

Semana de la educación intracultural intercultural y plurilingüe

“Hacia una revolución educativa en el Abya Yala”



La Paz - Bolivia
12 al 16 de noviembre de 2012



Esta memoria se compone, básicamente, de la transcripción, sistematización y posterior edición de las intervenciones orales de los diversos participantes en la Semana de la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe organizada por el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia y realizada entre el 12 y el 16 de noviembre de 2012 en la ciudad de La Paz. De ahí el carácter coloquial y la emotividad que trasuntan los textos, cuyo contenido fundamental se ha respetado.

Abya Yala llama el pueblo kuna (o guna), que habita el archipiélago de San Blas, entre Panamá y Colombia, al extenso continente que se alza antes sus ojos.

En los últimos años, el nombre de Abya Yala ha sido reivindicado por los pueblos indígenas y originarios para denominar al continente que los europeos llamaron “América”.

Organización:

Estado Plurinacional de Bolivia
Ministerio de Educación

Con el apoyo de:

UNESCO
UNICEF
INTERVIDA

Organizaciones indígenas originarias con las cuales se coordinó:

CIDOB
CSUTCB
CONAMAQ
CONMCIQB “BS”
CEPOs

Equipo coordinador:

Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

D.L.

ISBN:

Sistematización y edición de la memoria: Soledad Domínguez

Diseño gráfico: Jorge Prado Alvarez

Impreso en:

La Paz, junio de 2013

Contenido

Presentación	5
Introducción general	7

PRIMERA PARTE ENCUENTRO REGIONAL DE CIERRE DEL PROGRAMA EIBAMAZ

Introducción	11
I. Panelistas	13
Los pasos de Bolivia y EIBAMAZ <i>Walter Gutiérrez</i>	13
Participación de las Organizaciones Indígenas en la región Ucayali <i>William Ruiz</i>	17
Rol de las organizaciones indígenas en la EIB <i>Clemente Caimani</i>	19
Experiencias del Proyecto EIBAMAZ en la región de Ucayali <i>Gustavo Soliz</i>	23
Una experiencia en formación académica de investigadores indígenas <i>Fabián Carrasco</i>	25
La educación superior frente a la diversidad en la región <i>Vicente Limachi</i>	27
Desafíos a la educación intercultural bilingüe desde los pueblos y lenguas del Perú <i>Elena Burga</i>	29
II. Conclusiones de las mesas de trabajo comunitario	33
Mesa 1. Componente de formación docente	33
Mesa 2. Componente de producción de materiales	35
Mesa 3. Componente de investigación	37
Anexo	39

SEGUNDA PARTE PRIMER ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCACIÓN AFRODESCENDIENTE

Introducción	43
--------------------	----

I. Panelistas	45
Los afrosbolivianos en el nuevo sistema educativo plurinacional <i>Walter Gutiérrez</i>	45
Una educación de casa adentro y casa afuera <i>María Barbarita Lara</i>	49
Interculturalidad y etnoeducación afrodescendientes en Perú <i>Susana Matute Charún</i>	53
Afrovenezolanos, a la vanguardia de la movilización social <i>Onis Chorrió Solarte</i>	59
Apuntes sobre la lucha del movimiento negro en el Brasil <i>María Macae Evaristo</i>	67
Fortaleciendo la etnoeducación en Colombia <i>Mary Cruz Castro Quintero</i>	71
Afros en Bolivia, la historia excluida <i>Juan Angola</i>	75
Esclavizados, no esclavos <i>Iván Pabón</i>	79
Rutas y raíces afrochilenas <i>Cristian Báez Lazcano</i>	85
Preguntas y comentarios de los asistentes	89
II. Conclusiones de las mesas de trabajo comunitario	93
Mesa 1. Políticas educativas para los pueblos afrodescendientes	93
Mesa 2. Discriminación y racismo en los sistemas educativos	95
Mesa 3. Materiales educativos con contenidos de las culturas y lenguas afrodescendientes	97
Mesa 4. Metodologías para la enseñanza y evaluación en contextos afrodescendientes	99
Anexo Declaración del pueblo afroboliviano en el marco del Primer Encuentro Continental de Educación Afrodescendiente	101





TERCERA PARTE
TERCER SIMPOSIO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INTRACULTURAL
INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE

Introducción 105

I. EIIP como instrumento de descolonización de los sistemas educativos del Abya Yala 107

La EIIP como principio y eje articulador del sistema educativo plurinacional
Walter Gutiérrez 107

El cambio de modelo bilingüe a trilingüe en el sistema educativo boliviano
Teófilo Laime Ajacopa 115

Educación intercultural bilingüe en Ecuador
Alberto Conejo 119

La riqueza de ser diversos
Elena Burga 123

Pedagogías propias, intraculturales interculturales y plurilingües
Pedro Plaza Martínez 129

Preguntas y comentarios de los asistentes 139

II. Pedagogías propias intraculturales interculturales y plurilingües 147

Vuelve atrás por tu pueblo
Félix Layme Pairumani 147

Las pedagogías intraculturales interculturales y plurilingües
Teresa Guarderas 149

Pedagogías propias y valores comunitarios
Román Morales 153

Experiencias para una educación nueva
Juan José Ovando Albizuri 157

Educación intercultural bilingüe para los afroecuatorianos
Iván Pabón 161

Preguntas y comentarios de los asistentes 165

III. La evaluación en procesos de EIB 175

La verificación de aprendizajes en la experiencia indígena
Pedro Apala 175

Evaluaciones educativas e indicadores en educación intracultural intercultural y plurilingüe
Vidal Coria Mamani 181

Concepciones y prácticas de valoración en las naciones y pueblos indígenas originarios
Elías Cuarey 185

Avances afroperuanos en educación
Susana Matute Charún 189

Avances, desafíos y perspectivas de la evaluación en América Latina y el Caribe
Magaly Robalino Campos y Ernesto Yáñez 193

Preguntas y comentarios de los asistentes 199

IV. Incidencias en la definición de políticas educativas mediante la participación social comunitaria 207

La experiencia participativa de los consejos educativos
Nelson Cuéllar 207

Construcción de un diseño curricular diversificado intracultural en Jesús de Machaca
Genaro Mamani Chiri 211

Incidencia afrovenezolana en las políticas educativas
Onis Chorrío Olarte 215

Las rutas pedagógicas para el cambio en la educación
Mary Cruz Castro Quintero 219

Preguntas y comentarios de los asistentes 223

V. Conclusiones de las mesas de trabajo comunitario 227

Mesa 1. La EIIP y la EBI como instrumento de descolonización en los sistemas educativos del Abya Yala 227

Mesa 2. Pedagogías intraculturales interculturales y plurilingües 231

Mesa 3. Lineamientos generales de la evaluación intracultural intercultural y plurilingüe en el Abya Yala 233

Mesa 4. Incidencias en la definición de políticas educativas mediante participación social comunitaria 237

Declaración de la Semana Internacional de la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe 239



Presentación

Desde tiempos ancestrales, los pueblos indígenas originarios del territorio del Abya Yala construyeron y consolidaron, de manera colectiva, conocimientos y saberes. Prueba de esto es el legado de nuestros antepasados que queda plasmado, por ejemplo, en tejidos y en construcciones líticas que nada tienen que envidiar a las civilizaciones de Occidente. La llegada de los conquistadores eclipsó estas maravillas hasta casi hacerlas desaparecer. Sin embargo, gracias a la fortaleza ineludible de los habitantes de este continente, a la fecha sobreviven muchos saberes y conocimientos y permanecen las obras monumentales portadoras de aquel gran legado.

Los pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes, de manera recurrente y concurrente, lucharon durante la época colonial, republicana y neoliberal por una educación pertinente a sus culturas y lenguas, que les permita la liberación plena y ejercer sus derechos individuales y colectivos. La ruta de esa lucha en Bolivia está marcada por varios hitos históricos, como la educación clandestina, la educación ambulante, la educación indígenal del ayllu Warisata, la educación intercultural bilingüe, hasta llegar a la educación intracultural, intercultural, plurilingüe, descolonizadora, comunitaria, participativa, territorial y productiva.

La aprobación de la Constitución Política del Estado por el pueblo boliviano en 2009 permitió

la formulación del nuevo Sistema Educativo Plurinacional, que se constituye en el instrumento real de cambio que consolidará el Estado plurinacional para que todas las bolivianas y todos los bolivianos podamos vivir bien. En esta línea, el Ministerio de Educación estableció en su estructura institucional la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP), cuyo rol principal es trabajar en la formulación, definición, aprobación, implementación y seguimiento a la aplicación de políticas educativas relacionadas con intraculturalidad interculturalidad, plurilingüismo, género generacional, justicia social, armonía y equilibrio con la Madre Tierra y alimentación complementaria escolar. Todo esto dentro del marco de la descolonización.

Con el objetivo de dar seguimiento a la aplicación correcta de las políticas educativas y proyectar acciones estratégicas, el Ministerio de Educación, por medio de la UPIIP, organiza anualmente un simposio internacional de educación intracultural intercultural y plurilingüismo, donde participan representantes de diferentes organizaciones sociales de las naciones y pueblos indígenas y afrodescendientes del Abya Yala, instituciones gubernamentales, organizaciones de maestros y personalidades que se encuentran trabajando en procesos de transformación educativa. Los países que participan en dicho acontecimiento son generalmente los que se encuentran ubicados en Sudamérica.





En la gestión 2012, del lunes 12 al viernes 16 de noviembre, en la ciudad de La Paz, se realizó la Semana de la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe, que aglutinó tres actividades importantes: el Encuentro Regional de Cierre del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía (EIBAMAZ), el Primer Encuentro Continental de Educación Afrodescendiente y el Tercer Simposio Internacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe.

Para el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia es muy grato presentar esta memoria, que recoge lo acontecido durante la Semana de la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe. Consideramos que las ponencias, los resúmenes de las discusiones en las mesas y grupos de trabajo, las conclusiones y recomendaciones y las declaraciones que este libro contiene son aportes invalorable para la aplicación de políticas educativas en beneficio de todos los sectores sociales de los países del Abya Yala.

Roberto Iván Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA



Introducción general

El Ministerio de Educación de Bolivia, mediante la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo y con el apoyo de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha puesto en marcha una serie de encuentros internacionales con el objetivo principal de contribuir al debate de la interculturalidad en la educación en América Latina y fijar líneas políticas sobre la base de las experiencias desarrolladas en diferentes países.

El logro inicial fue organizar el Primer Simposio Internacional de Educación Intercultural Bilingüe, realizado en noviembre de 2009, que contó con la participación activa de delegados de diferentes países (líderes educativos, autoridades de gobiernos y expertos nacionales e internacionales). Dos años después, en diciembre de 2011, se realizó en la ciudad de Cochabamba el II Simposio Plurinacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe, cuyo objetivo fue definir líneas políticas, estrategias pedagógicas y evaluaciones culturalmente pertinentes para fortalecer la implementación efectiva y oportuna de la educación intracultural intercultural y plurilingüe (EIIP) en el marco de la normativa vigente del Estado Plurinacional de Bolivia, según el paradigma del “vivir bien”.

La implementación de políticas educativas de carácter intercultural bilingüe desarrolladas

con anterioridad y la nueva política educativa intracultural intercultural y plurilingüe se constituyen hoy, en Bolivia, en un avance del reconocimiento a la diversidad en todos los ámbitos, sean éstos culturales, políticos, sociales o económicos. Esto permite comprender y desmitificar aquellos procesos educativos monoculturales que, con el pretexto de modernizar nuestro país, pretendían homogeneizarlo; permite comprender aquellos discursos de desarrollo lineal estratificado que hacen permanente la división y el olvido de los sectores empobrecidos, sojuzgados no sólo económicamente sino social e individualmente, mientras sectores poco numerosos –las elites– gozan de todo el poder y disfrutan de sus beneficios.

En todo ese proceso –que tenía correlato con los procesos educativos que en otros países se emprendía–, comprender la diversidad implicó comprender formas de desarrollo y construcción de conocimientos diferenciados como fuente de riqueza cultural y lingüística. El Ministerio de Educación de Bolivia lo hizo recurriendo a experiencias que permitirían contribuir al Sistema Educativo Plurinacional. Hoy en día, el Estado Plurinacional de Bolivia plantea cambios estructurales orientados a que las naciones y pueblos indígenas originarios y afrodescendientes participen en la toma de decisiones políticas. El resultado de ello es el desarrollo de políticas de educación intracultural intercultural y





plurilingüe (EIIP), que, por su grado de avance, ya se las está difundiendo; y también se está intercambiando experiencias con otros países respecto de lo intracultural intercultural y plurilingüe en la educación.

Por eso, en una nueva fase del proceso, en noviembre de 2012, el Ministerio de Educación organizó la “Semana de educación intracultural intercultural y plurilingüe”, compuesta por varios acontecimientos: el Encuentro Regional de Cierre del Programa EIBAMAZ, el Primer Encuentro Continental de Educación Afrodescendiente y el Tercer Simposio Internacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe. Los tres acontecimientos fueron espacios de debate, intercambio y reflexión de experiencias entre más de 350 participantes que representaban a organizaciones sociales educativas, indígenas y afrodescendientes de Bolivia y del continente, panelistas e invitados internacionales, académicos, sabios y sabias indígenas, pedagogos, activistas sociales, servidores públicos y funcionarios no gubernamentales. El objetivo era debatir las acciones aprendidas en el campo de la educación

para el fortalecimiento de las políticas EIIP y definir lineamientos sobre gestión, participación, pedagogía y didáctica para su aplicación en todo el Sistema Educativo Plurinacional.

Este libro recoge la memoria de esos acontecimientos. Se divide en tres partes, que corresponden, respectivamente, al Encuentro Regional de Cierre del Programa EIBAMAZ, al Primer Encuentro Continental de Educación Afrodescendiente y al Tercer Simposio Internacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe. Expone las presentaciones de los panelistas invitados, las preguntas y conversaciones sostenidas con los asistentes y los resultados de las mesas de trabajo comunitario. Todo esto servirá como insumo para las políticas educativas que desarrolla el Ministerio de Educación. A modo de cierre, figura la declaración de la Semana EIIP, firmada por todos los asistentes y cuyo contenido recoge el espíritu de las actuales luchas sociales y educativas en América Latina y las demandas para lograr una educación verdaderamente intracultural intercultural y plurilingüe en todos los países de la región.



PRIMERA PARTE

Encuentro regional de cierre del programa EIBAMAZ



Introducción

El año 2005, con el apoyo del gobierno de Finlandia y UNICEF, arrancó en Bolivia, Perú y Ecuador el programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía (EIBAMAZ), destinado a implementar políticas de educación intercultural bilingüe y educación inter e intracultural plurilingüe en la Amazonía de los tres países.

Desde entonces, y por el lapso de siete años, EIBAMAZ apoyó sistemáticamente en ese proceso trabajando con diecisiete pueblos y nacionalidades indígenas amazónicas de los tres países.

El programa EIBAMAZ se planteó contribuir a la preservación de las culturas indígenas mediante la educación en su lengua materna y el respeto de su cosmovisión, costumbres y valores.

De ese modo, EIBAMAZ impulsó constantemente una educación que promueve la identidad cultural, el idioma y los valores nacionales del país y de los pueblos amazónicos, para que esos pueblos se sientan orgullosos de su lengua, de su cultura, de sus costumbres y potencien sus capacidades y su cosmovisión, usando su lengua materna sin dejar de lado el castellano y generando un diálogo entre culturas y lenguas.

La misión que se planteó el programa fue garantizar el derecho de niñas, niños y adolescentes amazónicos a una educación de calidad en su lengua materna, preservando y promoviendo el desarrollo de la cultura de los pueblos indígenas amazónicos de Ecuador, Bolivia y Perú.

EIBAMAZ tuvo tres componentes: 1) capacitación docente en contextos pluriculturales y plurilingües, 2) materiales educativos en educación intra e intercultural bilingüe, educación intercultural bilingüe y educación bilingüe intercultural (EIIP, EIB y EBI) y 3) investigación de saberes y conocimientos y lenguas de los pueblos indígenas originarios de la región amazónica.

De acuerdo con datos de censos poblacionales de los tres países, 830.000 personas se autoidentifican en Ecuador como indígenas. En Perú, 4.045.713 personas hablan alguna lengua indígena. En Bolivia, 5.358.107 personas son indígenas, las cuales representan el 66,2% de la población total. Los tres países en su conjunto reconocen los idiomas originarios como oficiales, y además Ecuador y Bolivia se reconocen en sus Constituciones como países plurinacionales e interculturales.

En la Amazonía ecuatoriana, EIBAMAZ trabajó con diez pueblos indígenas: ai cofán, secoya, siona, huaorani, shiwiari, sápara, achuar, shuar y kichwa de la Amazonía. En Perú, EIBAMAZ trabajó con tres pueblos amazónicos: ashaninka, shipibo y yine. En Bolivia, trabajó con los pueblos indígenas mosetén, tacana, tsimane, movima y cavineño.

El encuentro regional de cierre del programa se realizó en la ciudad de La Paz entre el 12 y 13 de noviembre de 2012, en el marco de la Semana Internacional de la EIIP organizada



por el Ministerio de Educación de Bolivia, y se desarrolló mediante el sistema de paneles. En este libro, se recoge el resumen de los paneles (donde representantes de pueblos indígenas, de gobiernos y de universidades hablaron de los diferentes componentes del programa y sus resultados en la vida de los pueblos indígenas ama-

zónicos de los tres países) y de las tres mesas de trabajo comunitario donde todos los asistentes evaluaron los componentes de EIBAMAZ y sacaron conclusiones que expresan los logros en los diversos componentes y los desafíos para consolidar y ampliar en un futuro la labor que EIBAMAZ hizo en la región.





I. PANELISTAS

Los pasos de Bolivia y EIBAMAZ

Walter Gutiérrez*

En Bolivia, la experiencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ) ha contribuido en la consolidación de las políticas de educación intracultural intercultural y plurilingüe. Concretamente, sus tres componentes fueron desarrollados en nuestro país de la manera que pasamos a resumir.

En el componente denominado “Investigación de saberes y conocimientos”, la Universidad Mayor de San Simón, de Cochabamba desarrolló las siguientes investigaciones:

“Línea de base sociocultural, sociolingüística y socioeducativa”; y *Saberes y conocimientos indígenas de las naciones indígenas movima, tsimane, tacana, mosetén Covendo y mosetén Pílon Lajas*.

Sobre la base de dichas investigaciones se elaboró textos de saberes

y conocimientos acerca de la caza, la pesca, la agricultura, la medicina, el arte y la recolección de frutos en esos pueblos. También se hizo guías docentes y textos escolares de apoyo para los maestros y estudiantes, los cuales se organizó y sistematizó en documentos curriculares.

Ésta es una de las experiencias que ayudaron a Bolivia a consolidar la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, estableciendo los

currículos regionalizados. Y dentro de este marco, el Ministerio de Educación está apoyando en la elaboración de los currículos regionalizados para cada pueblo indígena, en coordinación con autoridades de la región. Hasta la fecha, se ha establecido siete regiones educativas: altiplano-Yungas, valles, oriente, Chaco, Amazonía norte, Amazonía centro y Amazonía sur, en acuerdo con los pueblos indígenas, sus organizaciones matrices y los respectivos consejos educativos de cada pueblo. En dos de las siete regiones edu-

cativas se encuentran los pueblos movima, tsimane, tacana, mosetén y cavineño. Hoy en día, siete pueblos indígenas cuentan con currículos regionalizados aprobados mediante resolución ministerial; otros han concluido su elaboración y otros están todavía en proceso de construc-

ción. Entre ellos están los pueblos indígenas tacana, tsimane, movima y cavineño.

El Ministerio de Educación, según lo dispone el artículo 88 de la Ley “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, ha creado el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC), instancia matriz que a la vez creará los institutos de lenguas y culturas de cada nación y pueblo indígena originario para la investigación, normalización

Esta experiencia ayudó a Bolivia a consolidar la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, estableciendo los currículos regionalizados

* Jefe de la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo del Ministerio de Educación de Bolivia.



y desarrollo de sus lenguas y culturas. El 2 de agosto de 2012 se promulgó el Decreto Supremo 1313, que reglamenta el funcionamiento del IPELC, y el 12 de octubre de 2012 se posesionó al director general ejecutivo, cuya sede se encuentra en la ciudad de Santa Cruz de la Sierra.

Por otro lado, mediante Resolución Ministerial N° 758/2011 se otorgó 37 ítems a los pueblos indígenas originarios y al pueblo afroboliviano para promover el funcionamiento de sus respectivos institutos de lengua y cultura. Con la misma resolución ministerial se otorgó dieciocho ítems para coordinadores de educación intracultural intercultural plurilingüe en los nueve departamentos (dos por cada departamento), con el objetivo de garantizar la aplicación correcta, oportuna y pertinente de la educación intracultural intercultural y plurilingüe en cada una de las direcciones departamentales de educación de nuestro país. Durante la gestión 2012, el Ministerio de Educación asignó 34 ítems adicionales para fortalecer al equipo de coordinadores para la investigación y el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas originarias.

En el componente denominado “Formación docente inicial y continua” se ha logrado formar docentes indígenas capacitados como especialistas en: fundamentos de la EIB/EIIP, en estrategias metodológicas para escuelas multigrado, en didáctica de la lectura y escritura en lengua indígena, en incorporación de saberes y conocimientos en la planificación de aula y en elaboración de materiales contextualizados para la revitalización y el desarrollo de las lenguas indígenas. Asimismo, mediante convenio con los gobiernos municipales, se ha instalado cinco centros de capacitación continua para maestros y maestras en ejercicio. Estos centros contienen cuatro módulos: acceso a internet para la generación de redes de docentes; biblioteca docente; centro de audiovisuales y centro de seminarios y talleres, donde

los maestros reciben talleres de capacitación, revisan bibliografía apropiada, planifican su clase o enseñan a sus estudiantes con materiales audiovisuales. Finalmente, en este componente, en convenio con la Universidad NUR, se ha logrado formar a maestros en servicio con el programa “Diplomado en enseñanza de la lectura y escritura en lengua indígena”.

Actualmente, se está capacitando a 45 mil maestros en ejercicio por medio del programa de formación complementaria (PROFOCOM), y con el programa de profesionalización de maestros interinos se está interviniendo en comunidades indígenas de difícil acceso.

En el componente denominado “Producción de materiales educativos en lenguas originarias” se ha logrado producir más de un centenar de materiales impresos, audiovisuales y de apoyo didáctico en lenguas indígenas tacana, mosetén, movima, tsimane y castellana, donde se refleja los saberes y conocimientos de los pueblos. Los materiales están destinados a estudiantes, maestros y la comunidad toda y fueron producidos en talleres donde participaron pobladores en general, autoridades indígenas y maestros y maestras. Para ese fin se contrató a sabios y sabias indígenas en calidad de consultores; se recopiló o se volvió a imprimir material producido anteriormente y la producción individual de informantes indígenas. Todo este material fue

distribuido mediante las direcciones distritales de educación a las unidades educativas, donde actualmente está siendo usado por maestros y estudiantes.

Entre 2007 y 2010, mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y la Asociación para la Promoción de la Educación y la Formación en el Extranjero (APEFE), en las tierras bajas de Bolivia,

se logró la formación de maestros con licenciatura según el detalle que sigue. Trescientos maestras y maestros en Pando: en Las Piedras (con doscientos alumnos), Cobija (sesenta alumnos) y Puerto

Actualmente, se está capacitando a 45 mil maestros en ejercicio por medio del programa de formación complementaria (PROFOCOM), y con el programa de profesionalización de maestros interinos





Rico (cuarenta alumnos). En Beni se formó 180 maestras y maestros: cincuenta en Rurrenabaque y treinta en San Ignacio de Moxos. Se logró formar un total de 480 maestros.

En el periodo 2011-2013, se formó 379 maestros en Santa Cruz: 89 en Roboré, 85 en San José, 84 en Concepción, 80 en San Antonio de Lomerío y 40 en San Miguel de Velasco. En

Chuquisaca, en la zona guaraní de Monteagudo, se formó 55 maestros. En Beni 232: 38 en Trinidad, 15 en San Joaquín, 38 en Magdalena, 34 en San Borja, 15 en Santa Ana y 92 en Riberalta. En Pando se logró formar 90 profesores. Entonces, desde 2007 a 2013, 755 maestros y maestras fueron formados según aquel programa.







