido. Creo que es vital el involucramiento de los CEPOs en la formación de los maestros.

En este contexto, la pregunta para el compañero del CEBIAE es si él ha percibido que entre los maestros de la zona en la que se está ejecutando el proyecto expuesto existen niveles de aceptación hacia la incorporación de innovaciones metodológicas con enfoque de educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

Pedro Apala

Hay que recordar que la Reforma Educativa, por espacio de 10 años, implementó el constructivismo. Ahora, la nueva Ley de Educación 070 trae consigo el modelo socio comunitario productivo. La educación productiva, desde la cultura propia y comunitaria, que los pueblos indígenas estamos planteando, debe superar el divorcio entre la comunidad y la escuela, porque la escuela hace actividades diferentes a las que se hacen en la comunidad y la comunidad hace actividades diferentes a las que hace la escuela. No hay ninguna relación entre las dos instancias.

La Reforma Educativa no contribuyó a superar este problema, por lo que los jóvenes continuaron migrando. Los profesores les decían que debían ser mejor que sus papás y por eso los jóvenes se separaban de la comunidad. En la ciudad, la escuela tampoco responde a las necesidades de la comunidad. Las que migran se quedan como empleadas domésticas en las ciudades, en

el caso de las señoritas. En el caso de los jóvenes, éstos se quedan como ayudantes de albañil, de carpinteros, etc.

A partir de la experiencia de trabajo y la puesta en práctica de la educación productiva, ¿ustedes creen que esta educación puede superar estos dos problemas que ahora planteo?

Aurora Quinteros

En la exposición nos decía que se está trabajando especialmente en el fortalecimiento de la lengua castellana en el Norte de Potosí, en Acasio, Torotoro y nos indica que los jóvenes y los niños hablan en su lengua materna, pero no en castellano. Entonces, eso me hace entender que la preocupación de la institución es que los niños se castellanicen. Mi pregunta es, ¿no será que con lo que obligatoriamente se les está enseñando castellano a los niños, los estamos castellanizando, haciendo avergonzar a los niños de su lengua y su cultura?

Fernando Prada

Respecto a los currículos, ¿cómo están pensando la compatibilización del currículo que están trabajando ustedes con el del Ministerio de Educación?

Digno Cayo

Yo tengo la experiencia de haber ejercido el cargo de Director Distrital, reunía a los profesores de Vacas, Paracaya, Simón Bolívar, Potosí, Caracollo. Casi la mayoría tenía formación en EIB, pero no se ubicaban con respecto a la educación intercultural bilingüe. Nosotros estuvimos trabajando en este tema, a través de la lectura y la escritura, con canciones cortitas en quechua; pero eso sí, en el proceso de planificar y desarrollar las acciones pedagógicas en aula, desde la EIB, no podían. No podían hacerlo y por eso hemos implementado esas tres estrategias que les he mencionado.

Allá, en las comunidades que les he mencionado, los niños necesariamente tienen que aprender el castellano, porque el castellano es el elemento intercultural, no podemos considerar dejarlos sólo con en quechua. En la comunidad, sólo el profesor habla el quechua, el resto debe hablar en castellano. Por eso hemos implementado esas tres estrategias, para que los niños aprendan a hablar. Muchos de nuestros niños, por ejemplo en el Chapare, necesitan aprender el castellano. Empezamos el castellano con la expresión oral; mientras tanto, hasta el segundo año están leyendo y escribiendo en su lengua materna. Esa es la modalidad que nosotros manejamos.

Pedro preguntaba qué efectos está causando en la comunidad, en la juventud, la educación productiva comunitaria. La verdad, no tenemos todavía resultados, es la primera experiencia. Hay que ver la pobreza de nuestras comunidades. Por ejemplo, en el lugar se produce durazno, tomate, todo puede producir, pero el campesino ya no siembra, desde Cochabamba lleva tomate y cebolla, pudiendo producir en su comunidad. En la comunidad hay arbolitos de durazno que desde sus abuelos están ahí y no dan ni un durazno, porque no cambian las plantas. Con estas prácticas que hacemos tratamos de darles nuevas opciones para la producción. Por ejemplo, en la siembra de invierno, que la estamos retomando, uno que otro alumno ha hecho sus huertos en sus hogares. Este es el impacto que hemos visto, pero no es un factor para evitar la migración, sino es una opción de trabajo para generar ingresos en la misma comunidad.

Estamos manejando el currículo como lo hemos planificado en los ejes articuladores, como generadores de actividades. El profesor, dentro sus contenidos, el profesor de lenguaje debe relacionar los versos que enseña con la música que ellos producen. Entonces, en el área de literatura ellos deben analizar eso, debe servir como instrumento. Ahora, con el nuevo diseño curricular, recién vamos a entrar en debate, para ver cómo acomodamos lo del currículo regionalizado, no se ha definido cómo vamos a hacer, pero queremos mantener esos ejes articuladores.

Nelson Cuéllar

Lo que nosotros debemos entender como CEPOs, y también nuestros estudiosos y académicos que están implementando proyectos, es que hay diferentes tipos de currículos. Sin embargo, la normativa dice que hay un currículo base, regionalizado y diversificado, esos tres tipos de currículos hay ahora. En ese marco, los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia estamos en proceso de elaboración de currículos regionalizados, para eso ya tenemos lineamientos, y también hay currículos elaborados que habrá que revisar y mejorar, de acuerdo a lo que nosotros hemos optado por elaborar.

Se debe coordinar estrechamente con los de CENAQ, porque ellos ya están en la etapa de elaboración y anunciación del currículo base. La cuestión de lengua es preocupante, porque antes habían puros estudiantes quechuas y el profesor les enseñaba en castellano, empleando una metodología fácil. Para mí, esto de la lengua ha generado una confusión, porque todavía se cree que los conocimientos universales se pueden enseñar en castellano y no en nuestras propias lenguas.

Digno Cayo

Nosotros hemos debatido eso que dice el hermano Nelson, pero hay fuerte presión de autoridades locales y padres de familia para que se enseñe en castellano, porque algunos jóvenes que se van a la ciudad no logran los resultados esperados en la universidad, de ahí viene la presión. Por ejemplo, en San Pedro tenemos catorce promocionados, de los cuales sólo tres han ingresado a la universidad, el resto no ha podido. Ese es el cuestionamiento a los profesores. Ellos dicen que los estudiantes que no comprenden bien el castellano no podrán aprender en la universidad, porque allí todo está hecho en castellano. Ese cuestionamiento se tiene, no es nuestro querer hacerlo así, sino son exigencias de los padres de familia, de las autoridades y de los profesores.



Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos en las naciones y pueblos indígena originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia¹².

Pedro Apala¹³

1. Introducción

La investigación se ha realizado en los ocho Consejos Educativos de Pueblos Originarios que conforman el Comité Nacional de Coordinación (CNC-CEPOs). Los temas seleccionados para la recuperación de las formas y estrategias de transmisión de los conocimientos han sido actividades prácticas propias de las comunidades seleccionadas como: “Elaboración de bolsos de garabata”, “Producción de textiles”, “Producción de la papa”; o bien, actividades rituales como el “Arete guasu” y el “Maripeo”, entre otras.

Nuestros saberes y conocimientos no serán valorados o tomados en cuenta, en la magnitud de la ciencia occidental, si es que no nos involucramos en su discurso. En este sentido, nos hemos prestado las herramientas necesarias para encarar nuestras investigaciones. En consecuencia, los trabajos de investigación que han realizado los técnicos y directivos de los CEPOs se han enmarcado en las investigaciones cualitativas, sin descartar las cuantitativas.

2. Los fundamentos para una pedagogía propia

2.1 Fundamentos políticos

- La emergencia de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NyPIOs)

Aunque la lucha de los pueblos indígena originarios ha sido permanente desde la llegada de los españoles, la “Marcha por la dignidad y el territorio” protagonizada por los pueblos indígenas de tierras bajas, en 1990, ha sido un hito histórico que abrió los ojos del pueblo boliviano a la pluralidad de naciones y lenguas existentes en el territorio patrio.

Hasta ese entonces, la lucha de los pueblos indígenas era más de cada pueblo indígena, llámese aimara, quechua, guaraní, mojeño, etc., que del

¹² Esta ponencia es una síntesis del libro del mismo título que el Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC - CEPOs) publicó el año 2012.

¹³ Líder indígena histórico de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Actualmente es técnico del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC - CEPOs).

conjunto de los pueblos indígenas demandando territorio y dignidad como derecho legítimo.

Actualmente, la Constitución Política del Estado (CPE), que también fue fruto de la lucha de los pueblos indígenas a través de sus organizaciones, reconoce a Bolivia como país plurinacional, plurilingüe y pluricultural. Esta situación abre nuevos espacios políticos a las naciones y pueblos indígenas, como es la construcción de las autonomías indígena originarias, el diseño y elaboración de currículos regionalizados, la considerable participación indígena en los ámbitos de la Asamblea Legislativa Plurinacional, así como el desempeño en calidad de ministros, viceministros o altos cargos en la administración pública.

- La aprobación de la Constitución Política del Estado

La IV marcha de los pueblos indígenas de Tierras Bajas del 2002, denominada “Por la Soberanía Popular, el Territorio y los Recursos Naturales”¹⁴, fue el punto de partida para la construcción de una nueva Constitución Política del Estado. Entre los principales planteamientos hechos por los marchistas estuvo la exigencia de la modificación del artículo 230 y siguientes de la CPE, la convocatoria a una Asamblea Constituyente en la que tuvieran participación todos los sectores sociales, sin mediación forzosa de los partidos políticos.¹⁵

La nueva CPE, aprobada mediante referéndum el año 2009, por primera vez reconoce los derechos de los pueblos “indígena originario campesinos”, introduce una nueva organización territorial mediante la creación de autonomías y abre amplios espacios para la participación social de los indígenas en gobiernos locales como a nivel nacional. En consecuencia, la definición de un nuevo Estado boliviano, caracterizado por la existencia de muchas naciones y pueblos indígena originario campesinos, tiene importantes implicaciones en el ámbito educativo, tales como:

- La elaboración de currículos regionalizados por nación y pueblo indígena originario.
- El diseño de una nueva formación docente.
- La elaboración de materiales desde sus maneras de ser, de pensar, de hacer y de decidir.
- La búsqueda de pedagogías propias para el desarrollo de los currículos regionalizados.

¹⁴ La IV Marcha de los pueblos indígenas partió el 13 de mayo de 2002 desde la sede de la CPESC, Santa Cruz, con aproximadamente 500 representantes entre comunarios de base y organizaciones indígenas.

¹⁵ Carlos Romero; “El proceso constituyente boliviano”. CEJIS, 2005.

- La aprobación de la Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”

La aprobación de la Ley de la Educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”¹⁶ es el resultado de las luchas constantes de las naciones y pueblos indígena originarios, por su derecho a la educación y, como tal, una de las finalidades de dicha ley señala: “Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en complementariedad con los conocimientos universales” (Art. 4, inciso 4).

También incorpora la noción de currículo base, elaborado desde el Ministerio de Educación, currículos regionalizados como responsabilidad de los pueblos indígena originarios y con el apoyo técnico del Ministerio de Educación, y los currículos diversificados que dan cuenta de las diferencias o variaciones lingüísticas, culturales, geográficas, etc., dentro del espacio territorial de nuestros pueblos indígena originarios. Esto sienta las bases para una educación pluricultural, plurilingüe y plurinacional

2.2 Fundamentos filosóficos

Antes de entrar a desarrollar los fundamentos filosóficos que sustentan la construcción de una pedagogía propia es menester hacer algunas puntualizaciones sobre la comprensión de la filosofía de los pueblos indígenas.

Heinrich Zimmer, un estudioso de la filosofía de las Indias, señalaba con mucho acierto lo siguiente:

Aún en los primeros años de este siglo, muchos no quisieron conferir al pensamiento indio el dignificante título de “Filosofía”. Sostenían que “Filosofía” es un término griego que significa algo único y particularmente noble. Nacido entre los griegos y proseguido sólo por la civilización occidental. (Heinrich Zimmer, *Filosofía de las indias*, 1951)

Esto mismo ocurre con el pensamiento filosófico de los pueblos indígenas del Abya Yala. A este respecto nuestros investigadores señalan:

En la historia de la humanidad todos los pueblos han elaborado un complejo sistema de ideas, que generalmente están profundamente vinculadas a la vida familiar y comunitaria. Por lo que comúnmente

¹⁶ La propuesta de Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” fue elaborada por una Comisión Nacional y aprobada posteriormente en un Congreso Nacional de Educación realizada en la ciudad de Sucre el año 2006.

podemos encontrar las respuestas filosóficas de la vida, íntimamente entrelazadas con su religión, su educación, sus tradiciones y sus costumbres. Solamente la cultura europea, que ha parcializado el conocimiento, ha hecho de la filosofía una “ciencia del pensamiento”, abstracta y “pura”, que siempre encuentra enormes dificultades para ser aplicada por el común del pueblo en la vida cotidiana. Esta es la razón, además de ser la cultura dominante, por la que los investigadores europeos y norteamericanos niegan la existencia de una filosofía en el Anáhuac. Hasta la fecha “No han podido encontrar –ni encontrarán– en la historia antigua del Anáhuac”, una filosofía europeizada. (Guillermo Marín. Raíces y esencia del México antiguo. 2004)

Por nuestra parte señalamos que la filosofía de nuestras naciones y pueblos indígena originarios se basa en la sabiduría cósmica desarrollada desde nuestros ancestros. Esta filosofía o cosmovisión se manifiesta en las relaciones complementarias de lo material y espiritual, de elementos positivos y negativos; la relación entre el macrocosmos y el microcosmos, aspectos que se manifiestan en todos los planos de existencia y que suceden en el tiempo y espacio. Esta comprensión dual del cosmos o filosofía significa que en el universo nada existe suelto; por tanto, ningún ente, sustancia o acontecimiento puede manifestarse de manera individual o separado de su opuesto complementario. Este es el primer principio de la filosofía indígena: la dualidad o paridad.

Sin embargo, esta dualidad o la relación entre dos entes, sustancias o acontecimientos no es paralela como las líneas del ferrocarril; al contrario, tiene que existir complementariedad entre ambos: como nuestra mano derecha no podrá realizar nada sino existe la complementariedad con la mano izquierda. No existiría la humanidad sin la complementariedad entre el hombre y la mujer o la luz eléctrica no tendría realización sino hay el encuentro entre el polo positivo y el negativo.

También nuestra filosofía establece que tiene que existir equilibrio entre las dos sustancias, elementos o acontecimientos. No se realiza la complementariedad en desequilibrio; es decir, no puede manifestarse la luz si un polo tiene un voltaje mayor al otro polo, etc. La comprensión filosófica de nuestros pueblos es que todo está relacionado con todo, ningún elemento, sustancia, ente o acontecimiento está separado del otro; es decir, existe una unidad a partir de la diversidad. En consecuencia, también debe existir armonía en la complementariedad. Armonía que se entiende como las relaciones recíprocas; primero, consigo mismo; luego, con los demás, con la naturaleza y el cosmos.

Sin embargo, hay que señalar que hay diferencias entre una nación o pueblo indígena originario y otro. Por ejemplo, la nación guaraní basa su pensamiento filosófico en el “Ivi marae” (Búsqueda de la tierra sin mal); el

pueblo aimara en el “Suma qamaña”; mientras que la filosofía de la nación quechua se basa en el “Sumaq kawsay” (Vivir Bien). Por su parte, la nación mojeña basa su pensamiento filosófico en la Búsqueda de la Loma Santa.

Ahora bien, la educación se fundamenta en la filosofía o cosmovisión imperante en una determinada sociedad porque a partir de ésta se interpreta su propia naturaleza y la de todo lo existente y define nociones comunes que se aplican a todos los campos de la vida.

2.3 Fundamentos culturales

La Constitución Política del Estado define a Bolivia como país pluricultural, plurilingüe y plurinacional. Asimismo, reconoce como lenguas oficiales aquellas habladas por las 36 naciones indígenas originarias existentes en el territorio nacional.

Este panorama complejo y profundo muestra, además, diferencias notables y significativas en las prácticas culturales y lingüísticas, en las formas de organización, en los sistemas jurídicos, la economía, etc. Esto significa que “aprender la cultura y aprender de las culturas es el motivo pedagógico subyacente a la dinámica curricular, ya que al aprender sobre sus características también se debe aprender acerca de las capacidades de relación con los miembros de otros pueblos” (CNC-CEPOs. Educación, cosmovisión e identidad. 2008).

Aunque vestidas con algunas prendas ajenas, nuestras prácticas culturales se encuentran vitales en nuestros pueblos, en boca de nuestros ancianos, ancianas, sabios y sabias que han pervivido a la “extirpación de las idolatrías”.

3. Marco legal

La Constitución Política del Estado, en su Artículo 30 y Numerales 12, 14 y 15, se refiere a la educación y un sistema educativo propio. También, en su Artículo 98 establece que “La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional comunitario. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones”, que se complementa con el Artículo 289 de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” que, en su Artículos 1 y 7 señala que la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo; ratificado mediante el Artículo 6, en sus Parágrafos I y II. El Artículo 68, en sus Numerales 2 y 3, menciona claramente que la construcción del currículo regionalizado es responsabilidad de las NPIOs con el apoyo del Ministerio de Educación. El currículo regionalizado está definido como sigue:

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. (Art. 70. 1)

En la “Ley Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación”, aprobada el año 2010, en su Artículo 6, Inciso b, se señala:

Diseñar y poner en marcha políticas educativas, culturales, comunicacionales y de diálogo intercultural que ataquen las causas estructurales de racismos y toda forma de discriminación; que reconozcan y respeten los beneficios de la diversidad y la plurinacionalidad y que incluyan en sus contenidos la historia y los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesino y el pueblo afroboliviano.

La Ley No 073 de Deslinde Jurisdiccional, del 29 de diciembre de 2010, en el Artículo 4, se menciona:

Las naciones y pueblos indígena originario campesinos tienen derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con sus tierras y territorios que tradicionalmente han poseído, ocupado, o utilizado y asumen las responsabilidades para con las generaciones venideras [...].

La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. Todas las jurisdicciones constitucionalmente reconocidas deben respetar las diferentes identidades culturales.

La legislación internacional también incorpora puntos importantes respecto a la educación en los pueblos indígenas.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, de septiembre de 2007, y elevada en Bolivia a rango de Ley No. 3760, en noviembre de 2007, menciona:

Artículo 14

Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.

Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

El Convenio 169 de la OIT, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de 1989, ratificado por el Estado boliviano mediante Ley 1257, en su artículo 27 señala:

Artículo 27

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Finalmente, como norma en el ámbito educativo, tomamos los objetivos de desarrollo del Milenio, aprobado en septiembre del 2000 en la sede de las Naciones Unidas con la asistencia de 189 Estados miembros. El segundo objetivo señala: Lograr la enseñanza primaria universal y establece como meta: “Velar porque, para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”.