Participación de las Organizaciones Indígenas en la región Ucayali

William Ruiz*

En la región de Ucayali, en Perú, nuestra experiencia participativa en el programa EIBAMAZ empezó primero con el desarrollo de un plan de vida de los pueblos indígenas de la región. En ese plan de vida, que hicimos entre todos, expresamos nuestras necesidades y demandas. Dichas necesidades y demandas tenían estos componentes: identidad, territorio, ciudadanía, desarrollo y conservación e interculturalidad. Por eso podemos decir que los ejes del diseño curricular en educación intercultural bilingüe regional responden a los cinco componentes del plan de vida que he citado de los pueblos indígenas.

Después de todo esto, procedimos al respaldo en la construcción del diseño curricular en educación intercultural bilingüe (EIB) regional y una vigilancia concertada y participativa en la implementación de las políticas en los ámbitos regional, provincial y local. En todo este proceso, hubo un gran involucramiento de los dirigentes de las organizaciones indígenas, en todos los procesos de acompañamiento pedagógico. Y así, con el involucramiento en las comisiones para los procesos de normalización de las lenguas indígenas, surgieron muchos li-

derazgos. Los pueblos indígenas nos integramos en los equipos de producción de materiales educativos en EIB. Y es verdad que las secretarías de educación en las organizaciones indígenas son asumidas por docentes, pero por docentes nuestros, de nuestros pueblos. Esos docentes forman parte en el proceso de contratación en los tres niveles educativos.

De este modo, con esta participación y este involucramiento, las organizaciones indígenas promueven la equidad de género entre hombres y mujeres dentro de nuestras comunidades. Las organizaciones de base participan y vigilan el cumplimiento de las políticas regionales. Pero además de todo esto, hemos buscado desarrollar capacidades en las autoridades comunales, gracias a la formación que han realizado las or-

ganizaciones provinciales. Esto lo logramos mediante convenios con instituciones públicas y privadas, para beneficiar siempre a las organizaciones indígenas.

Ahora, entre los desafíos que tenemos las organizaciones están: la implementación de un plan de fortalecimiento de capacidades para los dirigentes indígenas; la publicación, difusión y consolidación del plan de vida de los pueblos indígenas; la articulación

De este modo, con esta participación y este involucramiento, las organizaciones indígenas promueven la equidad de género entre hombres y mujeres dentro de nuestras comunidades

* Representante de los pueblos indígenas amazónicos del Perú.



intersectorial con participación activa de las organizaciones indígenas; el desarrollo de un plan estratégico para la implementación del plan de vida de los pueblos indígenas, y el sinceramiento de las organizaciones indígenas en los ámbitos regional provincial y distrital. Además de eso necesitamos un plan comunicacional de las organizaciones indígenas distritales, provinciales

y regionales; desarrollar convenios con las universidades para la acreditación de los sabios y sabias de las organizaciones indígenas, y, finalmente, fortalecer las capacidades en enfoque de derechos de los líderes indígenas y organizaciones indígenas para demandar educación intercultural bilingüe.





Rol de las organizaciones indígenas en la EIB

Clemente Caimani*

Las organizaciones nacen de cada nación indígena, de acuerdo con su espacio geográfico territorial ancestral. En Bolivia, a ese espacio se le ha dado el nombre de “tierras comunitarias de origen” (TCO), y han surgido como un derecho a tierra y territorio de los pueblos después de la Marcha por el Territorio y la Dignidad que hicimos en 1992, para hacer respetar y prevalecer nuestros derechos territoriales y nuestra dignidad como pueblos indígenas, sobre todo en oriente, Chaco y Amazonía.

Hoy en día, cada organización indígena juega un rol importante en la educación de su nación, de cada una de las comunidades que a esa nación pertenecen. Eso se hace por medio de los dirigentes, en especial del responsable de la secretaría de educación, que es la persona encargada de hacer ejecución y seguimiento de planes y programas concernientes a la educación con los directores distritales, autoridades de municipios, etc. Gracias a esas actividades es que nace el Consejo Regional Tsimane Mosestén (CRTM), una organización que representa a veintidós comunidades indígenas mosetenes y tsimanes que se encuentran dentro de la TCO y la Reserva de la Biosfera Pílon Lajas. Como ya hemos dicho, el

CRTM nace conjuntamente con su territorio a raíz de la Marcha por el Territorio y la Dignidad de los pueblos indígenas, en 1992.

Les voy a contextualizar qué es la Reserva de Pílon Lajas. Se trata de un área protegida que también es tierra comunitaria de origen (TCO). Se ubica en Bolivia, en los departamentos del Beni y La Paz. La reserva tiene aproximadamente 400 mil hectáreas de superficie. La TCO misma tiene 346.126 hectáreas. En este territorio se habla las lenguas mosetén y tsimane, en las familias de nuestras comunidades, y se habla también en las escuelas. Es la lengua que se utiliza para comunicarse y relacionarse entre los comunarios. Pero lamentablemente, la enseñanza oficial en la escuela es en castellano, y esto debi-

do a que no existen profesores indígenas, profesores nuestros que sean bilingües, que enseñen en su propia lengua.

Pero bueno, más allá de la escuela, o más acá, cada nación indígena tiene su propia educación basada en sus propios conocimientos y en el respeto a la

naturaleza como un lugar sagrado en torno a su vida. Por eso podemos decir que existen lugares de aprendizaje de los niños y niñas, de acuerdo con su edad, donde van desarrollando sus capacidades,

Hoy en día, cada organización indígena juega un rol importante en la educación de su nación, de cada una de las comunidades que a esa nación pertenecen

* Representante del Consejo Regional Tsimane Mosestén de Bolivia.

respetando a los seres sobrenaturales con los que conviven en el bosque, los ríos, las lagunas, las playas, etc. Y eso lo aprenden acompañando a sus tutores, padres, madres, abuelos, tíos y hermanos mayores. Las principales enseñanzas que van recibiendo los niños y niñas, siempre con respeto, se refieren a la pesca, la recolección de frutos, a la medicina, la caza, la agricultura, el arte y la danza.

Pero un día la educación que da el Estado boliviano llegó hasta nuestros pueblos. Eso fue por la década de 1970, cuando la escuela llegó a los pueblos o naciones indígenas de las tierras bajas trayendo el castellano como una imposición. Porque el Estado concebía a la escuela como una agencia estatal que podía permitir castellanizar y desarrollar con nosotros otras tecnologías de origen occidental, haciéndonos olvidar nuestra cultura.

A finales del año 1975, por un convenio entre el Ministerio de Educación, las Misiones Nuevas Tribus y el Instituto Lingüístico de Verano, en las poblaciones de Riberalta y Tumichucua, los pueblos indígenas empezaron a recibir formación docente para tener maestros propios. Pero eso quedó en otra época. Luego vino, entre 2005 a 2009, el convenio entre el CRTM, la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba y el Proyecto EIBAMAZ para impulsar la educación intercultural bilingüe en nuestro territorio, como también en otros pueblos indígenas tacanas, tsimanes, movimas y cavineños de nuestro país. Con esto empiezan las investigaciones en las comunidades dentro del territorio, acompañadas de un sabio indígena y también de investigadores de la universidad. Y gracias a eso, se está elaborando ahora la propuesta curricular basada en los conocimientos del pueblo indígena, conocimientos que tienen que ver con cacería, pesca, recolección de frutos, agricultura, medicina, artesanía y danza.

Hoy, como organización indígena, mujeres y hombres jugamos un rol muy importante en la

educación de nuestros hijos, con conocimientos propios, desde que nacen hasta su adolescencia. ¿Cómo lo hacemos? Una vez recopilados los conocimientos de los sabios de las comunidades, éstos se escriben y se crea los materiales en nuestra lengua, destinados a la educación, con dibujos de objetos conocidos de la realidad de nuestra vida, como vestimentas, árboles, animales y utensilios de la vida cotidiana. También se colabora en construir los materiales educativos, se dibuja objetos y cosas de acuerdo con los cuentos relatados por los comunarios. Como organización indígena, mujeres y hombres jugamos un rol muy importante en la educación de nuestros hijos, dándoles conocimientos propios desde que nacen hasta su adolescencia.

Una vez recopilados los conocimientos de los sabios de las comunidades, se escriben los materiales en la lengua, hacemos dibujos de objetos conocidos de la realidad de la vida, como vestimentas, árboles, animales y utensilios de la vida cotidiana. En las comunidades se hace talleres de consulta para la elaboración de esos materiales; por ejemplo para saber cómo debería ser cierto dibujo se consulta a niños, jóvenes o ancianos, dependiendo de lo sepa explicar.

Les voy a describir cómo se hace esto.

En la mitología, se dibuja a pulso a los personajes, tal como los describen los ancianos, con una vestimenta especial, un rostro especial, si son animales, etc. Para los textos de lectoescritura es más fácil porque se dibuja objetos conocidos en el lugar, que son el escenario del aprendizaje de todos: flecha, frutas, utensilios del hogar, artesanías, etc. Como podrán apreciar, los escenarios de aprendizaje son distintos: puede ser la canoa, navegando por el río, la selva, la playa, las piedras, los charcos. Y los materiales son también muchos: cáscaras, cortezas de árboles, semillas, madera, hojas de palmeras, astillas de palmeras, bambú, etc. Para ilustrar, usamos materiales hechos con tintes naturales

Hoy, como organización indígena, mujeres y hombres jugamos un rol muy importante en la educación de nuestros hijos, con conocimientos propios, desde que nacen hasta su adolescencia

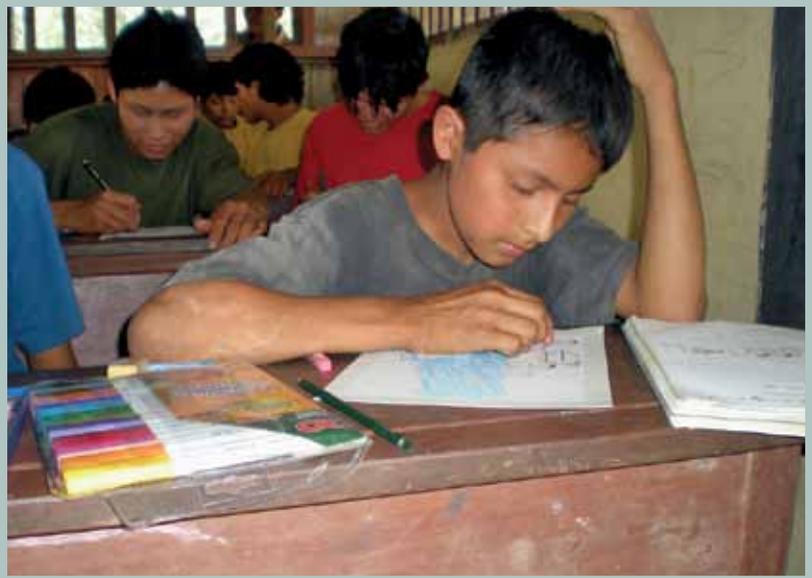




de frutas, cortezas, hojas, raíces. Por ejemplo, la manzana del monte (*bi*), el *urucú* (achiote), la corteza de mara, las hojas de iridia (*itsi*), la raíz (*siñura*), pinturas que compramos en el mercado, librerías o tiendas (lápices de colores, marcadores, acuarelas, tintes, etc). Y bueno, hemos obtenido apoyo para imprimir, diagramar, revisar y

difundir estos materiales por parte de UNICEF. La corrección en castellano la han hecho los investigadores de la Universidad Mayor de San Simón, con el apoyo de EIBAMAZ. La corrección y traducción en la lengua la ha hecho el investigador local indígena.







Experiencias del Proyecto EIBAMAZ en la región de Ucayali

Gustavo Soliz*

En la región de Ucayali, donde viven los pueblos shipibo, yine, ashaninka y kakataibo, se ha logrado grandes avances en formación docente gracias a EIBAMAZ. Voy a mencionar los más importantes: la construcción participativa del diseño curricular en educación intercultural bilingüe; un plan de formación de especialistas en educación intercultural bilingüe, equipos técnicos y acompañantes de diferentes programas o proyectos educativos para la implementación de la política de educación intercultural bilingüe en la región Ucayali; la consolidación de un equipo de acompañantes en educación intercultural bilingüe (EIB) de los pueblos shipibo, yine, ashaninka y kakataibo. También logramos definir entre todos el perfil de este acompañante en EIB. Asimismo, se logró que funcionarios educativos y autoridades del área logaran sensibilizarse para el cumplimiento del derecho de los niños y niñas de aprender en su lengua materna.

Se realizó el acompañamiento pedagógico por redes educativas. Son logros de este acompañamiento que los docentes manejen las unidades didácticas mediante talleres de formación, visitas en aula y pasantías. Con todo esto, se ha

logrado que los docentes apliquen estrategias metodológicas en su lengua materna y en castellano como segunda lengua. Logramos también la validación del currículo en educación intercultural bilingüe regional en las redes educativas y definir criterios de buen desempeño docente en educación intercultural bilingüe.

Se consiguió evaluar en lenguas originaria a los niños y niñas del cuarto y sexto grado de los pueblos indígenas ashaninka, yine y shipibo y el involucramiento de sabios y sabias de esos pueblos en los procesos de aprendizaje. Además, logramos la apropiación y uso de los materiales en los estudiantes durante el desarrollo de las clases y que, más allá de eso, las autoridades comunales y los padres de familias se involucraran en el proceso educativo. Con todo esto, se identificó las condiciones en las instituciones educativas bilingües para la revitalización de las lenguas en los niños y niñas.

En cuanto a los avances en producción de materiales en educación intercultural bilingüe, se puede anotar los siguientes: normalización de lenguas en seis pueblos indígenas en la región Ucayali; conformación de equipos de producción de materiales con participación de diferentes

En la región de Ucayali, donde viven los pueblos shipibo, yine, ashaninka y kakataibo, se ha logrado grandes avances en formación docente gracias a EIBAMAZ



* Investigador y pedagogo del Perú.



actores; estrategias de producción de materiales educativos en lengua materna; uso y manejo de los materiales en la planificación curricular; priorización de política en educación intercultural bilingüe –plan de mediano plazo– con materiales educativos EIB. De este modo, tenemos que 11.379 niños y niñas de los pueblos shipibo, yine, ashaninka y kakataibo utilizan los materiales en el proceso de desarrollo de aprendizajes.

Los desafíos para adelante son crear un sistema de acompañamiento y monitoreo regional y crear instrumentos de acompañamiento y monitoreo que evidencien la educación intercultural bilingüe. Además, diseñar una estrategia de tra-

bajo con los maestros y la comunidad; sistematizar las experiencias de acompañamiento de la región para mejorar la gestión de los programas y proyectos, y, finalmente, lograr la especialización para acreditar a los acompañantes en educación intercultural bilingüe.

Las estrategias intersectoriales que se plantea en la implementación de los componentes de las escuelas EIB integrales son la implementación del programa de profesionalización docente en servicio en los pueblos que no tienen cobertura de plazas docentes y la reestructuración y conformación de las redes educativas.





Una experiencia en formación académica de investigadores indígenas

Fabián Carrasco*

La Universidad de Cuenca, mediante su departamento de estudios interculturales y con el aval académico de la facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación, ha llevado y lleva a cabo programas de formación académica e investigaciones interculturales en la Amazonía ecuatoriana.

Este programa de investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe se ha realizado en dos fases. La primera fase se dedicó a la formación de investigadores de las culturas amazónicas, provenientes de las distintas nacionalidades indígenas. Estos investigadores optaron al título de “licenciado en ciencias de la educación e investigación de las culturas amazónicas”. Se graduaron veintinueve personas de las nacionalidades achuar, cofán, kichwa, sapara y shuar. En siete semestres, los estudiantes recibieron formación sobre investigación, lenguaje y comunicación, estudios socioculturales y ciencias integradas. Con la guía de una investigación elaborada por ellos mismos con el docente, o sólo por el docente, iban a sus comunidades para practicar la investigación de campo. Sus fuentes fueron los ancianos, los *yachak* [sabios] de cada comuni-

dad. En un tercer momento, con el apoyo del docente, organizaron el *corpus* de la investigación, lo sistematizaron, analizaron, interpretaron y dejaron a punto para la formación e información en educación intercultural bilingüe. Todo lo descrito se hizo en función del objetivo general propuesto: formar investigadores; es decir, enseñar a investigar a jóvenes bachilleres pertenecientes a las distintas nacionalidades indígenas de la Amazonía, desde su cosmovisión, a fin de que, posteriormente, realicen investigaciones sistemáticas y profundas que sirvan de insumo para la educación intercultural bilingüe. Las prácticas de investigación se hicieron sobre temas de las

distintas áreas del diseño curricular, similares para todos los representantes de las diferentes nacionalidades que siguieron el programa.

La segunda fase del programa fue su consolidación. Hubo cuatro graduados, cada uno con el apoyo de los docentes del curso y del personal del departamento de estudios interculturales,

que recopilaron lo mejor de las prácticas de investigación de sus compañeros, lo ordenaron y revisaron para integrarlo como material bibliográfico de la educación intercultural bilingüe de

Todo lo descrito se hizo en función del objetivo general propuesto: formar investigadores; es decir, enseñar a investigar a jóvenes bachilleres pertenecientes a las distintas nacionalidades indígenas de la Amazonía

* Docente e investigador de la Universidad de Cuenca, Ecuador.



la Amazonía. La selección de las investigaciones se hizo atendiendo a la pertinencia cultural y al valor agregado que supondría. Así, se recopiló para las nacionalidades kichwa, sapara, shuar y waodani un material más o menos abundante sobre su lenguaje, sobre sus expresiones socio-culturales y las ciencias integradas, unas y otras

relacionadas con la naturaleza y la cosmovisión de cada cultura.

Luego de la recopilación de los materiales, se procedió a la revisión de contenidos y de estilo, al diseño y diagramación para las respectivas publicaciones. Hoy se encuentran ya terminadas diez obras.





La educación superior frente a la diversidad en la región

Vicente Limachi*

¿Qué está pasando en la región? América Latina y el mundo abren los ojos a la diversidad: de verla antes como un obstáculo para el desarrollo, ahora la ven como un recurso. A esto se puede agregar que también el carácter unitario y uniforme de Estados-nación está en cuestión y transformación. Es el caso reciente de Ecuador y Bolivia, que transformaron sus estructuras de Estados-nación a Estados plurinacionales.

De todos modos, en la educación se avizora rasgos coloniales y condiciones de inequidad y desigualdad. Pero ahora ha surgido una normativa internacional que los Estados han aceptado y que los obliga a atender la diversidad con una serie de políticas estatales, con políticas educativas, entre otras. A raíz de todos estos antecedentes, hoy se puede decir que el debate sobre la multiculturalidad y la interculturalidad ha permeado todos los ámbitos, está en todo y es para todos.

Por eso también están las demandas por cambios profundos en el ámbito universitario que se dan en muchos países de la región, y esto como resultado del movimiento indígena organizado, que tiene sus hijos en estas universidades pero

que también considera que éstas deben volverse hacia la realidad de los pueblos. Hoy, la discusión respecto de una educación superior con diversidad sociocultural y étnica incluye a pueblos indígenas y afrodescendientes.

De ahí surgen los primeros resultados. En la región, ya hay universidades que han creado programas para atender temáticas relativas a pueblos indígenas e interculturalidad. Pero más allá de eso, son los propios pueblos indígenas y sus organizaciones que crean sus programas y universidades. Es el caso concreto de las universidades indígenas de Bolivia. Y con eso se puede decir que los Estados también van creando universidades interculturales e indígenas.

Todas estas iniciativas han puesto en evidencia la necesidad de repensar lo epistémico, es decir la dimensión epistemológica de esos procesos, pero también la ontología del conocimiento en cuestión. Cuando se desatan esos debates, las posturas positivistas pierden primacía y se apuesta por el descentramiento epistémico, porque se está cuestionado el carácter universal asignado al conocimiento occidental hegemónico y se busca instalar los conocimientos indígenas en los procesos de formación.

A raíz de todos estos antecedentes, hoy se puede decir que el debate sobre la multiculturalidad y la interculturalidad ha permeado todos los ámbitos, está en todo y es para todos

* Director de posgrado de PROEIB Andes, Universidad de San Simón de Cochabamba.

Con todo eso, se puede decir que se está registrando una complementariedad de conocimientos, saberes y valores, antes que oposición en el ámbito general de conocimientos académicos; pero una complementariedad requiere de rupturas paradigmáticas que permitan modificar representaciones. Por eso, la pertinencia académica y la relevancia social son urgentes en la formación universitaria, porque la interculturalización de educación superior es una urgencia.

Aparte de todo esto, es necesario detenerse sobre el contexto en que se dan las demandas educativas, porque la universidad es todavía una instancia discriminadora y acceden a ella los que más ventajas tienen, en lo económico, en lo social, en lo político. A pesar de las reformas educativas, no se ha logrado incrementar la calidad de la educación y hoy la comprensión de la calidad de la educación se ha reducido y se equipara calidad solamente con rendimiento, eficiencia y eficacia. El sistema educativo en general y el sistema universitario en particular no logran aún responder a las demandas educativas cuyos horizontes van mucho más allá de aquellos conceptos conservadores.

Por eso, las brechas educativas no sólo se refieren al acceso a la educación superior sino sobre todo a la irrelevancia de ésta en el contexto general de nuestro país. Hoy por hoy, las demandas de los pueblos indígenas en cuanto a formación superior tienen que ver con la búsqueda de respuestas a las siguientes problemáticas:

- El tema de la tierra y del territorio, como sustento material de su reproducción biológica; como base para incursionar en nuevas estrategias de desarrollo; también como elemento simbólico y espiritual de su reproducción cultural.

- La valoración y sistematización de sus cosmovisiones específicas, de la lengua, de la espiritualidad propia, de la medicina tradicional, de los conocimientos y tecnologías, los valores éticos y estéticos distintos, de los saberes y conocimientos intangibles.
- La preservación, desarrollo o rescate de sus lenguas y culturas en los procesos de educación, en todos los niveles educativos, incluido el de la educación superior.
- La necesidad de manejar el entorno de manera sustentable y favoreciendo la integridad física del territorio ancestral.

Todo lo que estamos diciendo nos induce a pensar en cambios urgentes en educación superior y una preocupación consciente por el acceso de la población indígena a la educación superior. Es cierto que la tendencia hacia una mayor profesionalización es un fenómeno que se observa en todos los países.

La incursión universitaria en otras áreas de conocimiento relacionadas con el conocimiento y los saberes indígenas, como la educación intercultural, salud intercultural y los derechos indígenas puede ser una alternativa creativa. Hay, en todo caso, una creciente capacidad de escucha por parte de algunas instituciones de educación superior, las cuales tratan de tomar en cuenta los puntos de vista indígenas y en algunos casos propiciar un mayor involucramiento de líderes y organizaciones indígenas.

De hecho, algunas carreras se reestructuran e incluyen la interculturalidad como su base epistemológica y metodológica. También se nota preocupación por incluir conocimientos indígenas en el currículo, la presencia de investigaciones sobre los conocimientos y saberes indígenas y la inclusión de las lenguas indígenas, su estudio y aprendizaje en los ámbitos académicos.





Desafíos a la educación intercultural bilingüe desde los pueblos y lenguas del Perú

Elena Burga*

En Perú, según el Censo de 2007, la población con lengua originaria como lengua materna estaba conformada por 4.045.713 personas (de las cuales 83% era quechua, 11% aymara y 6% de otros pueblos indígenas). Pero habiendo esa cantidad de personas indígenas, se debe decir que desde el Estado es muy poco lo que se ha hecho por desarrollar una política de educación intercultural y bilingüe en nuestro país. En treinta años no hemos logrado ni cubrir la demanda de educación intercultural bilingüe (EIB) de primaria, tenemos que avanzar con educación inicial con mucha fuerza y empezar con secundaria. Actualmente, sin embargo, existe un contexto favorable desde el Estado, pues hay un marco normativo renovado. Está la creación del Ministerio de Cultura, que crea el Viceministerio de Interculturalidad, con el que compartimos funciones complementarias y también está la Dirección de Lenguas Originarias. La Ley N° 29735 regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú y otorga a nuestro sector –la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Plural del Ministerio de Educación del Perú– tareas importantes en materia lingüística. Está la Ley de Consulta Previa a los Pueblos Indígenas, que abre un espacio de diálogo entre estos pueblos y el Estado y que establece la

consulta sobre políticas y acciones que afectan a sus vidas. También hay, sin duda, mayor conciencia de una educación intercultural bilingüe como derecho y como política pública que el Estado debe implementar con calidad.

Con todo esto, nuestra visión para el año 2021 es que todos los niños, niñas y adolescentes desarrollen competencias para una convivencia intercultural, que los estudiantes de los pueblos originarios logren capacidades que les permitan desenvolverse como ciudadanos con derechos y responsabilidades en su medio y en otros escenarios socioculturales, consolidando su identidad cultural. Que se comuniquen en forma oral y escrita en su lengua originaria y en castellano, y aprendan una lengua extranjera. Que contribuyan al desarrollo de sus comunidades y del país combinando el capital cultural y natural con los avances mundiales.

Hoy, sólo un 51% de niños y niñas en situación de pobreza extrema acceden a la educación inicial. Para 2016 queremos que el total de niños y niñas entre tres a cinco años sean atendidos de manera pertinente y oportuna. ¿Cómo lo lograremos? Ampliando la cobertura educativa con una propuesta pedagógica de calidad, con instituciones educativas dignas, con escuelas con servicios básicos garantizados. A eso se debe añadir una gestión renovada, infraestructura, equipamiento, luz,

* Directora general de Educación Intercultural Bilingüe y Plural del Ministerio de Educación del Perú.



agua, desagües, más monitoreo y seguimiento, materiales y preparación para su uso y acompañamiento pedagógico, trabajo en red y diseño de evaluación. Y además docentes capacitados y asistidos para una gestión eficaz.

En cuanto a la educación intercultural bilingüe que se da a la niñez indígena amazónica y andina en primaria, hoy apenas el 11,5% de estos niños es atendido en su lengua materna. Para 2016 pretendemos que al menos el 50% de los niños de primaria sea atendido con programas de educación intercultural bilingüe. ¿Cómo lo lograremos? Con un plan de atención garantizando los siguientes componentes básicos: escuelas dignas interculturales y bilingües; docentes formados o capacitados en enfoques y estrategias de educación intercultural bilingüe; elaboración, distribución y uso adecuado de materiales en lengua originaria y en castellano, y un currículo y una propuesta pedagógica de una educación intercultural bilingüe pertinente y de calidad más el consiguiente acompañamiento pedagógico.

¿Cuáles son nuestras líneas de acción y qué avances tenemos? Tenemos la construcción participativa del plan estratégico en EIB elaborado sobre la base de mesas de trabajo y talleres en regiones con distinto tipo de actores: con académicos e intelectuales, con la cooperación internacional, con funcionarios del Ministerio de Educación y de las regiones; con docentes bilingües y representantes de organizaciones indígenas. Hemos logrado también un sistema de información adecuado para la toma de decisiones. Se ha iniciado el recojo de información sobre los docentes que imparten educación intercultural bilingüe, su inscripción voluntaria y una evaluación sobre su manejo de lenguas. De ese modo, se posee información sobre el número de docentes que hablan una lengua originaria, su formación académica, su situación laboral. Esto permitirá tomar de-

cisiones sobre los contratos de los docentes, la formación tanto de los que están iniciando como de los que están en servicio; permitirá elaborar materiales por pueblos y lenguas y calcular las tiradas de impresión que cubran a todos los estudiantes de cada lengua, región, grado y nivel y hacer evaluaciones por pueblos y lenguas.

En cuanto al currículo y la propuesta pedagógica de EIB, se ha sistematizado una propuesta pedagógica marco de educación intercultural bilingüe sobre la base de las experiencias de organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales y el Estado. También se ha procedido a la elaboración de guías didácticas, que se llaman “rutas del aprendizaje”. Para eso se está diseñando un marco curricular nacional intercultural.

En la formación inicial y en servicio de docentes EIB se ha pensado lo siguiente: la formación inicial implicará impartir educación intercultural bilingüe en los institutos pedagógicos, hacer un relanzamiento de la carrera, buscando la formación, la profesionalización de docentes de educación inicial. Por otro lado, se plantea brindar especializaciones en EIB para la formación de maestros en servicio

y de acompañantes. Para el desarrollo y revitalización de las lenguas y culturas, estamos en la reglamentación de la Ley de Lenguas, para proceder al registro de lenguas, el dibujo de un mapa lingüístico, la normalización de lenguas y una política nacional de lenguas. Por otra parte, hacemos guías de alfabetos de las lenguas normalizadas y un concurso de patrimonio cultural donde se ha destacado los aportes de los afrodescendientes a la cultura peruana.

También tenemos la producción de materiales y recursos educativos en lenguas originarias y en castellano. Para eso estamos confeccionando un plan de elaboración de materiales para los próximos cuatro años, según las diversas

En cuanto al currículo y la propuesta pedagógica de EIB, se ha sistematizado una propuesta pedagógica marco de educación intercultural bilingüe sobre la base de las experiencias de organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales y el Estado





lenguas, y se está procediendo a fortalecer veintiún equipos locales. Se está formando y acreditando a los elaboradores de materiales educativos en lenguas originarias y se procede a la mejora y optimización de los procesos de diseño, elaboración o reimpresión de materiales, con criterios pertinentes y con enfoque intercultural, para que los productos estén bien escritos en las lenguas originarias, sean pedagógicamente innovadores y de alta demanda cognitiva.

También se está implementando redes educativas rurales mediante proyectos de inversión pública. Se han seleccionado 73 redes educativas rurales en las veinticuatro regiones del país, 47 bilingües y dieciséis en zonas de frontera. Cada red tendrá un director, un centro de recursos, infraestructura digna con todos los servicios y con vivienda para el docente y acompañamiento pedagógico permanente. Con esto se pretende implementar el modelo de escuelas EIB marca Perú.

Sobre la participación social y la movilización por la EIB se puede anotar la creación

de dos espacios de participación: la Comisión Nacional de EIB, que es un espacio más bien político, con representantes de organizaciones indígenas andinas, amazónicas y organizaciones afroperuanas, y la Mesa Técnica Nacional de EIB, que es un espacio técnico con diversos tipos de actores vinculados a la EIB (docentes, académicos, líderes indígenas, formadores, funcionarios). Estos espacios y otros buscan la sensibilización sobre la diversidad cultural, la interculturalidad y la EIB. Para eso se propicia encuentros con líderes comunales, padres y madres de familia, representantes de organizaciones indígenas, sabios, etc.

Para finalizar, es importante tener en cuenta que la valoración y revitalización de los pueblos indígenas, de sus culturas y lenguas, no se dará sólo por la educación intercultural bilingüe. Se requiere diversas políticas públicas que garanticen el ejercicio de sus derechos como personas, como ciudadanos y como pueblos.







II. CONCLUSIONES DE LAS MESAS DE TRABAJO COMUNITARIO

Mesa 1 Componente de formación docente

Logros

En la región se cuenta con maestros en ejercicio capacitados en educación intercultural bilingüe. Se ha elaborado materiales educativos y se ha incorporado saberes y conocimientos en la planificación curricular de aula y en las estrategias de planificación.

Como resultado concreto se puede anotar la formación de decenas de docentes en diplomado en enseñanza de la lectura y escritura en lenguas indígenas. También se ha formado docentes con licenciatura modular en educación intercultural bilingüe en la Universidad de Cuenca (Ecuador), lo cual es un logro destacable.

Gracias a esto, hoy los maestros en ejercicios desarrollan materiales educativos desde los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios. El intercambio de experiencias en ferias, concursos locales, regionales, nacionales e internacionales ha permitido también la capacitación de los docentes. Las autoridades educativas locales y regionales, en talleres de capacitación, han logrado integrar a los maestros y padres y madres de familia en los procesos educativos. En Bolivia se realizó, por ejemplo, un concurso de producción literaria en lenguas indígenas con estudiantes y docentes de escuelas de formación de maestros y niños y niñas de primaria y se asignó seis becas a docentes indígenas

de la Amazonía para el curso de especialización en EIB, auspiciado por la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, PROEIB Andes y la Universidad Indígena Intercultural. Así se tiene docentes formados, capacitados y acreditados para la práctica de la educación intercultural bilingüe.

Asimismo, se cuenta con materiales (módulos) para la formación y capacitación inicial, continua y sistemática de los docentes. Se ha profesionalizado a docentes en servicio de los pueblos indígenas de la Amazonía mediante las diferentes modalidades de cada país (presencial, semipresencial a distancia).

En Ecuador se ha elaborado materiales y capacitado docentes en el uso de metodologías activas en lenguas de las nacionalidades para el uso de maestros. El programa EIBAMAZ, mediante su componente de formación de maestros, ha creado condiciones para lograr una educación intercultural bilingüe en la Amazonía. Los maestros están convencidos de la importancia de implementar los saberes y conocimientos en los procesos educativos, logrando de esta manera la interculturalidad. Se ha logrado mejores resultados en los aprendizajes en los estudiantes con docentes capacitados en EIB.

En Bolivia, un logro visible es la instalación de cinco centros de formación permanente de docentes que se componen de cuatro módulos: 1) biblioteca docente, 2) conexión de computadoras



a internet, 3) sala de talleres y conferencias, y 4) centro de audiovisuales. Hay acuerdos de cooperación firmados con municipios y distritos.

Desafíos

Posteriormente a las capacitaciones, es necesario desarrollar un constante seguimiento a la implementación de los saberes adquiridos, pero también lograr que todos los maestros de la Amazonía sean capacitados en EIIP, EIB dada

la transitabilidad de los maestros, que causa que quienes ya fueron formados se vayan del lugar. Los Ministerios de Educación deben institucionalizar la experiencia desarrollada por este componente. También es un desafío lograr el compromiso de los docentes para la implementación de los currículos propios por nacionalidades y desarrollar metodologías propias desde los saberes y conocimientos en los procesos educativos en algunas nacionalidades.





Mesa 2

Componente de producción de materiales

Logros

Los materiales se encuentran en las aulas y los niños ya tienen textos en su lengua. La distribución de materiales ha permitido hacer un seguimiento en las escuelas sobre comprensión lectora y expresión oral. La capacitación en su uso genera mucho valor agregado. También los recursos humanos de los pueblos y nacionalidades están formados y empoderados con la misión de construir materiales y contagiar con este entusiasmo creador a los demás docentes. Los pueblos y nacionalidades están empoderados como colectividad y aprenden a trabajar en equipo. Se usa materiales y recursos del entorno y se construye materiales en el contexto comunal. Los docentes están capacitados en la producción de materiales.

Existen estrategias integrales de producción de materiales con pasos claros: la normalización de lenguas, la conformación de equipos, talleres de producción, encuentros con sabios para validar, diseños, ilustraciones, contratación y fortalecimiento de capacidades para el uso de los materiales en las escuelas. Los equipos conocen el proceso de producción. La existencia de materiales permite impulsar capacitaciones sobre aspectos concretos que modifican las relaciones en el aula. El proceso de producción de materiales fortalece a técnicos en EIB, EIIP y EBI de cada pueblo o nacionalidad, fortalece su identidad y los forma como dinamizadores de lengua y cultura.

Los materiales elaborados van desde lo sencillo hasta lo complejo (alfabetos, diccionarios, juegos, materiales concretos, unidades de aprendizaje, guías de trabajo). El proceso de aprendizaje es gradual y en la medida del avance se puede plantear mayores desafíos. Los materiales son expresiones concretas de una apuesta inconclusa por el desarrollo curricular. EIBAMAZ ayuda a sentar bases y construir pilares para procesos posteriores que nutrirán el desarrollo curricular, en una relación complementaria y dialogante entre currículo y materiales.

Es importante la participación de niños y niñas de las comunidades y docentes en la producción de textos e ilustraciones; de este modo, el niño es visto como un productor y no sólo como receptor. La producción de EIBAMAZ es muestra y ejemplo para seguir profundizando y para que otros pueblos hagan sus propios desarrollos. Fue una oportunidad para validar socialmente la normalización de las lenguas, para el desarrollo del léxico, para profundizar en las capacidades de uso del lenguaje. El material es una forma de normalizar la lengua mediante su uso social. El trabajo ha permitido sacar a la luz el trabajo de muchos educadores indígenas que encontraron en EIBAMAZ un espacio de crecimiento.

Desafíos

Lograr que los ministerios de educación asuman la capacidad de diseño e impresión de





materiales y no sólo se dediquen a la formación de equipos para hacer contenidos. Falta generar estas capacidades en ámbitos desconcentrados, en cada pueblo o nacionalidad. También es necesario institucionalizar equipos de producción de materiales, y falta incluir perfiles profesionales con especialización en diseño y diagramación. En cada país es necesario identificar esta especialidad dentro de la estructura institucional estatal o de los pueblos.

Es necesario identificar tecnologías apropiadas de acuerdo con cada grupo. En este caso, es necesario identificar mecanismos de trabajo conjunto entre el que produce el contenido del texto y el que diagrama y lidera un proceso de impresión. Se puede profundizar en formas de producción artesanal para grupos poblacionales más pequeños.

Se debe ampliar las formas de expresión. No sólo se trata de hacer textos, sino de crear otros recursos de comunicación (audio, video y otras expresiones artísticas). Esto requiere fortalecer capacidades de comunicación y lenguaje, enriqueciendo el texto escolar tradicional.

Los materiales EIB se circunscriben a una cosmovisión (en el marco de un currículo diversificado o regionalizado) desde un mundo espiritual y natural propio. Pero el material solo no resuelve el problema. Es necesario profundizar en su uso. La mejor manera de garantizarlos es haciendo partícipes al docente, al niño y al sabio indígena en el proceso de producción y también a las organizaciones indígenas. Se debe profundizar en alianzas con gobiernos locales para que den soporte a estos procesos de impresión o de reimpresión de materiales. La producción de materiales requiere de un trabajo interdisciplinario.

Es necesario profundizar en educación inicial para generar experiencias placenteras de contacto con materiales que hacen los niños con su

lengua materna y con su familia. Igual, se debe profundizar en estrategias de producción de materiales en segunda lengua en primaria (tanto si se trata de una lengua originaria como del castellano).

Se debe manejar centros de memoria y producción (bibliotecas en las regiones) a cargo de los institutos de lenguas y cultura, organizaciones indígenas o instancias similares.

Se debe propiciar el intercambio de experiencias de producción de materiales de pueblos indígenas o nacionalidades con otros países donde están los mismos pueblos o nacionalidades.

Se debe integrar en el currículo de formación docente la ampliación de competencias de comunicación, que incluya producción de materiales del medio, textos didácticos, trípticos, mensajes y otros. Cuando se elabora el texto de un pueblo o nacionalidad, debería contarse con un referente técnico que autorice, planifique, produzca, traduzca y promueva el uso materiales para su pueblo. Estos equipos de producción de materiales deberían ayudar a la producción de materiales de otros ámbitos, como el de salud, planes de desarrollo, agricultura, producción. En estos equipos técnicos deberían estar técnicos del Ministerio de Educación y representantes de las organizaciones.

Es necesario profundizar en las capacidades de los equipos de producción en evaluación del uso de los materiales y estrategias de validación e incorporar instituciones del ámbito cultural para producir materiales de uso más libre en lenguas indígenas, sobre su cultura y su cosmovisión. Se debe lograr estándares mínimos de materiales y equipamiento de aula comunes a los pueblos y nacionalidades y culminar la edición, difusión y uso de materiales que no han sido concluidos en la etapa de EIBAMAZ.





Mesa 3

Componente de investigación

Logros

Se ha procedido a la investigación de saberes, que quedan plasmados en libros, en escritura. Son la base para la propuesta curricular, pero falta seguir trabajando. Hay grandes conocimientos plasmados en esas investigaciones, porque son prácticos y ayudan a vivir bien, a la salud y alimentación.

Nos interesa el trabajo de los mismos pueblos indígenas en determinados campos de conocimiento: territorio, historia, cosmovisión, en lo que ya está escrito y documentado. El trabajo de los sabios indígenas ha aportado, lo mismo que el trabajo de los investigadores con experiencia, pero los resultados no sólo se deben a la universidad, porque los académicos dieron confianza a los comunarios para escuchar la propia voz de los sabios. Así, los investigadores indígenas también hemos aprendido en la investigación y hemos enseñado a los universitarios. Debemos tener muy presente que los investigadores trabajan no para publicar afuera, sino para que sirva a los pueblos indígenas.

Se ha creado un buen espacio en la práctica de formación para investigadores indígenas y universitarios, con el seguimiento de las organizaciones indígenas. El territorio es visto como construcción social y epistemológica y de gestión de recursos naturales; la educación como parte de un proceso social y no sólo cómo polí-

tica de Estado. Complementar la política de Estado con el proceso social es la tarea para lograr sostenibilidad. Reconocemos la complejidad de los conocimientos productivos indígenas, pero el docente tiene que trabajarlos haciendo uso de las toponomias para reconstruir el territorio, usar nuestra lengua y conocimiento, porque estos saberes son para el mundo, no sólo para la comunidad.

Se debe investigar sobre las formas de enseñanza y aprendizaje de los niños indígenas. Se conoce más y mejor antiguos temas por la metodología participativa y así se ha generado nuevos conocimientos. Descubrir una educación indígena formal y planificada es la tarea. Porque si no, ¿cómo se puede hacer educación intercultural bilingüe sin conocer esta educación y la cultura? Las capacitaciones de los docentes deben ser afrontadas desde el punto de vista de la investigación.

El mérito de EIBAMAZ es haber trabajado con pueblos donde no había trabajo del Estado ni de la cooperación internacional. El rescate escrito de algunas lenguas en peligro de extinción es muy valioso. Pero desde el punto de vista de la educación intercultural bilingüe se debe mejorar la calidad educativa. Los logros son regionales y no son fragmentarios por país. Con todo eso, se puede construir en la región amazónica transfronteriza más allá de los Estados nacionales, una agenda educativa amazónica.



Desafíos

Falta investigar la gestación en su significación educativa y cómo preparan los padres y las madres a sus hijos. Hay bastantes conocimientos sobre esto pero falta sistematizar. Para la mujer hay cosas permitidas y prohibidas y alimentos que debe o no consumir. Hay que averiguar por qué hay eso. También se debe investigar sobre las señales de la naturaleza y los sueños.

Como organizaciones no nos hemos apropiado de estos resultados, y sólo después hemos notado los logros. Por eso es necesario ahora publicar nuevos materiales elaborados por los propios indígenas y crear centros de producción de materiales en las organizaciones indígenas. Es importante dar continuidad al programa, recuperar a los docentes capacitados y a las organizaciones indígenas. Es cierto que faltan profesores bilingües pero se puede utilizar a interinos. También se puede incidir en la transformación de las universidades, expandir el modelo de investigación de EIBAMAZ a la universidad y hacer conocer a los estudiantes, a los pueblos indígenas, utilizar los saberes indígenas sistematizados por EIBAMAZ en las universidades. Los saberes indígenas son instrumentos de desarrollo regional (no modernos), por eso podemos entregar sus conocimientos a la universidad para que se formen nuestros hijos, para que haya EIB en educación superior y no sólo en primaria y secundaria.

También es necesario capacitar a los docentes en el uso de los materiales educativos. Formar

investigadores indígenas, porque ellos conocen la lengua y la cosmovisión propias. Así se puede transformar las universidades para que formen a los propios indígenas. Pero falta elaborar criterios para construir indicadores de calidad que superen las evaluaciones estándar de calidad educativa. En todo caso, se hace necesaria una mayor apertura de las universidades para la formación de indígenas.

Se debe lograr nuevamente la participación de las organizaciones indígenas porque faltan muchas cosas que investigar. Hemos avanzado, pero quedan muchas cosas por hacer para vivir bien, para defender la comunidad. Por ejemplo, los derechos de propiedad intelectual sobre manejo de los recursos genéticos de la biodiversidad. Se debe gestionar bien el material del EIBAMAZ, utilizarlo apropiadamente en aula, con responsabilidad de todos, ministerios, organizaciones indígenas y direcciones de educación.

¿Quiénes son las instituciones que dan continuidad a los grandes logros del EIBAMAZ y con qué presupuesto? ¿Se puede hacer de los contenidos de EIBAMAZ una política de Estado? Consideramos que se debe mantener la red, no dejar que se desarme, y gestionar urgentemente nuevos recursos. Con voluntad política y con la capitalización de la exitosa experiencia lograda, se puede consolidar esta experiencia regional. Los pueblos participantes estamos comprometidos en no dejar que muera. Proponemos conformar un grupo de organizaciones indígenas, ministerios y universidades para construir la sostenibilidad.





Anexo

Textos elaborados por el componente de investigaciones de EIBAMAZ y las instancias de elaboración de materiales del Ministerio de Educación de Bolivia

Nº	Título	Docentes o niños beneficiados
1	Guía docente: “Etnomedicina” (tacana)	500
2	Guía docente: “Recolección de frutos” (tacana)	500
3	Guía docente: “Artesanía tacana”	500
4	Guía docente: “Etnomedicina” (mosetén de Covendo)	500
5	Guía docente: “Recolección de frutos” (mosetén de Covendo)	500
6	Guía docente: “Artesanía” (mosetén Covendo)	500
7	Guía docente: “Etnomedicina” (mosetén de Pílon Lajas)	500
8	Guía docente: “Recolección de frutos” (mosetén de Pílon Lajas)	500
9	Guía docente: “Artesanía” (mosetén de Pílon Lajas)	500
10	Guía docente: “Etnomedicina” (movima)	500
11	Guía docente: “Recolección de frutos” (movima)	500
12	Guía docente: “Artesanía” (movima)	500
13	Guía docente: “Crianza de animales” (movima)	500
14	Diccionario <i>Mimibutsepi Takana - Kastillanu / Kastillanu - Takana</i> (tacana)	500
15	Diccionario <i>Kirjkapheyakdye’ timisi’ tsinsi’ khankastellanokhan</i> (mosetén)	500
16	<i>El idioma movima: esbozo fonológico y gramatical</i> (movima)	500
17	<i>Memoria del taller nacional de espiritualidad en la educación</i>	1000
18	<i>Memoria del I Simposio Internacional de Educación Intercultural</i>	1000
19	Cartilla “Somos del río” (movima)	500
20	Cartilla “El mundo tsimane” (tsimane)	500
21	Cartilla “ <i>Nekabawittyatiraekwanajayana</i> ” [Aprendamos nuestro idioma cavineño] (cavineño)	500
22	<i>Os lewabenwanrani di lawajeswanrani nos lolos di mowima</i> [<i>El libro de medicina del pueblo movima</i>] (movima)	1000
23	“Jonnsisbabakwa, jołkwa, chuydinloł che ko’o” [“Recolección de frutos silvestres, huevos, miel y leña en la TCO”] (movima)	1000
24	“Tijkarinwa: nas di mowima” [“El arte en el pueblo movima: Yo de mirar aprendí”] (movima)	1000
25	“Bijawpojna as nono’o” [“La crianza de animales en el pueblo movima”] (movima)	1000
26	<i>Método de enseñanza tacana. Nivel inicial</i>	500
27	<i>Método de enseñanza tacana. Nivel intermedio</i>	500
28	<i>Método de enseñanza mosetén. Nivel inicial</i>	500
29	<i>Método de enseñanza mosetén. Nivel intermedio</i>	500

Fuente: UPIIP del Ministerio de Educación.





SEGUNDA PARTE

Primer encuentro continental de educación afrodescendiente



Introducción

La idea de realizar el Primer Encuentro Continental de Educación Afrodescendiente nació en el seno del Ministerio de Educación y su organización se coordinó con las organizaciones del pueblo afroboliviano, el Consejo Nacional del Pueblo Afroboliviano (CONAFRO) y el Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano. Además, se contó con el valioso apoyo de UNESCO y UNICEF.

El principal objetivo que se planteó este encuentro fue conocer y socializar todas las experiencias educativas de los pueblos afrodescendientes en América Latina, donde ya otros países están registrando notables avances. En Bolivia todavía se está en proceso de construcción de contenidos y es por eso que fue de particular interés para el Ministerio de Educación organizar el encuentro en el país, pues este ministerio está muy interesado en que la educación de Bolivia también se refleje en el contexto de la educación que se hace en América.