4. Postulados para un marco pedagógico propio

4.1 Aprender y enseñar desde el hacer

La transmisión del conocimiento en nuestros pueblos indígenas originarios se caracteriza por el “**hacer**”. Siempre se trata de acciones que todos y todas las mujeres y hombres de todas las edades, realizan en un contexto o ámbito de actividad determinado¹⁷. Los niños y niñas siempre están haciendo algo. El hacer no debe confundirse con el puro activismo; el hacer siempre tiene sentidos, objetivos y resultados. Es decir, un propósito determinado.

Si bien el espacio del aprendizaje y de la enseñanza es el núcleo familiar nuclear y/o extendido, el conocimiento que se transmite es el que pertenece

¹⁷ Un ámbito de actividad se entiende como las interacciones que un grupo de individuos genera al ejecutar determinadas prácticas y mediante las cuales comparten las comprensiones de dichas prácticas, las acciones que las componen así como las finalidades a las que se dirigen. Las disciplinas, tal como son practicadas por sus cultores; esto es la física por el físico, la lingüística por el lingüista, la historia por el historiador, la biología por el biólogo, etc.; conforman un ámbito de actividad. La red de patrones de interacción que estructuran el ámbito de actividad se convierte en su propio trasfondo y en la medida que los individuos se hacen cargo de, viven o actúan esas interacciones.

a nuestra comunidad. En general, este conocimiento es “especializado”; es decir, se ha producido de acuerdo a las características particulares e historia específica por las que ha atravesado la comunidad. El hacer se aprende y enseña a través de la observación y del modelo. Éstas son las formas heredadas y forman parte del bagaje de la comunidad. Por lo tanto, se puede decir que al saber y conocimiento de la comunidad, se acompaña también con las formas de hacerlo.

En el aprendizaje - enseñanza del hacer el modelo es el experto; puede ser el padre, la madre, los abuelos o personas que poseen el saber acumulado. Por ello mismo, se puede decir que el modelo no sólo es tal en su papel de instructor, más bien siempre se debe pensar que el modelo representa a la comunidad porque entrega el saber y conocimiento que ella ha acumulado. El hacer se aprende haciendo, es visitando el bosque como aprendemos de la vida de las plantas y no por fotografías; es mediante el juego o la danza que aprendemos de nuestro cuerpo y no por diseños hechos en material plástico. Por tanto, el aprendizaje es a partir de la práctica y no de la teoría. Pero empieza por la observación y el sentir. La observación atenta es un elemento fundamental del aprendizaje.

Se puede afirmar que el modelo no muestra lo que hace por partes, siempre muestra el “todo”, la actividad completa. Con ello, los que aprenden entienden de qué se trata, por qué y para qué se hace.

4.2 Aprender y enseñar el sentido

Lo que se aprende y enseña siempre tiene sentido en nuestras comunidades indígenas. Pero hay que distinguir entre un sentido pragmático utilitario y un sentido trascendental. El sentido pragmático (plano material) se refiere a la utilidad de lo que se aprende; se refiere a la aplicación del aprendizaje para el beneficio personal e inmediato. El sentido trascendental (plano espiritual), se refiere a que todo lo que se aprende está inscrito en la emoción, en una “constelación” de valores e ideas sobre lo que es la vida, sobre lo que es el sentido de la trascendencia de las personas. También significa hacer algo con voluntad, con cariño y entrega a lo que se está haciendo. Eso es lo que se diría en aimara Taqi chuymampi luraña (hacer con el corazón); o en Guarani Yayapo pia ndive (hacemos con el corazón).

Entonces, aprender y enseñar el sentido es con la cabeza y el corazón, expresado metafóricamente. El corazón nos lleva a la delicadeza del gusto y del sentimiento, la cabeza a la comprensión intelectual. Esta es la ley en toda acción práctica en nuestros pueblos indígena originarios que, poco a poco, está siendo destruida por las escuelas actuales. Amor y conocimiento es el verdadero arte; por tanto, el verdadero aprendizaje.

La escuela actual hace énfasis en el sentido utilitario pragmático (plano material) e, incluso, lo que se aprende en ella toma siempre un camino largo de verificación de la habilidad y/o conocimiento aprendido (evaluación). En cambio, el aprendizaje con sentido que se desarrolla en nuestras comunidades tiene como fuente de verificación la habilidad y las actitudes adquiridas.

4.3 Aprender y enseñar las interrelaciones

La realidad social y natural es percibida y vivida por nuestras culturas de tal forma que todos los elementos que las componen, sean objetos o personas, siempre están relacionados unos con otros. De la misma forma, el mundo material y el mundo espiritual también están relacionados entre sí. Se puede afirmar que todos son parte de algo, que todos comparten un imaginario que los une, tanto a las personas entre sí como a los objetos con las personas y como los objetos entre ellos.

Por ello, lo que se aprende y se enseña en nuestras comunidades, lo que se transmite como conocimiento no es algo simple. A pesar de ser un conocimiento cotidiano y local, lo que se aprende y enseña siempre es algo complejo, pues está compuesto por muchas relaciones tanto entre personas como con lo que nos rodea.

Aprender a tocar un instrumento musical, aprender a usar una herramienta para arar la tierra, para hilar, para tejer, para mezclar en la cerámica, para cosechar; aprender a identificar y percibir lo que es bueno o malo, funcional o no, adecuado al momento o no, requiere aprender a identificar las relaciones entre los objetos que le rodean, entre las acciones que se hace, entre lo que se entiende y entre lo que es pertinente para alcanzar el resultado final.

Así, no se puede entender el aprendizaje cultural como “lecciones escolares”. Al contrario, todas las actividades forman parte de un todo que siempre está presente a los ojos de los aprendices y del modelo que enseña. Una de las mejores formas de comprender el aprendizaje de las relaciones es a través de la secuencia: observación-imitación de la acción-observación. El principal componente de este proceso es la acción, la actividad, el hacer.

Aprender y enseñar las interrelaciones es enseñar **el mundo de vida natural, social y también espiritual**. El mundo simbólico donde los objetos tienen su propia vida muestra también que ellos existen en la medida que existen relaciones. Aprender y enseñar las interrelaciones es mostrar lo que el desarrollo científico actual está demostrando; vale decir, la necesidad de abandonar progresivamente los campos especializados en procura de explicaciones de mayor alcance y globalidad.

4.4 Aprender y enseñar la especialización

En los procesos de transmisión de nuestros conocimientos incorporamos la variable de las habilidades individuales; es decir, no todas las niñas, ni los niños, ni por la edad misma pueden aprender de todo. Se puede afirmar que se aprende aquellas actividades para las cuales tenemos ciertas habilidades específicas o algún “don” heredado o innato. Esto es más usado cuando se trata de enseñar el arte de la música, del grabado, del tejido, de la cerámica, etc., pero, es a partir de esta habilidad específica que se produce el aprendizaje porque nuestros conocimientos son interrelaciones, no segmentados, ni compartamentalizados.

Por otro lado, también se establece que las niñas y los niños no aprenden de la misma manera ni las mismas cosas. Siempre se toma en cuenta qué deben aprender ellos desde la perspectiva de la complementariedad de roles y funciones del vivir en comunidad. De esta manera, la edad y el género contribuyen para definir la organización de la enseñanza, sirven para la identificación de las estrategias de enseñanza y de los instrumentos que se utilizan para mediar el proceso de aprendizaje.

4.5 Enseñar y aprender en la espiritualidad

La llegada del pensamiento positivista a la filosofía y a las ciencias en su conjunto, significó el rechazo a la espiritualidad y el predominio del plano material. El “ver para creer” que sintetiza al positivismo crea una ciencia sin conciencia. Esta forma de pensar positivista es la antítesis de nuestros saberes y conocimientos que se basan en el “creer para ver”.

Desde esta postura del creer para ver, para nosotros los árboles, los ríos, las montañas, los animales tienen espíritu. De ahí que la ritualidad toma forma como vía para el desarrollo de la espiritualidad. Antes de salir a pescar se hace un ritual previo y en el momento de la pesca se pide permiso al espíritu de las aguas y de los peces para que la pesca sea satisfactoria. Es esta ritualidad que nos permite ser parte de la madre naturaleza, a comunicarnos con ella, a ser parte de ella porque ella nos cría y nosotros también debemos criarla. Esta comprensión ha estado ausente en todas las escuelas. Allí se enseñó a vivir y morir aquí en la tierra.

Esta ritualidad, como elemento básico para la vida en armonía con la naturaleza no solo es práctica individual, sino también familiar y de la comunidad. El desarrollo de la espiritualidad está, indefectiblemente, ligada al desarrollo en equilibrio de ambos hemisferios cerebrales. Es este hecho que falló en la concepción de la educación en la sociedad occidental. Se priorizó el desarrollo del hemisferio izquierdo de nuestro cerebro cuyas facultades son: la racionalidad, el pensamiento lógico, la

linealidad, la verticalidad, etc.

Desde la ciencia indígena, esto no es correcto. El principio de la paridad o dualidad señala con claridad que nada en el universo funciona de manera unilateral, de manera individual sino en pares complementarios.

4.6 Enseñar y aprender en lo colectivo o comunitario

Aunque es posible encontrar aprendizajes individuales o personales, el aprendizaje de nuestros saberes y conocimientos siempre se da en procesos colectivos. Así tenemos el *ayni*, *mink'a*, *minga*, *mötiro*, etc. Esto mismo se muestra en los trabajos de investigación realizados tanto en la nación guarani (*arete guasu*) como en el pueblo mojeño (*el maripeo*).

4.7 Aprender y enseñar en función a la edad y género

En las sociedades indígenas es muy importante la cuestión de género. En muchos casos, la concepción de género determina el tipo de actividad a realizar. Aunque, como vimos en el punto anterior, el trabajo es colectivo, es al interior de estas formas de actividad en la que se establece la diferencia de roles en función al género.

Dice la sabiduría de los hermanos mayas que la humanidad tiene dos alas (hombre y mujer), el día en que la humanidad aprenda a usar sus dos alas habrá alcanzado su pleno desarrollo. La edad es otro de los aspectos que se toma muy en cuenta en nuestras prácticas culturales. Se aprende de acuerdo a la edad y se participa de acuerdo a la edad.

4.8 Enseñar y aprender el valor de la familia

Uno de los aspectos menos considerados y tratados, en las escuelas actuales, es el valor de la familia. Por ese hecho es que va en aumento la separación de la pareja, el abandono familiar por parte de los hijos. Este panorama es menos alarmante en los pueblos indígena originarios aunque, por el tipo de educación recibida, también va en aumento. Con todo, aún es palpable de que aún hay sintonía de los padres con sus hijos y de los hijos con sus padres. Cuando hay sintonía en la familia también hay éxito en la relación de pareja, en la relación entre hermanos y otro tipo de relaciones.

Será muy importante incorporar estas prácticas en los procesos de aprendizaje-enseñanza porque muchas veces, tanto educadores como padres/madres de familia, se encuentran frente a situaciones en las que no pueden solucionar comportamientos conflictivos de los hijos. A pesar de los esfuerzos de los padres o de los maestros, no logran ayudar al estudiante (niño/a, adolescente) a modificar ciertos comportamientos conflictivos o a resolver dificultades de aprendizaje. Y con frecuencia se responsabilizan

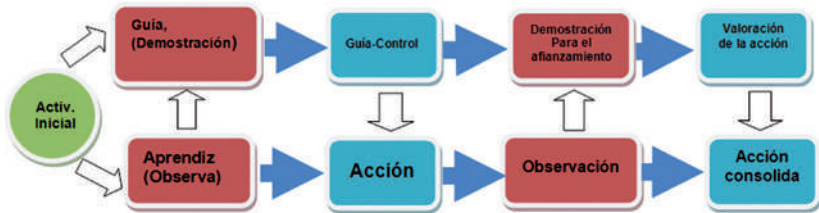
mutuamente cuando no ven resultados positivos en sus intentos.

Cuando se logra que los padres (el padre, la madre), el maestro y el educando sean partícipes y ocupen su lugar, el proceso de enseñanza - aprendizaje fluirá de manera más positiva para todos.

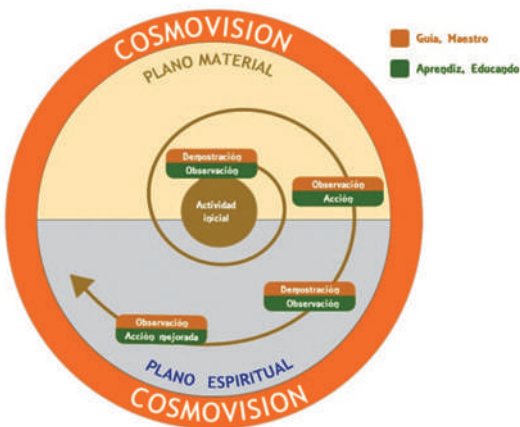
5. La secuencia del proceso de aprendizaje

La descripción de las formas y estrategias de transmisión de conocimientos descritos en líneas precedentes, establece con claridad algunos aspectos del proceso de enseñanza - aprendizaje. Esto nos permite formular procesos pedagógicos en el enseñar y el aprender:

“Wawakunaqa qhawaspalla yachaqanku”
“Los niños y niñas aprenden mirando”



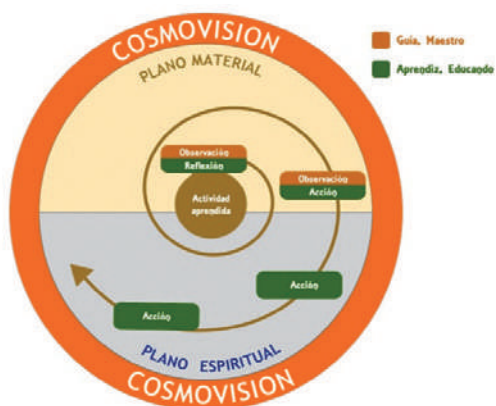
Sin embargo, el gráfico no refleja aún la totalidad del proceso, lo que se muestra son los roles tanto del aprendiz como del guía. En el gráfico siguiente se refleja la totalidad del proceso.



La actividad inicial o actividad central del aprendizaje está inmerso en la cosmovisión de cada pueblo o nación indígena originaria el que, a su vez, se expresa en el plano espiritual y el plano material. Es decir, tanto el aprendizaje y la enseñanza tiene que moverse en estas dos dimensiones, porque la filosofía o cosmovisión de

los pueblos indígenas se manifiesta en el principio de la paridad o dualidad. Este proceso no concluye con el logro del aprendizaje, sino esto da pie a que se inicie un segundo proceso que es la creatividad.

En líneas precedentes, señalamos que se debe enseñar y aprender el sentido de aprendizaje; es decir, que este proceso debe trascender los aspectos materiales del aprendizaje e ingresar a lo trascendente. A partir de ello, entonces, los aprendices que son los niños, niñas, jóvenes o personas adultas inician el proceso de creación, el proceso de expresión desde su ser interno. En este proceso, la persona que enseña se convierte en guía y consejero de este proceso. Veamos el siguiente gráfico:



El proceso de creación en los pueblos indígenas

En consecuencia, el proceso de aprendizaje tendría dos fases importantes: el aprendizaje en sí y la creatividad a partir de lo aprendido. Además, esta creatividad se enmarcaría en el desarrollo espiritual de la persona.

Preguntas y aportes de los participantes

Marina Arratia

A mí me ha gustado mucho esta exposición porque veo que ya estamos concretizando varias cosas. El trabajo ha sido bien elaborado sobre estas características, formas particulares de enseñar mostrando las características de que el aprendizaje no es teórico, sino práctico; no es un aprendizaje fragmentado sino es un aprendizaje holístico donde hay una complementariedad y una especie de puntos claves para pedagogizar. Hay que ver cómo puede ser aplicado en la escuela, no sólo para enseñar sino también para contrastar.

Yo no creo que recuperemos todas las formas de aprendizaje en la casa, la familia y en la comunidad para llevarlas a la escuela, para sustituir o tratar de enseñar desde esta lógica la ciencia. Me parece que es útil más bien para contrastar, para hacer ver al niño que hay un sistema de conocimiento propio y que sus saberes están vigentes. Tampoco se trata de decir esto vale y esto no vale, eso es fundamental.

Toda esta información en la escuela sería un puente más que un choque con la otra lógica de enseñanza y aprendizaje. Saber cómo aprende el niño en su casa y en la comunidad, permitiría que desarrollemos pedagogías más amables que no sean agresivas ni violentas para los niños. En realidad, yo creo que esto es como el marco teórico, cuando hablamos de diversidad cultural, no se debe perder de vista que los aprendizajes de los conocimientos deben ser situados, contextualizados y territorializados para cada lugar.

Guido Machaca

El trabajo que ha desarrollado el CNC - CEPOS es una muestra de que ya en el país, de alguna manera, se está incidiendo en la producción de conocimientos pero desde una perspectiva de los pueblos indígenas y con los pueblos indígenas pensando en un sistema educativo plurinacional. La producción no es para los indígenas, sino es desde, con y para todo el sistema educativo. Por lo que ha contado, hicieron una abstracción pedagógica a partir de ciertas experiencias en varios pueblos y en base a unidades y experiencias productivas que le otorga la representatividad.

Como señala Marina, hay varios principios pedagógicos y metodológicos que probablemente no conviene que sean incorporados al sistema formal, porque algunos hacen referencia a la transmisión de conocimientos muy propios y se les puede distorsionar. Se debe pensar cuáles y cómo se debe aplicar en el sistema educativo y cuáles son estrictamente de la comunidad

y familia.

Digno Cayo

Decía en una parte de su exposición que lo espiritual tendría que incorporarse a la escuela. Nosotros hemos tratado de hacer esa experiencia, por ejemplo, identificamos a los adivinos, a los curanderos para que compartan a los alumnos y a la comunidad sus conocimientos. Pero en el campo son egoístas, no quieren compartir, nadie ha querido compartir en la comunidad con los alumnos. Nosotros quisimos comprar los insumos pero nadie quiso compartir. Entonces ¿quién va a desarrollar lo espiritual en la escuela y en las ciudades?.

Mario Fuentes

Cuando hablamos de conocimientos y saberes arraigados a las naciones y pueblos indígenas, en los encuentros, en talleres y en seminarios, se minimiza la cosa. Cuando se habla o se empieza a discutir estos temas se lo minimiza y más bien surgen posiciones en contra porque en nuestras mentes siguen habiendo categorías bien occidentales. Cuando se quiere sistematizar algún tipo de saberes y conocimientos indígenas no se los puede medir con el ojo científico, no podemos incurrir en esto; hay que construir otras formas, considerando el ojo científico y los ojos propios de la cultura.