Esta parte del libro recoge en dos capítulos lo sucedido en el Primer Encuentro Continental de Educación Afrodescendiente. En el capítulo “Pa-

nelistas”, diversos activistas, representantes de organizaciones afrodescendientes y funcionarios de educación de Ecuador, Colombia, Venezuela, Brasil, Chile, Perú y Bolivia comparten sus experiencias educativas, hacen aportes teóricos y plantean, todavía, un trabajo muy duro para las organizaciones de afrodescendientes, pues todavía se debe luchar mucho para que en todos los sistemas educativos de los países donde existen afrodescendientes se considere y se valore sus saberes y conocimientos y se los inserte en los contenidos curriculares.

El capítulo “Conclusiones de las mesas de trabajo comunitario” recoge el trabajo en conclusiones de cuatro mesas donde se debatió sobre políticas educativas para los pueblos afrodescendientes; la discriminación y el racismo en los sistemas educativos; materiales educativos con contenidos de las culturas y lenguas afrodescendientes y metodologías para la enseñanza y evaluación en contextos afrodescendientes. La memoria del Primer Encuentro de Educación Afrodescendiente concluye con una declaración del pueblo afroboliviano en el marco de este encuentro.







I. PANELISTAS

Los afrobolivianos en el nuevo sistema educativo plurinacional

Walter Gutiérrez*

El Ministerio de Educación de Bolivia ha creado la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo. En Perú y Ecuador hay direcciones, hay viceministerios, pero acá la unidad depende directamente del señor ministro porque esto tiene que permear a todo el sistema educativo. En cada dirección departamental de educación estamos estableciendo equipos de docentes investigadores en educación intra e intercultural y plurilingüe (EIIP). Las normas que nos respaldan son la Constitución Política, la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y el currículo base plurinacional.

Durante la redacción de la Constitución, el pueblo afroboliviano fue el primero en abrir las audiencias públicas y en recorrer las veintiuna comisiones que tenía la Asamblea Constituyente en la ciudad de Sucre para hacer escuchar sus demandas. La Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” recoge el espíritu de la Constitución y genera su operativización. El Sistema Educativo Plurinacional que tenemos es intra intercultural y plurilingüe. Y dentro de él tenemos al currículo base, que es para todos los bolivianos y bolivianas, y que tiene contenidos básicos. Estos contenidos

se complementan con los contenidos específicos del currículo regional. Y allí, en el currículo regional, se va a contemplar la historia del pueblo afrodescendiente y sus múltiples raíces africanas. Por otro lado, está el currículo diversificado, que tiene que ver con la historia local misma.

Antes, el pueblo afroboliviano nunca había recibido atención directa alguna del Estado, mucho menos en el ámbito de educación. Este pueblo tuvo que desarrollar distintas estrategias para sobrevivir al racismo y la discriminación que sufría incluso de parte de gente muy pobre, muy discriminada también, pero que igual lo consideraba un pueblo inferior.

Con la nueva Constitución Política, donde los afrobolivianos no sólo están reconocidos en el artículo 5 sino también en el 32 y en otros, se está manifestando una creciente organización y surgen propuestas educativas de parte de este pueblo. Tenemos también la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, Ley N° 269, que toma en cuenta los derechos del pueblo afroboliviano. Tenemos siete regiones curriculares en Bolivia porque los pueblos indígenas originarios campesinos, afrodescendientes e interculturales decidieron organizarse en siete regiones: el pueblo afroboliviano

La Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” recoge el espíritu de la Constitución y genera su operativización

* Jefe de la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo del Ministerio de Educación de Bolivia.



se incluye en la región altiplano-Yungas. Ahí puede construir su propio currículo regionalizado.

Es interesante ver el proceso de construcción del currículo regionalizado, pues contrasta con la anterior reforma educativa, que contrataba técnicos externos para escribir currículos. Ahora lo que estamos haciendo es que el propio pueblo afrodescendiente pueda escribir su currículo. Nosotros sólo cuidamos que eso se enmarque en la Constitución, en la Ley de Educación y en el currículo base plurinacional. Si los afrodescendientes deciden que determinado tema se considere, que esté en el Sistema Educativo Plurinacional como contenido de los afrobolivianos, nadie lo podrá sacar.

También tenemos el Instituto Plurinacional para el Desarrollo de Lenguas y Culturas (IPELC), que está contemplado en el artículo 88 de nuestra Constitución, al que van a constituir los pueblos indígenas y el pueblo afroboliviano. Aquí se va a desarrollar las lenguas y culturas con los hablantes de las lenguas, y con apoyo de los académicos, no al revés, para crear, a su vez, 37 institutos de lengua y cultura en el país. Hoy, las libretas escolares ya se las imprime en catorce lenguas y estamos trabajando en más lenguas. Si todavía necesitamos saber cómo va a ser la libreta para el pueblo afroboliviano; lo que sí tenemos claro es que su cultura, saberes, historia tienen que estar presentes.

En Bolivia tenemos tres lenguas en proceso de normalización y 33 en proceso de recuperación (la normalización servirá para uniformar la escritura y escribir correctamente las lenguas), y los afrodescendientes también han hecho un diccionario de vocablos afros, que están ya publicando. En producción de materiales se está haciendo textos básicos. Ya veintiséis pueblos tienen materiales didácticos, textos, alfabetos. Hemos hecho investigaciones sobre saberes y conocimientos de pueblos indígenas originarios, pero todavía falta mucho por trabajar. Si quere-

mos que el pueblo afro sea conocido en Bolivia y el continente, se debe trabajar más.

Tenemos ya universidades indígenas. Para el pueblo afroboliviano, que tiene una población reducida, ¿será necesario crear una universidad o será mejor crear espacios dentro de las universidades públicas y privadas? Sabemos que el pueblo afroboliviano tiene problemas con esto, no tiene a dónde ir a formarse. Necesitamos también crear becas para los afrodescendientes. También se debe formar maestros para ese contexto. Por esta razón se estableció una línea base de atención que recomendó el fortalecimiento organizacional y atención al pueblo afroboliviano con proyectos concretos como la instalación y funcionamiento de cuatro telecentros educativos comunitarios en los municipios de la región yungueña del departamento de La Paz, beneficiando a un total de 1.340 estudiantes.

Pero de todos modos, no sólo es en Yungas donde viven los afrobolivianos sino en todo el país. Y por eso es que para ellos también se ha pensado una política educativa donde todos los bolivianos y bolivianas del Estado plurinacional recuperen, desarrollen, incorporen, fortalezcan y difundan los saberes, conocimientos, valores, tecnologías, espiritualidades y lenguas de sus culturas indígenas originarias, campesinas, comunidades interculturales y afrobolivianas. Pensamos en centros donde, junto con sabios, con líderes comunitarios, los afrobolivianos produzcan materiales. También estamos pensando en extender el programa de licenciatura en educación, que desarrollamos en la Amazonía, para el pueblo afroboliviano, para los docentes en su lugar. Es necesario desarrollar investigación y capacitar a los maestros, crear materiales pedagógicos sobre cultura, historia, saberes de los afrodescendientes.

Al implementar un equipo de docentes investigadores de educación intra e intercultural

En Bolivia tenemos tres lenguas en proceso de normalización y 33 en proceso de recuperación, y los afrodescendientes también han hecho un diccionario de vocablos afros, que están ya publicando





plurilingüe en las nueve direcciones departamentales de educación del país, también quisimos involucrar a las diferentes entidades territoriales autónomas para la asignación de presupuesto destinado a la educación en el marco de su competencia. Además, involucramos a las organizaciones sociales, de pueblos indíge-

nas y originarios; entre esas organizaciones está el Consejo Nacional del Pueblo Afroboliviano (CONAFRO). De esta manera, generamos alianzas estratégicas con organizaciones de las naciones y pueblos indígenas originarios y afrobolivianos, sus consejos educativos, las organizaciones gubernamentales y las no gubernamentales.







Una educación de casa adentro y casa afuera

María Barbarita Lara*

Esta propuesta nace en las comunidades del Valle del Chota, en las comunidades del Pacífico, en Ecuador, donde está asentada la mayor cantidad del pueblo afrodescendiente. De los 14 millones de ecuatorianos que somos, el 7,1% o 7,2% somos afrodescendientes. Desde ese contexto hemos venido luchando para ser parte de este país, y principalmente desde la etnoeducación.

Quiero retroceder en el tiempo, a cuando era chiquita, cuando era gordita, cuando era niña. Recuerdo que me compraron una canasta para ir a la escuela. En esa canasta yo llevaba una pizarra de piedra y un lápiz de piedra para escribir; iba además un texto, lo recuerdo perfectamente. El texto se llamaba *Jilgueros*. Luego fue en mi canasta el texto *Caminito de luz*, y luego en mi canasta terminó el texto *El libro del escolar ecuatoriano*. Yo estudiaba con gusto, con la esperanza de aprender, porque mis abuelos y mis padres me habían dicho: “tienes que aprender a leer porque no queremos que seas como nosotros, que no tuvimos la oportunidad de aprender a leer y escribir, tienes que aprender”. Y con toda esa energía iba a la escuela, cargando en mi canasta esa pizarra, mi

Escolar ecuatoriano, mi *Caminito de luz* y mi “*jilguerito*”. Cuando iba a clases yo avanzaba bien, con buena voluntad aprendía de aquellos que nos conquistaron. Y en ese texto estaba Hernán Cortés, estaba otro conquistador cuyo nombre casi no me acuerdo. A la fuerza me enseñaban que aprenda y me ponían cero si no aprendía. Me enseñaban de los españoles y ni siquiera me explicaban dónde estaba España. En mi imaginación, España estaba tocando el cielo y que los que vivían en España eran parecidos a Dios. Así me enseñaban, y yo aprendía. Aprendí con gusto algunas cosas, pero también aprendí a golpes y a puñetazos, a porrazos y pescozones. Aprendí de los españoles y aprendí del pueblo indígena.

Aprendí de Huayna Capac, aprendí de Mama Ocllo, de Manco Cápac, aprendí de Atahuallpa, de todos esos gobernantes indígenas que habían, de esos grandes héroes que también eran ejemplo de vida

Aprendí de Huayna Cápac (con el pueblo boliviano compartimos esa historia), aprendí de Mama Ocllo, de Manco Cápac, aprendí de Atahuallpa, de todos esos gobernantes indígenas que habían, de esos grandes héroes que también eran ejemplo de vida. No crean que los despreciábamos en el momento en que aprendíamos, estudiábamos para aprender de ellos, de su valentía, su garra, su resistencia. Aprendí con todo gusto y con toda buena voluntad.



* Activista de la lucha del pueblo afroecuatoriano, coordinadora del Consejo de Mujeres Negras del Ecuador (CONAMUNE).



Pero... Ahí está el “pero”. Fue doloroso ver que a medida que iba creciendo, dejando de ser niña, nunca –nunca de los nunca– hablaban del pueblo afroecuatoriano, nunca hablaban de la diáspora, nunca hablaban de lo mío, nunca hablaban de mi gente, nunca hablaban en esos textos –en el *Jilguerito*, en el *Caminito de luz*, en *El escolar ecuatoriano*– del aporte del pueblo afrodescendiente a nuestra América, especialmente al Ecuador. ¡Qué doloroso!, ¡qué ira!, ¡qué ganas de coger un palo e ir a quebrarle la nuca a cada uno de los que estaban mandando y de los que construyeron esos textos!, ¡qué coraje! Han debido también haber sido esas emociones las que han permitido afinar nuestras convicciones hoy. Hubiera sido preferible tener bajo nivel intelectual, decía una pariente, para no entender esta situación, para no preguntarse cuándo comenzó a construirse ese desprecio, esa inequidad, esa falta de respeto para con el pueblo afroecuatoriano. Y fuimos descubriendo nuestro camino porque nunca hablaban de lo nuestro, nunca hablaban de qué éramos capaces de hacer. Porque si encontrábamos algo sobre nosotros en esos textos, por ahí era algún negro cargando un fardo de leña, con una lengua grandota, con una nariz más allá de las orejas, las orejas saliéndole casi de atrás de la cabeza, todo un fenómeno. Ése era el imaginario que se construía en los textos, en *Caminito de luz*, en *Jilguerito* y en *El escolar ecuatoriano*.

Llegó un momento en que dijimos “¡no!”. No aceptamos quedarnos sentados, quejándonos, deshaciéndonos en lamentos y en llanto. Sentémonos a pensar qué es lo que pasa con el pueblo afroecuatoriano, qué es lo que pasa con el pueblo de la diáspora, cómo conocer que hay afrodescendientes en América, en toda América, cómo conocer que hay afrodescendientes en Bolivia, cómo conocer que la saya nace del seno del pueblo afroboliviano. No sé si ustedes saben que la saya la venden afuera como que fuera del “pueblo boliviano”, y allá se viste cualquiera con unas polleras bien cortitas donde les asoma el ombligo y se ponen a bailar “saya”. Esa “saya”

la conocemos. Pero nunca habíamos imaginado que la saya era verdaderamente parte del pueblo afroboliviano, y que había contribuido a la identidad afroboliviana. Entonces, éste es el sentido que nos empezamos a cuestionar.

Entonces nos sentamos a pensar en la educación, no en una educación diferente sino en una educación que se complementa. Nos preguntamos: ¿qué estamos haciendo en esta América? Y mediante la organización –porque hay muchas organizaciones en el Ecuador: nacionales, regionales, de comunidad, inclusive organizaciones que conectan con la red continental–, también en el Ecuador hemos pensado en lo local y en lo continental, también hemos pensado en lo internacional. Participamos, por ejemplo, en foros para conversar sobre la experiencia de las mujeres, cómo están las políticas educativas de nuestro país, esas políticas educativas que no toman en cuenta al otro, al que no está con poder.

Entonces en el seno de esas organizaciones me quiero ubicar ahora en tiempo y espacio. La década de 1990 puede ser marcada como hito por sus muchas significaciones políticas y organizacionales. En 1998, por ejemplo, hubo una nueva Constitución para el Ecuador, que fue la primera que tomó en cuenta el pluralismo del país. Se dio sólo en texto, porque solamente se nombró a los “pueblos ecuatorianos”, no se les dio derechos. Pero como en 1998 sólo fuimos nombrados, nos sentamos a pensar qué hacer para no ser solamente nombrados sino también para ser parte de las políticas públicas.

En 1999 llegó el maestro Juan García Salazar. Nosotros lo llamamos “maestro” porque es un gran investigador de lo afro en el Ecuador. Él conoce mucho y además tiene gran voluntad para compartir su palabra con los que somos seguidores de él. Llegó a la Federación de Comunidades Negras de Imbabura y Carchi, que está en la región del Valle del Chota, del valle ancestral del Chota (así lo consideramos ahora), trayendo debajo del brazo cuatro cartillas sobre el trabajo que había realizado durante treinta años de investigación. Y nos dijo: “pensemos en una



educación complementaria que tome en cuenta también a los afroecuatorianos; aquí están algunos contenidos”. Y nos dejó estas cartillas.

Hicimos cuatro talleres de sensibilización. Y con sus contenidos comenzamos a sensibilizarnos. El estudio de tres días en cuatro talleres tuvo resultados excelentes, porque el mandato de las reuniones era formar una comisión, a la que denominamos en ese momento “comisión de etnoeducación”. El compromiso de esa comisión era sistematizar los conocimientos que había en esos cuatro módulos. Juan García Salazar nos había dicho: “tomen este material y échenle machete, hagan lo que les dé la gana con él”.

Y luego hicimos lo que quisimos, y de su material sacamos un primer módulo. Este módulo fue pensado para el décimo año de escuela en nuestro país y tenía como característica ser un módulo flexible y abierto. Apenas salió de la imprenta, lo mandamos a la comunidad, a todos los que tenían voluntad de leerlo. Les dijimos: “léanlo, pero échenle también machete porque esta palabra es de ida y vuelta, es una construcción colectiva, no es que vamos a repetir lo mismo que han venido repitiéndonos antes, que se sentaba un ‘capo’, un pensador y pensaba lo que a él le daba la gana”. Para que no resultara lo mismo que se había hecho anteriormente, se pensó como colectivo, donde todos participamos. Bueno, recibimos muchas sugerencias y ahí fue cuando se construyó otros elementos.

¿Pero cómo consideramos la otra educación desde las comunidades? La hemos denominado en algunos momentos “etnoeducación”; en otros momentos, “educación propia”; en otros espacios y otras comunidades la han conceptualizado como “educación endógena”, en otros como “educación de los otros”. Juan García Salazar la define como una educación de dos momentos: *de casa adentro* y *de casa afuera*. Y trabajar en esos momentos es definir qué es trabajar para construir la identidad

de casa adentro, para construir ese orgullo del sentido de pertenencia, de ser afrodescendiente, afro de toda la diáspora. Esa “casa adentro” debe permitir valorar toda la sabiduría del pueblo afrodescendiente a través de nuestros mayores, desde aquellos que fueron los guardianes de la memoria de nuestro pueblo hasta aquellos que están esperando a que los jóvenes aprendamos de ellos. Ahí están guardando la medicina, ahí están guardando la educación mediante cuentos, mitos, leyendas, guardando valores del pueblo que nos han mantenido firmes en esta diáspora. No nos botaron al mar y luego nos perdimos para nunca más existir; y no sólo nos reproducimos para ser maltratados. Entonces el concepto de casa adentro nos permite recuperar toda esa sabiduría. Estamos de acuerdo en las comunidades y en este proceso estamos con Juan García Salazar.

Casa afuera es ese momento en el que se recupera los saberes y se los comparte con el otro, para que el otro conozca de nosotros. Así como yo conocí cuando era niña el *Jilguerito*, el *Caminito de luz* y *El escolar ecuatoriano*, que conozcan de nosotros; así como yo conocí de Huayna Cápac, que conozcan de los héroes nuestros. Pero para eso, que vayan los demás, casa afuera, con una infinita buena voluntad. Si no hay voluntad para aprender del otro, no aprendemos nunca y no vamos a respetarnos; y entonces va a haber racismo, discriminación, van a pensar que somos discapacitados, con esa “discapacidad” que nos marcó a fuego cuando nos vendían en los mercados como carne, cuando solamente veían si teníamos

muelas buenas o si las mujeres teníamos cuerpo para reproducir y si los hombres tenían suficiente músculo para arrancar de las entrañas de la tierra oro y plata para enriquecer a esos otros que se afirmaron en el poder de los nuevos Estados para seguir mandándonos. Entonces, en ese sentido se va a trabajar casa afuera, en el sentido

Así como yo conocí cuando era niña el Jilguerito, el Caminito de luz y El escolar ecuatoriano, que conozcan de nosotros; así como yo conocí de Huayna Cápac, que conozcan de los héroes nuestros





de que las instituciones hagan una reingeniería total de sus espacios para permitir la participación de todas y todos en la construcción de políticas públicas.

Hay buena voluntad de los Estados, de las instituciones, de reconocer que es momento de realizar una reparación histórica. De devolver lo que nos deben, no en dinero –¡qué nos importa el dinero!– sino en políticas públicas para ser parte activa de cada uno de estos países donde culminamos la diáspora. Aquí nos parieron nuestros antepasados, aquí trabajamos y eso nos otorga derechos.

En esta propuesta hay que trabajar cinco ejes. El primer eje es el conocimiento de la realidad del pueblo afrodescendiente. ¿Dónde estamos?, ¿cómo estamos?, ¿de dónde venimos? El segundo eje es captar la identidad y las identidades del pueblo afro, porque no hay una sola identidad; si no se puede trabajar esas identidades imposible pensar en una educación. El tercer eje es trabajar la historia escrita y la memoria oral, aquella memoria que está guardada en cada una de las comunidades, en cada uno de los barrios, en cada una de las personas, sobre todo en la sabiduría de los mayores, en su silencio. Hay que explotar su conocimiento, trabajar con ellos. La educación nuestra es totalmente oral. Quien recurra a los archivos va a encontrar solamente datos contables de los esclavizados, en cuánto los vendieron y cómo los vendieron.

El cuarto eje es trabajar los territorios ancestrales y también los espacios territoriales urbanos. Porque no hay que olvidar que no solamente estamos ubicados en comunidades sino que también formamos parte de las grandes ciudades. En el último eje también será necesario hablar de literatura. Esa literatura rica en la tradición oral, pero también escrita. Cuando ustedes abren los textos de literatura de los programas de las instituciones, están todos aquellos escritores blancos, mestizos occidentales, la literatura de aquellos que tienen el poder de la pluma, de la

palabra y de tener con qué escribir y lanzarse al mundo. Pero nunca se toma en cuenta la gran literatura de la diáspora, la literatura afro, la de los versos, de los mitos, las leyendas.

Un importante espacio que no descuidamos es la investigación para traducir esa tradición, esa memoria oral, en textos. El primer texto de etnoeducación que trabajamos se llamó *Nuestra historia*. Luego trabajamos los módulos desde el primer año hasta el décimo tercer año, una colección de trece módulos denominada “Nuestro origen”. También creamos espacios de recreación de la cultura, para valorar los espacios donde se desarrolló, donde vivió y donde vive hasta ahora nuestro pueblo. Por ejemplo tenemos “la casa de la abuela”, que es una casa de paja que muestra cómo antes vivían los esclavizados y las esclavizadas; tenemos otras muestras para que estos elementos que tiene la comunidad queden en la comunidad, no vayan a reposar en los grandes museos de las grandes ciudades que nadie visita, sino en museos comunitarios que sean espacios vivos donde se reproduzca y se regenere la cultura. Hay otros espacios que tenemos de recreación de la cultura, por ejemplo la escuela de la tradición oral. Este espacio tiene que ser tomado en cuenta en la investigación casa dentro; son los propios miembros, los dueños de la cultura, quienes deben escribir. Estamos haciendo algunos textos, ya tenemos impresos algunos cuentos, algunas historias de vida.

La escuela hacia la que estamos avanzando debe su filosofía a Juan García Salazar. Claro que hubo el apoyo de otras fuentes, como la Pastoral Afroecuatorina de la Iglesia católica, pero el eje fundamental, la fuente nutricia del movimiento de etnoeducación es Juan García Salazar. La metodología es que todos somos estudiantes, todos somos alumnos y alumnas, aquí no hay maestros, aquí no hay “sabelotodos”, no hay académicos. El académico se convierte en una herramienta para adquirir estos saberes, respetando la palabra de los mayores.





Interculturalidad y etnoeducación afrodescendientes en Perú

Susana Matute Charún*

Saludo primero a los *orishas* [deidades africanas], luego a los ancestros, luego a ustedes y después a los que vienen. Saludo a quienes han decidido revertir la historia. ¿A qué nos enfrentamos cuando decidimos trabajar en educación? Nos enfrentamos a un sistema al que le debemos quinientos y más años de historia y que a la fecha nos ha dejado un modelo educativo que podemos verlo ahí, colonizador como es, que nos obliga todos a hablar mejor el castellano, por ejemplo. El modelo colonizador quiere que todos pensemos en serie, que no tengamos otra forma de ver el mundo, que no tengamos otra forma de expresar nuestra cosmovisión.

Tiene, además, su modelo educativo, en el que si no haces lo que él te dice, no sabes; y para saber tienes que saber lo que el maestro establece que es conocimiento; porque si no sabes así, eres marginado. Y la marginación es la forma más expresiva de la discriminación. En mi país al acoso, como está de moda, le llamamos *bullying*. Pero nosotros los afrodescendientes tendríamos que contar siglos de *bullying*. Nosotros ya lo conocíamos de antes al *bullying*, cuando nos decían “negro, negra” con desprecio, cuando nos humillaban, cuando nos maltrataban en la escuela; eso era *bullying*.

Tenemos un modelo educativo que es exclusivo y que es excluyente, porque como sigue los mismos patrones de costumbre, lejos de volverse creativo, nos expulsa. Y hay un momento en que no aguantamos más y nos vamos. Ése es el modelo que representa el sistema, y lo venimos creando y recreando generación tras generación. Encontramos, por ejemplo, que ese modelo ha terminado invisibilizándonos, y no solamente invisibilizando nuestro aporte. Mientras escuchaba a Barbarita Lara pensaba que ya podríamos armar un estudio comparativo sobre nuestros modelos educativos como afrodescendientes en el continente, porque, la verdad, tenemos muchas cosas en común.