Pedro Apala

En la ciencia occidental, en este momento, hay un choque de paradigmas y se está abriendo nuevas ciencias. Por ejemplo, la psicología transpersonal que estudia las manifestaciones paranormales, como el de los brujos y la teoría cuántica que se asemeja al pensamiento filosófico de los pueblos indígenas. Esto nos muestra que lo que tenemos es realmente científico. Los chamanes podrán tener determinadas manifestaciones consideradas paranormales pero ya puede ser estudiado también desde lo científico.

Desde la filosofía intercultural, se dice que lo universal es cuando concurren la mayor cantidad de concepciones posibles, cuando concurren la mayor parte de pensamientos diferentes, eso sería la categoría de lo universal. Esto nos abre la posibilidad de que nuestra ciencia entre a ese cúmulo de conocimientos que debe conocer la humanidad, para eso debemos empoderar nuestros saberes y conocimientos porque saber y conocer es poder y los saberes y los conocimientos indígenas deben ser considerados también como poder. Toda la humanidad en su conjunto podrá acceder a estos conocimientos y saberes acumulados por nuestros antepasados.

Nuestros saberes y conocimientos están vivos y presentes en todas las comunidades indígenas, por eso se debe empoderar de tal manera que entren a ese diálogo horizontal de saberes y conocimientos. Lo que se ha ido haciendo con la ciencia, por ejemplo en el campo de la literatura, es analizar las poesías si tenían rima o no tenían rima, si eran penta silabas o no, si no cumplían con las exigencias de la academia eso no era poesía y nosotros como pueblos diferentes sí tenemos nuestra poesía, pero con nuestra propia riqueza y características. La música y la poesía indígena se hacen a través de conocimientos y saberes indígenas igual que en la ciencia, igual también tenemos la capacidad de demostrar que nuestros conocimientos y saberes son científicos.

Marina decía que hay que tener cuidado con el choque de lógicas pero eso es lo que debe suceder, son dos miradas diferentes y debe haber ese choque al cual nosotros le llamamos el diálogo horizontal de conocimientos y saberes. No vamos a ir a estrellarnos contra eso, no queremos un suicidio cultural, tampoco queremos decir que nuestros conocimientos y saberes son lo máximo y lo de occidente no sirve. Debemos abrirnos pero valorando los conocimientos indígenas para que estén en igualdad de condiciones los otros conocimientos.

Cuando hablamos de los conocimientos y saberes que deben entrar a la escuela, es cierto, no todos los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas pueden entrar; además, se debe modificar el concepto de la escuela. Con la Ley 1565 todavía la escuela era el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; ahora nosotros queremos cambiar el concepto de escuela, donde la escuela sea la comunidad, esa debe ser la nueva escuela.

Nosotros decimos que el tema de la espiritualidad no debe ser practicada dentro la escuela, sino fuera de ella, cuando se haga por ejemplo una ceremonia ritual. Cada uno de los aprendizajes tienen sus lugares específicos, entonces la escuela debe ir al encuentro de estos actos rituales, no debe tratar de trasladar estos rituales. El encuentro con el chamán, con el abuelo debe ser en sus lugares respectivos, esto implica salir de la escuela. La espiritualidad no se enseña a cualquiera, va ligado a un legado de padres a hijos y eso siempre ha sido muy fuerte. Todavía debemos reflexionar más acerca de cuánto de todo lo que tenemos debe entrar a la escuela.

Para nosotros la espiritualidad es el desarrollo de la potencialidad interna que tenemos todos los seres humanos. Si queremos que la espiritualidad se desarrolle desde los procesos de enseñanza aprendizaje, los maestros deben conocer respecto a este tema; de lo contrario, no se debe tocar este tema.

Elías Caurey

Yo quería reforzar un poco el trabajo que hemos elaborado en el texto que es producto de un trabajo conjunto como CEPOs. El tema de la enseñanza se ha descuidado en la educación tradicional porque si nos preguntamos todos lo que hemos pasado por la escuela o la universidad, ¿en qué medida usamos todo lo que nos han enseñado en estas instituciones? Nos damos cuenta que lo que usamos más en la vida es lo que aprendemos en la vida. Lo que más aplicamos en la vida es lo que hemos aprendido en la casa, en el camino; en ese sentido, creo que el enseñar no tiene que ver solo con en el área rural, sino en todos los ámbitos.

Respondiendo también a las preguntas que han hecho al texto que de por sí pareciera muy intra o muy etno, no es tanto así. Cuando estaba apoyando en la Chiquitanía, los hermanos guarayos y guaraní reflexionábamos qué contenidos íbamos a poner y ahí surgían preguntas y muchas cosas. Hace un momento el compañero hablaba de currículo oculto, no sé si llamarlo así, pero hay cosas que se deben mantener ahí guardados, porque ahí está la esencia de que los indígenas todavía existimos. De repente algunos han perdido la lengua pero existe todavía el sentido.

Hace 30 años la mayor parte de la población indígena estaba en el área rural, ahora con la migración a la ciudad esto se ha invertido. El migrante indígena se va con todo a donde vaya, no deja su lengua, ni su cultura. En La Paz, por ejemplo, cada fin de semana cierran calles, hacen sus fiestas; en Santa Cruz, pasa lo mismo. Estos migrantes indígenas están construyendo sus espacios rituales, lo construyen cada día. Entonces, no creo que sea muy complicado aplicar este nuevo sistema educativo en la ciudad porque los que hemos migrado a la ciudad todavía seguimos manteniendo las mismas creencias y nuestra cultura.

Hay que pensar quiénes son los que deben enseñar, lo mismo en lo que respecta a la espiritualidad, tenemos los recursos suficientes en la ciudad, pero estamos desperdiciando a nuestros pedagogos por excelencia, los ancianos, que están ahí recluidos en los asilos y hay que recuperarlos. Si se dan cuenta, entre el anciano y el niño, pareciera que el tiempo no ha pasado, porque los ancianos tienen todo el tiempo del mundo para escuchar a los niños. Nosotros los que estamos en la edad intermedia no tenemos la misma paciencia y hasta a veces nos aburrimos. Pero los ancianos están ahí, con experiencia y paciencia, este elemento se debe recuperar como aspecto metodológico para enseñar.

Rolando Moy

Esto tiene una característica intercultural porque estamos tomando al abuelo, a todas las personas que están en la comunidad. Ahora la escuela ya no es las cuatro paredes, ahora se transformó en la comunidad. Desde esta propuesta pedagógica que tiene metodologías interculturales para recupera conocimientos y saberes de los chamanes y los músicos. Claro que esta propuesta pedagógica puede ser usada en el área rural y también en el área urbana; por eso tenemos que buscar la integración y reconocer el valor del otro, buscar cómo me complemento en el saber del otro y no creer que sólo yo sepa.

Pedro Apala

Para bien o para mal muchas, de las cosas que se hizo con la Reforma Educativa lo estamos rescatando, no se puede desechar todo de una experiencia anterior que, además, es una experiencia muy linda cuando se agrupa, por ejemplo, a los niños de acuerdo a los ritmos de aprendizaje y los grupos de aprendizaje. De estos grupos de aprendizaje, ahora se pueden formar grupos culturales para la interculturalidad y el maestro debe trabajar esto.

Lo que estamos presentando ahora es cierto que es para poblaciones indígenas, pero en la ciudad se debe tener un tratamiento especial porque es otra realidad y no vamos a negar esa diferencia. Hay que hacer lo que Fernando decía, un diagnóstico socio lingüístico, esto es básico para determinar qué tipo de hablantes tenemos y esto nos va a decir el panorama lingüístico y de acuerdo a eso vamos a plantear el uso de la lengua y el desarrollo del currículo.



Propuesta de estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje en el modelo educativo socio comunitario productivo

Aurora Quinteros¹⁸

1. Antecedentes

Las formas de enseñanza y de aprendizaje tradicionales, homogeneizadoras y colonizadoras han ignorado por siglos las formas de enseñanza y de aprendizaje de las naciones y pueblos indígena originarios; a causa de ello, no han logrado solucionar problemas de aprendizaje en el quehacer educativo.

Ante esta situación, el Estado Plurinacional de Bolivia, a través de la Ley 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, implementa el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo para la formación integral y holística de los y las estudiantes, mediante el desarrollo de las dimensiones del Ser, Saber, Hacer y Decidir. En este modelo educativo la educación intracultural intercultural plurilingüe es un eje articulador que dinamiza la integración de los contenidos intraculturales e interculturales, a través de campos y áreas de saberes y conocimientos planteados en planes y programas de estudio y operativizados mediante una lengua originaria y el castellano.

En este marco, la educación intracultural es un proceso de enseñanza aprendizaje de saberes conocimientos propios de una cultura. A su vez, la educación intercultural es el encuentro recíproco y complementario con la diversidad cultural del Abya-Yala y del mundo. Promueve la multiplicidad de procesos históricos que derivan en un encuentro entre culturas, contribuyendo a la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas para el bien común. La educación plurilingüe, por otra parte, es un instrumento de reivindicación que promueve el reconocimiento y desarrollo de las lenguas como instrumentos de comunicación, producción y desarrollo de saberes y conocimientos.

En el marco de los lineamientos del Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo, existen diversas necesidades, siendo una de ellas la construcción de estrategias metodológicas intra e interculturales plurilingües, adecuadas a los diferentes niveles del proceso educativo.

En el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo, los padres y madres de familia; los sabios y sabias y autoridades; los estudiantes y sus organizaciones; las maestras y maestros; y la comunidad, en general,

¹⁸ Técnica de la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP) del Ministerio de Educación de Bolivia.

juegan un rol primordial para coadyuvar a la construcción y desarrollo de saberes y conocimientos propios y del mundo para la satisfacción de las necesidades de los estudiantes, de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios y del Estado Plurinacional.

En ese entendido, la tarea de cada uno de los actores educativos es de vital importancia, ya que de una u otra manera aportan a la formación integral de los bolivianos y bolivianas. A continuación se especifica algunas funciones de cada uno de los grupos de actores educativos.

a) Maestros y maestras

Los maestros/as, como actores principales de la transformación de la sociedad, tienen que asumir el compromiso de cambio para el desarrollo de estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje, propios de las NyPIOs, en interrelación equitativa con formas de enseñanza aprendizajes universales. Asimismo, deben orientar hacia la recuperación de los valores, saberes y conocimientos propios para una adecuada relación y admisión de los conocimientos de la diversidad.

Por tanto, los maestros y maestras:

- Reconocerán el esfuerzo de sus estudiantes por cada actividad que se desarrolla en la clase; para ello, las actividades educativas serán fructíferas y el conocimiento adquirido deberá ser útil para la vida.
- Crearán un ambiente familiar y cálido dentro y fuera del aula para incentivar la libre y activa participación de los estudiantes.
- Utilizarán estrategias que se sustentan en actividades lúdicas que realizan los estudiantes a fin de producir saberes y conocimientos de manera amena, donde el estudiar deje de ser un deber u obligación, sino que se convierta en una apreciada actividad dentro de su vida cotidiana.
- Lograrán en sus estudiantes el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, fortaleciendo las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir, orientados a la profundización de la enseñanza aprendizaje comunitario, recíproco y complementario, en el marco de respeto intercultural.
- Deberán investigar todo el tiempo y, en base a sus investigaciones, responder a las expectativas e intereses de los estudiantes, de las NyPIOs y del Estado Plurinacional innovando actividades que motiven al estudiante al aprendizaje desde su propio interés, planificando actividades desde la dimensión práctica, teórica y productiva planteados en el currículo base plurinacional.

En este nuevo modelo educativo los maestros y maestras ya no son solamente especialistas con dominio en la enseñanza, sino que son personas

que integran las actividades escolares con las actividades comunitarias, según el contexto donde trabajan.

b) Estudiantes

Los y las estudiantes deben estar conscientes de que la práctica de los valores socio-comunitarios son mecanismos que contribuyen al desarrollo de su identidad y de su autonomía para el ejercicio de sus derechos y deberes. Asimismo, deben investigar tomando en cuenta necesidades y potencialidades de su contexto para complementar su formación académica buscando nuevos conocimientos, orientados a su desarrollo personal y profesional.

c) Comunidad

La comunidad es un sistema vivo, en el que conviven seres humanos y otras formas de vida, con historia en movimiento y que busca un objetivo común para todos. Aporta con saberes, conocimientos y valores para una educación integral, holística y revolucionaria para el vivir bien de todos y todas.

2. Propuesta de estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje operativizan los contenidos y ejes articuladores, vinculando la práctica, teoría, valoración y producción. Estas responden al desarrollo de las dimensiones en los diversos espacios pedagógicos. Pueden ser planificadas, mejoradas o replanteadas tomando en cuenta necesidades, intereses, experiencias, capacidades de los diferentes actores del proceso educativo. En este marco, presentamos algunas sugerencias de estrategias metodológicas que puedan orientar el proceso educativo intra-intercultural plurilingüe que aún está en proceso de construcción

a) Estrategias lúdicas

Las actividades lúdicas, planificadas acorde a cada contexto y situación, motivan y captan la atención de los estudiantes. Implica planificar actividades atractivas, dinámicas, divertidas y de un alto grado de provecho pedagógico en el aprendizaje. Por tanto, las actividades lúdicas se constituyen en una herramienta necesaria y eficaz en el aprendizaje de la vida para la vida.

b) Uso de medios tecnológicos

Es importante apoyarnos en todos los medios tecnológicos que están a nuestro alcance, ya que son un medio motivador y didáctico. Hay que ofrecer diversos materiales educativos que puedan ser adaptados o

adecuados al contexto para facilitar el desarrollo de diversos contenidos temáticos. Existen juegos interactivos, programas de software creados específicamente para desarrollar destrezas y habilidades que deben ser aprovechados al máximo por las maestras y maestros.

De la misma manera, los telecentros comunitarios son espacios de aprendizaje y encuentro donde maestras, maestros, estudiantes y los actores sociales, en general, tienen acceso a información actualizada; pueden generar y producir conocimientos intra-interculturales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

c) Espacios educativos comunitarios

Son espacios en los cuales se desarrollan procesos educativos productivos, pedagógicos, éticos y políticos; de investigación, análisis y reflexión crítica; y toma de decisiones para la solución de problemas.

Forman parte de los espacios educativos comunitarios las plazas, parques, centros turísticos, museos, fiestas y ritos en el que interactúan actores sociales generando aprendizaje natural, integrando las áreas de saberes y conocimientos, compartiendo experiencias y promoviendo el trabajo comunitario, democrático, complementario en armonía con la madre tierra y el cosmos. Por tanto, es importante integrar las actividades escolares a estos espacios para generar aprendizajes significativos.

d) Uso de la literatura

Como una estrategia metodológica de enseñanza y de aprendizaje, se puede y tiene que recurrir también a la literatura de los pueblos como los aranwas, jawariykuna, takiykuna, imasmarikuna, que son descripciones de hechos reales y concretos para un aprendizaje significativo.

3. Conclusión

La construcción de estrategias metodológicas para la enseñanza aprendizaje deben ser desarrolladas por los diferentes actores educativos; especialmente, por maestros y maestras para desarrollar saberes conocimientos propios y del mundo, las mismas que deben apoyar a lograr aprendizajes significativos para el vivir bien de todos los bolivianos y bolivianas, en el marco del respeto mutuo. De la misma manera, es muy importante asumir e incorporar las pedagogías propias de las NyPIOs a los diferentes espacios educativos.

Preguntas y aportes de los participantes

Mamerto Terrazas

Agradezco a la hermana Aurora, una mujer quechua, que antes trabajaba en el consejo aymara. Este tema curricular se ha trabajado bastante tiempo; por lo tanto, los que estamos involucrados en la generación de políticas ya tenemos que llevar adelante este trabajo de los currículos. En este sentido, ¿cómo están viendo los del Ministerio de Educación la implementación del currículo para la gestión 2013?

Marina Arratia

Aurora, creo que tu ponencia ha reflejado un poco todas las propuestas que se están desarrollando en el Ministerio de Educación. Pero me preocupa muchísimo que, según tu ponencia, un nuevo modelo comunitario, productivo, intracultural, intercultural tenga fuerte presión de las TICs. Esto tiene fuerte peso en estas propuestas. No digo que está mal porque vivimos en un mundo moderno, global, pero el hecho de querer tecnologizar las escuelas parece que fuera un fin en sí mismo más que un medio.

Lo que han expuesto los anteriores compañeros creo que es lo que vale más para crear pedagogías propias. Mi pregunta es si hablamos de un descentramiento epistémico, de una descolonización del conocimiento, porque así está en la ley, cómo planteas tú el uso de la tecnología porque tiene una fuerte carga ideológica, una forma de pensar, porque no es neutra y todo lo que está colgado en el internet es información procesada, construida. Toda esa información, que supuestamente es universal, tiene una ideología, está orientada a una neo colonización del planeta.

Aurora Quinteros

Hoy en día la tecnología nos está comiendo. Está ganando a los niños y a los jóvenes, es bastante preocupante esta situación. Si nosotros como pueblos indígenas o como Estado Plurinacional no hacemos nada, nos va a comer. Sabemos muy bien que no tenemos proyectos, ni materiales producidos para colgar al Internet. Tenemos muy poco material de algunos profesionales. Sin embargo, es un gran reto y una gran tarea que produzcamos materiales.

La esperanza está en los Institutos de Lengua y Cultura, que ahí se pueda producir muchos materiales para colgar a Internet. Si no tenemos juegos de nuestras culturas, por ejemplo en Internet, mayormente el niño usa lo que hay y es del exterior; pero si hubiera otros juegos, el niño utilizaría esos juegos. Se deben insertar juegos, conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, elaborados por profesores, jóvenes emprendedores para

que puedan apoyar a la educación desde el internet.

No podemos desechar lo que hay en el Internet con el justificativo de que nos está colonizando. Nosotros debemos usar este medio para nuestro beneficio, nosotros no debemos estar al servicio de este elemento, bajo su orden. La computadora y el Internet deben estar a nuestro orden.

Seguramente cuando se reunieron los CEPOS han definido que desde el 2013 se va a iniciar con la implementación del currículo plurinacional. En el Ministerio se están ultimando detalles con algunas correcciones para iniciar con la capacitación de los maestros en el manejo del nuevo currículo base y los regionalizados en coordinación con las organizaciones. Ahora se va a dar inicio con la capacitación complementaria de maestros y también en la Escuela Superior de Formación de Maestros, los jóvenes se van a capacitar sobre este nuevo modelo educativo.

Brenda Xum

Creo que la escuela es un buen espacio donde se puede enseñar a los niños a usar adecuadamente las tecnologías como el Internet. Más allá de ignorar la tecnología, la escuela debe ser el lugar para enseñar a los niños sobre el buen uso de las tecnologías.