Una primera cosa que hace el modelo educativo dominante es invisibilizarnos como ciudadanos de nuestros países, de nuestras realidades. Y junto con eso viene el desconocimiento de parte de nosotros mismos.

Recuerdo que en una reunión en el Ministerio de Educación del Perú, el facilitador repitió hasta diez veces la frase: “no los conozco” [a los afroperuanos], pese a que era peruano de nacimiento. Eso también lo podemos ver en nuestras otras realidades. O sea, que cuando hablamos de la presencia de los afrodescendientes, no solamente que no aparecemos, que no somos

* Directora del área de educación del Centro de Desarrollo Étnico (CEDET) de Lima, Perú; especialista en educación intercultural y etnoeducación con afrodescendientes.

visibilizados en los documentos oficiales públicos, sino que además nuestro par, el otro ciudadano no afrodescendiente no sabe quiénes somos. Y si sabe algo de nosotros, solamente lo tiene reflejado como un estereotipo de nosotros. Ni siquiera somos nosotros, se hace una pésima réplica de nosotros.

¿Qué más encontramos? Algo muy grave: la naturalización de la discriminación, porque pasa tantas veces, pasa a cada rato, pasa todo el tiempo que ya es normal que te digan: “oye zambita, oye negrita”. Y nadie se pone a pensar que detrás de esa expresión hay toda una carga histórica de discriminación, hay una carga afectiva-emocional, hay una carga política dura de la que nos tenemos que deshacer. La discriminación es tan grave que todos la vemos como normal; nos aguantamos por ser mujeres, por ser niños, por ser viejos. Y con esa naturalización de la discriminación viene la desigualdad.

En educación, la corriente de moda es hablar de los “paisajes significativos”. Cuando hablaban de eso en un encuentro, para mí fue espeluznante comprender, por ejemplo, que para que un aprendizaje sea significativo, nosotros debemos tener representaciones, afirmaciones y conceptos. ¡Horror! ¿Qué tipo de representaciones tenemos de nosotros, los afrodescendientes; qué tipo de símbolos tenemos de nosotros y qué tiene Occidente representado hasta la fecha de nosotros? Somos los danzadores, los hombres de los torsos desnudos, las mujeres de la falda corta y el ombligo al aire; ésa es nuestra representación, eso somos. Los que no tenemos esas características no somos afros. La figura del negro bembón¹ es general, es la representación de nosotros.

También nos representa la imagen del negro flojo, del negro vago, del negro mentiroso. Eso se ideologiza y se vuelve natural. Entonces, cuando pasamos al plano de la conceptualización, ¿cuá-

les son las características del negro? ¿Acaso no es cierto que todos nosotros tenemos que seguir esforzándonos el doble para demostrar que sí sabemos, que sí somos, que sí estamos, que sí pertenecemos? Y seguimos sudando para llegar a la mitad del camino, porque nunca nos dejan ir más allá.

Entonces necesitamos hablar de varios niveles de interculturalidad, por ejemplo de interculturalidad educativa, que no es lo mismo que la interculturalidad en general, para enfrentar un interculturalismo ligero y funcional. Ésta es una de las críticas que hago al Ministerio de Educación de mi país, porque parece que, para algunos, interculturalidad es mencionar a todas las personas que formamos parte del Perú y ya. Pero en la práctica, ¿eso cómo se respira, cómo se come, cómo se duerme, cómo se trabaja? Parecería que con eso hasta todos los docentes son interculturales, todos son de diferentes raíces étnicas. Pero en la realidad, a ellos les cuesta trabajo identificarse y relacionarse con ese concepto.

¿Qué cosa es interculturalidad? Es bien difícil trabajar con los maestros para que ellos consigan levantar la afirmación de su identidad. Mientras eso no ocurra, la réplica con los niños y niñas afrodescendientes y no afrodescendientes no va a ser otra cosa que la perpetuación de la misma discriminación.

Éste es un concepto fundamental: “educación es poder”. No entramos a la idea de trabajar con educación gratuitamente. Esto me recuerda una pregunta tonta que hice una vez a los gringos: “¿quiénes son pobres en Estados Unidos?”. “Los que abandonan el sistema educativo”, me dijeron. Pero aquí nosotros los afrodescendientes nunca abandonamos el sistema educativo: *sencillamente no entramos*, que es peor. Allá por lo menos han tenido la oportunidad de elegir abandonarlo; nosotros ni eso. Entonces por eso el concepto que decía arriba es fundamental. Porque la educación es una forma privilegiada de transmitir, de conservar, de perpetuar nuestra historia, nuestra pertenencia, nuestra trascendencia. Por eso es importante trabajar en



¹ Negro con boca de labios gruesos y abultados. Esta característica era usada como insulto racista contra los afrodescendientes en muchas partes de América. (Nota de la editora)



educación, porque además la trascendencia de la humanidad es también nuestra oportunidad de transformar esa humanidad, de enriquecerlos; aunque los seres humanos, creo, más que evolucionar, estamos involucionando. Ése es un trabajo que afrontamos junto con esta construcción que hemos decidido hacer. El objetivo de nuestra educación es lograr la igualdad de oportunidades, entendida como igualdad de oportunidades de admisión y de acceso: no solamente que podamos entrar, sino que podamos elegir entre calidad y cantidad; porque tenemos derecho a esa elección, y también a poder tener recursos económicos, sociales, educativos, y superar nuestra “marca”, superar algo que nos pesa a pesar de que muchos digan que no: la discriminación y su hijo predilecto, el racismo. Ahí sí ya podríamos pensar en competencias interculturales, porque la competencia se alcanza después de haber desarrollado muchas capacidades.

¿Qué capacidades serán esas que nos conviertan en interculturales? ¿Qué necesitamos hacer para saber que realmente nos hemos vuelto interculturales?, ¿de verdad nos hemos vuelto sensibles a ver nuestro entorno, a visualizar, a prestar atención y a descubrir efectivamente que eso aporta a la formación de nuestra identidad, de nuestro ser? Hablar de interculturalidad no es solamente hablar de cultura, sino visualizar qué sucede entre nosotros y entre los grupos en general. Pasa siempre que hay hombres y mujeres afrodescendientes casados o emparejados con no afrodescendientes. ¿Qué tipo de familia se genera ahí?, ¿qué tipo de cultura se genera ahí? ¿Cómo nos aseguramos de que esos niños y niñas que nacen de esas relaciones estén realmente orgullosos del padre y la madre que tienen? Porque resulta que nuestras relaciones interculturales son relaciones de competencia, no son relaciones de convivencia pacífica y armoniosa. Domina el que puede más, y así se genera niveles de individuos y de grupos, pero todo se puede

Hablar de interculturalidad no es solamente hablar de cultura, sino visualizar qué sucede entre nosotros y entre los grupos en general

hacer por amor y no por la vieja premisa histórica que es “para mejorar la raza”, porque ese concepto sí existe todavía. Los grupos que pertenecen a culturas diferentes pueden analizar sus usos culturales y comunicativos. Aquí interviene absolutamente todo, la educación formal que es planificada y la no formal que es espontánea. Ocurre.

Por ejemplo, tenemos un modo particular de hablar, ¿nos han dado un diccionario para que digamos las palabras como las decimos? Yo, por ejemplo, no sabía que tenía tanta cantidad de africanismos en mi vocabulario, lo aprendí simplemente conversando y por lo que escuchaba de mi papá, de mi mamá, mis abuelas. Pero hay gente que no sabe lo que eso significa. Tendríamos que hacer un diccionario de africanismos en el Perú porque la gente no sabe. Pero yo pienso que hablo normalmente, porque mi familia habla así.

Aquí entra un concepto que viene luego de este análisis de interculturalidad y educación: el concepto de etnoeducación. ¿Por qué es importante la etnoeducación para nosotros? Hablamos desde nuestra responsabilidad como maestros y nuestra asunción como ciudadanos. Como resultado de la discriminación, el prejuicio y la marginación, hay un fuerte endorracismo en nosotros, hay una fuerte negación del ser afrodescendiente. Con más de uno de nuestros hermanos nos hemos sentado a conversar sobre lo mucho que algunos se resisten a reconocerse. En términos fenotípicos sí nos parecemos, pero en términos afectivo-emocionales, en términos cognitivos, en términos de pertenencia, no. Por eso la etnoeducación aparece como una necesidad para resolver primero los problemas de la casa y enfrentar después una interculturalidad con nosotros como dialogantes válidos. Porque no es suficiente que pongan a la cola de los textos: “...y afrodescendientes”, “...y afroperuanos”, “...y afrobolivianos”. No es suficiente. Eso no significa. Reclamamos que nuestros dirigentes,





nuestros funcionarios deban ser afrodescendientes. El que asume un cargo y va a trabajar con nosotros tiene que ser afrodescendiente. Eso lo reclamamos. Pero pregunto a continuación: el que sea afrodescendiente, ¿significa que las cosas van a cambiar? Hay que tener muchísimo cuidado con los reclamos y las reivindicaciones. Cuando hacemos algo, tiene que hacerse desde la esencia de la construcción, se tiene que tener claros los conceptos. Lo que debe significar para nosotros es esa construcción del orgullo, de la identidad, de la pertenencia, que de hecho, con cosas concretas y fácticas, nos permite enfrentar los problemas, pero además así aprovechamos los espacios que nosotros mismos hemos impulsado en crear.

Estoy de acuerdo en que la etnoeducación es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de nuestra vida. Y por eso ahora no quiero que nos saquen a bailar medio *kalatas* [desnudas]. La danza y la agricultura están muy relacionadas, y no conozco a ningún campesino que esté trabajando la tierra bajo el sol ardiente medio *kalato* [desnudo]. No conozco a nadie que trabaje plantando algodón, recogiendo caña o sembrando arroz sin ropa. Eso no es cierto. Y la danza se asocia con esa actividad productiva. Por eso, si a nosotros nos hacen bailar con medio cuerpo al aire, eso no nos representa. Reclamo, por eso, que me representen tal y como me lo merezco. Y nuestros niños, nuestras niñas, nuestros adolescentes, nuestros viejos tienen derecho a ese reconocimiento.

Una visión terrible de la interculturalidad es que por ejemplo, en mi país, la famosa educación intercultural bilingüe es lingüista, más que intercultural. ¿Qué necesidades vamos a atender con la etnoeducación? La realidad económica, cómo nos apropiamos de los medios de producción, cómo lo que producimos realmente nos representa pero además nos gratifica.

Hace un montón de años escuché a un agricultor chinchano decir una frase como ésta: “la tierra mata”. No sólo me quedé de una pieza al oírlo sino que me quedé con esa frase para siempre. ¿Cómo es que la fuente de origen de la vida puede llegar en algún momento a convertirse en el origen de la muerte?, ¿y que tú, que trabajas con tu cuerpo, con tu esfuerzo para garantizar vida para tu familia y para la sociedad, resulta que no eres para nada gratificado por ese esfuerzo? Por eso nos hace falta volver a mirar esa realidad socioeconómica, volver a mirar esa realidad sociopolítica. ¿Somos líderes afrodescendientes o somos afroespectadores? ¿Cada cual representa a muchos o representa solamente sus intereses y sus expectativas de simulación y deja abandonados a los otros en el camino y se olvida de que somos un pueblo?

Nuestra realidad comunicativa es esta capacidad de poder decir en nuestros términos lo que sentimos –porque nosotros no teníamos escritura sino “oratura” y recién las generaciones jóvenes tienen la escritura como hábito–. Nuestras abuelas, madres, tías no tenían escritura (¿acaso no se les restringía el acceso a la escuela?). Entonces tenemos que recuperar estas otras capacidades comunicativas y debemos también

Nuestra realidad comunicativa es esta capacidad de poder decir en nuestros términos lo que sentimos –porque nosotros no teníamos escritura sino “oratura” y recién las generaciones jóvenes tienen la escritura como hábito–

aprender a asumir la realidad cultural. Necesitamos “desfolklorizar” lo afrodescendiente. Hace falta que nos miremos y nos miren no solamente como bailarines o como cantantes o zapateadores, sino que nos miren en nuestra dimensión de ciudadanos, aunque toda nuestra vida esté teñida de afrodescendencia. Necesitamos comprender, en esa interculturalidad, que África no es un amasijo de seres sino es una serie de nacionalidades diferentes, conocer los lugares de África, dónde, quiénes eran nuestros antepasados. Eso nos hace falta, por eso es importante la etnoeducación. Para que eso funcione necesitamos un diseño educativo que efectivamente respete





los derechos y principios constitucionales. Todas nuestras Constituciones, la de Ecuador, la de Bolivia, la de Perú, Colombia, Venezuela, todas dicen que somos países interculturales, pluriétnicos y multilingües, pero demuéstrenme dónde realmente se vive eso.

Tiene que ser nuestro esfuerzo porque del Estado no viene, y con eso debemos asumir factores antropológicos, sociológicos, psicológicos, educativos y filosóficos (la trascendencia del ser), porque no aprendí a ser negra, no decidí ser afrodescendiente si para mí eso no fuera trascendente. Puede que a muchos no les importe, pero yo quiero mirar de frente y quiero que me miren con respeto. Ésa es una decisión. Necesitamos que nuestros Estados se pongan de acuerdo en algunos términos básicos: qué es la cultura, qué es la interculturalidad, la identidad, el bilingüismo y la etnoeducación. Es necesario saber eso. Por eso tenemos algunos proyectos estratégicos como, por ejemplo, volver a hacer nuestros proyectos educativos nacionales, volver a hacer los diseños, volver a hacer los proyectos de las instituciones educativas y pensar en estadísticas sobre la calidad de aprendizaje de nuestros ni-

ños, niñas y adolescentes y pensar también en la presencia de docentes afrodescendientes.

En el Perú, cuando las afrodescendientes empezaron a ir a estudiar, la primera carrera que cogieron fue la de educación y no hemos decepcionado en eso. Generalmente representamos lo que somos y a lo que pertenecemos. Por eso, en términos operativos, se demanda que trabajemos nuevamente en la formación y capacitación docente. Tenemos que revisar desde los currículos con que se forman los profesores, el tipo de capacitación que se les da, hasta generar investigación y la adecuación y diseño curricular para que, efectivamente, sea un proceso de aprendizaje, de la adecuación a las necesidades. Hacer diseño, evaluación y producción de materiales educativos; hacer asesorías, seguimiento y evaluación con un acompañamiento cercano, porque una de las cosas que se suele hacer cuando se investiga es acompañarse de prejuicios, y con éstos no somos reales, no podemos hacer investigación efectiva.

Finalmente, una cosa que nos falta es cambiar la estructura de las organizaciones, porque éstas siguen siendo verticales y no te permiten ni siquiera insertar lo que la Constitución dice.





Afrovenezolanos, a la vanguardia de la movilización social

Onis Chorrió Solarte*

Para entender las experiencias educativas afrovenezolanas es necesario dar un paseo por lo que ha sido el desarrollo y la evolución de los movimientos sociales en Venezuela. Nosotros en este momento vivimos una revolución gracias al presidente Chávez, que acompañó y ha sido de verdad un apoyo para los movimientos sociales. Pero las propuestas no llegan por sí solas, no es que se acuerdan de los afrodescendientes y dicen: “aquí está la plata para los afrodescendientes”; o que se acuerdan de los indígenas y dicen: “aquí están las políticas para los indígenas”. Somos los movimientos sociales quienes definitivamente hacemos la diferencia dentro de las políticas que desarrolla cada uno de los gobiernos. Si hemos logrado alcanzar y profundizar muchas políticas en beneficio de nuestros colectivos afrodescendientes, afrovenezolanos, eso va, por supuesto, más allá de la propuesta que puede tener cualquier líder o lideresa de nuestro país o de nuestras gobernaciones.

Nuestro marco educativo nos plantea que la educación afrovenezolana parte de la interculturalidad. Nosotros, como colectivos sociales, com-

partimos la interculturalidad y la interculturalidad bilingüe. Debemos reconocer también que los pueblos indígenas desde hace 34 años vienen trabajando y desarrollando políticas educativas; vienen profundizando, diría yo, la interculturalidad bilingüe. Entonces la política educativa de Venezuela viene acompañada con todos estos procesos. El Estado, en este momento, reconoce en Venezuela a comunidades y pueblos originarios y ancestrales. Los pueblos originarios, los pueblos indígenas y los pueblos ancestrales, los pueblos afrodescendientes, para la preservación de su patrimonio, tangible e intangible, cultural y social.

Inicialmente, la educación intercultural bilingüe en nuestro país planteaba únicamente la preservación de las culturas indígenas y su cosmovisión. Eso sucede desde hace trece años. En este momento, la educación intercultural bilingüe también plantea y reconoce la profundización de las políticas bilingües para los pueblos y comunidades afrovenezolanos. ¿Por qué? Debido a la fuerza de los movimientos sociales, a la fuerza de esas necesidades que hemos venido desarrollando.

Debemos reconocer también que los pueblos indígenas desde hace 34 años vienen trabajando y desarrollando políticas educativas; vienen profundizando, diría yo, la interculturalidad bilingüe

* Coordinadora interinstitucional de la Red de Afrodescendientes de Venezuela (RAV) y coordinadora del Frente de Mujeres Revolucionarias de la RAV.



Necesario es preguntarse de la experiencia que se viene desarrollando en los colectivos afrodescendientes allá en Venezuela. Nos hemos encontrado con particularidades lingüísticas que también corresponden a la educación intercultural bilingüe. No podemos separarnos nosotros y hablar, por ejemplo, de la etnoeducación, porque para nosotros la etnoeducación tiene un planteamiento que está orientado hacia el fortalecimiento de la educación afrodescendiente, afroecuatoriana, afrobrasileña, afrocolombiana. En nuestro marco constitucional está el reconocimiento de la diversidad cultural, y la diversidad cultural en nuestro país está planteada desde una perspectiva política intercultural; entonces la etnoeducación puede ser para nosotros un espacio dentro de la perspectiva educativa que nos ayude a profundizar la política intercultural, afrodescendiente o afrovenezolana, pero no un hecho de política etnoeducativa. La interculturalidad para nosotros es un marco donde podemos desarrollar nuestras cosas, donde podemos tener un espacio para hacer nuestra política. Además es un reconocimiento que va más allá de que una persona sea afrodescendiente; es el hecho de que el otro y la otra me reconozcan y se reconozcan más allá de las leyes, más allá de la convicción de un espacio geográfico, que por supuesto define, y en realidad muchas veces ni siquiera esas particularidades promueven en las personas la necesidad de reconocerse.

Después del censo obtuvimos un registro de aproximadamente 59% de las personas en el estado Miranda que se reconocen como afrodescendientes, negros, negras, morenos, morenas, afrodescendientes. Para nosotros, el hecho de eso se dé en Miranda nos da pautas de la diversidad, porque la población en Miranda no es sólo afrodescendiente; en Miranda tenemos una variopinta población donde encontramos personas que tienen otras concepciones dentro de su diversidad, personas que nosotros podríamos decir que son blancas. Y, por supuesto, estas personas forman parte de la diversidad cultural. ¿Pero qué pasó? Muy buena parte de la población se

reconoció afrodescendiente o afrovenezolana. El autorreconocimiento va mucho más allá de la piel; es el tema de la espiritualidad, de la cultura que se plantea, que se desarrolla en este espacio geográfico, el tema de la vivencia. Son muchas, muchas características que van más allá de la piel. De eso nos hemos encargado los movimientos afrovenezolanos y afrodescendientes, porque el discurso político intercultural lo tenemos que hacer todos; pero no se comienza diciendo: “tú eres blanca, yo soy moreno, porque eres más clara o porque tengo el cabello crespo”. Ahí tenemos que hacer un trabajo educativo; de valorización, primero, de líderes y lideresas, apuntando a ellos, a los políticos y a las políticas, para mediante esto alfabetizar para lograr profundizar en el tema del autorreconocimiento.

Por supuesto, nuestra Ley Orgánica de Educación también es resultado de la lucha de un movimiento social. Incluye las particularidades de la diversidad cultural bajo esta premisa: la diversidad cultural más allá de la piel. Definitivamente, los pueblos indígenas tienen particularidades que ameritan menos investigación a fondo, son miles y miles de individuos que tienen su propio contexto, idioma, y eso define a un pueblo y a una persona indígena. Para nosotros, como afrodescendientes o afrovenezolanos, el tema de la identidad va mucho más allá. El idioma oficial es el castellano, sí, pero yo les hablaba hace un momento de ciertas particularidades, de comunidades enteras que hablan tacuá, que son afroparlantes. Y ese tacuá ya hemos logrado que se reconozca como un idioma característico de los pueblos afrovenezolanos, en dos estados de los veintidós que tenemos en Venezuela, donde el idioma oficial es el castellano.

La división se presenta con nuestras características en contextos urbanos y en contextos rurales. Las mezclas, el mestizaje también han sido para nosotros un trabajo importante, porque definitivamente para muchas personas es difícil reconocerse dentro de una propuesta de afrovenezonalidad que se plantea y define como tal. Pero al mestizaje lo hemos venido



definiendo: el mestizaje no te define como nadie. “Yo misma, indígena, con familiares muy cercanos indígenas, tengo también parientes de la zona alta del país, y afrodescendientes. ¿Cómo soy?, ¿quién soy?”. Eso es una locura, es como una ensalada. Cuando tú le planteas eso a un niño, a una niña, así como se lo puedes plantear a un adulto o a una adulta ¿cómo te defines? Eso va más allá. La afrovenezolanidad nos ayuda a circunscribirnos en el tema de la espiritualidad, de las costumbres, de la culinaria, de cómo se vive, cómo se siente, cómo se relaciona uno con el otro y con la otra, para lograr entonces alcanzar las políticas que hemos logrado alcanzar.

He aquí algunos de los principios y valores rectores de la educación que fortalecen la educación intercultural con perspectiva afrovenezolana, afrodescendiente. Primero: se fomenta las prácticas pedagógicas que favorezcan la investigación-acción transformadora y crítica mediante la sistematización de los procesos contextualizados de aprendizaje.

El planteamiento de este currículo es flexible, nosotros no tenemos un currículo educativo en Venezuela que nos plantee cuáles son los temas, cuál es la metodología y la axiología. No. Tenemos un currículo contextualizado. Por ejemplo: en el sur del lago Maracaibo, con pueblos y comunidades indígenas y afrovenezolanas, ¿cómo se adapta el currículo? El currículo se adapta a las características de la comunidad, del pueblo y del idioma. Por ejemplo, vamos a trabajar con un proyecto socioproductivo en la comunidad y están los indígenas y afrodescendientes, y cada persona va a desarrollar un proyecto socioproductivo de acuerdo con su particularidad. Aquí se va a respetar la cosmovisión, la organicidad, todos los procesos metodológicos. Por ejemplo, se ha dicho que nosotros, los afrodescendientes, no tenemos idioma ni alfabeto, no tenemos escritura. La educación nos llegó de oído

Los pueblos indígenas tienen una metodología llamada “nichos lingüísticos”. Con los nichos lingüísticos, los niños indígenas, desde las primeras edades, reciben la educación de sus padres, de sus abuelos, planteada desde su cosmovisión

en oído, de boca en boca. Es la educación con la cual también fui formada dentro de la familia, es la educación que todavía reciben muchos niños y niñas en las comunidades.

Los pueblos indígenas tienen una metodología llamada “nichos lingüísticos”. Con los nichos lingüísticos, los niños indígenas, desde las primeras edades, reciben la educación de sus padres, de sus abuelos, planteada desde su cosmovisión. Para nosotros y nosotras, los afrodescendientes, igual hay nichos lingüísticos; pero también tenemos una particularidad, que es la educación que se transmite de oído a oído. Y ahí es donde todas estas personas, por ejemplo los abuelos, van orientando con su creatividad y una serie de estrategias a los niños y niñas, de acuerdo con su cosmovisión.

Esto se socializó con los compañeros y fue una particularidad muy bonita analizar cómo antes los abuelos solucionaban alguna pelea o alguna situación de pareja conversando pero con coplas, improvisando versos. Y esto es una forma de socializar ahí donde están los familiares reunidos, trabajando, desarrollando actividades socioproductivas. En las escuelas hemos logrado fomentar que los docentes, los facilitadores asuman estas estrategias para la educación como metodología educativa y solucionar problemas. La violencia, el maltrato y una serie de situaciones se fortalecen con la identidad, se fortalecen con las relaciones interpersonales y por supuesto

así la cultura se va transmitiendo de generación en generación, más allá de que coloques eso en la pizarra, que también lo puedes hacer, una lista de los modos de improvisación.

Son particularidades que el currículo deberá incluir. Por eso decimos que nuestros procesos de aprendizaje son contextualizados. En contextos urbanos, por supuesto, hay otras metodologías porque hay otra axiología. No obstante, en todo se establece, entre otros principios, el



fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la Patria y la integración latinoamericana y caribeña, considerando como valores fundamentales el respeto a la vida, el amor y la fraternidad (para nosotros el Caribe es todo un conglomerado cultural afrodescendiente).

Todo lo que digo está previsto y enmarcado por la Ley Orgánica de Educación aprobada en el año 2009, pero esta inclusión dentro de la nueva ley nos trajo como consecuencia la obligación de diseñar o replantear las alianzas estratégicas educativas en todo el país. Cuando yo estaba en la escuela me enseñaron que Venezuela limitaba con el mar Caribe al norte. Para las nuevas generaciones de niños y niñas en el país, Venezuela no limita con el mar Caribe. Venezuela tiene relación estratégica con Haití, con Trinidad, con Curazao, con todas las islas que están en el Caribe. Entonces los muchachos que viven en los estados Aragua, Carabobo, Sucre, etc., toda esta zona que es costa, reciben lo que nosotros llamamos “educación de frontera”, una educación con una mirada hacia el Caribe. Porque la influencia que tiene el Caribe sobre nosotros y nosotras no es una casualidad, es algo que se tiene que sopesar. Nosotros mantenemos una relación con el Caribe por nuestras costumbres, por nuestra espiritualidad; pero además es una relación, en este momento, estratégica y política. Y entonces nuestros muchachos y muchachas se deben ir preparando para fortalecerse ideológicamente con relación al Caribe y así fortalecer todas las alianzas que tenemos.

Esa educación pasa por la interculturalidad y por la perspectiva afrovenezolana, afrodescendiente. Porque somos nosotros los que estamos en esa zona y es justamente esa zona la que es estratégica, política, para nosotros como país. No es una casualidad, la trata esclavista es uno de los acontecimientos que han generado esa consecuencia. Entonces nosotros no podemos continuar avanzando en una educación revolucionaria afrovenezolana si no tenemos presentes todas esas condiciones.

Las familias tienen el derecho y la responsabilidad de brindar una educación religiosa,

espiritual para sus hijos e hijas de acuerdo con sus convicciones y de conformidad con la libertad de culto prevista en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. El tema de la espiritualidad para nosotros también ha sido un tema duro en todo contexto. Porque la hegemonía de la religión católica ha sido un desastre, sobre todo en nuestros pueblos y comunidades afrodescendientes. Y pese a eso, nuestros abuelos y nuestros hermanos y hermanas reconocen su espiritualidad ancestral, veneran a Changó, a Oshún. Y pues que lo demuestren, que lo vivan. Sabemos que fuimos colonizados con el catolicismo, que extirparon nuestras creencias, nuestra espiritualidad; ahora estamos revalorizándola.

Alguien hablaba sobre la Pastoral Afrodescendiente de la Iglesia católica, que es la misma que actúa en Venezuela. Respecto de eso tenemos una experiencia concreta, pues empezamos a articular nuestro movimiento con un sacerdote africano y se generó toda una discusión con el tema de la espiritualidad que dije acá, porque los tambores africanos entraban a la iglesia. Para nosotros, esa expresión es una necesidad; nosotros no concebimos una educación sin espiritualidad. No puede haber educación y mucho menos educación afro sin espiritualidad. Y la espiritualidad es también un instrumento ideológico. Si entramos con nuestros tambores a la iglesia pero no lo podemos resaltar, no podemos expresar lo que sentimos por San Benito, estamos siendo coartados. ¿Saben lo que significa sacar a un santo de su iglesia, del corazón de su comunidad? Como decía, cuando llegamos a la iglesia, el padre nos dijo que esa imagen negra no entraba. Fue duro, durísimo. Y es que las familias, las comunidades, responden a la Iglesia católica, la respetan. Mi abuelo me enseñó a orar el padrenuestro, al ángel de la guarda, él tenía la imagen de un ángel de la guarda en su cuarto. Formó mis ideas, eso para mí es muy significativo. Y no me hablaba de la ideología, simplemente me enseñaba, aprendí de él a fumar tabaco, los ritos, etc. Y yo niña, fui aprendiendo cosas que, por supuesto, la escuela nunca me reforzó, pero





que se quedaron en mí y que después, ya como mujer, me hicieron una persona crítica. Y ahora es nuestro deber socializar y fortalecer con esos conocimientos a los niños y niñas. Soy una defensora de la espiritualidad.

En Venezuela se han dado casos, por ejemplo, de directores que no dejan entrar a los niños con sus indumentarias típicas, con sus collares. Y ha sido muy duro luchar con eso. Imagínense lo que es luchar contra ciertas imposiciones religiosas que atacan nuestra espiritualidad. Porque la religión dominante te plantea ciertos esquemas, ciertos parámetros y límites. La espiritualidad la concibo y también la planteo como la libertad del hombre de expresarse, de ser, de vivir, de convivir, de fortalecerse y de proyectarse en la vida.

Ahora eso está contemplado dentro de la Ley Orgánica de la Educación, pero sigue siendo una lucha y un desafío para los colectivos y los movimientos sociales, especialmente para los frentes docentes de esos movimientos sociales.

Ahora también se promueve y fortalece la expresión oral y escrita de los idiomas originarios en las escuelas e instituciones educativas y se garantiza el castellano como segundo idioma. Esto está relacionado al tema de lo bilingüe. No obstante, contra todo esto, por ejemplo en el estado de Carabobo, se dio casos de niños y niñas que estaban en edad escolar y no estaban incluidos en las escuelas, porque eran haitianos y afrocolombianos. Los directores y directoras decidieron que como ellos no tenían documentos, no podían estudiar. Y ahí nos tocó trabajar para la inclusión de esos niños y niñas en las unidades pedagógicas educativas y hacer seguimiento, mostrarnos prácticamente todos los días en la escuela para que la maestra los registrara, etc. Entonces la maestra ponía el pretexto: “el niño no sabe hablar”. Y resultaba que el niño venía de otra comunidad, por ejemplo de Palenque, donde tenía un idioma distinto, venía con particularidades sociales y familiares propias, no las

En Venezuela se han dado casos, por ejemplo, de directores que no dejan entrar a los niños con sus indumentarias típicas, con sus collares

dejaba en casa. Claro, los niños y niñas vienen a la escuela con toda su carga cultural, familiar, social; y con su forma de expresarse y de relacionarse con el mundo. Pues bien, eso no significa que porque tú no conozcas un idioma particular no sepas hablar. La Ley Orgánica de Educación garantiza esas particularidades, y los colectivos sociales y educativos deben sensibilizar a los movimientos y a otros docentes que han venido negando esto. Para todas estas prácticas educativas

nosotros somos quienes tenemos que estar allí al tanto y a la vanguardia de lo que va a suceder.

Para nosotros, los afrovenezolanos, una educación propia significa la armonía y la reciprocidad que caracteriza los sistemas de crianza y la socialización que de ellos hacemos cada pueblo y

cada comunidad afrovenezolana o indígena. Es lo que constituye el proceso social mediante el cual los miembros de un pueblo indígena o afrovenezolano socializan, construyen, transmiten y recrean conocimientos, valores y elementos culturales, desarrollan habilidades y destrezas que les permiten desempeñarse adecuadamente en su hábitat y proyectarse con identidad hacia otros pueblos. Por supuesto, la educación propia también tiene las particularidades que imprimen el niño o la niña, el joven o el adulto o la adulta, porque también tenemos varias modalidades dentro del sistema educativo. Pero con todo, permite desenvolverse y desarrollarse y socializar en el entorno sobre las características culturales de nuestro pueblo, de nuestra comunidad; todas estas características deben fomentar el reconocimiento de la persona individualmente y garantizar que ese desarrollo y esa actividad sea una particularidad por la cual se pueda resistir todo el ataque ideológico que se recibe cotidianamente.

Por ejemplo, suele pasar que los muchachos que salen de una comunidad rural a un centro urbano en Venezuela se acomplejan por su condición rural, y niegan sus orígenes. Cuando les



preguntan: “¿de dónde eres tú?”, contestan: “yo soy de aquí, de la ciudad”; se niegan a decir que son de una comunidad del pueblo afro. Entonces, en la gente afro comienzan las otras relaciones que se dan, aparte de lo educacional, que no te permiten ser, que te proponen más bien que no hables de tu identidad, que no te vistas, que no pienses, que no camines como lo que eres. Los contextos donde te desenvuelves te plantean una educación distinta, estando dentro del mismo país. Salir a un contexto urbano desde un contexto rural implica un cambio de situaciones personales y sociales a lo cual la educación tiene que responder, y la educación debe garantizar el fortalecimiento de la dignidad.

El currículo contextualizado que en mi país se plantea es un logro de los movimientos sociales. Pero todavía estamos luchando con la propuesta para la consolidación académica de la escuela étnica, con sus filosofías educativas. Ya se construyó un currículo educativo específico para una escuela, la Escuela Étnica Agroecológica, que está ubicada en el estado de Barlovento, que tiene una población con una diversidad afro espectacular. La escuela fue un reto para los movimientos sociales afrovenezolanos. El Ministerio de Educación nos llamó para construir este currículo educativo, esta propuesta que debe servir como modelo para todas las escuelas étnicas del país. Además Barlovento es un punto estratégico dentro de la producción agroalimentaria en Venezuela, es la tierra del cacao. Se la conoce como la tierra de los cimarrones, de Guillermo Rivas, de Chucho García. Y esta escuela además plantea que aparte de todo el conocimiento y la toda la protección agroecológica y la significación que tiene para la economía del país, se debe propiciar la llegada de más estudiantes afrodescendientes para fortalecer todos esos conocimientos ancestrales que están dentro de nuestros pueblos y comunidades, para el trabajo de la tierra y la diversidad cultural de

Para nosotros el cimarrón es un líder, es el que fue en contra de la opresión, es el que organizó la lucha libertaria. La palabra “cimarrón” tiene una serie de connotaciones ideológicas para los pueblos afrodescendientes

los pueblos. Ése es un trabajo que se hizo con la intención de que la construcción síquico-afectiva estuviera guiando todo el proceso, para que el tema de la identidad afro permee todo el proceso. Entonces, la afectividad, en la construcción educativa, tiene que estar ahí, porque no se trata sólo de reconocer la historia, no se trata sólo de hacer un repaso por la historia, no se trata de decir “esto es lo tuyo: lo tuyo es tambores, fruta”. No. Se trata de desarrollar la afectividad.

Nuestros padres, nuestros abuelos no nos supieron decir qué era lo que nos estaban dando al enseñarnos: era afecto. Y nosotros, los docentes debemos plantear e incluir esa expresión sicoafectiva en la educación. Por ejemplo, para nosotros el cimarrón es un líder, es el que fue en contra de la opresión, es el que organizó la lucha libertaria. La palabra “cimarrón” tiene una serie de connotaciones ideológicas para los pueblos afrodescendientes del estado de Miranda, por ejemplo. Y aunque adentro haya mucha gente que todavía haga resistencia, el componente ideológico, afectivo, tiene que estar presente en nuestra educación, para eso es una educación contextualizada y tenemos un currículo flexible.

Otra de nuestras experiencias es el abordaje afropedagógico. Y otro elemento que venimos socializando tiene que ver con la afroepistemología, la afropedagogía, para facilitar un tipo de educación específica que permita no sólo visibilizar e identificar a la población afrovenezolana como sujeto-objeto de estudio. Que sea ésta una educación donde nosotros usemos estos referentes para desmontar toda la hegemonía colonizadora y lograr construir propuestas pedagógicas en las que los estudiantes y otros colectivos sociales, o los responsables de lo educativo, se sientan incluidos y visibilizados. Para eso hemos venido desarrollando la afroepistemología, y por ahí vamos jalando. Es una propuesta que fortalece la comunicación, el conocimiento vario. Éste





es un concepto del cimarrón Chucho García; él ha sido el que luchó por hacer el trabajo axiológico y construir con esas características esta estrategia, esta metodología.

Quiero compartir un mensaje que he sacado de Frantz Fanon, que dice: “lo importante no es educar al negro sino enseñarle al negro a no ser esclavo de los arquetipos foráneos”. Yo digo que la transformación educativa supone afrontar lo que el capitalismo y sus discursos reconocen dentro de su visión globalizadora. Entonces, atención cimarrones y cisaberes: en muchos países nosotros nos reconocemos porque somos bien fuertes, somos producto de la diáspora en Brasil, Colombia, Argentina, Puerto Rico. Nos parecemos. Y en Venezuela estamos ubicados en todo el país. En el estado Amazonas, donde existen más de veinte pueblos indígenas, 52% de la población somos los afrodescendientes.

La experiencia educativa la compartimos con nuestras ancianas y nuestros ancianos, la ciencia y la espiritualidad de los pueblos. Porque tratamos de profundizar y fomentar el tema de la ciencia como una forma de poder de los pueblos y comunidades afrodescendientes. Por ejemplo, la medicina tradicional corresponde a nuestras propuestas y a nuestra identidad dentro de lo científico, metodológico, axiológico. Porque así

es como nos curamos y nos sanamos; en nuestras casas nos dan explicaciones sobre lo que no se debe hacer, lo que no se debe tomar, lo que no se debe consumir. Son conocimientos de los pueblos y comunidades. Todo eso lo tomamos de estas zonas, de estas comunidades, para llevar sus experiencias, sistematizarlas y presentarlas como una propuesta que debe estar incluida dentro del currículo educativo nacional, una propuesta que debe avanzar hacia la salud intercultural, hacia la salud de cada pueblo y de cada comunidad, con las plantas, las oraciones, los cantos. Tenemos por ejemplo una experiencia en el estado Sucre de una señora que hace cantos y oraciones. A esa señora la llevamos a los espacios donde se hacen prácticas médicas, con médicos recién graduados, para que ellos pudieran aprender de todas sus prácticas e incluirlas dentro de sus particularidades como médicos de medicina tradicional.

Finalmente quiero decir un pensamiento que me pareció muy lindo: “necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio o de una sonrisa en todo ese contexto en el que fue hecha una pregunta; al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito desde la perspectiva afrodescendiente”.







Apuntes sobre la lucha del movimiento negro en el Brasil

María Macae Evaristo*

Quiero explicar las razones por las cuales trabajo en el sistema educativo en el Brasil haciendo referencia a dos movimientos sociales. Me parece que todo lo que se ha dicho aquí, en todas las experiencias, es que no avanzamos si no tenemos una acción importante en la organización de los movimientos sociales. Y eso también pasa en Brasil, donde se está hablando también de educación para los afrodescendientes, de la historia de los afrodescendientes.

Sabemos que en los diversos países de las Américas se está pensando cómo un modelo de discriminación y de silenciamiento de nuestra identidad, de invisibilización de nuestras identidades, fue tan recurrente por parte de aquellos que vinieron a este continente a colonizar, a oprimir. Así silenciaron nuestras identidades. Pero las políticas que tenemos hoy en Brasil son fruto importante de la acción de todos los movimientos sociales, ya sean políticas para promoción de la igualdad racial con los afrodescendientes, ya sean políticas de educación indígena, ya sean para las poblaciones campesinas, que también en mi país viven una situación de gran exclusión.

La verdad es que los intelectuales brasileños, los centros de educación, las universidades brasileñas establecieron una premisa, que era acabar con la población negra en Brasil

Quiero hablar un poco del movimiento negro brasileño. Debo decir que Brasil fue el último país de las Américas en abolir la esclavitud, en 1878. Por eso Brasil también es responsable por el tráfico de esclavos, porque fue el país que más recibió africanos y el país que más esclavizó y que construyó toda su historia sobre la opresión de todos los africanos que fueron trasladados a Brasil. Y por esa condición, el Estado brasileño desarrolló una política que alguna gente llama de *apartheid*, una política muy segregacionista.

La verdad es que los intelectuales brasileños, los centros de educación, las universidades brasileñas establecieron una premisa, que era acabar con la población negra en Brasil. ¿Cómo fue que esa política se estructuró? Primero fue la negación de cualquier política pública para la población afrodescendiente. Toda esa condición de discriminación derivó en una política de reforma agraria, en una política de educación que excluía a la población afrodescendiente; en una política de salud, en una política del Estado brasileño que pretendía el blanqueamiento de la población.

¿Cómo se hizo esto? Financiando, propiciando la venida de emigrantes europeos al país.

* Directora de Políticas de Educación del Campo, Indígena y Relaciones Etnorraciales del Ministerio de Educación de Brasil.



El Estado brasileño no tenía políticas para los africanos que habían sido traídos por la fuerza al país durante cientos de años, pero financió la venida de emigrantes italianos, de emigrantes alemanes, holandeses, japoneses. Financió la implementación de agricultura, de fábricas para ellos. Y por eso, según la historia oficial de Brasil, se habla mucho de la valentía, del empuje, por ejemplo, de los italianos, que apoyaron en la construcción de nuestro país. Pero nada se cuenta de cómo el Estado financió políticas dirigidas a esos grupos. Porque se pensaba que la solución para Brasil, a inicios del siglo XX, era traer población blanca para acá y acabar con la otra población, o blanquearla.

La historia de los afrodescendientes se visibilizó en el Brasil gracias a mucha lucha, a mucha organización, que los libros oficiales ocultaron. Y así, como aquí y en muchos países de América Latina procuramos formas de organizarnos, ya sea en las comunidades rurales, ya sea en las grandes ciudades, en Brasil se tiene mucha construcción de comunidades, y es una forma en que la población negra se ha mantenido unida y también ha sido el inicio de la resistencia social. Esos movimientos han demandado inclusive comprar la libertad de muchos africanos negros que estaban esclavizados. Los mismos compañeros encontraron formas de comprar la emancipación de los otros compañeros.

Voy a hablar ahora de uno de los momentos más importantes del movimiento negro en el siglo XX: la formación del Frente Negro Brasileño. La gente se organizaba en las comunidades, y había la tradición de los clubes sociales negros. Pero el Frente Negro intentó aglutinar a esos varios grupos culturales y dar un contenido político a la acción de la población, de estos militantes. Fue un movimiento muy importante, porque el Frente Negro Brasileño buscaba la organización de partidos políticos. Generó la formación de diferentes grupos de la esfera pública, de la esfera política, poniendo en el campo político las condiciones de la población negra en el Brasil. Otro movimiento muy importante que se dio en

Brasil fue el Teatro Experimental del Negro, que existió de 1944 a 1968 y fue una insubordinación artística liderada por Abdías Do Nascimento, quien organizó toda esa experiencia social y cultural del teatro negro en Brasil, que era hasta entonces un espacio evidentemente blanco. De esta forma, se captó muchas experiencias de vida, experiencias populares y la esencia revolucionaria del teatro. El Teatro Experimental del Negro fue muy fuerte en su labor de traer personas comunes a los espacios teatrales, evidenciando que por medio del teatro se puede denunciar la situación de la población que estaba sometida en el Brasil.

Los movimientos negros brasileños responden a organizaciones de diferentes características: políticas, culturales, movimientos juveniles, pero siempre tienen esa característica muy fuerte: la organización. Las marchas y actividades que todos esos movimientos organizaron tienen un sentido muy grande: forzar a que el Estado brasileño reconozca que es un Estado racista. Porque a pesar de todos los esfuerzos estatales para lograr el blanqueamiento de la población, el gobierno brasileño siempre se mantenía al margen de la democracia racial y así sólo evidenciaba que Brasil era un país racista, un país donde no había una convivencia fácil entre negros y blancos. Mostraba aparentemente que en Brasil la gente no tenía problemas de convivencia entre negros y blancos porque los negros “sabían su lugar”: los negros tenían que vivir y estudiar aparte. Pero por eso mismo estaban excluidos de todas las políticas estatales.

El movimiento negro se organizó y armó una gran caravana en el país para celebrar la independencia de Brasil, y en la caravana se dijo: “queremos denunciar cien años de exclusión, de expulsión, de estar al margen de todas las políticas públicas del Estado brasileño”. Y así se marchó sobre Brasilia, la capital, en una marcha contra el racismo y la exclusión. Y bueno, tuvimos muchas complicaciones, porque se trataba de recuperar la historia del pueblo negro de Brasil, del que la academia nada conocía. Todos estos





procesos de conocimiento fueron reconstruidos por los movimientos sociales, hubo varias publicaciones que hablaban de nosotros.

Además, no sólo hablábamos del “movimiento negro”, sino de “negros en movimiento” porque tenemos muchos activistas. Y con ellos nos planteamos esta lucha: la historia oficial *versus* la construcción de una nueva historia, la construcción y reconstrucción de nuestra memoria, de nuestra tradición, de los saberes de nuestro pueblo y eso plasmarlo en los currículos escolares.

En Brasil, se dio el nombre de quilombos a las organizaciones, a los grupos negros de resistencia conformados por esclavos prófugos. Y esos exesclavos se organizaron para la resistencia, con su propia educación, con sus propias políticas. Y hoy tenemos en Brasil muchas comunidades quilomberas, que son comunidades tradicionales, donde se garantiza el derecho a tener una educación escolar diferenciada. Hoy, el tema de etnoeducación es un asunto muy fuerte en Brasil, para la población indígena en sus territorios. Pero también nuestras comunidades están trabajando por una educación específica y diferenciada.

Entonces la movilización ha logrado muchas cosas en los últimos tiempos. El ministro de Educación va a homologar las directrices curriculares nacionales para nuestra educación escolar, y esto es muy importante, porque esa ruta pedagógica va a traducirse en una perspectiva de tener una escuela específica y diferenciada.

¿Cuáles son las grandes demandas del movimiento negro hoy en el Brasil con relación a la educación? El 51% de la población se declaró negra o parda en el último censo, pues se introdujo la pregunta “¿cuál es su color?”. Habían cinco clasificaciones: “negra”, “parda”, “amarilla”, “indígena” y “blanca”. El movimiento negro siempre prestó oídos a eso, porque eso del color habla de la identidad. El censo hizo una inflexión al respecto, porque era importante que las personas respondiesen a esa pregunta, porque entre otras

cosas iba a dar información sobre la población afro en el Brasil. Quien respondiese “soy negro” o “soy pardo” era afrodescendiente.

Pero responder a una pregunta sobre el color era muy difícil para nuestra población afro, y me imagino que lo mismo se da en otros países. Por eso se hizo muchas campañas de concienciación por parte del movimiento negro. Por ejemplo, un grupo famoso de Salvador de Bahía salió para el carnaval con la letra de una canción que decía “qué pueblo es éste / yo quiero saber el mundo negro / que lleva usted”. En los carnavales de Bahía, en los carnavales de otras ciudades se llamaba a la gente a hablar de su negritud. Después de escuchar mucha música racista en el carnaval, había llegado el momento de marcar nuestra presencia.

Y ahora tenemos estadísticas sobre nuestra población, tenemos indicadores de salud, de educación, de acceso a la tierra, al trabajo, a la vivienda. Lo que dicen los indicadores de educación con relación a la población negra, lo que dicen los indicadores sobre salud y vivienda nos muestran en unas condiciones bastante desventajosas. Porque cuando uno ve los indicadores de trabajo, por ejemplo, en la estructura de la sociedad brasileña, se ve que los mejores salarios los tiene el hombre blanco, la mujer blanca, luego el hombre negro y mucho más atrás la mujer negra. Esto es un punto importante, porque el racismo y el machismo andan muy unidos.

Los indicadores de educación de 2010 muestran que la escolaridad de los negros con quince años o más apenas alcanza los seis años de estudio (en Brasil, la escolaridad obligatoria dura nueve años). En 2010, prácticamente todas las personas blancas tenían nueve años de escolaridad obligatoria, contra 6,7 años de escolaridad que tenía la población negra. A eso se puede añadir que muchas personas mayores negras, hombres, mujeres, fueron prohibidos de estudiar en el Brasil.