Edgar Vásquez

Yo estoy un poco preocupado porque no sé cómo estamos viendo la comunidad educativa. A veces está muy centralizada en cuatro paredes. En el discurso se dice que es fuera de las cuatro paredes, pero en la realidad sigue siendo este espacio donde están el maestro y los alumnos y resulta que la comunidad educativa no es eso. La escuela tiene que ir a la comunidad y no la comunidad a la escuela y para mí no existe esta separación porque la escuela es todo, son los padres, los jóvenes, los maestros. Todos contribuimos, de una u otra manera, en el aprendizaje de los estudiantes.

Nos estamos rompiendo la cabeza pensando qué hacemos con la tecnología, con la computadora y cómo la usamos. La computadora no es un virus, sino un medio para bien o para mal y eso lo decidimos cada uno de nosotros. Hay que ver este tema con mayor profundidad. Hace rato escuchaba decir cómo vamos a enseñar la espiritualidad en la escuela y, en este caso, creo que la espiritualidad no se enseña, se transmite, eso tiene que ver con la construcción de valores que es un proceso en el que se va aprendiendo.

No todos los niños van a ser sembradores de papa, pero si deben saber sobre este proceso, ¿por qué en nuestras comunidades no se pueden explicar estos procesos? Aurora presentó una ponencia interesante, pero muy colonizadora. No veo en esta presentación donde se descoloniza, no

veo lo comunitario, no veo por ejemplo la enseñanza de los abuelos a los nietos. En mi caso, por ejemplo, cómo se construye un tambor de saya desde lo ancestral, eso nos falta un poco más. Me hubiera gustado que tu presentación hubiera sido preparada con todos los técnicos del Ministerio porque en esta tu presentación nos has dado a entender que nosotros tenemos una visión sobre la educación y los del Ministerio otra visión.

Lo que aprendemos en la familia a partir de mirar, tocar, escuchar, en el practicar, es una metodología real de aprendizaje. Cuando Aurora decía que el aprendizaje es posible con el juego, yo dije a ver si nos hace jugar. Quiero saber si aprenderemos algo, es muy fácil plantear la teoría, pero otra cosa es llevarla a la práctica.

Finalmente para terminar, el mejor aprendizaje es el que se da en la vida desde la propia experiencia. Tenemos que empezar a vivir y transmitir los conocimientos al igual que la lengua y la espiritualidad. Yo he llevado 12 años de inglés y francés y pregúnteme si se algo, hasta buenas notas tenía, pero por repetir no he aprendido estas lenguas.

Digno Cayo

Resulta que aquí estamos tratando de encontrar las estrategias metodológicas y culturales sin los actores que son los maestros. Yo he identificado dos cosas en la estructura educativa donde operan los distritales y las normas educativas y resulta que el sistema de educación sigue en la lógica tradicional. En este sentido, ¿cómo está pensando el Ministerio de Educación romper con esa burocracia tradicional del sistema educativo?

Cuando comentaba con los profesores sobre los exámenes de ascenso de categoría, ellos decían que para los exámenes estudian faltando semanas y faltaban a los cursos porque debían rendir un examen teórico que no les sirve absolutamente para nada. Ellos dicen que después de sus exámenes volvían a sus aulas y seguían manejando la misma metodología, no cambiaban en nada absolutamente, no había innovación pedagógica. En los cuatro años de preparación del maestro no pasa absolutamente nada, por eso se deben formular nuevas propuestas de formación docente y esta sugerencia se debe mandar al Ministerio.

Arturo Serrano

Me da pena que desde el Ministerio no se tenga un planteamiento. Estoy percibiendo que no hay una política clara para implementar el currículo en el 2013. Es necesario profundizar en este trabajo metodológico, los contenidos, los métodos, los medios que le sirven al maestro para generar básicamente actitudes, críticas, reflexivas. Se deben generar

actitudes y aptitudes críticas que tienen que ver con la descolonización entendida no como la acción de volvernos a poner abarcas, ponchos y otras indumentarias ancestrales, sino desde el pensamiento; tener una actitud desde nuestros principios y valores de nuestro entorno cultural. La escuela es justamente un espacio de análisis, de reflexión de lo que vivimos todos los días. Entonces, enseñar la espiritualidad tiene que ver con los principios y valores, pretender que el docente enseñe espiritualidad no da.

Cuando hicimos los planes y programas de las Escuelas Superiores de Formación Docente en la nación quechua para que empiecen con las vivencias y experiencias de la vida, decíamos que nuestros docentes no tienen la formación ni la actitud para encaminar ese proceso. Las escuelas superiores son justamente el espacio que debemos atacar para la formación docente. Este currículo regionalizado que están preparando las naciones y pueblos indígenas y el Ministerio va a ser aplicado en el campo y la ciudad, porque los contenidos que se están planteando son para el análisis en las escuelas del área dispersa como del área concentrada.

Aurora Quinteros

Lo que yo había aclarado en un principio era que presente no era un trabajo del Ministerio de Educación sino personal. Es verdad que muchos temas que son parte de nuestros pueblos no se pueden ver en la escuela; en el caso de la espiritualidad, por ejemplo, no se puede enseñar en la escuela porque son cosas más naturales, comunitarias que tienen sus tiempos y sus espacios.

Yo no he querido profundizar en las pedagogías propias porque ustedes ya han trabajado eso. Yo hice más una propuesta de qué estrategias podíamos desarrollar en ese marco de la interculturalidad porque no todo puede ser intra ni pluri. Ambos deben complementarse para que los aprendizajes sean positivos. Hay que desarrollar las lenguas indígenas, no sólo en las comunidades, sino en el área urbana que sirva para construir conocimientos y desarrollar comunicación.

Corpus Malale

En las cinco exposiciones hay que entender que hay una emergencia respecto a la implementación. Estamos pensando armonizar currículos ¿pero quién lo va aplicar?, ¿con qué pedagogías?. Si pensamos de manera urgente actualmente las Escuelas Superiores de Formación Docente ni siquiera han concluido la malla curricular del sistema anualizado. Tenemos que ponernos en la tarea de unificar estas herramientas y tratar de coincidir de manera urgente el tema de la formación docente para que tengamos la esperanza de que algunos docentes, que ya están por salir, tengan la

mínima iniciativa de aplicar los primeros currículos regionalizados, que se vayan a armonizar con el currículo base. De lo contrario, estaríamos pensando en esta armonización como una patada al aire. Realmente me preocupa una serie de cosas que nos faltan y hay vacíos. Creo que debemos centrarnos en este trabajo, poner agendas de manera urgente y eficaz en la formación docente, unificando esta sistematización como una propuesta concreta.

Pedro Moye

Nos hemos reunido para pensar en estrategias, metodologías en contextos interculturales y en este proceso del nuevo currículo creo que hay todavía dos visiones bien separadas, lo urbano y otro lo rural. Nosotros los grandes pensadores estamos pensando en los niños y nosotros somos los colonizados que pensamos en descolonizar. Una vez en mi pueblo guaraní estábamos hablando de la interculturalidad y dijimos levanten la mano todos los que tengan hijos que hablen en guaraní y sólo dos personas levantaron la mano. Tenemos el gran desafío de empezar a recuperar nuestras ideas, nuestras culturas para que una vez bien fortalecidos afrontemos lo occidental, creo que vamos por buen camino.

La enseñanza que se da en la casa y la de la escuela son diferentes, ¿cómo hacemos para que se unifiquen? El tema es la lengua, no queremos matar a ninguna cultura y ese debe ser el aporte de la lengua, no sólo para traducir sino para fortalecer la cultura. Cuando se traduce de la lengua originaria al castellano, se pierde la riqueza por eso no se debe hacer sólo traducción.

En la ritualidad en la comunidad de Itanambikua casi un cien por ciento las personas hablan su lengua nativa porque ahí se festeja 12 días el evento. Itanambikua es culturalmente muy fuerte porque ahí se hace y practica la espiritualidad. Una vez me dijo una abuelita, por qué no hablas en mi idioma, eres un karay. Una profesora influida por su religión evangélica, le dijo a una niña que esa fiesta tan grande era del diablo que no se debería practicar y aquí creo que la religión está matando a la cultura.



Presentación de trabajo
en grupos y debate

Presentación de trabajo en grupos y debate

Tanto en las conferencias como en las discusiones que éstas generaron entre los participantes del seminario-taller se evidencia que el abordaje de la problemática metodológica en la educación boliviana ya no puede prescindir de asumir la importancia de la lengua y la cultura en el aprendizaje.

Todos los actores han coincidido en que para hacer posible una educación intracultural, intercultural y plurilingüe (EIIP), se debe primero asumir que fomentar el uso y desarrollo de las lenguas y las culturas indígenas en las escuelas y salones de clase no sólo obedece a objetivos políticos. Como bien lo expresaron los participantes del evento, recrear las lenguas y las culturas indígenas en las escuelas y salones de clase puede, , enriquecer los aprendizajes de los educandos. Participando en un contexto en el que se abordan contenidos y se realizan actividades vinculadas a la lengua y cultura propia, los niños y niñas de nuestro país pueden aprender más y mejor.

En este sentido, la presentación de Guido Machaca y Amilcar Zambrana de la FUNPROEIB Andes ha hecho énfasis en determinar algunas características de las metodologías interculturales. Posteriormente, Fernando Prada, del PROEIB Andes de la UMSS, ha hecho referencia al proceso de construcción de currículos propios en cinco pueblos indígenas de la Amazonía boliviana, poniendo énfasis en las características del aprendizaje indígena. Por su parte, Digno Cayo del CEBIAE expuso cómo las actividades productivas desarrolladas por las comunidades campesinas le han permitido desarrollar metodologías de enseñanza integrales.

Pedro Apala expuso el trabajo realizado por todos los consejos educativos de pueblos originarios, relacionado con las formas y estrategias de transmisión de conocimientos entre los pueblos indígenas. Dicho trabajo coincidió con el que presentara FUNPROEIB Andes, en sentido de advertir que entre los pueblos indígenas existen sistemas de enseñanza tradicionalmente contruidos y transmitidos, que a través de actividades culturales y productivas, en las que los niños indígenas participan, la comunidad enseña una serie de conocimientos, capacidades, especialidades, modos de ser y hacer.

Finalmente, el Ministerio de Educación a través de Aurora Quinteros, expuso la propuesta de estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje en el modelo educativo socio-comunitario productivo.

Como se había previsto, en el segundo día los participantes se organizaron en grupos de trabajo, a partir de los cuales abordaron la problemática metodológica concreta de un nivel de educación regular en particular. El primer grupo se encargó de abordar el nivel inicial, el segundo el nivel primario y el tercero el nivel secundario. La consigna consistió en que cada grupo se encargara de realizar un diagnóstico sobre la situación metodológica en que se encuentra el nivel que se le asignó, para, a partir de este análisis, y de los insumos brindados por los ponentes durante la primera jornada, elaborar propuestas metodológicas interculturales.

En este sentido, a continuación exponemos la presentación del trabajo realizado en cada uno de los grupos de trabajo.

Grupo 1: Nivel inicial

Arturo Serrano

a) Diagnóstico del ámbito metodológico en el nivel inicial

Muy buenos días, hermanos, nos ha tocado el tema de educación inicial. Al interior del grupo ninguno tiene mucha experiencia acerca del nivel inicial. Sin embargo, desde la experiencia de cada uno, hemos visto el estado en el que se encuentra el nivel inicial. Lo primero que se ha planteado es que en el nivel inicial no se pierda la esencia y el planteamiento de los pueblos indígenas originarios.

- Hemos concordado que en las unidades educativas del área dispersa no existe el nivel inicial, y en aquellos casos en los que hay nivel inicial no hay docentes especializados y los profesores que trabajan en este nivel son nombrados a dedo; es decir, políticamente, sin considerar las competencias que se necesita para ser maestro de ese nivel.
- En la mentalidad colonizada, el nivel inicial es importante. Como CEPOs, en el caso quechua, por ejemplo, han planteado el currículo regionalizado, pero desde el primer año de escolaridad, no hemos tomado en cuenta el nivel inicial.
- Los padres de familia no dedican el tiempo necesario a sus hijos, por falta de experiencias pedagógicas y psicológicas, aunque ellos sean los que enseñan los valores de la vida.
- Los padres de familia no tienen la formación suficiente para apoyar a sus hijos en lo que respecta a las demandas de la escuela.
- La educación inicial, en el área urbana, es alienada. Los contenidos y la metodología empleados en el área concentrada no tiene nada que ver con el entorno social, cultural, político y económico de los pueblos indígenas.
- El nivel inicial no responde a las necesidades socioculturales de la comunidad, los contenidos y todo el proceso pedagógico tampoco responde al encargo social de la sociedad.
- La formación docente en las escuelas de formación de maestros no responde a las necesidades y características de las niñas/os.
- Las Unidades Educativas en el área dispersa son muy alejadas.
- La educación en el nivel inicial no responde a las necesidades y competencias específicas de los niñas/os indígenas.

- No existen los recursos didácticos necesarios para la educación de los niñas/os.
- La migración de las familias afecta la formación inicial de las niñas/os.
- Los docentes de nivel inicial no hablan las lenguas indígenas, lo cual es un recurso clave para que los niños empiecen a fortalecer sus lenguas y sus culturas. El hecho de que un docente hable las lenguas indígenas va a permitir mayor desarrollo cultural en los niños.
- La colonización empieza en la familia: ahí vemos, aprendemos y también desarrollamos acciones colonizadoras. Porque los padres están colonizados, siguen reproduciendo sistemas de colonización a partir de la práctica y el uso de lenguas que no son propias.
- No existe continuidad entre lo que se aprende y la forma en que se aprende en la familia (donde los niños aprenden valores y otros aspectos de la cultura) con el nivel inicial. A veces, el nivel inicial contradice la cultura que se aprende en la familia.
- En lo que respecta a la participación social, los padres todavía no estamos involucrados en el proceso pedagógico de los niños. La escuela no debe ir a la comunidad, la escuela debe ser toda la comunidad. Por lo tanto, deben desarrollarse experiencias desde la misma comunidad.
- Los padres debemos empoderarnos para participar en la educación de los hijos, no solo como control social, debemos participar en la elaboración los planes anuales y planes curriculares, porque los padres conocemos tanto el contexto donde crecen nuestros hijos como las necesidades que tienen.
- La educación inicial debe dejar de ser una de las más caras que hay para los padres, por las listas de los materiales que piden los profesores a principio de año. Los recursos que hay en las comunidades deben servir para desarrollar los procesos didácticos.
- El docente se limita sólo a desarrollar experiencias de aula, no reúne al estudiante ni con la familia ni con la comunidad. Por eso, hay un divorcio entre la escuela y la comunidad.
- La educación inicial es muy pobre en el sistema boliviano, ya que no genera actitudes críticas y creativas entre los estudiantes.
- Las políticas públicas en el nivel inicial siguen reproduciendo la colonización.

b) Propuestas metodológicas para el nivel inicial

En cuanto a la presencia de la lengua y la cultura indígena en el aula

- Promover el uso de la lengua y la cultura indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de permitir que los niños tengan la opción de auto identificarse con su grupo social y cultural.
- Se debe recuperar a maestros de culturas indígenas que sepan usar la lengua indígena y la cultura como elementos de enseñanza y aprendizaje.
- Fortalecimiento de la lengua en espacios concretos y con hablantes de la lengua.
- Para el nivel de educación inicial, los docentes deben recibir una formación pertinente y especial en el sentido que en esta etapa se debe fortalecer la cultura y el desarrollo de las lenguas indígenas, así como la creatividad de los niños.
- Que sabios, abuelos, madres y padres de familia participen junto a maestros y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la participación de los docentes

- El docente debe apoyar los procesos de revitalización cultural y lingüístico desarrollados por las comunidades indígenas. En coordinación con las autoridades comunitarias, debe impulsar el desarrollo de actividades culturales y de aprendizaje intracultural en la comunidad.
- Un equipo multidisciplinario debe desarrollar procesos de capacitación a los docentes, para que sabios, abuelos, madres y padres de familia participen junto a maestros y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- De manera itinerante, sabios de las comunidades podrían participar en la capacitación docente.

En cuanto a la participación social

- Es importante consolidar la participación social comunitaria en la educación del nivel inicial. Es necesario que los padres de familia se involucren en la educación inicial a través de la participación social y desarrollen actividades culturales para que los niños se apropien de su cultura y vean a la escuela como a un espacio más de su comunidad.

En cuanto a los materiales didácticos

- Los procesos de enseñanza de nivel inicial deben emplear recursos naturales existentes de la comunidad.

En cuanto a lo curricular y administrativo

- La educación inicial debe partir de la identificación de las potencialidades de los niños y niñas.
- Se deben generar políticas económicas para el desarrollo de la educación inicial.
- Se debe procurar que haya continuidad entre la educación familiar y los procesos educativos escolarizados.
- Deben emplearse medios masivos de comunicación para sensibilizar a los comunarios sobre la importancia de la educación inicial.
- Es importante rescatar la metodología propuesta por los CEPOs.

Aportes y complementaciones al trabajo del Grupo 1

Abdón Patiño

Para tomar en cuenta en la construcción de metodologías interculturales, hay que apoyarse en la participación social y en la formación docente. Estas instancias nos permitirán reorientar la educación y todo lo que tengamos que hacer respecto a este tema. La formación docente, la participación social comunitaria y el control social son importantes porque son instancias generadoras de la reflexión, planificación, seguimiento, evaluación y reordenamiento de la comunidad educativa en la comunidad.

Por otro lado, es importante tener en cuenta quién va a capacitar a los maestros. Ahora, no sólo son los técnicos, sino también la comunidad la que lo podrá hacer a partir de sus instancias de participación social que son las entidades reconocidas por la ley. La puerta está abierta para que todos los actores se involucren en el proceso.

Mario Fuentes

Sabemos que la educación inicial se trabaja desde dos miradas, una, no escolarizada y otra, escolarizada. En la educación escolarizada, el profesor ha venido a enseñar a las escuelas bajo los lineamientos de enseñanza desde su realidad, en su mente estaba enseñar lo que a ellos le han enseñado y cómo le han enseñado.

Nuestra propuesta surge de abajo, de las necesidades de las comunidades. Es importante que haya relación entre docentes y padres de familia. Cuando los padres están enseñando a sus hijos de tres años, con tanto amor, tanto cariño, la espiritualidad fuera de la educación inicial no escolarizada, de repente entra a la escuela y se corta esta transmisión de conocimientos, no hay una continuidad. Doy la razón, cuando en las comunidades indígenas los padres no quieren mandar a sus hijos a las escuelas, a mí mismo no querían mandarme, porque tenían miedo de que me saquen ese espíritu comunitario que había.

Guido Machaca

Considero que en el área rural, a diferencia del área urbana, se ha dado poca importancia a la educación inicial. Más al contrario, en el área urbana se ha priorizado la educación inicial, para que mientras los niños estén en la escuela los padres trabajen. Por eso dicen: “Mi hijo ya va a entrar al kínder y voy a tener más tiempo”.