Los indicadores de educación de 2010 muestran que la escolaridad de los negros con quince años o más apenas alcanza los seis años de estudio





En Brasil se universalizó la educación escolar básica, obligatoria, de siete a catorce años, a partir de los años ochenta del siglo XX. Pero los datos del censo mostraron que 45% de la población negra no había completado la educación primaria, 54% por ciento no había completado el ciclo medio y 22% de la población estaba fuera de la escuela. Y de los que estaban matriculados en el ciclo medio, 72% eran blancos y 28% eran negros. En la educación superior, la cifra de gente negra estudiando era menor. La tasa mayor de analfabetismo se encontraba en el grupo de negros, que tenía la mayor tasa de analfabetismo entre el grupo de mayores de 15 años: 17% de la población blanca estaba en situación de analfabetismo absoluto, en tanto que un 69% de la población negra lo estaba. El analfabetismo funcional, que incluye a las personas que tienen menos de cuatro años de estudio escolar, alcanzaba al 32% de la población negra y al 18% de la población blanca.

Todos estos indicadores llaman la atención sobre las condiciones de la gente negra y nos han servido para discutir las políticas públicas, porque no hay cómo negar la situación de desigualdad en que vive la población afrodescendiente, que siendo mayoritaria es la menos atendida en el país. Si nosotros queremos una sociedad democrática, con igualdad, tenemos que trabajar sobre esas desigualdades.

Entre los marcos normativos internacionales tenemos la Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación, entre ellas la discriminación racial, que fue aprobada en Durban (Sudáfrica). Entonces, a partir de ahí es que el gobierno brasileño reconoce que hay racismo en el país y empieza con políticas para combatir esto. Nuestra Constitución reconoce los principios y objetivos de nuestra república y propone la convivencia entre todos sin discriminación de origen, raza, sexo,

color de piel, edad, para combatir todas las formas de discriminación. La Ley de Educación Nacional, cuando fue aprobada el año 1996, no incorporó la historia y cultura de los africanos y de los afrodescendientes en el Brasil; esta ley nada decía sobre la población afrobrasileña. Ahí, para la inserción de nuestra historia, de nuestros orígenes, de nuestra cultura, la primera acción que se hizo cuando entró el gobierno del presidente Luiz Inacio “Lula” da Silva fue homologar una ley que introducía en los currículos escolares la historia y cultura de los pueblos afrobrasileños y de los pueblos indígenas.

Por eso se promueve el contacto racial, el conocimiento de los otros. Para nosotros es muy importante contar con las historias de nuestros mayores, contar las historias de las personas que trabajaron por nuestro pueblo. El caso de Brasil hace entender a la educación para las interrelaciones raciales; asume que la exclusión y el racismo no son un problema de la población negra solamente, sino que son un problema que toca a todos, a negros y blancos, y que no tratar estos problemas permite una sociedad que se desconoce, donde unos se creen superiores a otros.

Para combatir eso hay varias normas construidas por el Consejo Nacional de Educación. Así se ha creado, por ejemplo, un plan de nacional de implementación de las directrices curriculares para la educación, que tiene como fines combatir la exclusión y el racismo. Este plan orienta a todas las escuelas del Brasil, introduce contenidos en ellas y también en la educación superior, para trabajar en una formación continuada de los profesores, porque el objetivo es transformar el currículo de formación de profesores. No obstante todo eso, todavía en el Brasil tenemos que trabajar en muchos contenidos y en muchas leyes que reformen la educación básica y la superior.





Fortaleciendo la etnoeducación en Colombia

Mary Cruz Castro Quintero*

En nuestras comunidades, siempre con la palabra se bordea el canto. Y no tenemos que ser cantadoras o cantadores para dejar salir nuestras voces: “abuela Santa Ana se quema el arroz/, dejalo quemar que no es para vos,/ oooh ih oooh ah”. Este otro canto: “San Antonio ya se va, / pero los negritos ya vienen bajando, / con ramos de flores lo van adornando, / oooh ih oooh ah, San Antonio ya se va”.

En el territorio colombiano, el tío es el hombre mayor de la comunidad; por respeto, se le dice “tío”, y a las mujeres mayores se les dice “tías” o “abuelas”. Entonces hay este canto: “Tío huachupecito, siéntese, siéntese, siéntese”. Imagínense que viene el abuelo en la canoa, bogando, llega donde las sobrinas y el recibimiento es amoroso y con respeto. Está cansado el abuelo, pero viene con un cúmulo de sabiduría. El abuelo tiene un gran acervo, tiene la idiosincrasia, la cosmogonía afro. Contesta: “para ahító ná más, ay sobrina, para ahító ná más”. Éstas son formas que nosotros y nosotras observamos porque para nosotros tiene gran valor el ancestro, la sabiduría ancestral. Nuestra historia se ha recogido así. Y cuando perdemos una abuela o un abuelo, perdemos historia, cultura.

¿Qué es la educación? Es una herramienta multicultural, que hace política pedagógica y construye conocimiento y lo transmite por medio de la sabiduría ancestral

¿Qué es la educación? Es una herramienta multicultural, que hace política pedagógica y construye conocimiento y lo transmite por medio de la sabiduría ancestral. Para mí, las abuelas y los abuelos son lo máximo en ese conocimiento, pero creo también que el aula es un escenario político, y desde allí tenemos que articular resistencia. Yo particularmente soy parte de un movimiento, que es la Expedición Pedagógica Nacional, y con ella he hecho múltiples viajes para visitar muchas provincias y ver cómo en la escuela se construye ese saber. La expedición también formó redes de maestros, lo que permite participar en los procesos sociales, geográficos como parte de colectivos múltiples.

Cuando hablamos de una educación multicultural hablamos también de una justificación legal. Esta justificación legal está articulada en una ley, que es la Ley 115, de 1994, la Ley General de Educación. Pese a ella, parecía que la interculturalidad había agotado sus recursos; pero la participación comunitaria ha generado, mediante los procesos de resistencia, unos artículos que consolidan la ley.

Colombia es un país que tiene un alto porcentaje de población afro y esta población afro



* Representante de la Red de Educadores en Ciencias Experimentales, de la Universidad del Valle, de Colombia, y activista del Movimiento “Expedición Pedagógica Nacional”.

está en ubicada en departamentos como Valle del Cauca, Nariño y muchos más. Resulta que en estos departamentos es donde esta vivencia ha hecho su mayor arraigo, con gente practicando ritos milenarios. Pero los gobernantes ya no quieren negociar con los pueblos, parece que les estorba la población. Entonces estamos en una lucha para defender la libertad, en comunidades indígenas y en las comunidades afro. Hay masacres, hay desplazamiento forzado, y este desplazamiento trae desarraigo. Generalmente, en las masacres son los hombres quienes mueren y se quedan las mujeres con sus hijos y sus hijas y tienen que escapar a las ciudades, después de caminar días, a formar los cordones urbanos de miseria.

Yo vivo en Santiago de Cali pero nací en Buenaventura, que es un lugar que da al océano Pacífico. Santiago de Cali se convirtió en uno de los lugares que acogen el desplazamiento interno en Colombia. En el distrito de Aguablanca está la mayor cantidad de poblaciones afro, es un lugar con unas condiciones bien complicadas porque no están habilitados los servicios de salud y eso también genera violencia en las personas que viven ahí.

Pues bien, en el marco de la etnoeducación como construcción política, está la ley de 1994 que reglamenta las acciones políticas y pedagógicas que permiten recuperar el territorio. La población afro está en Chocó, en Valle del Cauca, en Nariño. Entonces, desde el movimiento pedagógico se ha consolidado un proceso para maestros y maestras, donde más de cuatrocientos maestros y maestras visitamos diversas zonas rurales y urbanas. En un momento eran escasos los viajes, cuando empezaron en el año 2000.

Resulta que teníamos que visitar un territorio que estaba tomado por la guerrilla, y así nosotros nos convertiríamos en objetivo militar; pero nos tocó confiar en la ruta, porque en ella íbamos a marcar las pedagogías escolares, las formas en que nos han organizado a los maestros y maes-

tras, las políticas pedagógicas, la formación y la historia que no estaba en los libros. Hemos hecho cualquier cantidad de sistematizaciones de esas experiencias (porque luego de investigar debíamos escribir), y ahí está nuestra ganancia. Con toda esta experiencia, hace aproximadamente unos veinte años que estamos resistiendo con estas prácticas ancestrales. Trabajamos un

proyecto que se llama “Construyendo conocimiento y proyectos de leyes para preservar la sabiduría ancestral”. Desde ahí, los niños, las niñas y los y las jóvenes, desde sus casas, empezaron a recuperar la memoria. Empezamos con la historia del abuelo y

la abuela, sus saberes sobre plantas medicinales, cómo las han utilizado y cómo han preservado la salud, los cuentos, las prácticas que se da en la casa. Con esas prácticas en la escuela empezaba un diálogo con el método científico, no para descalificar las otras maneras de saber, sino para hacer un proceso de intercambio, de socialización y de apertura a esa gran diversidad. Todo esto me ha ayudado a construir la categoría que se llama “ancestropedagogía” y definirla como esa relación amorosa del abuelo y la abuela cuando enseña, cuando comparte su saber.

Cuando la abuela vaya a la escuela y empiece a decirles a los niños: “miren, cuando yo era niña hacía esto, y esto me ha generado aquello”, y los niños escuchen, yo no sé de qué manera van a tratar de cambiar sus prácticas o recuperarlas. Las niñas en la escuela son muy claras, cuando están con el ciclo menstrual tienen cólico, sabemos que es un proceso biológico natural, pero ahora saben cómo prevenirlo. La abuela dice: “antes de que venga la menstruación, hay que tomar bebidas calientes, la flor amarilla en infusión cura el cólico”, y las niñas ya dicen: “mi abuela me dijo todo, mi abuela me lo hizo todo, colocó un plato de agua caliente y me hizo que colocara los pies”. Entonces con esa comunicación se recupera el saber ancestral. Cuando hablamos de comunidades indígenas también tenemos a

Trabajamos un proyecto que se llama “Construyendo conocimiento y proyectos de leyes para preservar la sabiduría ancestral”





los guayú, y podemos hablar de los pueblos que están cerca de las ciudades y que siguen haciendo resistencia mediante el uso de su idioma, con su vestuario, con su idiosincrasia, con su cosmovisión. Entonces, desde aquí ya tenemos que ver con unas políticas que aporten a la construcción de currículos contextualizados que atiendan las necesidades de las comunidades y los pueblos.

Otro grupo fuerte en mi país son los palenques. El palenque de San Basilio que ha hecho resistencia siempre, construyendo todo este proceso para reivindicar la lengua palenquera, que hoy ya es parte de una política de Estado. Esas diversidades hay que ponerlas en el escenario y hay que contextualizarlas en el mapa de Colombia.

El pueblo rom o pueblo gitano también existe. Son gente nómada, que casi siempre anda de un lado para otro; sus formas de vida son diversas, son distintas a las nuestras. Se preocupan más por que sus hijos y sus hijas aprendan a comercializar, no a estudiar, y como son nómadas y siempre andan para allá y para acá pues obviamente se hace difícil contextualizar el currículo para su espacio.

Hay un proyecto de desarrollo y evaluación de materiales didácticos para ir fortaleciendo la identidad. Ese trabajo, la producción y su sistematización son elementos que aportan a que nosotros avancemos en las discusiones y que también avancemos en los procesos de las comunidades. Las cartillas didácticas son parte de un trabajo que se ha hecho en diversos centros pedagógicos, con diferentes libros sistematizados por maestros y maestras en nuestros recorridos. Está, por ejemplo, el proyecto de unificación de los afrodescendientes y la cultura africana con la etnoeducación en Colombia mediante seminarios denominados “África en la escuela”; se trata de una investigación muy importante que se está haciendo en Bogotá y en Colombia.

La escuela discrimina. Están por ejemplo los peyorativos con que algunos maestros y maestras tratan a los niños afros o indígenas: “esta negrita, la bajita, la que está ahí sin pelo” (por

que la bonita es la que tiene ojos claros). En la escuela no se dan cuenta de que se vulnera los derechos. Hay niños que no vuelven a la escuela, y no es por el *bullying*, que es eso de pegar, de escupir, etc., por parte de los compañeros. Es porque a veces las maestras y los maestros no se dan cuenta de esas atrocidades que cometen, que dicen. Entonces debemos también mantener la mirada alerta, saber cómo escucha, cómo lee, como habla el niño que llega del río. Generalmente, el río hace que las personas hablen duro, porque llevan sus olas adentro, llevan sus cantos; pero en la ciudad pasan por tontos, por bajitos, todos callados.

Cuando nosotros empezamos a leer ese contexto, a saber sobre ese niño que tiene un habla dura de la cual se ríen los otros, ahí es cuando el maestro tiene que levantarse, alzar su voz y traer el río al salón: ¿por qué es que se habla duro en el río? Pero a veces dejamos pasar esas cosas y eso hace muchísimo daño, sobre todo a los estudiantes.

¿Cómo se fortalece entonces la etnoeducación? Con formación permanente. Debemos educarnos, debemos estudiar, debemos avanzar. En Colombia se hace un diplomado en educación, hay maestros y maestras etnoeducadores, hay plazas en el Ministerio de Educación para etnoeducadores, existen otros maestros y maestras para que fortalezcan esta gran diversidad con licenciaturas en etnoeducación, hay universidades que ahora le están apostando a este tipo de formación, algunas universidades ofertan maestrías en educación desde la diversidad, se está haciendo un doctorado en la Universidad del Carmen, que va a recoger toda la historia y todo lo que tiene que ver con los procesos de la diáspora. Ésos son los espacios que necesitamos que sigan avanzando para fortalecer la etnoeducación.

¿Qué prácticas fortalecen la educación propia? Hay muchas. La espiritualidad, entre ellas, porque no podemos seguir caminando en el aire. En San Basilio de Palenque, por ejemplo, es una práctica africana que a los muertos se los despiden con llanto, porque el llanto es parte de su





sincretismo cultural. ¿Por qué se lava las cosas del muerto?, ¿por qué el vaso de agua debajo del ataúd?, ¿por qué las flores?, ¿por qué las velas? Cada elemento constituye una historia que nosotros debemos conocer. Una historia de demonios y de santos vivos, porque los santos son vivos en nuestros territorios. El 8 de diciembre en Guaqui, Cauca, la virgen sale en andas y recorre el río, tiene cualquier cantidad de seguidores y seguidoras; la visten, la adornan, le cantan y le bailan y guaquileño que se respete, desde donde esté y según sus posibilidades, llega el 8 a Guaqui, porque es un compromiso colectivo, un acto social, un acto político.

La tendencia afro en la cultura, en el arte, es otro proceso de resistencia. Es toda esta resistencia que realizamos en la moda, con el turbante, el atuendo, la tela cromática, los colores. Aquí está la resistencia, hay energía, hay ancestralidad. El turbante es una corona de tela que ha permitido comprar libertades. La gastronomía afrocolombiana también nos convoca. La diáspora ha hecho que esta gastronomía sea de todos, y podemos tener productos y platos afros en cualquiera de los países del sur.

¿Qué logros y que avances en el sistema etnoeducativo hemos alcanzado? Ahí aparecen algunos: los procesos organizativos que garantizan un marco legal y el concurso reglamentado en Colombia. Se reglamentó con procesos que surgieron de las organizaciones de base y hoy se realizan en el ámbito nacional; y después de ese concurso se realizan las selecciones de los maestros y maestras que van a ocupar plazas como etnoeducadores y etnoeducadoras. La organización de los maestros y maestras ha dado frutos. Hace cuatro años, Venezuela abrió sus brazos al cuarto encuentro iberoamericano de maestros y maestras que hacemos investigación en el aula. Hubo un movimiento social bellísimo de maestros, nos conocimos y disfrutamos de nuestras experiencias. Pudimos también

hacer intercambios sobre producción investigativa y publicación. Pienso que siempre debemos hacerlo. Si no escribimos, ¿qué van a tener nuestros niños, nuestras niñas, nuestros jóvenes? Ahí se puede hacer la aplicación de criterios con científicidad, que den cuenta de los procesos que realizamos, la participación en los debates nacionales, el fortalecimiento a la educación colombiana a nivel internacional. Para Colombia es fundamental saber lo que pasa en Venezuela, lo que pasa en Bolivia, lo que pasa en Ecuador, en Uruguay y en todos los países.

¿Para qué investigar? Para fortalecernos. No me he quedado en el discurso de si soy negra o soy afrodescendiente, yo soy una mujer que tengo un saber, una historia, un contexto y una cultura y desde ahí tengo que tejer mis experiencias para enraizarlas con los saberes de los otros y de las otras.

¿Qué retos tiene la comunidad afrocolombiana? Muchos. Voy a nombrar unos cuantos: que la educación propia sea implantada, que haya materiales educativos, que se implante y que se implemente las lenguas propias. Debemos empezar con varios ejercicios para recoger ese saber. Las comunidades indígenas también tienen unos retos muy fuertes si hablan de una propuesta etnoeducativa desde sus contextos. Entonces así va la lucha por esa educación propia, la lucha por que se enseñe contenidos propios, por que haya materiales que la fortalezcan y para que el Estado respete esa diversidad.

Algunas conclusiones sobre esto. La etnoeducación y la cátedra deben estar cimentadas en las instituciones educativas, debe haber una responsabilidad de las administraciones de los municipios, de los departamentos. Éstos deben tener presupuesto para que se puedan articular entre sí y para fortalecer el seguimiento a las políticas educativas; debe haber una mirada amplia para reconocer, recoger y desarrollar toda esa diversidad, en lo nacional y en lo internacional.

La etnoeducación y la cátedra deben estar cimentadas en las instituciones educativas, debe haber una responsabilidad de las administraciones de los municipios, de los departamentos





Afros en Bolivia, la historia excluida

Juan Angola*

El primer rastro de la presencia africana, afrodescendiente en el suelo de Bolivia, que en una época se llamó simplemente Alto Perú y posteriormente Audiencia de Charcas, es que hacia 1545 trajeron esclavos negros a trabajar en las minas de Potosí. En esa región, que estaba cerca de la ciudad de La Plata (hoy Sucre), hicieron el primer aporte, que sin embargo la historia no reconoce.

¿Aporte en qué? En la producción, fundamentalmente de los minerales, en la elaboración de fusteles, en piezas de plata que salían de las minas. Porque en las minas trabajaban indígenas originarios, no obstante que en una primera etapa a los africanos los hicieron también trabajar en la mina, pero en una muy corta etapa. Luego a los africanos los pusieron a trabajar en los ingenios y en la Casa de Moneda, en la ciudad de Potosí. De esa época en la región potosina no queda historia viva porque luego la población afrodescendiente fue trasladada a los Yungas, y desde esa región ya compartimos con la nacionalidad boliviana.

En la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, la cultura juega un papel fundamental, ya que es el lugar donde se crea la uni-

dad simbólica del pueblo. La cultura permite que el saber perviva por siglos, es la llave que abre la puerta de la comunidad, crea un bloque histórico donde cada pueblo se viste con lo propio. Para ello se debe tomar esa llave del pasado y abrir las puertas del presente, para saber lo que necesitamos aprender, para ver las condiciones en que actualmente estamos en el siglo XXI, para inculcar valores colectivos sobre nuestra concepción étnica y lo que en el futuro queremos hacer con equidad entre culturas. Porque la diversidad se funda en entendernos a nosotros mismos y en entender a las otras culturas; y esto se convierte en el desafío del currículo fundamental, del currículo base de la nueva educación boliviana afrodescendiente.

¿Cuáles son los lazos de la diversidad cultural? La escuela es el espacio donde con mayor intensidad se desarrolla el intercambio cultural. Los estudiantes en el aula forman una familia intercultural, pero en la pedagogía del aula se ha ido de a poco ha-

ciendo desaparecer numerosas formas de vida de casa adentro y mentalidades tradicionales. Oír a los abuelos, a las abuelas es volver a la comunidad y a preguntarnos por la historia, por nuestras lenguas. Lo que tenemos que hacer también

En la nueva Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, la cultura juega un papel fundamental, ya que es el lugar donde se crea la unidad simbólica del pueblo



* Activista del Movimiento Afroboliviano, economista de profesión y escritor autodidacta.

nosotros en este Estado plurinacional es ir a las comunidades y hablar con nuestros abuelos, y aprender de ellos, y eso plasmarlo luego en documentos. Dados los vínculos, las relaciones interculturales del afroboliviano con el resto de las culturas –por la mezcla que se ha dado, por la criollización afroindígena y afroestiza–, se ha venido haciendo frente a la disolución de antiguos vínculos y se ha ido creando nuevos lazos, con cambios de vida y también con cambios de espacios geográficos donde se han juntado los elementos culturales para formar nuevas comunidades que están unidas entre sí por otros elementos espirituales, profesionales y sociales. Así pues, el afroboliviano está sujeto a esta imagen donde la cultura y la comunidad le han delineado un cuerpo de valores.

Cuando un joven o una señorita sale del campo a la ciudad, muy pronto se olvida de sus valores y muy pronto se apropia de los valores ciudadanos. Pero así se van formando comunidades culturales. La migración ha permitido la formación de comunidades culturales en Cochabamba y sobre todo en Santa Cruz, también en Sucre, en La Paz. Decía que hay que crear un cuerpo de valores. ¿Cuál cuerpo de valores? La condición humana destruida por la historia. Como clase excluida, los africanos y sus descendientes servimos como amortiguador de las clases altas. Por eso nos hacían sentir extraños en esta tierra que nuestros antepasados la ganaron con sangre, con trabajo, pero sin paga. Mas ahora podemos reconocer nuestra propia historia. Debemos contar sobre los afrodescendientes a los niños; esa tarea tenemos que repensarla y reorientarla para no estereotipar a nuestra cultura, a nuestro pueblo tan sólo con el baile. Se debe integrar valores de autoidentidad, por ejemplo; asumir que nuestra piel es bella, que nuestra historia es profunda, que nuestra cultura es profunda.

Muchas veces nos avergonzamos de nuestra propia piel, pero la piel es sólo un artículo. Por eso queremos autoidentificarnos y autorreconocernos tal como somos: afrobolivianos, afroestizos, afroindígenas, etc. Contribuimos al

patrimonio material e inmaterial de este país con nuestra danza, con nuestros tambores, con nuestro canto, con nuestro trabajo, nuestro arte. Ya desde la colonia, los afrodescendientes destacaban como soldados, carpinteros, zapateros, sastres, herreros, cocineras, guerrilleros, revolucionarios, todos de gran talento. ¿En qué texto de la historia se habla de esos aportes de nuestros antepasados? Cito otro gran aporte: en la revolución de 1809 en Chuquisaca, la participación de Francisco Ríos, el famoso Quitacapas. ¿En qué libro de historia se recuerda a este personaje?² Como él, muchos pelearon en la guerra de Independencia y muchos dejaron su sangre en este suelo. Pero cuando terminó la guerra de Independencia –los independentistas les habían ofrecido libertad a los esclavizados–, ¿quién tenía reconocida la libertad? No tuvimos libertad sino hasta 1952, cuando hubo la reforma agraria. Claro, antes ya se dio una ley, la del 26 de septiembre de 1851, que mandaba liberar a los esclavizados. Pero no pudieron de dejar de trabajar en las haciendas, porque no tenían nada para subsistir por cuenta propia. No pudieron liberarse del sistema. Se llamaban libres, pero seguían esclavizados, porque tenían que trabajar para los patrones y así poder comer. Con la abolición del pongueaje en 1952, los afros dejaron de trabajar en las tierras de los patrones, cosa que no ocurrió en 1851. El predidente Belzu, en el siglo XIX, mandó a abolir la esclavitud, pero eso solamente duró mientras Belzu gobernó. Pasado su gobierno, las cosas volvieron al estado anterior y eso sólo terminó con la revolución de 1952.