El Estado ha formado maestros de inicial con la misma lógica que para primaria y para secundaria, sin tomar en cuenta muchas especificidades,

entre ellas la cultura. En la propuesta, se trata de que la educación inicial sea parte del sistema educativo boliviano, pero desde la familia, en la comunidad. Si bien hasta ahora el Estado no ha tenido propuestas pertinentes para el nivel inicial, se trata también de recuperar experiencias previas e incorporarlas para que sean parte de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

Amílcar Zambrana

Compañeros, cuando ayer hablábamos de la importancia de la etapa inicial en la vida de las personas, en el aprendizaje de la lengua y cultura de sus padres, y de su pueblo, parecería un error plantear que la educación escolar comience más temprano, pues cuando el niño entra a una institución diferente a la acostumbrada, lo que se hace es separar al niño de su familia, su comunidad y su contexto natural. Hay que ver ¿qué tienen que decir los pueblos indígenas al respecto?, ¿qué tipo de institución quisieran para el nivel inicial?, ¿cómo debería ser esa educación?

Guido Machaca

Yo creo que se debe debatir. Si bien ahora está en la ley lo de la educación inicial, hay que ver si es pertinente o no. En diferentes culturas y contextos, está demostrado que la que garantiza la reproducción cultural, la matriz cultural, es la madre, y el niño está con la madre. Si al niño lo alejamos de su madre y lo llevamos a la escuela, vamos a contribuir más bien a alienar, a modificar la identidad cultural. Ahí está el riesgo, porque si la escuela sigue siendo como es, se va a perder la garantía de que la madre reproduzca la riqueza cultural y lingüística. Ahí hay que ser muy críticos, porque esa etapa de la vida es fundamental.

Marina Arratia¹⁹

Estamos hablando de los objetivos de la educación inicial y sus implicancias. La aproximación crítica que hace Guido, en este sentido, es importante.

Edgar Vásquez

Mi preocupación es que los niños, desde los cuatro años, tienen que estar en la escuela. Creo que no se ha pensado en profundidad en el sentido que primero no nos enseñan a hacer las cosas, una propuesta bien concreta que deberíamos empezar a hacer es plantear lo que hay en otros países, el acompañamiento de “ser parte”.

En nuestras comunidades ya practicamos esto de “ser parte”, pero en el área urbana todavía no, porque ahí los padres mandan a sus hijos con

¹⁹ Fue la moderadora de la parte de trabajo en grupos, socialización de resultados y plenaria que se desarrollaron durante la segunda jornada.

el fin de poder trabajar o de tener más tiempo libre. La idea es que por ejemplo cuando una mujer que está esperando un hijo, el hombre también diga: “estamos esperando un hijo”. Esto significa que cuando nacen los niños, están el papá y la mamá, en ese momento, pero luego, generalmente, porque los dos trabajan, buscan ayuda para que alguien cuide a sus hijos, y así sucede una serie de cosas, generalmente en las áreas urbanas.

Cuán diferente es si el varón tiene el permiso de su trabajo, para acompañar este proceso. En Brasil, los padres tienen 15 días libres para acompañar a su esposa después del parto, el tiempo más alto que dan a los hombres para estar con su esposa y su hijo recién nacido se da en Alemania, que es de 30 días. Esto permite que el hombre ayude a su esposa en el cuidado de su hijo, eso es un proceso de ser padre que nos falta en las áreas rurales que tiene que ver con educación inicial. Aquí, en nuestro contexto, solo las mamás parecieran ser las que se encargan de la educación de sus hijos y ¿los hombres qué hacemos? Esto debe ser un acompañamiento de los dos padres, criamos los dos y educamos los dos. Creo que eso se debe rescatar para el sistema educativo comunitario, yo les invito a pensar en eso.

Pedro Apala

Recientemente se ha abierto un debate sobre la nueva Ley de Educación boliviana, que señala que la educación es obligatoria desde el nivel inicial hasta el nivel superior. Esto ha causado polémica en el nivel superior como en el inicial. Entonces, la reflexión es si es pertinente la obligatoriedad de la educación en este nivel. Se dice que el nivel inicial es un peligro porque ahí con la escolarización se caería en la pérdida de la identidad cultural, de la lengua, el maestro no siempre está formado, entonces hay que reflexionar en eso. El maestro debe ser líder, pero creo que no es muy favorable porque le estaríamos dando al maestro toda la libertad de influir en el nivel inicial.

Otra observación al grupo es que la educación no se debe basar sólo en la chacana, si bien es un símbolo y una forma de interpretación que tienen los pueblos indígenas andinos, no se está recuperando en la totalidad de los pueblos indígenas. La chacana se acepta más en tierras altas y no tanto en tierras bajas, por eso hay que suavizar esa parte. Eso para los pueblos amazónicos resultaría ser una imposición, creo que no es muy adecuado que la educación inicial se base en la chacana, yo sugeriría que la educación inicial se base en la cosmovisión de los diferentes pueblos indígenas.

Mónica Barita

En el área rural, la mejor educación para los hijos es la educación en el hogar, en la familia, porque ahí están desde que nacen hasta sus seis años, a lado de su padre y su madre. En el área urbana es diferente ya porque sus

padres trabajan, entonces ellos están obligados a que sus hijos vayan a una guardería y ahí es diferente, ya no hay esa enseñanza constante, ya se salen de esa responsabilidad, solo los ven a sus hijos en las noches, para dormir con ellos, esa es la diferencia que hay.

Rolando Moy

Lo del maestro como líder lo hemos puesto como tema de debate, lo mismo de la chacana, hemos visto que la educación inicial es algo que debemos hacer porque las leyes reconocen a la familia como educadora.

En el caso de los guarayos, las madres nos han dicho: “Si ahora yo soy un ente educador, el Estado cómo me va a reconocer ese trabajo de madre educadora” y “el Estado nos ha dicho que elaboremos una propuesta de ley para reconocer un salario a esas madres que están educando a los niños en esa etapa de tres a cuatro años”. El sentido de esta propuesta es que las madres se preocupen de sus hijos para educarlos, ellas dicen “yo me preocupo más en cómo llevo el pan del día a los hijos, y me dedico a trabajar también, pero no tanto ya de formarlos a mis hijos. Cuando el Estado me garantice que tenga algo que llevar a la boca a mis hijos, yo me quedo con ellos y les enseño mi lengua, mis principios”. Eso lo planteaban así.

Marina Arratia

Para cerrar con este grupo quiero hacer mención a Grimaldo Rengifo, un peruano que escribe respecto a la educación inicial. Él pone una frase y dice “la escuela mata a temprana edad a los comuneros” y se refiere un poco a que cuando los niños están aprendiendo a ser comuneros, a vivir en comunidad, aprender del pastoreo, tejer los textiles; dejan todo eso y van a la escuela donde pasan por un proceso colonizador a temprana edad, muchos dicen que la ley es así, y la educación es así. Entonces pareciera que esa ley no es de nosotros, porque debe estar lo que nosotros como pueblos indígenas estamos demandando al Estado.

La educación debe ser pertinente a la diversidad cultural, las demandas de los pueblos indígenas deben estar dirigidas a eso. No creo que ninguna ley sea absoluta o inamovible, sacralizada. Creo que se puede todavía debatir y ver las implicancias que tiene en la educación inicial. Tal vez conviene enviar a los niños cuando ya se hayan asentado como comuneros, cuando hablen bien sus lenguas y cuando han aprendido de su cultura, y están firmes como un arbolito. Así pueden ir con mayor fortaleza a la escuela, no creo que pase nada, debemos discutir un poco más esto, y creo que con todas estas propuestas tenemos pie para el debate.

Grupo 2: Nivel primario

a) Diagnóstico del ámbito metodológico en el nivel primario

- La educación occidental nos enseña un 60%, el 40 % restante es la educación comunitaria; o sea, lo que adquiere el niño en su familia y comunidad alcanza al 40% de sus aprendizajes. Esto lo hace mediante la experiencia, los talleres, las cosechas, los trabajos comunitarios y otras actividades socio productivas.
- La situación de la educación primaria no ha cambiado, sigue alejada de la realidad de las comunidades. Todo es mecánico dentro el aula y nada de esa educación que se da en las escuelas sirve para la práctica en la vida diaria.
- Los maestros usan la mayor parte de su tiempo realizando otras actividades productivas, en muchas unidades educativas del área rural; por ejemplo, las normas educativas que garantizan una educación regular no se cumplen, tal es caso de los 200 días de trabajo escolar determinados por el Ministerio de Educación. Por tanto, no hay planificaciones ni innovaciones dentro el aula, además que las normas administrativa no están acordes a lo que plantean los pueblos indígenas.
- Los recursos económicos destinados a la educación en un territorio muy amplio muchas veces no son suficientes. En tierras bajas, por ejemplo, hay distritos con núcleos y unidades educativas a los que el director no alcanza a hacer el control correspondiente.
- Hay profesores que no tienen vocación para enseñar. Cuando los maestros y las maestras cometen faltas disciplinarias o transgreden las normas de la comunidad no se puede ni sancionarlos, ni cambiarlos de escuela porque los ampara el escalafón y el sindicato.
- En los cuadernos de los estudiantes no se refleja la investigación, sólo hay dictados y teoría. Las evaluaciones que se hacen en las aulas son memorísticas y no permiten a los estudiantes reflexionar, sólo memorizar.
- Con la Reforma Educativa y la prohibición de los castigos, muchos padres sienten que han perdido la capacidad de sancionar a sus niños. Esto se debe, entre otras cosas, a que la pedagogía del castigo está fuertemente internalizada entre los actores educativos, incluyendo a los maestros. Al respeto, es necesario encontrar estrategias de enseñanza sin castigo.

- No hay investigaciones, solo copias y transcripciones. Eso se refleja en las tareas y los cuadernos de los alumnos y alumnas.

b) Propuestas metodológicas para el nivel primario

En la planificación

- Por lo general, en las unidades educativas que atienden a poblaciones indígenas no hay planificación del proceso educativo (bimensual, mensual, quincenal, semanal o diario), o se repiten planificaciones pasadas o se improvisa las actividades diarias, ahí viene el activismo pedagógico.
- La educación en este nivel debe ser participativa, donde se involucre a todos los actores de la comunidad. La educación, como proceso, debe estar sustentada en una planificación, no se puede improvisar.
- La planificación debe ser temporalizada de acuerdo a las características de las regiones para el desarrollo curricular (anual, mensual, semanal y diario).

En los procesos

- Para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje se debe aprovechar los espacios, los materiales y los recursos sociales, naturales y culturales del entorno.
- Se debe seguir la correlación lógica de los procesos prácticos, teórico, reflexión, valoración y evaluación para la formación integral del ser, saber, hacer y decidir.
- Se debe cambiar el desarrollo tradicional de las clases, donde el docente entra al dictado de teoría, porque ahí no hay proceso de aprendizaje.

En la evaluación

- La evaluación debe ser comunitaria y colectiva de todos los elementos intervinientes del proceso pedagógico.
- Debe servir para mejorar, corregir, prevenir y tomar decisiones en todos los aspectos.
- La evaluación es mecánica, competitiva sólo teórica, alejada de la realidad. La evaluación debe ser un proceso que permita al estudiante valorar sus aprendizajes junto a la comunidad, los padres y el profesor, a partir del uso de materiales innovadores.

En la administración

- Se debe sugerir la realización de un nuevo proceso de organización de las unidades educativas del área rural; es decir, una re-nuclearización. Con esto se podría mejorar la atención, el apoyo y el acompañamiento de las autoridades educativas a las escuelas que conforman los núcleos educativos. Debido a que los núcleos educativos concentran a demasiadas unidades educativas, las autoridades y técnicos no alcanzan a visitarlas a todas. En algunos casos, ni siquiera conocen todas las unidades educativas de los núcleos educativos.
- Se debe cambiar la administración de la educación de acuerdo al nuevo enfoque del Estado Plurinacional.

Aportes y complementaciones al Grupo 2

Juan de la Cruz Iraipi

En el trabajo que hemos desarrollado con primaria hemos dicho qué metodologías se va a trabajar y cómo se va a desarrollar. El niño debe tener un aprendizaje nuestro, aunque lo nuestro sea solo el 50% y el otro 50% sea lo de afuera. Además, que la tecnología se debe adaptar a nuestro contexto. A mí me gustaría que en un siguiente evento se invite a los representantes de las universidades, para que vean cómo es la educación en el nivel inicial, primario y secundario.

Marina Arratia

La idea de esta jornada de trabajo también era provocar el debate respecto a ¿Qué pasó con la Reforma Educativa de 1994, la Post Reforma y pre Ley Avelino Siñani? Muchos dicen que hay un vacío, un desconcierto. ¿Qué ha pasado con la Reforma? ¿Y ahora qué estamos haciendo? Muchos profesores no sabemos qué hacer, por ello cada cual está tomando sus propias iniciativas.

La Reforma Educativa (de 1994) ha creado muchos cambios buenos y malos. Tal vez es posible revertir estos cambios como el castigo. Es posible aprender alguna cosas de la Reforma Educativa ¿Se pueden capitalizar alguna experiencia de la Reforma? o ¿hay que borrar cosas que la Reforma ha dejado? Ese es un poco el debate que podemos iniciar ahora con unas cuatro o cinco intervenciones.

Amílcar Zambrana

Con referencia al castigo, como estrategia de enseñanza, el grupo no lo planteó como una propuesta, sino como una observación, puesto que, según los compañeros, se están perdiendo algunos valores culturales. La pregunta entonces es: ¿cómo se aprendían estos valores? En el grupo decían que “era necesario nomás la huasca”. A partir de eso, los miembros del grupo se preguntaban si con la Reforma Educativa de 1994 esta metodología se había reemplazado con otra, pero se constató que no. Según se ve, la Reforma Educativa ha dicho que no se puede castigar al niño, ni los padres, ni los profesores deben castigar al niño, lo cual está bien. Pero, el desafío es: ¿cómo enseñar sin castigar?

Con referencia a una estrategia que sustituye al castigo, nuestro compañero Corpus Malale hacía referencia a una experiencia escolar innovadora en su comunidad, un aprendizaje construido por los mismos niños. Cuando estos se portaban mal debían de anotar las razones por las que se habían portado mal y luego firmar en su registro. De este modo, cuando los padres

llegaban ante el maestro para reclamar, el maestro les presentaba las notas firmadas por sus hijos, pidiendo que hablen con ellos para que reflexionen, pero que no los golpeen. Entonces, Corpus decía que después de algunos meses pudieron evidenciar los resultados positivos de la metodología, pues los niños cambiaron de actitud y habían aprendido a valorar el respeto.

Por otro lado, cuando el grupo reflexionaba acerca de las estrategias metodológicas impulsadas por la anterior Reforma Educativa, se rescataba las metodologías de los planes y los proyectos de aula, los cuales proveían de contexto significativo al aprendizaje desarrollado por los niños, los cuales aprendían matemáticas y otros conocimientos.

Arturo Serrano

Como pueblos indígenas hemos dicho que ninguna teoría se puede desechar, ninguna reforma está demás. Así, a pesar que las leyes educativas han respondido a coyunturas político partidarias, tenemos que rescatar lo positivo de ellas. Por ejemplo, la educación intercultural bilingüe, que ha sido planteada por los pueblos indígenas y ha sido una demanda histórica. Hay muchas cosas que se deben rescatar para construir experiencias en cada nación, región y departamento. Justamente, la ley Avelino Siñani no es propiedad de un partido político, ni de una coyuntura política, sino más bien, es una demanda histórica, social, cultural y política de los pueblos indígenas. La escuela, por ejemplo, ha estado divorciada de la comunidad, el nivel inicial ha estado aislado del nivel primario. Por eso, la escuela no ha respondido al encargo social de generar el desarrollo social, educativo y político de las personas, empezando en el nivel inicial y terminando en la universidad.

La demanda de cada uno de nosotros hoy, ya que tenemos la posibilidad de participar, debe ser construir nuestra propia experiencia, fortalecer y valorizar nuestra cultura, generar conocimiento, a partir de nuestros conocimientos locales. Lo convencional no se debe descartar, porque son insumos para fortalecer nuestra identidad, esto debe ayudarnos a comprender nuestro entorno social, político y cultural. Debe ser un espacio que nos permita conocer nuestro bagaje cultural a través de nuestras limitaciones.

Hasta ahora cometemos el error de decir que para alfabetizar a nuestra gente necesitamos de venezolanos y cubanos. Hoy por hoy, es un espacio en el que debemos cambiar de mentalidad. Por ejemplo, para mejorar nuestra salud traemos a médicos cubanos. O sea, nuestros médicos ¿no sirven?, nuestros profesionales ¿no servirán?, los educadores ¿tampoco servimos? Ni siquiera estamos empezando con un proceso de solución de

nuestros problemas. Pero ahora, con la Ley Avelino Siñani, tenemos la gran solución y oportunidad de ver qué somos, cada uno de nosotros, y de dónde venimos. Además de eso, los docentes deberían alegrarse debido a que tienen la oportunidad de sistematizar sus propias experiencias, volviéndolas en textos, en libros, que contribuyen a la descolonización.

Debemos pensar como quechuas, como guaraníes y pensar en nosotros. La Ley 070 (Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez) no es una demanda de un partido político, es una demanda de cada uno de nosotros. Siempre hemos dicho que la escuela es alienante y siempre hemos protestado contra la escuela. Ahora, el desafío es transformar las escuelas en verdaderos espacios de reflexión, espacios de cultura, lo cual debe partir desde primaria.

Marina Arratia

También sería bueno reflexionar sobre los insumos teóricos que hemos tenido ayer en las exposiciones, para ver cómo podemos hacer pedagogías propias para la educación primaria a partir de los aportes.

Gregorio Gabriel

Cuando hablamos de evaluación creo nos estamos reduciendo a lo que es la participación escolar. No debe ser así, como la educación es tarea de todos, necesitamos evaluar todos al maestro. La evaluación al maestro no se le hace nunca, me estoy refiriendo al desempeño docente, no a otro tipo de evaluación de carácter cognitivo. Si hacemos eso sería bastante participativo y valoraríamos el trabajo de los maestros. Ellos también se valorarían y alcanzarían a elevar su autoestima personal. Si eso fuera para ascenso de categoría, ningún maestro estaría en la quinta, en la cuarta, relegándose por tiempo y más tiempo.

Esto hay que tomarlo muy en cuenta, porque sencillamente estamos proponiendo nuevas cosas. La evaluación desde el Ministerio de Educación no existe, no aparece. Sólo estamos entrando a lo que el maestro debe hacer, pero eso no es suficiente. creo que estamos avanzando en lo que se refiere a la pedagogía social, con miembros de la comunidad educativa.

Corpus Malale

No existe un seguimiento al trabajo de los profesores y la justificación es que no hay recursos. Hay que estar pendientes de los maestros, para que presenten sus planificaciones. Si no hay seguimiento a su trabajo los maestros no hacen su planificación. En el caso de una comunidad de Moxos, si no estaba el director para hacer seguimiento a los profesores, los maestros no cumplían con lo que debían hacer. Se ha optado por sacarle una foto al director y decir: "aquí está el director", terminada la actividad

decíamos “se va el director”. Entonces, en muchos casos no lo conocen al director y sin la presencia de él las planificaciones no se cumplen. Entonces, ese es un resultado negativo para los educandos.

En muchos casos, decimos que lo que también hace falta es que se recuperen los valores en los estudiantes. Los muchachos de 4to y 5to grado. Ahí se debería especificar la metodología, no se podría generalizar y es que ahí tengo una experiencia de cuarto y quinto que se está dando. Este tema del diario del maestro y el reemplazo de la huasca. El maestro anota lo que pasa con los estudiantes, si no quiso hacer la tarea, se anota; si rezongaba, anotadito. Cuando llega la reunión de profesores con los padres, el mismo padre del rezongón es el que más reclama. El docente agarra, le muestra todo lo que tiene anotado y le hace reflexionar al padre y a los alumnos. Es un resultado que está sirviendo para recuperar los valores sin usar huasca, pero creo que su aplicación de esta metodología es en esta etapa, no cuando el niño está más grandecito. Entonces, a mí me parece que se deben ver algunas experiencias para recuperar el tema de los valores en los niños.

Marina Arratia

No creo que haya reformas curriculares sin reformas institucionales, o sea, las reformas institucionales son como las condiciones, los paraguas que permiten reformas curriculares institucionales. Pero el antiguo sistema educativo nacional sigue intacto, centralizado, burocrático y todo lo demás, con todas las normas y reglas tan tradicionales. Yo creo que hay que recuperar todas las metodologías, también ahí está el punto de reflexión, qué reformas institucionales se requieren para hacer las reformas curriculares.

Guido Machaca

Estamos hablando de vinos nuevos en botes viejos o de propuestas descolonizadoras en la estructura colonial. Eso creo que está pasando en nuestra realidad. A la Ley 1565 se le ha criticado muchas cosas pero también revaloramos otras cosas positivas. Tanto la Ley 1565 como otras reformas en América Latina querían hacer reformas técnicas, reformas curriculares y administrativas. Con la 1565 pretendió hacer la reforma curricular y la reforma institucional. Ahora, la nueva ley propone la reforma curricular pero parece que no toca nada lo institucional. ¿De qué sirve que hagamos propuestas de descolonización, si la institucionalidad no cambia? Esta no se transforma, porque los que definen si una propuesta es viable o no, no son los maestros, es el director distrital, son los técnicos, eso no está cambiando. Al proponer la descolonización se debe tocar el tema de las personas que deciden en lugares jerárquicos. Podemos cambiar la lógica de

los maestros, pero si no cambiamos la mentalidad de los directores, esto no es viable, creo que hay que tomar en cuenta estas instancias, así como se hace reforma curricular, hay que cambiar la mentalidad de lo institucional.

Marina Arratia

Tal vez una idea genial sería hacer un encuentro entre los CEPOs y las federaciones de maestros, para ver qué pasa.

Grupo 3: Nivel secundario

Nosotros hemos analizado la educación del nivel secundario. Primero desde la Reforma Educativa (1965) donde los estudiantes todavía se han ido formando desde una lógica capitalista, odiando a su pueblo y a su familia. Desde esta nueva perspectiva de la educación que planteamos ahora queremos que los bachilleres se formen para que regresen a sus pueblos y apoyen al mejoramiento de sus niveles de vida.

a) Diagnóstico del ámbito metodológico en el nivel secundario

- La Reforma Educativa de 1994 ha dado mayor atención a los quechuas, aimaras y guaraníes.
- El índice de maestros interinos que hay en secundaria es alto.
- No se han logrado desarrollar transformaciones profundas en el nivel secundario.
- Las naciones indígenas no tenían la cobertura de la secundaria. Hay todavía el problema de comunidades alejadas y la dificultad para llegar a los colegios de secundaria.
- Por las migraciones del campo a la ciudad, la mayoría de los estudiantes creen que es mejor estudiar en colegios de las ciudades.
- La orientación de la formación escolar es en humanidades, donde se habla de todo y no se aprende de nada.
- Como consecuencia de una deficiente formación en secundaria para los pueblos indígenas hay poco acceso a la formación superior en la universidad y se presenta el problema de la deserción.
- No se elaboraron materiales educativos para secundaria, los que había no estaban en función al contexto.
- Los estudiantes indígenas no podían continuar sus estudios superiores porque no hablaban bien el castellano y los que ingresaban desertaban en las universidades.
- Había excesivo número de profesores interinos no titulados, los llevaban a profesores de nivel inicial a secundaria y ponían a profesores interinos en el nivel primario, cosas como esas han sucedido frecuentemente.
- Los maestros no estaban en el nivel que les corresponde.
- No existen los docentes por especialidad en el área rural pero si en el área urbana.

- El currículo de secundaria no tiene pertinencia cultural.
- El profesor es la última categoría de formación; es decir, que es la última opción de profesionalización después de las ingenierías, medicina. Dicen: “Si mi hijo no dio para militar, no dio para médico, entonces termina de profesor en la normal”. No se valora al profesor.
- La educación de secundaria fragmenta la ideología y saberes construidos desde primaria. En secundaria salimos capitalistas y lo comunitario se pierde. Los maestros no responden a lo que nosotros queremos.
- La (Ley) 1565 (Reforma Educativa de 1994) no ha logrado muchos cambios sustanciales, por eso seguimos en el debate.

b) Propuestas metodológicas para el nivel secundario

- El currículo diversificado debe tomar en cuenta la pluriculturalidad, debe entender que en una unidad educativa hay varias visiones de pueblos indígenas, no se debe homogeneizar.
- En lo pedagógico se debe relacionar la actividad intelectual y humanística con el trabajo productivo, para no caer en eso de que “no sirves ni para trabajar en el chaco ni para hacer el acta de la comunidad”.
- La metodología empleada en secundaria se debe basar en la producción y no sólo la repetición de conocimiento.
- Los docentes se deben formar de acuerdo a las necesidades del contexto.
- Se debe elaborar un currículo que sea pertinente para secundaria.
- La secundaria debe profundizar la formación política y cultural para responder a la realidad de los estudiantes. Ahí contamos con la experiencia del pueblo guaraní, porque se hace un proceso con los estudiantes antes de que entren a la universidad, cosa que salgan y luego vuelvan a sus comunidades.
- Se debe insertar la educación productiva, la educación superior debe tener relación con la educación secundaria, cosa que al salir de la secundaria los bachilleres ya tengan algo pensado, en qué especializarse, porque vemos el alto número de estudiantes que no ingresan a la universidad o se aplazan.
- Se debe pensar en la interculturalidad desde nuestras visiones, tener una propuesta para el uso de la lengua en secundaria, no sólo como

una materia, dentro las clases. La lengua no es solo cuestión de hablar sino también un vehículo para el desarrollo ideológico, político y cultural.

- Los ancianos deben ser considerados en el proceso pedagógico, para no perder la sabiduría de estas personas. La música también debe ser un instrumento metodológico que conduzca a la revitalización cultural de los pueblos indígenas.
- Se debe generar becas de estudios para que los estudiantes accedan a la secundaria. Muchas veces, por la distancia entre las comunidades y las poblaciones en las que existen internados escolares, los estudiantes deben abandonar sus estudios.
- La educación secundaria debe enseñar proyectos de vida que sirva para que los estudiantes piensen en quedarse en la comunidad. Ya no se debe pensar solo en la ciudad donde los que migran a centros poblados terminan como mano de obra barata y tienen mayor pobreza.

Aportes y complementaciones al Grupo 3

Arturo Serrano

Hay que considerar que la Ley 1565 no ha tocado el nivel secundario; es más, ni siquiera ha completado la primaria. En primaria se han hecho algunos experimentos, pero no hemos conocido los aportes de esta ley en secundaria. Obviamente, esto nos preocupa por los escasos resultados que tenemos en las universidades y en las escuelas superiores, producto de esa educación secundaria. Los alumnos salen sin saber hacer por lo menos un acta para su comunidad.

Se debe tratar también el tema de las escuelas superiores de formación docente. Por lo menos en contextos de Chuquisaca, Potosí y Cochabamba los docentes de secundaria no son de especialidad en secundaria. Lo poco que sabe el profesor termina de aprender junto con los estudiantes; en secundaria, esa es una de las limitaciones que se tiene. En el área dispersa, del 100% que se presentan a las universidades sólo aprueba el uno o el dos por ciento y prácticamente la mayoría no ingresa a la universidad.

Hay que involucrar a los docentes en lo que estamos haciendo. Ahora, como pueblos indígenas debemos elaborar una propuesta de currículo regionalizado para secundaria. El ministerio está trabajando desde arriba, como en la Ley 1565, que no ha dado resultados significativos porque no se ha tomado en cuenta a los docentes. Para hacer el currículo base, para secundaria, se debe involucrar a los docentes. Los docentes deben trabajar de manera activa en la elaboración del currículo, porque si les damos un currículo impuesto por el Ministerio o por los pueblos indígenas, tampoco va a tener resultado; entonces van a decir: "Si ellos lo han hecho, entonces ellos que lo apliquen también". Entonces hay que involucrar a los docentes en la elaboración de currículos, con ese criterio socio comunitario productivo.

Me atrevo a decir que ni el Ministerio está entendiendo el modelo socio comunitario productivo, entonces menos vamos a poder arrancar con un currículo que esté acorde con las necesidades socioculturales de la región del departamento y del país.

Mario Fuentes

La preocupación de entrar al sistema educativo tradicional, desde hace muchos años atrás, ha sido frustrante para algunos que aprendieron valores comunitarios, a hacer el runa en la comunidad. Cuando el runa entra al sistema educativo tradicional, entra con una mentalidad y valores bien fortalecidos; pero resulta que día tras día, como si fuéramos una mala

hierba, nos van extirpando y nos mandan a la diáspora, y nos destierran de nosotros mismos, porque nos hacen olvidar muchas cosas en ese proceso.

Nos están blanqueando la mente. Y ese blanqueamiento mental muchas veces nos lleva a que tengamos vergüenza de nosotros mismos, y cuando nuestros padres vienen con **juk'utas** o polleras, tenemos que ir por otra acera. El estudiante con su mentalidad blanca, perdió la esencia de su ser, y ve a sus padres como personas raras; eso es doloroso, pasa eso, y pasó en mi persona. Reconstituirme ha costado mucho, que te extirpen y que no te dejen hablar en tu propio idioma y que te digan: “Tú no perteneces a este grupo” y que te boten, de grupo a grupo, porque no hablas bien español, o porque estás mezclando el castellano con el quechua, es realmente doloroso. Pero esto no se debe ver como resentimiento, más bien como fortaleza, para poder proyectarnos.

Juana Manaca

Como propuesta, yo creo que se deben usar los instrumentos típicos que hay dentro la comunidad; por ejemplo, para el himno nacional, se debe tocar en la flauta, en la tamborita, para revalorizar la cultura que hay en la comunidad. Eso sería, que no se pierda eso para enseñar a los jóvenes.

Aurora Quinteros

Se hace mucha referencia a la Ley 1565 y hay ratos en que parece que seguimos con esos planteamientos. El currículo base plurinacional ya no está en el camino de la Ley 1565, es más intracultural, antes era “educación intercultural bilingüe” y todavía ahora se maneja esto. Este currículo base no está hecho desde arriba, nosotros hemos tomado muchos aspectos del libro verde, para la construcción del currículo base, y en la Ley Avelino Siñani, que es un gran aporte de los pueblos indígena originarios. El currículo base plurinacional es un aporte de los sabios y maestros de diferentes regiones.

Me llama la atención cuando plantean que no se deben crear institutos propios para los pueblos indígenas, a veces esas cosas nos aíslan. En vez de que nosotros, como pueblos indígenas, integremos las universidades públicas, hemos hecho nuestras propias universidades, pero qué pasará después. La educación intercultural, intracultural y plurilingüe debemos asumir tanto los que somos de pueblos indígenas como los que no lo somos.

Gregorio Gabriel

Creo que en el nivel secundario tenemos mayores problemas con la lengua. Realmente, se deben elaborar vocabularios técnicos, académicos y pedagógicos, por áreas de conocimiento, porque no hay cómo aprender

la lengua. Nosotros debemos elaborar esto, y el Ministerio debería preocuparse de esto. Desde aquel momento en que el gobierno subió al poder no hace nada. Están diciendo que esto se va a asignar al Instituto de Lengua, en el proceso, pero será una espera de 20 años más. Eso dificulta el desarrollo curricular.

Tercera parte

Reflexiones finales



Reflexiones finales

Como resultado del seminario taller, a continuación presentamos una síntesis de los aportes centrales de las diferentes presentaciones, de las propuestas que se debatieron en las mesas de trabajo, así como de las discusiones que se generaron tanto en las presentaciones como en el trabajo de grupos. Dicha síntesis tiene el objetivo de contribuir a la concreción del precepto constitucional de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el país.

Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:	Cómo se expresa este rasgo:	¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?	Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas
<p>La población indígena es presionada por la colonialidad del poder y el racismo sustentado por las sociedades dominantes.</p>	<p>Aunque se ha avanzado mucho en el ámbito legislativo, con leyes y normas que luchan contra el racismo y la colonialidad, siguen vigentes mecanismos de segregación y dominación fundados en la superioridad racial y cultural de las sociedades criollo-mestizas. Son estos mecanismos los que limitan la capacidad efectiva de acceder a prestigio, poder y riqueza por parte de los pueblos indígenas.</p>	<p>Buscar eliminar la colonialidad y el racismo en la población y las instituciones.</p>	<p>Realización y análisis de historias de vida. Elaboración de autobiografías. Participación infantil en actividades socialmente minusvaloradas. Observación y análisis de documentales sobre la colonialidad y el racismo.</p>
		<p>Siendo que la baja autoestima limita el desempeño académico y el desenvolvimiento social de niños indígenas y grupos inferiorizados, se plantea propiciar el fortalecimiento de las identidades subalternas.</p>	<p>Investigaciones escolares sobre la historia local. Análisis biográfico de personajes indígenas de la historia local, regional y nacional.</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
<p>Los pueblos indígenas afrontan un proceso creciente de extinción cultural y lingüística, como producto de la profunda estratificación social, la diglosia y los procesos de transición hacia la cultura occidental.</p>	<p>La población indígena fue circunscrita a los estratos económicos y sociales más bajos del país, por lo que tanto el Estado como la sociedad dominante le han convencido que para tener éxito en la vida deben abandonar su lengua y sus demás marcas de identidad cultural. En ese marco, la escuela sigue siendo vista como mecanismo de ascenso social, y maestros y alumnos se empeñan por acceder a los</p>	<p>Una educación intra e intercultural tiene el desafío de promover la apertura hacia la diversidad cultural y lingüística del país, entre ellas las variadas formas de comprensión, interpretación y representación de la realidad.</p>	<p>Sociodramas relacionados con la problemática de la discriminación étnica, de clase y de género.</p> <p>Investigaciones sobre los sistemas de conocimiento indígenas.</p> <p>Estudio de las características de la diversidad social, cultural y lingüística.</p> <p>Análisis de la relación entre los pueblos indígenas y el medio ambiente.</p> <p>Dramatizaciones sobre las problemáticas atravesadas por los estudiantes en la escuela.</p>
<p>Los pueblos indígenas afrontan un proceso creciente de extinción cultural y lingüística, como producto de la profunda estratificación social, la diglosia y los procesos de transición hacia la cultura occidental.</p>	<p>La población indígena fue circunscrita a los estratos económicos y sociales más bajos del país, por lo que tanto el Estado como la sociedad dominante le han convencido que para tener éxito en la vida deben abandonar su lengua y sus demás marcas de identidad cultural. En ese marco, la escuela sigue siendo vista como mecanismo de ascenso social, y maestros y alumnos se empeñan por acceder a los</p>	<p>La educación debe contribuir a desmontar la jerarquización social por razones culturales y económicas. Por ello, por un lado plantea una redistribución más justa de los recursos económicos y, por el otro, el desarrollo de capacidades productivas entre los y las estudiantes en el marco de un desarrollo equilibrado y amable con el entorno natural.</p>	<p>Según la vocación y características naturales, sociales y culturales de la región, desarrollar actividades productivas en las que los estudiantes participen durante todas las etapas de la producción de bienes y servicios.</p> <p>Estimular y fortalecer la autoestima de los niños de sectores vulnerables.</p> <p>Realizar juegos de roles. En estos los estudiantes y los</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>modos de vida hegemónicos.</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
		<p>Plantea una educación para el acceso y manejo democrático del poder. En este marco, la intervención de la comunidad, el docente y la institución educativa se orientan hacia el aprendizaje político de hombres y mujeres.</p>	<p>maestros dramatizan situaciones de discriminación cultural y social. Esta representación sirve para generar el debate en torno a los valores que aseguran una convivencia armónica entre diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar colectivamente sobre la importancia de las lenguas y las culturas indígenas para la humanidad y el medio ambiente.
		<p>Impulsar la conformación de gobiernos escolares con rotación de cargos. Entrevistas a autoridades de la comunidad en torno a sus roles y funciones. En el marco de la descentralización de competencias administrativas y curriculares, por parte de la Dirección de la Unidad Educativa, generar procesos de toma autónoma de decisiones y responsabilidades por los estudiantes. Juego de roles</p>	

Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:	Cómo se expresa este rasgo:	¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?	Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas
		<p>Fomenta la revitalización de la cultura y la lengua indígenas. Se propone revalorar y revitalizar las visiones de mundo, los sistemas de conocimiento, las tecnologías, economías, las formas de organización social, la religiosidad y la memoria histórica, por medio de una mayor participación de la comunidad en la escuela, al igual que de la escuela a la vida socio-productiva de la comunidad.</p> <p>Para ello, se plantea promover la participación de actores comunitarios, en los procesos de aprendizaje escolar, así como el abordaje de contenidos relacionados a la cultural local.</p> <p>No se trata de enseñar en la escuela lo que mejor se aprende en la casa, la familia o la comunidad, sino de apoyar los procesos de empoderamiento político indígena, para cuyo propósito es prioritaria la revitalización lingüística y cultural de su herencia ancestral.</p>	<p>Visita guiada por sabios indígenas a los centros ceremoniales de la comunidad.</p> <p>Entrevistas con sacerdotes y sabios indígenas.</p> <p>Realización de actividades culturales en la comunidad.</p> <p>Empleo de libros de texto y otros materiales didácticos basados en la cultura y lengua locales.</p> <p>Realización de investigaciones y ensayos relacionados con la historia oral de cada pueblo.</p> <p>Entrevistas a los padres de familia con respecto a las actividades que realizan diariamente y sobre lo que se requiere conocer para realizar dichas actividades.</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
<p>La escuela actual transmite imágenes unilaterales de la vida, tomando el paradigma urbano como el único válido. Eso presiona a los educandos para que migren a las ciudades pero no los prepara para adaptarse a ellas.</p>	<p>La escuela tradicional promueve la migración y la enajenación cultural, bajo la ilusión de que se vive mejor en las ciudades y como las personas no indígenas.</p>	<p>En su sentido pedagógico, la presencia de lo indígena en la escuela permitirá elevar la autoestima de los niños, y con ello su capacidad de aprender más y mejor.</p>	<p>Desarrollar innovaciones tecnológicas productivas (fábricas de artesanías, metalmecánicas, orfebrería, carpintería, mecánica automotriz u otros), en las que de manera rotativa los estudiantes participen y se responsabilicen del cargo. El principio es que los estudiantes estén capacitados para impulsar, implementar y desarrollar emprendimientos económicos en y con sus propias comunidades.</p>
<p>Entre los pueblos indígenas, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la cultura se desarrollan en un contexto sociocéntrico, y no egocéntrico.</p>	<p>A diferencia de las sociedades no indígenas, en las que la familia se esfuerza por hacer que sus niños anticipen su desarrollo físico y cognitivo, poniéndolos en el centro de las conversaciones familiares y promoviendo saltos significativos en su capacidad</p>	<p>Esboza una educación de calidad, donde los niños y niñas desarrollen valores, conocimientos y pericias técnicas que les permitan desarrollar emprendimientos económicos sustentables tanto en el campo como en la ciudad.</p>	<p>Asumir que la asistencia, participación, lecturas y entrega de trabajos prácticos por parte de los y las estudiantes son tareas que los mismos estudiantes han aceptado cuando han tomado la decisión de estudiar. Por ello, ante posibles faltas, es conviene</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>de alimentarse, caminar o hablar; en las sociedades indígenas, los niños son incorporados al grupo como uno más de sus miembros, lo cual hace que los niños aprendan y desarrollen capacidades físicas y cognitivas en el contexto de las actividades sociales y productivas de su grupo familiar, y no en un contexto educativo forzado y desconectado de su realidad. En el marco de esta pedagogía propia se comprende, por ejemplo, que los niños indígenas sean más independientes que los niños que no lo son, tanto en su relación con el medio social y ambiental como en su aprendizaje. De igual modo, que los niños no indígenas están preparados desde muy temprano a una educación forzada, con una escuela y unos maestros que le obligan a aprender, a diferencia del niño indígena, que tiene un ritmo independiente en el aprendizaje.</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p> <p>a aprender, sino más bien que promuevan en ellos un interés por aprender, desde sus propias vocaciones y desde el sentido social de los conocimientos.</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p> <p>que la escuela tenga la disposición de modificar su currículo según las capacidades (físicas, sociales y cognitivas) de sus estudiantes. Promover actividades de aprendizaje cooperativo, tales como las reflexiones, discusiones y presentaciones en grupo. Incorporar prácticas de convivencia y solidaridad permanente entre los y las estudiantes, tales como la ayuda a quienes se atrasen en las tareas, el saludo, el trabajo conjunto en el arreglo del aula y otros. Implementar archivadores de avance personal, en los que cada estudiante haga conocer sus aprendizajes, sus problemas y sus desafíos.</p> <p>Programas radiales en torno a los contenidos desarrollados en la escuela. Esto para ofrecer una apoyatura extra a los padres de familia y para reforzar el aprendizaje de los contenidos logrados en la escuela.</p>
--	--	--	--

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Los servicios educativos a los que acuden los niños indígenas emplean una lengua y unos códigos lingüísticos diferentes a los suyos.</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p>	<p>Tanto el aprendizaje como las relaciones sociales de los niños indígenas se desarrollan en lenguas y códigos lingüísticos diferentes al castellano estándar, que en la mayoría de los casos es la lengua empleada por la escuela. En este contexto, los niños indígenas están en franca desventaja social y educativa, pues además de enfrentarse a contenidos y enfoques educativos ajenos a su cultura, se enfrentan con problemas de comprensión de los mensajes que les transmite la escuela.</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p> <p>Asimismo, se plantea el aprovechamiento de las actividades socio-productivas locales, como experiencias potenciales de aprendizaje significativo.</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
			<p>En concordancia con la nueva ley de educación, se plantea una educación "Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", enfatizando que estos principios no pueden comprenderse de manera aislada, sobre todo porque no sólo se trata de desarrollar nuevas competencias lingüísticas, sino que además de ello se trata de promover una conciencia política, entre los estudiantes, a partir de la cual revitalizar los conocimientos, las lógicas culturales y la tradición oral ancestral que se encuentran en peligro de extinción por culpa de la colonialidad. En su sentido intracultural, se</p>	<p>Proyecciones de videos documentales en la escuela, en las que los padres de familia puedan participar. Visitas coordinadas de la escuela a los centros en los que trabajan los padres de familia, sean chacras, fábricas, u otros. Reflexión de la experiencia a partir de las diversas disciplinas escolares.</p>	<p>De acuerdo a cada realidad sociolingüística la ley plantea una educación en tres lenguas (castellano, lengua indígena y una extranjera). En este contexto, ya no se habla de una enseñanza de la lengua indígena o el inglés, sino de una enseñanza de contenidos curriculares en la lengua indígena y el inglés. En el caso de los niños más pequeños, se podrían plantear metodologías de inmersión para segundas y terceras lenguas. Así, los niños podrían acceder a espacios y tiempos en los que únicamente se privilegiara el uso de la segunda o tercera lengua.</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
		<p>trata de promover el “aprendizaje” de conocimientos (propios y ajenos) mediante el sistema de códigos lingüísticos que habitualmente se emplea en la familia y la comunidad para pensar y comunicar sentidos. En su sentido intercultural, se trata de promover nuevas herramientas comunicativas a partir de las cuales comprender los sentidos de otros.</p>	<p>En el caso de los más grandes, no se recomienda centrar el aprendizaje de la segunda o tercera lengua en el estudio de la gramática, sino más bien en la oralidad y el uso diario. Para acompañar estos aprendizajes, los niños podrían contar con diccionarios virtuales. En estos diccionarios o traductores los niños podrían buscar el significado de una palabra, ver oraciones y situaciones de uso, escuchar la forma en que se pronuncia la palabra y las oraciones. Se recomienda poner letreros, y otros textos escritos en segunda y tercera lengua, en el aula, el patio y la comunidad. Dichos textos permitirán que los niños se apropien tanto del sonido como del significado de cada palabra. En el caso de las lenguas indígenas, periódicamente se podría invitar a padres de familia u otros hablantes a que dirigieran actividades en las que solo hablaran en estas lenguas.</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p> <p>Está basada en sistemas de conocimiento y en formas de clasificación de la realidad diferentes a los de la sociedad occidental.</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>Además de la familia y la comunidad, los conocimientos indígenas tienen como fuentes de información y validación a la práctica, la observación (la cual requiere un largo y complejo proceso de adiestramiento en el uso de los sentidos), los sueños, los mitos y al resto de la tradición oral. Por sus profundos vínculos espirituales y sensitivos, los conocimientos indígenas pocas veces pueden ser “objetivos”, “verificables”, “replicables” o “demostrables”, es decir, pocas veces pueden ser “científicos”. Su validación está basada en la legitimación social, pues es en la vida diaria que la comunidad indígena puede poner a prueba sus conocimientos sobre su realidad. Por otra parte, debido a que cada pueblo ha organizado e interpretado su realidad de modo diferente, construyendo complejos y copiosos conocimientos en torno a ella, los sistemas lingüísticos y culturales indígenas no siempre</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p> <p>Se propone una permanente negociación de sentidos y significados mediada por los universos culturales en los que tienen sentido y legitimidad. En este contexto, frente a las (en apariencia) “insalvables” contradicciones conceptuales de las culturas occidentales e indígenas, se plantea el desarrollo de una perspectiva interpretativa transcultural de los conocimientos, es decir, una postura que en lugar de emitir juicios de valor con respecto a la veracidad o no de una determinada forma de concebir la realidad, les dé a los estudiantes la oportunidad de interpretar dichas certezas (conocimientos) en el contexto social, cultural, ambiental y económico en el que fueron creadas y en el que tienen sentido. Algunas de estas contradicciones emergen cuando por ejemplo la escuela enseña que la piedra y el agua son inertes, que los árboles no hablan y no tienen</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>	<p>Elaboración de materiales didácticos y juegos lúdicos a partir de por parte de los estudiantes y el maestro. Dichos materiales deben ser elaborados a partir de la realidad cultural y social de los estudiantes. Abordar los temas desde una perspectiva transcultural, es decir, tomando en cuenta que los conocimientos y las certezas de las disciplinas académicas responden a realidades culturales, sociales, lingüísticas e históricas concretas. En este sentido, vale indagar cómo se entienden dichas certezas en la realidad de los estudiantes. Elaboración colectiva del currículo escolar. Así, se requiere que los padres de familia participen en la identificación de contenidos, actividades o metodologías. Asimismo, en las asambleas y reuniones comunales podrían abordarse sugerencias curriculares para la escuela.</p>
---	---	--	---	---

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
<p>encuentran su correlato en la forma en que la escuela mira, organiza y entiende la realidad, pues corresponden una tradición epistemológica diferente, a saber: la tradición de la sociedad dominante. De este modo, como producto de la imposición cultural de la sociedad criollo mestiza, las taxonomías indígenas han pasado a ser clandestinas, frente a la “oficialidad” de las taxonomías occidentales. A este respecto, si bien hay un marco legal que idealmente reconoce un pluralismo epistémico en la educación, en la realidad, producto de la colonialidad de la formación de los docentes y los padres de familia, de la producción de los materiales didácticos, entre otros, de facto, la cultura y epistemología occidental continúa siendo reconocida como “universal”.</p>	<p>personalidad, que el objetivo del conocimiento es dominar a la naturaleza, que no existen espíritus en el monte, entre otros. Se sugiere también encontrar el sentido social e individual que da origen a los conocimientos y, a partir de él, encontrar puntos de consenso intercultural. Por otro lado, desde el ámbito educativo y comunitario, se sugiere iniciar procesos de investigación cualitativa, de carácter etnográfico, en torno a la cultura local, los sistemas de conocimiento y, sobre todo, las formas en que las sociedades indígenas clasifican y comprenden su realidad. Dichas investigaciones permitirán que la escuela conozca a los niños con los que trabaja; que se inmiscuya en las actividades que estos realizan; que tengan presente que además de las taxonomías de la sociedad occidental, los niños y las comunidades de las que éstos son parte tienen</p>	<p>personalidad, que el objetivo del conocimiento es dominar a la naturaleza, que no existen espíritus en el monte, entre otros. Se sugiere también encontrar el sentido social e individual que da origen a los conocimientos y, a partir de él, encontrar puntos de consenso intercultural. Por otro lado, desde el ámbito educativo y comunitario, se sugiere iniciar procesos de investigación cualitativa, de carácter etnográfico, en torno a la cultura local, los sistemas de conocimiento y, sobre todo, las formas en que las sociedades indígenas clasifican y comprenden su realidad. Dichas investigaciones permitirán que la escuela conozca a los niños con los que trabaja; que se inmiscuya en las actividades que estos realizan; que tengan presente que además de las taxonomías de la sociedad occidental, los niños y las comunidades de las que éstos son parte tienen</p>	<p>personalidad, que el objetivo del conocimiento es dominar a la naturaleza, que no existen espíritus en el monte, entre otros. Se sugiere también encontrar el sentido social e individual que da origen a los conocimientos y, a partir de él, encontrar puntos de consenso intercultural. Por otro lado, desde el ámbito educativo y comunitario, se sugiere iniciar procesos de investigación cualitativa, de carácter etnográfico, en torno a la cultura local, los sistemas de conocimiento y, sobre todo, las formas en que las sociedades indígenas clasifican y comprenden su realidad. Dichas investigaciones permitirán que la escuela conozca a los niños con los que trabaja; que se inmiscuya en las actividades que estos realizan; que tengan presente que además de las taxonomías de la sociedad occidental, los niños y las comunidades de las que éstos son parte tienen</p>

Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:	Cómo se expresa este rasgo:	¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?	Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas
Se desarrolla en el marco de un concepto alterno de niñez.	Como cualquier otra construcción social, la niñez es concebida de un modo diferente de una sociedad a otra. En este caso, por contrastación con la sociedad occidental, se han hecho manifestaciones distintas pautas relacionadas, a las formas en que los pueblos indígenas conciben a la niñez. Entre las pautas más resaltantes se destaca el carácter independiente del niño indígena, lo cual se expresa no sólo en su personalidad, sino también en el reconocimiento	sus propios sistemas de conocimiento, sus propias taxonomías. Las investigaciones etnográficas se constituirán, por otro lado, en una fuente importante de datos para la construcción de materiales didácticos cultural y lingüísticamente pertinentes, para la selección y abordaje de contenidos, así como para el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas.	
		Una educación escolar con enfoque de Educación Intracultural e Intercultural Plurilingüe tendrá que tener sensibilidad para inferir las concepciones de niñez construidas por la sociedad con la que trabaja, así como interiorizarse acerca de las responsabilidades que sus estudiantes tienen en sus hogares, pues, como lo dijimos, los niños indígenas se forman en el trabajo y la producción. Asimismo, la escuela debe adecuar su ética pedagógica,	Elaboración de proyectos educativos comunitarios. En éstos se definen coordinadamente las actividades en las que niños, padres de familia y su comunidad participarán. Estos proyectos podrían abordarse en torno a las actividades socio productivas locales, tales como producción agrícola, ganadería, artesanía, investigación, etc. Si por ejemplo se decide que los niños abordarán la investigación de los conocimientos locales sobre

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>social de sus derechos, por ejemplo, el derecho que se les reconoce a “ser” y especializarse en una actividad y un sistema de conocimiento en particular, aunque esto implique un abandono definitivo de la escuela.</p> <p>Por otro lado, a diferencia del concepto occidental de niñez, según el cual la niñez es una etapa de menor responsabilidad y mayor diversión, y en la que el mundo infantil es diferente del mundo adulto; entre los pueblos indígenas el niño comparte (con algunas restricciones) el mundo con los adultos, participando en casi todas las actividades productivas que realizan los adultos. En este sentido, se observa que existe continuidad entre lo que aprenden y hacen de indígenas en la niñez, con lo que hacen los indígenas de adultos.</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p> <p>comprendiendo que más allá de hacer que sus estudiantes respondan ante la presión (por ejemplo: asignándoles tareas que difícilmente cumplirán en sus hogares, u obligándoles a aprender contenidos desconectados de su realidad), más bien encuentre estrategias que permitan aprender de manera autónoma, sin presión, de manera colectiva o individual, planteando tareas y actividades acordes a la apoyatura que podrían dar los padres de familia.</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p> <p>ganadería, estos podrían entrevistar a los padres y madres de familia, invitar a que especialistas de la comunidad les hablen de sus conocimientos sobre el tema, visitar los corrales y las áreas de pastoreo, etc. Por su parte, el docente podría graduar la reflexión disciplinar en función a los ciclos de vida de los estudiantes.</p>
<p>Se desarrolla en un contexto fuertemente marcado por la práctica y la oralidad.</p>	<p>Una característica esencial de la pedagogía indígena es que la enseñanza y el aprendizaje</p>	<p>Se postula que una educación escolar con enfoque de Educación Intracultural,</p>	<p>Entrevistas a expertos comunitarios sobre la tradición oral relacionada a sus</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>de los conocimientos se desarrollan en un contexto productivo. Así, la adquisición de conocimientos relacionados a la producción de papa, por ejemplo, tales como la cantidad de semilla necesaria para una determinada área de cultivo, la cantidad de agua de riego, justa para propiciar el crecimiento apropiado de las plantas, la cantidad de fertilizante, la profundidad de los surcos, etc., se da en la práctica. No queremos decir que no haya un aprendizaje teórico, sino que este aprendizaje teórico y luego práctico se realiza a través de actividades prácticas de aprendizaje, en la producción. Por otro lado, las poblaciones indígenas se caracterizan por su alto desarrollo de la oralidad, a través de la cual se aprenden y transmiten conocimientos, valores, creencias y prácticas de generación en generación. Sin embargo, no es que los pueblos indígenas no hayan desarrollado tecnologías para fijar conocimientos</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p> <p>Intercultural y Plurilingüe tiene el reto de aprovechar la oralidad, como el principal vehículo de aprendizaje de los estudiantes indígenas. Oralidad e intraculturalidad deberían entonces ir de la mano, así como, del otro lado, interculturalidad y escritura deberían también hacerlo. Asimismo, partiendo del hecho que la enseñanza indígena se apoya en la práctica como una actividad de aprendizaje, debe impulsarse procesos de aprendizaje de nuevos conocimientos a partir de las prácticas habitualmente realizadas por los estudiantes y/o a partir de la gestión de nuevas prácticas en las que participen sus estudiantes.</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p> <p>especialidades. Organización de convivencias con ancianos de la comunidad para generar la trasmisión de historia oral local.</p>
--	--	---	---

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>		<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>e información (tales como los tejidos, los kipus, la cerámica, etc.); ni que su interpretación y comunicación con los seres de la naturaleza no pueda comprenderse como una forma diferente de lectura, sino que el aprendizaje de dichos conocimientos está fuertemente marcado por la oralidad, a través de la cual no sólo se transmite información y se enseñan conocimientos de la realidad actual, sino también de la memoria histórica, a través de la oralidad, el canto, etc.</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
<p>Promueve un desarrollo holista del ser, pero adecúa sus enseñanzas a los intereses y vocaciones de cada niño(a). Se enseña y aprende “en la especialización”.</p>	<p>Trasciende el desarrollo cognitivo; es decir, la pedagogía indígena va más allá de sólo influir en los procesos del pensamiento y de la conducta que éste deriva. La enseñanza y el aprendizaje, en el mundo indígena, atienden a la formación integral del ser humano; es decir, a los valores de solidaridad, a las capacidades físicas y espirituales, a las destrezas técnicas para la realización de actividades</p>		<p>En este nuevo paradigma educativo, la escuela tiene el desafío de conocer a los niños con los que trabaja. Tener presente sus personalidades, sus motivaciones y sus aspiraciones. A partir de esto podrían organizarse procesos educativos social e individualmente significativos, es decir, seleccionar contenidos, estrategias metodológicas, actividades de aprendizaje, materiales didácticos u otros</p>	<p>Reflexiones críticas en torno a las diferencias socioculturales en torno a su comprensión de la realidad. Fortaleciendo la comprensión holista de la realidad del mundo indígena (donde todos, piedras, animales, agua y lugares tienen vida y personalidad) comprender que otras sociedades (como la sociedad occidentalizada) dividen el mundo entre seres vivos y objetos inertes.</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>prácticas. La escuela recupera el sentido holista del mundo indígena (es decir, donde cada elemento presente en el medio tiene vida) siendo crítico con la ciencia y su comprensión de que sólo el hombre tiene personalidad. En la pedagogía indígena cada agente educativo enseña conocimientos relacionados con su propia especialidad. En este sentido, la autoridad para enseñar se legitima en la práctica y con el prestigio social y no por la escuela. En la ética de la independencia del ser y del aprender, la comunidad advierte la vocación del niño, la fortalece y enseña en la especialidad. Asimismo, al interior de la comunidad cada agente es especialista en un sistema de conocimiento en particular. Por ello, los cazadores enseñan el universo de conocimientos vinculados al monte y la cacería; los pescadores sobre la hidrografía, la tecnología piscícola o el comportamiento</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p> <p>elementos curriculares en matemáticas, biología, química u otras áreas. Como una forma de enfrentar los problemas de fracaso escolar, originados por la falta de apoyo pedagógico por parte de los padres de familia, la escuela podría asumir el reto de desarrollar estrategias que le permitan generar la capacidad de independencia en el aprendizaje escolar, considerando la voluntad de aprender, la independencia en el aprendizaje y el desarrollo físico y cognitivo de cada estudiante.</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>	<p>Actividades de aprendizaje cooperativo. Incorporar a la comunidad en la construcción de conocimientos comparativos sobre la realidad. Si localmente está permitido, propiciar encuentros con agentes educativos comunales (curanderos, sabios y especialistas, en producción oral y material) para el diálogo y la realización de actividades conjuntas.</p>
--	---	--	---	---

Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:	Cómo se expresa este rasgo:	¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?	Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas
Promueve una apertura hacia otros horizontes culturales.	<p>de las diversas variedades de peces; los abuelos y abuelas enseñan sobre ritualidad, sobre la memoria oral, sobre la identidad cultural, etc.</p> <p>Por su inherente capacidad de constituir y producir la diversidad, los pueblos indígenas tienen una apertura constitutiva ante la pluralidad social, cultural y lingüística. Prueba de ello es que antes de la Colonia, numerosos pueblos indígenas cohabitaban pacíficamente en territorios adyacentes; cuando ésta llegó, se esforzaron por aprender el castellano, se adaptaron al Estado y a la sociedad criollo-mestiza, mantuvieron una conducta hospitalaria y protectora hacia los extraños, trataron de ampliar sus redes familiares con miembros de otros grupos culturales, etc.</p>	<p>Desde el enfoque de la interculturalidad se propone trabajar con los grupos dominantes para desarrollar la sensibilidad ante el otro, de ponerse en su situación, de comprender que además de la suya existen otras formas de mirar, vivir e interpretar la realidad.</p> <p>Desde esta perspectiva, alejándose de posturas que en lugar de propiciar una convivencia armónica con el otro, propician más bien la construcción de estereotipos negativos y deterministas sobre el otro, las metodologías interculturales tienen el reto de promover un acercamiento al otro mediante la convivencia diaria, mediante el diálogo y la negociación permanente de reglas de comportamiento intercultural.</p>	<p>Promoción del conocimiento del otro a partir de la convivencia y no de estereotipos sociales. Por ello, bajo criterios de heterogeneidad, se podrían organizar grupos de trabajo en torno a trabajos que requieran de la colaboración y participación de todos los miembros. Conviene evitar que en torno a estos trabajos se generen procesos de empoderamiento por parte de los participantes con mayor dominio del castellano u otro capital cultural)</p> <p>Revisión de biografías de personajes pertenecientes a las culturas subalternas.</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p> <p>Posee una ruta propia de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>En las culturas indígenas se desarrolla un proceso de aprendizaje en el que la observación, por parte de los niños, juega un rol fundamental en su aprendizaje de la cultura local. Es a partir del acompañamiento que los niños hacen a las actividades realizadas por sus tutores (padres, hermanos mayores u otros familiares) estos tienen la oportunidad de observar cómo y qué actividades realizan sus familiares y sociedad. Posteriormente, cuando ya están listos para asumir más protagonismo, los niños comienzan a participar, colaborando a sus familiares. En una etapa final, los niños asumen de manera autónoma su participación en la producción cultural. En cada paso, los agentes educativos enseñan con el ejemplo, observan la respuesta de los aprendices, corrigen y refuerzan los aprendizajes mediante la demostración.</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p> <p>Se plantea una coordinación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares con los procesos de enseñanza y de aprendizaje realizados por los mismos niños pero fuera de la escuela.</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p> <p>Padres y docente elaboran un calendario de las actividades que realizan los niños fuera de la escuela. Asimismo, identifican la etapa de vida en la que se encuentran los niños (siempre en la cultura de la comunidad) y los conocimientos que tienen sobre las actividades socio-productivas de su comunidad. En base a esto, y a los planes y programas del Currículo Base Plurinacional, al currículo regionalizado, se elabora un currículo específico para el grupo de estudiantes. Las actividades y conocimientos que los niños desarrollan en su casa y/o comunidad. Así como pasa en sus hogares, la participación infantil en la producción podría generar reflexión en torno a campos de saber tales como las matemáticas, la física, etc. Así por ejemplo, en matemáticas se podría generar información sobre la cantidad de semilla utilizada para determinada superficie de terreno, la cantidad de agua y abono</p>
---	--	--	--

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>		<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>En el primer caso, la sociedad estimula la capacidad de observación e investigación por parte de los más pequeños, llevándolos a través de su territorio y haciendo que presencien las actividades productivas que desarrollan los más grandes. En un segundo momento del aprendizaje, los niños comienzan a participar activamente en las actividades productivas que realizan la familia y comunidad, acompañando a sus hermanos mayores, a sus padres y sus madres. En un tercer momento, los niños asumen, por sí mismos o por encargo de sus progenitores, responsabilidades productivas, observando y participando, bajo la guía y demostración periódica de los más experimentados. Claro está, esto ocurre cuando su cuerpo ha desarrollado las suficientes destrezas y aptitudes físicas como para poner en práctica lo que experimentaron mentalmente.</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
		<p>necesario, la producción que se generará, las ganancias y las pérdidas, etc.</p>		

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Desarrolla una enseñanza y un aprendizaje territorializado.</p>
<p>Cómo se expresa este rasgo:</p>	<p>Cada enseñanza y cada aprendizaje se desarrollan en dominios territoriales concretos. Así, dependiendo de la estación del año o del momento del día, cada espacio se convierte en el dominio territorial de un agente educativo en particular. Por ejemplo: sobre la producción de alimentos, el agricultor o agricultora enseñan en el chaco o la chacra; sobre cómo cazar y qué cuidados deben tomarse al hacerlo, el cazador lo enseña en la selva; sobre la pesca, el pescador o pescadora enseñan en los ríos, los lagos o los arroyos; sobre el cuidado de los animales, el padre o madre enseñan en el área de pastoreo y los corrales; sobre la historia oral y mítica, el abuelo o abuela enseñan en torno a la hoguera o la cocina, etc. De este modo, cada espacio, y cada tiempo, activa la enseñanza y el aprendizaje de un conocimiento en particular.</p>
<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>La escuela tiene el reto de generar o aprovechar contextos espaciales y temporales motivadores, para así promover el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales.</p>
<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>	<p>Recuperando el concepto de los rincones de aprendizaje, se pueden establecer espacios y tiempos concretos, para la enseñanza de conocimientos concretos. Por ejemplo, el desarrollo el área Lenguajes y Pensamiento, podría contar con un ambiente específico para el abordaje de dichos contenidos, además de esto, se podrían desarrollar actividades de aprendizaje directamente relacionadas con cada periodo agrícola o ritual de la comunidad.</p>

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p> <p>Tradicionalmente, la escuela se ha mantenido al margen de la vida socio-productiva de la comunidad.</p>	<p>Con algunas excepciones, la escuela tradicional planifica y desarrolla sus actividades al margen de las actividades y el calendario socio-productivo de la población con la que trabaja. Esto incide en la discontinua asistencia de los estudiantes (debido a que durante los periodos de mayor demanda laboral deben ausentarse de las escuelas para apoyar a sus padres en la producción de alimentos; en que las enseñanzas estén desconectadas de la realidad de sus estudiantes; en que se desaprovechen las experiencias extraescolares como plataformas de nuevos aprendizajes; en que no se consiga que los estudiantes realicen sus tareas y presten la atención necesaria para un mejor aprendizaje; en que la escuela no coadyuve con la solución de los problemas que atraviesa la comunidad, etc.</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p> <p>Se plantea que la educación escolar trascienda el aula, visitando espacios pedagógicamente más beneficiosos. Así por ejemplo, maestros y estudiantes podrían visitar chacos o chacras para entrevistar a los productores en torno a las tecnologías agrícolas que usan, realizar investigaciones científicas, etc. Dichas prácticas podrían generar diálogos de saberes, siempre y cuando los maestros conduzcan un cuidadoso y respetuoso proceso de reflexión.</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p> <p>Realización de actividades productivas junto a los padres de familia. Aprovechar estas actividades para desarrollar aprendizajes relacionados con las diferentes áreas de conocimiento (De este modo, las áreas se integran en un aprendizaje integral).</p> <p>Por otro lado, la escuela podría organizar el currículo, la gestión y el calendario académico articulándose con el calendario socio-productivo de la comunidad en la que está inserta, para cualificar sus procesos pedagógicos y evitar los problemas generados por el tradicional divorcio entre la escuela y la comunidad.</p>
			<p>Diariamente, los niños narran una experiencia vivida el día anterior. A partir de este, los maestros provocan una reflexión conjunta acerca de las diversas dimensiones que ésta experiencia tiene. Con esto se genera una discusión conjunta y se sacan aprendizajes.</p>

Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:	Cómo se expresa este rasgo:	¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?	Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas
Organiza sus enseñanzas de acuerdo a los “ciclos de vida” (físicos, biológicos y sociales) y construcciones de género propios.	Cada pueblo indígena identifica y caracteriza diferentes ciclos de vida por los que, desde su experiencia, atraviesan los niños y las niñas. Aunque dichos ciclos de vida son flexibles y no están demarcados únicamente por la edad, sino por un desarrollo biológico, cognitivo y social que es observado cuidadosamente, inclusive mucho más que en la ciudad, se constituyen en indicadores de las posibilidades y potencialidades reales de aprendizaje y participación social de sus niños. Asimismo, son indicadores a partir de los cuales se establecen situaciones de aprendizaje, se elaboran materiales didácticos, se	problemas que diariamente enfrentan los niños y su sociedad. De este modo, se recupera el sentido social de la educación escolar.	En el aula se analizan y proponen soluciones a problemas vividos en la comunidad (Erosión hídrica, falta de productividad de los suelos, falta de mercados, excesiva cantidad de basura, etc.). Hay que cuidar de analizar el problema y de no afectar a los involucrados.
		Es importante que la escuela investigue y sistematice información relacionada con el número y las características de los ciclos de vida por los que, según la cultura local, atraviesan los niños. Esto le permitirá graduar sus enseñanzas, seleccionar contenidos pertinentes, plantear metodologías de enseñanza y recursos didácticos acordes con las posibilidades de aprendizaje de los niños y del rol productivo que sus estudiantes ejercen en sus comunidades. En este mismo sentido, en la cultura de la sociedad con la que se trabaja, se sugiere también indagar y sistematizar	Flexibilización del currículo en función a las capacidades de aprendizaje de los niños. Implementar un sistema de resolución de problemas relacionados con las diferentes áreas disciplinares individualizado. Así, cada niño tendrá la opción de decidir qué problemas quiere solucionar durante la jornada. Para la resolución de los problemas el niño contará con el apoyo de su docente y los materiales de aprendizaje relacionados con el tema que tiene que resolver. Los niños que terminen antes, deberán apoyar a los niños que tengan más dificultades. Así, se genera una comunidad de aprendizaje y se propician

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
<p>seleccionan contenidos y se administran apoyos pedagógicos pertinentes. En la pesca, por ejemplo, se define una variedad de áreas de pesca a los cuales, dependiendo de los ciclos de vida, se lleva o no a los niños; poseen una numerosa cantidad de lineadas y anzuelos que, en función a dichos ciclos etareos, se entrega a los niños (mientras más grande sea el anzuelo, más grande será el pez y la complejidad para obtenerlo). En la chacra, de igual modo, existe una diversidad de tareas que los niños pueden o no hacer. Así por ejemplo, las niñas y niños se dedican al cuidado de los animales, sin embargo, en algunos pueblos del altiplano, este trabajo se vuelve una tarea exclusiva de las niñas, puesto que los niños van incorporándose de manera exclusiva al trabajo agrícola, junto a sus padres.</p>	<p>sobre qué es lo que en cada ciclo de vida saben los niños entorno a los sistemas de conocimiento, sobre quién les enseña y cómo lo aprendieron, para que la enseñanza escolar parta de la realidad de los niños con los que trabaja, y no de una estandarización ajena y arbitraria.</p>	<p>procesos de solidaridad entre los estudiantes.</p>	

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p> <p>El aprendizaje y la construcción de conocimientos más que “racionales”, son espirituales, emocionales y prácticos.</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p> <p>En las culturas indígenas, el aprendizaje se desarrolla en un contexto altamente emocional y de profunda emotividad tanto entre los agentes educativos como entre los aprendices del conocimiento. En este sentido, hay que aclarar que no sólo aprenden y enseñan las personas, sino también los animales, las piedras, el agua, las chacras o chaços, los árboles, las herramientas y otros elementos materiales y espirituales del entorno. Para ello, la comunidad desarrolla entre sus niños una alta sensibilidad para aprender a comunicarse con la naturaleza, proceso que está profundamente marcado por la ritualidad. Así, el aprendizaje es el resultado de una relación armónica y de diálogo permanente entre los participantes del aprendizaje. El cual está profundamente marcado por la ritualidad y está motivado por la dimensión práctica y humana del</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p> <p>Además de reconocer el derecho de los pueblos a ejercer y desarrollar sus propias formas de espiritualidad, la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe plantea la emergencia de un nuevo paradigma de desarrollo, que hace énfasis ya no en usar el conocimiento humano para someter a la naturaleza, para extraer de ella sus “recursos vitales”, produciendo bienes sin límites. El nuevo paradigma de desarrollo plantea que los problemas que el androcentrismo occidental ha generado en el universo pueden resolverse retornando a la visión indígena del equilibrio y la armonía con la naturaleza. Que es posible “vivir bien” manteniendo una relación armónica y espiritual con la naturaleza y con sus habitantes.</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p> <p>Organización de actividades que promuevan la construcción autónoma de valores. Organizar la narración periódica de cuentos e historias narradas por miembros de la comunidad. Desarrollar una lectura crítica (intracultural) de los libros de textos y otros materiales educativos a los que accede la clase. Elaborar materiales didácticos para los niños de los cursos inferiores. Escuchar periódicamente cantos y música local, ejercitando posturas de relajación y apertura hacia el medio ambiente. Escuchar atentamente los sonidos de la naturaleza. Indagar acerca de la religiosidad de los pueblos indígenas.</p>
--	---	--	--

<p>Rasgos de la realidad y la pedagogía indígena:</p>	<p>Cómo se expresa este rasgo:</p>	<p>¿Qué se podría proponer desde la educación intracultural, intercultural y plurilingüe?</p>	<p>Metodologías interculturales para abordar estas problemáticas</p>
	<p>conocimiento, más que por el deseo de acumular conocimientos, desde el enfoque de los intelectuales. En síntesis, podemos decir que en la pedagogía indígena se aprende en la vida, con la vida y para la vida.</p> <p>De la misma manera, los procesos de aprendizaje se enfocan al desarrollo de valores, de sensibilidad hacia los habitantes de la comunidad (que como lo hemos dicho no sólo está integrada por las personas). Se aprende con la cabeza, dicen los ancianos, pero también con el corazón. Se aprende y enseña "el sentido", dicen los CEPOs, resaltando con ello que todo lo que se aprende tiene sentido práctico y otro trascendental.</p>	<p>Por ello, se plantea la construcción de nuevos currículos, orientado ya no en la vieja diada de sujeto – objeto de conocimiento, sino en la nueva relación sujeto – sujeto, rescatando la espiritualidad con la que transcurren todos los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos indígenas.</p>	

Anexo

Participantes del seminario – taller según organizaciones

Nº	Participante	Organización / Institución
1	Juan Cesarí Pasiva	COPOCH
2	Fausto Mamani	CENU
3	Corpus Malale Noza	CEPOIM
4	Gonzalo Maratua Pedraza	CNC-CEPOS
5	Sara Cruz Ramos	CEPOIM
6	Inés Mobo Guaji	CNC-CEPOS
7	Gilver Alavi	CENU
8	Pedro Apala	CNC-CEPOS
9	Juan de la Cruz Iraipi	CNC-CEPOS
10	Marina Arratia Jiménez	PROEIB Andes - UMSS
11	Jimena Chuquichambi	CEPY
12	Mamerto Terrazas Herrera	CEA
13	Edgar Vásquez	CONAFRO- CEPA
14	Leonardo Canaza Kilca	CEA
15	Jacinto Condori Flores	CEA
16	Luciano Roca Moye	GCTS
17	Alonzo Note Roca	CIDOB
18	Guido Machaca Benito	FUNPROEIB Andes
19	Amílcar Zambrana B.	FUNPROEIB Andes
20	Miguel Cuellar	CNC- CEPOS
21	Rubén Valverde	FUNPROEIB Andes
22	José Luis Zuñagua	FUNPROEIB Andes
23	Arturo Serrano	CNC- CEPOS
24	María Soria Durán	CENAQ
25	Miguel Mani	CEPOG- APG
26	Ascencio Lero Vía	GCTS
27	Alberto Montero Cárdenas	CEAM
28	Gregorio Gabriel Cárdenas	CEA
29	Juana Manaca Chore	CEPOCH
30	Mónica Barita	CEPOG
31	Abdón Patiño	CEAM

N°	Participante	Organización / Institución
32	José Luis Moy	CEPOIM
33	Daniel Rivero Rocha	CEPEM
34	Fernando Prada	PROEIB Andes - UMSS
35	Gladys Nogales	CEPY
36	Brenda Xum	UT. Austin
37	Fredy Velazco Martínez	CEA
38	Juan Kapa Maquera	CEA
39	Digno Cayo Calcina	CEBIAE
40	Nelson Nate Roca	CENITs
41	Elías Caurey	CNC- CEPOS
42	Esperanza Cuchallo	CENAQ
43	Mario Fuentes Terán	CENAQ
44	Rolando Moy Pérez	CEPIG
45	Elizabeth Moya Sánchez	CEPIG
46	Mayra I. Ponce Vargas	FUNPROEIB Andes