Hoy en Bolivia se ha creado institutos de lenguas de los pueblos. Nosotros, los afrodescendientes formamos parte de ese instituto de lenguas. Nos dieron un espacio grande, amplio, al incluirnos en la Constitución Política junto

² El proceso penal contra el “Quitacapas” fue descubierto por el archivero, historiador e investigador Gunnar Mendoza en el Archivo y Biblioteca Nacionales de Bolivia. El documento reveló cómo aquel joven afro de aparente origen brasileño fue capitán de los cholos insurreccionados en Chuquisaca en mayo de 1809. (Nota de la editora)





con las 36 nacionalidades indígenas. Ahora, los 37 pueblos debemos presentar propuestas etnoeducativas, elaborar un currículo educativo, y lo estamos preparando. Eso lo estamos haciendo mediante el Consejo Nacional del Pueblo Afroboliviano (CONAFRO), que es la instancia máxima de representación de los intereses y derechos del pueblo afroboliviano. En el marco de la transparencia y la responsabilidad institucional, se ha creado nuestra secretaría de educación, que ha generado el nacimiento del Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano. Se ha realizado una consultoría para la elaboración del proyecto de creación del Instituto de Lenguas y Culturas del Pueblo Afroboliviano, hay un ítem que corresponde a este Consejo Afroboliviano y becas a jóvenes afros mediante convenios con universidades privadas; también se ha firmado un convenio con la Escuela de Gestión Pública. Tenemos también en el CONAFRO una secretaría de tierras y territorio, una secretaría de economía y finanzas, una secretaría de producción, una secretaría de justicia y derechos humanos, una secretaría de salud y deportes, una secretaría de género y generacionales, una secretaría de cultura y turismo y una secretaría de comunicación y relaciones internacionales.

Ahora veamos los logros que se han conseguido por intermedio del CONAFRO. Se firmó un acuerdo interinstitucional entre el Ministerio de Educación y el Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano. El Ministerio de Educación lleva adelante políticas de cambios estructurales referentes a los derechos de las naciones y pueblos indígenas originarios y afrobolivianos, que están expresados en la Constitución Política del Estado, en los artículos 5° y 30°.

Voy a hablar algo sobre los desafíos que tenemos: ilustrar la historia con nuestra presencia

Ilustrar la historia con nuestra presencia y mostrar el recorrido de la historia afroboliviana en los textos escolares

y mostrar el recorrido de la historia afroboliviana en los textos escolares. Entonces en esto sí que tenemos que poner mucho esfuerzo, porque tenemos que hacer nosotros ese trabajo. Es un desafío que tenemos ¿Cuáles son nuestros principales soportes didácticos? Se debe reflejar mediante el archivo de la memoria, que es el conjunto de recuerdos, la historia del olvido y la historia de la memoria, para que dejemos de ser un pueblo clandestino y pasemos a ser un pueblo visible. Que las imágenes no nos pierdan en la historia; al contrario, que nos hagan aparecer en los espacios geográficos para que de esa manera se realice el diálogo entre grupos y así nuestra cultura y la identidad convivan. Debemos reconstruir los saberes desde la tradición, aprendiendo de nuestra gente. Hacer la transmisión de valores de una generación a otra tiene que ser una tradición para poder aprender y enseñar a partir de lo propio. Y en cuanto a nuestra historia de resistencia, será contar la historia de una parte de Bolivia a todo el pueblo boliviano. Hay que enamorar al resto de Bolivia con nuestra historia, que todos nos escuchen.

Debemos entrar en la escuela. Creo que hasta ahora no lo hemos intentado, no hemos metido el pie, ni el derecho ni el izquierdo. Pero para ello se debe sensibilizar a los profesores. Que cuando enseñen en su clase, hablen también de la historia del pueblo afroboliviano. Pero se los debe sensibilizar sobre eso. Se los debe nutrir con lo que es la esencia de la comunidad que logramos con el rescate de la memoria oral, para que muestren nuestra propia visión del mundo y así se cierren las brechas sociales. Por eso el reto que nos da la educación intercultural bilingüe es escribir nuestra propia historia.







Esclavizados, no esclavos

Iván Pabón*

Es un placer compartir con ustedes un poco de la experiencia que tenemos en Ecuador en cuanto a educación plural con conocimiento afrodescendiente, a la que nosotros hemos denominado “etnoeducación”.

Considero importante, para abordar este tema, conocer la existencia de los afrodescendientes en el Ecuador. Para ello es preciso ubicarnos en el contexto histórico: los afrodescendientes o descendientes de africanos estamos ya alrededor de quinientos años en el Ecuador. Creo que eso es algo que tenemos en común con el resto de los países del continente.

Tenemos un hallazgo singular. En un documento que logramos encontrar se detalla con lujo de detalles la llegada de un grupo de diecisiete negros y seis negras a las costas de Esmeralda y las peleas que tuvieron con los indígenas. Eso nos ha permitido, inclusive, reivindicarnos ante el Congreso Nacional, para que éste reconozca al pueblo afroecuatoriano dentro de la Constitución.

¿Pero cómo llegamos? Es importante indicar aquí que todos los afrodescendientes somos producto del sistema esclavista que se fue afincando en América desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, y que recién en el siglo XX fue reconocido como crimen de lesa humanidad. Porque eso fue el sistema esclavista: un crimen contra la humanidad,

que se dio por el descubrimiento de América en 1492. Con ese descubrimiento vino la colonización, no solamente de las tierras, sino también del conocimiento, de la cultura y vino la toma del poder, porque los colonizadores tomaron el poder. Pero la colonia también fue germen de rebeliones que se fueron gestando desde el siglo XVII hasta el siglo XIX. Entre esas rebeliones están las guerras de emancipación y las guerras de independencia, que culminaron en el siglo XIX.

Con la independencia de las repúblicas americanas surgieron otras formas de pensar y se empezaron a reevidenciar otros conocimientos –“el paradigma del otro” que menciona Walter Mignolo–. Y es que, hasta antes de la independencia, todos esos conocimientos, esos saberes de los pueblos nativos y de los afroecuatorianos no estaban visibles o no eran considerados conocimientos; recién es hasta hoy que se les dio ese valor. Y ahora lo repetimos: son conocimientos.

Esos conocimientos también generaron luchas identitarias que llevaron a que los Estados reconozcan a los pueblos afrodescendientes en sus Constituciones. Un caso concreto es que su nueva Constitución Política reconoce a Bolivia como un país plurinacional; la Constitución de Venezuela también señala su condición de país pluricultural; Colombia lo hace en el artículo 7º

* Coordinador de la Comisión Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana y presidente de la Comisión de Etnoeducación Afroecuatoriana de Imbabura y Carchi, docente del Colegio Nacional Técnico “Valle del Chota”.

de su Constitución, y en Ecuador el artículo 1º de su Constitución reconoce a mi país como un Estado pluricultural y plurinacional.

Aquí cabe resaltar un detalle: los afroecuatorianos, hasta antes de la Constitución de 1998, estábamos invisibilizados, no existíamos. Fue a partir de la Constitución de 1998 que asomamos. El artículo 1º de esa Constitución decía: “Los pueblos y nacionalidades indígenas y afroecuatorianos, o negros...” –sí, “o negros” decía esa Constitución–. Hasta antes de esa Constitución no existíamos para el Estado; nos miraban, pero legalmente no éramos reconocidos. Hoy, la nueva Constitución, la de 2008 sí es muy clara al reconocer a todos los pueblos y nacionalidades. En su artículo 56 dice: “las comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas y el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montuno y las comunidades forman parte del Estado ecuatoriano único e inclusivo”. Pero esta reivindicación no ha sido una concesión gratuita.

Creo que en todos los países donde estamos los afrodescendientes podemos resaltar esto: que para estar incluidos en las Constituciones hemos tenido que pasar por largos procesos de lucha, de organización, de reclamo, de hacernos visibles, y demostrar que hemos contribuido enormemente a la historia de todos los países donde ahora estamos. Obviamente, sobre nosotros los historiadores nunca habían escrito. Hemos sido nosotros mismos los que hemos tenido que resaltar todas nuestras luchas.

Resalto el artículo 343 de la Constitución ecuatoriana que en el segundo inciso dice: “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos y a las comunidades, pueblos y nacionalidades”. De esta ley de leyes se puede derivar muchísimas cosas. Lamentablemente, aunque el presidente Rafael Correa tiene voluntad de darnos espacios, en los mandos medios existe una discriminación estructural e institucionalizada que nos niega y

no quiere abrirse a estas otras visiones. A pesar de contar con éstos y otros instrumentos legales, el pueblo afroecuatoriano no está reflejado en el sistema nacional de educación ecuatoriano. Historias y culturas que han contribuido al desarrollo del país no han sido reconocidas por el currículo nacional. De ahí que los afroecuatorianos venimos demandando durante más de dos décadas la etnoeducación al Estado. Eso lo tenemos claro.

Porque si no se incorpora, si no se desarrolla nuestro proyecto, seguiremos ignorados y el resto de la sociedad seguirá con ese desconocimiento del otro, del otro que somos nosotros. ¿Por qué? Porque no conocen nuestra cultura. Mientras este conocimiento y reconocimiento no se dé en todos

los países donde vivimos los afrodescendientes, definitivamente no vamos a alcanzar la interculturalidad que tanto se pregona.

¿Qué es la etnoeducación que nosotros estamos planteando? Un espacio para hablar con nuestra propia voz. Ya basta de que otros hablen por nosotros; nosotros somos los llamados a hablar de nuestra cultura, de nuestra identidad. He aquí una frase de Juan García Salazar que me pareció muy importante: “recuperar el uso de la palabra para decir lo que hace cientos de años queremos decir es un ejercicio muy valioso, así como el poder mostrar a los otros ecuatorianos lo que realmente somos ayudará mucho en la búsqueda del respeto mutuo entre pueblos y culturas diferentes”. Porque gracias al trabajo y a los aportes de Juan García Salazar es que hay este proceso en el Ecuador. Créanme, no ha sido tarea fácil. Ha sido producto de un largo proceso de sistematización, de investigación, de conversar con los mayores, y eso ha ayudado muchísimo a este proceso, que ya es de Bolivia, Ecuador, Colombia, Perú; a este proceso que está llevando a la práctica la interculturalidad.

Entonces gracias a eso tuve la oportunidad de profundizar en el estudio, dedicar más tiempo a investigar y saber más de los afroecuatorianos.

Los afroecuatorianos, hasta antes de la Constitución de 1998, estábamos invisibilizados, no existíamos. Fue a partir de la Constitución de 1998 que asomamos





¿De dónde viene todo este proceso de etnoeducación?, ¿se llamaba antes “etnoeducación”?, ¿cómo la conceptuaban?, ¿cómo la visualizaban nuestros mayores? Ellos hacían sus cosas, sus investigaciones, pero para ellos no era etnoeducación, era otra cosa. Voy a contextualizar este avance histórico. Lo he fijado en dos momentos: el primer momento va desde 1979 hasta 1999, y lo denominamos como surgimiento y evolución. En este primer momento destaco la movilidad humana luego de la abolición de la esclavitud.

En el Ecuador, la abolición de la esclavitud se dio oficialmente mediante decreto ejecutivo del presidente José María Urbina en 1851. Pero ojo. No es que ese mismo año se liberó a todos los esclavizados. Y aquí me gustaría que fijaran además un concepto: los afrodescendientes *nunca fuimos esclavos, fuimos esclavizados*. Porque nuestros ancestros en África nacieron libres, vivían libres, pero fueron esclavizados cuando fueron capturados por los esclavistas. El proceso de esclavización comenzó en ese momento, cuando los capturaron y los encadenaron. Por eso es que nosotros decimos “esclavizados, no esclavos”.

Pero cuando se dio la abolición de la esclavitud en 1851, no ocurrió que en ese mismo rato se diera libertad a todos los afroecuatorianos que estaban en posesión de los hacendados, de los terratenientes, etc. ¿Por qué?, ¿qué pasó? El caso es que el Estado no disponía de recursos para pagar por esa liberación a los hacendados. Y así sucedió que miles de afroecuatorianos esclavizados costaban un dineral, y el Estado, por supuesto, no disponía de dinero para pagar a los esclavizadores.

Si bien la liberación de los esclavizados en Ecuador empezó hacia 1852 o 1853, una vez libres, los afroecuatorianos no sabían qué hacer con esa libertad porque todos quedaban en la miseria, no tenían nada. “¿Y ahora qué hacemos? –se dijeron–. Nuestro patroncito allá nos daba el dulce, allá nos daba la palmera, allá nos daba carne, allá nos daba techo, ¿y ahora dónde vamos a vivir?”. Por esas condiciones reales, que impedían asumir su libertad, la mayoría de

afrodescendientes se quedó trabajando con sus patrones. Pero otros migraron a las ciudades, básicamente a Quito. Fue la primera migración afroecuatoriana a las ciudades. Éste fue el primer proceso de migración; ¿pero qué pasó en ese proceso? Las familias que llegaron a la ciudad de Quito querían que sus hijos estudiaran. Con ellos nació un grupo muy importante que fue punto de partida para provocar reflexiones en cuanto a quiénes somos, de dónde venimos y por qué estamos así los afroecuatorianos. Posteriormente, otro proceso de migración se dio con la reforma agraria de 1964. Muchos afrodescendientes tuvieron acceso a la tierra, pero no todos, y los que no alcanzaron a tener un pedazo de tierra también emigraron. Y como producto de estos grupos humanos que migraron se conformó el primer grupo intelectual de afroecuatorianos: el Centro de Estudios Afroecuatorianos. Ellos, al ver que en la ciudad no podían hacer gran cosa, que el conocimiento estaba en sus comunidades, regresaron a conversar con los mayores: “ya, enséñennos cómo nos identificamos nosotros, cuándo llegaron ustedes, cómo fueron tratados”. Así se empezó a sistematizar y a producir cuadernos de estudio para las organizaciones. El punto de partida es 1979, cuando se conformó este primer grupo.

El contexto internacional influye muchísimo para que los afrodescendientes vayamos pensando y repensando cómo estamos viviendo, cómo hemos sido explotados, y para que vayamos mirando cuáles han sido nuestras contribuciones, cómo nos están tratando. En ese contexto internacional solamente detallo dos aspectos clave y fundamentales: la lucha por los derechos civiles en Estados Unidos, que se dio desde inicios de la década de 1960, y la lucha contra el *apartheid* en Sudáfrica, liderada por Nelson Mandela durante casi medio siglo.

En 1964, con la aprobación de la Ley General de los Derechos Civiles en Estados Unidos destacó la lucha de Martin Luther King. Su fuerza, su energía nos animó muchísimo a que también vayamos reclamando nuestros derechos en cada



uno de los países donde vivimos. Otro proceso clave fue la lucha de Nelson Mandela en Sudáfrica. ¿Quién no conoce ahora a Mandela? Es una lucha que le llevó a empeñar más de media vida, desde 1950 hasta 1990, cuando lo liberaron. Estuvo cerca de cuarenta años en la cárcel. Todos estos procesos de reivindicación, de lucha, fueron claves para nosotros.

Es inconcebible que un grupo que se cree superior disponga sus reglas y diga: “este espacio sólo para los blancos, aquí no pueden entrar los negros; este bar es sólo para los blancos, negros no pueden entrar; esta playa es sólo para nosotros, los negros no pueden ingresar acá”. Así era la política del *apartheid* y así era la política en muchos estados de la unión americana. Los negros no tenían derecho a participar en las contiendas políticas, en nada. Con la lucha tenaz de Nelson Mandela, de Martin Luther King, con la presión y la organización de las mayorías en Sudáfrica, de las minorías negras en Estados Unidos y también con la presión internacional, el proceso culminó en victoria, en sus respectivos momentos. Entonces esos dos aspectos internacionales fortalecieron mucho al pueblo afrodescendiente en Latinoamérica y en todos los países del mundo.

En Ecuador, el primer momento de emergencia de la conciencia intelectual afro fue la creación del Centro de Estudios Afroecuatorianos; pero ese proyecto terminó porque ya no tenían recursos. Los hermanos negros que estaban en las universidades no tenían plata para seguir produciendo y manteniendo el centro. Luego se abrió la Pastoral Afroecuatoriana, un brazo religioso que se encargaba de los afroecuatorianos. Los activistas fueron reclutados por la Pastoral Afroecuatoriana e hicieron trabajos interesantes, y de ese trabajo surgió el Movimiento Afroecuatoriano consciente. Se publicó la *Enciclopedia de los afroecuatorianos*, un libro de más

de quinientas páginas que recoge la historia de los afroecuatorianos. La Pastoral Afroecuatoriana contribuyó grandemente a nuestra lucha.

Hasta antes de 1999, no había atención en el sistema educativo a nuestras culturas, a nuestra presencia. Yo me considero parte de la cosecha que ha sembrado Juan García Salazar para que la etnoeducación llegue al sistema nacional de educación, a insertarse en el currículo nacional. En 1999 se inició este proceso educativo en el Valle del Chota, con la producción de mucho material. En 2005 se publicó el libro *Nuestra historia*, merced a Juan García Salazar.

El módulo de etnoeducación se construyó para trabajar en las escuelas, pero a nosotros nunca nos enseñaron sobre nuestra historia.

Por eso preparamos una guía pedagógica, porque nos preguntaron: “a ver, ¿qué quieren que se estudie?, ¿qué van a enseñar?, ¿tienen algún documento, hay alguna guía?”. “No, no tenemos nada”, respondimos. Entonces fue un trabajo muy duro elaborar una guía para enseñar en los colegios y escuelas con población afrodescendiente sobre nuestra historia. Nuestro debut fue en aquel rincón territorial, en el Valle del Chota. Allí han nacido las propuestas más significativas para el país.

Allá han nacido las propuestas más significativas para el país.

En la década de 1990 iniciamos el módulo, y cuando socializamos este documento en las otras instituciones educativas nos dijeron que hicimos bien pero que debíamos elaborar documentos para empezar desde primer año de básico, porque lo que hicimos al principio estaba orientado para estudiantes de décimo año. Asumimos ese reto, y en 2008 invitamos a todos los docentes afroecuatorianos, líderes y lideresas, y a docentes no afrodescendientes, pero que trabajaban en instituciones educativas, a un taller de concertación temática. En ese taller se nombró un equipo que sería el que bajaría las nuevas guías, los nuevos módulos de

Con la lucha tenaz de Nelson Mandela, de Martin Luther King, con la presión y la organización de las mayorías en Sudáfrica, de las minorías negras en Estados Unidos y también con la presión internacional, el proceso culminó en victoria, en sus respectivos momentos





etnoeducación afroecuatoriana. Ese trabajo concluyó en 2010, y desde 2011 se está trabajando en diez establecimientos educativos. Pero también falta muchísimo por hacer. El Ministerio de Educación se comprometió a publicar la mitad de los textos, siete de los trece que tenemos, y estamos esperando que nos entregue el resto para hacer la capacitación masiva de funcionarios en toda la región para que todas las instituciones empiecen a aplicar la Ley de Educación.

¿Cuál es la educación a la que aspiramos los afroecuatorianos? Es lo que estamos buscando los países latinoamericanos, la interculturalidad. Cuando Dubois se refiere a los afrodescendientes dice: “estamos buscamos la libertad, la largamente buscada libertad, la libertad de vida y cuerpo, la libertad para trabajar y pensar, la libertad para amar y aspirar. Trabajo, cultura, libertad: necesitamos todo eso; no sucesivamente, sino unidos, cada uno desarrollándose y ayudándose entre sí, y todos luchando por el ideal más vasto que flota ante el pueblo negro, el ideal de la hermandad humana”. Esto es tan profundo que siempre digo: si todos nos meteríamos en la cabeza que simplemente somos seres humanos, independientemente del color de nuestra piel, del país donde vivimos, de la posición económica, de la infelicidad, de nuestras capacidades o discapacidades, si simplemente nos metiéramos el concepto de que somos seres humanos, les aseguro que todos pensaríamos que somos iguales. Por eso la interculturalidad se constituye para nosotros en un principio de la etnoeducación, es el principio de la hermandad humana.

La etnoeducación apuesta a conocer más de nosotros para equilibrar con lo que nos han enseñado de los otros; apuesta a que los otros también conozcan de nosotros para que el efecto sea de conocernos y respetarnos entre todos los ecuatorianos y juntos aportar a una convivencia intercultural en nuestro país, al *sumaj kawsay* o buen vivir del que habla nuestra Constitución. Ésa es la educación a la que nosotros aspiramos, para que los indígenas y los mestizos, los cholos, todos, conozcan quiénes somos, de dónde

venimos, qué hemos hecho. Que todos estemos incorporados en el currículo educativo, que en cualquier texto que se vea en las escuelas o colegios del país, inclusive en las universidades, se hable de todos, porque si solamente se habla de un grupo étnico, no estamos viviendo en interculturalidad, simple y llanamente.

¿Por qué la etnoeducación? Y es que a nosotros nos enseñaron de todos, pero nunca nos enseñaron de Alonso de Yescas, de Martina Carrillo, de Otamendi, del general Yarza, de Carlos Concha y de muchísimos afrodescendientes más. Y a ellos nosotros los hemos descubierto investigando. Ahora, ¿por qué no construir un texto en el ámbito de Latinoamérica que recoja lo que estamos pensando en Perú, en Bolivia, en Colombia, en Ecuador sobre la etnoeducación? La etnoeducación es un proyecto político y epistémico, es cultura, es historia. La cultura es música, danza, poesía, coplas, versos, astronomía, medicina tradicional, vestimenta, peinados típicos, fiesta, religiosidad, dialectos propios; es generar identidad; es economía, pero desde nuestra visión. Todo eso es para nosotros la etnoeducación, un tema emergente para los afroecuatorianos.

En cuanto a los fundamentos de la etnoeducación, hemos elaborado los fundamentos epistemológicos, los fundamentos filosóficos y los fundamentos pedagógicos que se tiene que contemplar. Hemos rescatado algunos instrumentos legales que se han dado en el Ecuador en cuanto al tema de la educación afro: primero está la Constitución, la de 2008, y la Ley de los Derechos Colectivos de los Afroecuatorianos, que se logró en 2006 mediante una marcha nacional masiva de todo el pueblo afroecuatoriano que llegó a la puerta del Congreso Nacional; están también los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades reconocidos en la misma Constitución de 2008; está el Plan Plurinacional para la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica en el Ecuador. Dentro de los instrumentos legales internacionales está la Declaración de Naciones Unidas para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación, de 1966; el Convenio 169 de la





OIT; los Objetivos del Milenio, y la Declaración y Programa de Acción de Durban.

Lo que nosotros pedimos, y un poco es lo que he estado escuchando acá en coincidencia con el Ecuador, es presentar un currículo educativo y diccionarios. En Ecuador hemos hecho tanto sobre eso, pero los mandos medios educativos no nos han dado la oportunidad de que se aproveche lo que nosotros estamos haciendo. Hemos producido investigaciones y textos que esperamos sirvan a nuestro sistema educativo. Ha sido un duro proceso producir esos materiales. Todo lo que proponemos comienza con la creación de la Dirección Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana para que desde ahí se generen todas las políticas públicas para los afroecuatorianos, se auspicie investigaciones, publicaciones, evaluaciones, capacitaciones. Ése es el eje fundamental.

Cuando iniciamos nuestro trabajo en 1999 éramos solamente negros. Paradójicamente, el 90% de los docentes que trabajan en comunidades afroecuatorianas son mestizos, y apenas el 10% son afroecuatorianos. Los mestizos nos pidieron ir a nuestros talleres para aprender y para que ellos pudieran enseñar. Les abrimos las puertas, y desde entonces empezamos a afianzar el proceso, porque creemos que la etnoeducación no tiene que ser solamente construida por nosotros, porque no va a ser solamente para nosotros. Nosotros también queremos que los otros nos conozcan, tenemos que incorporarlos para que ellos sean parte y vivan nuestra historia, nuestro proceso. Eso ayudará mucho a que ellos también entiendan el proceso y puedan impartir sus conocimientos a los estudiantes. De los nueve miembros del equipo para la elaboración de los módulos, dos son mestizos y el resto somos afros.

Ya he dicho que la incorporación de la etnoeducación en el sistema educativo no ha sido tarea fácil. Cuando nosotros quisimos incorporar esto en el colegio del Valle del Chota, que es el colegio más grande de la zona rural en nuestro sector, presentamos al director de educación la propuesta. Fuimos a la dirección de educación, planteamos nuestra propuesta, y el director la mandó a su profesor. Este profesor vio el módulo, lo enseñó a los niños y después le dijo al director: “esto es lo que tienen que dar ustedes, yo desconocía a los estudiantes; en este módulo aprendí muchísimo”. Ahí se incorporó la etnoeducación en ese colegio.

El Ecuador es un país racista, hay estudios que muestran eso, y creo que en la mayoría de los países latinoamericanos hay racismo. Nosotros queremos que la etnoeducación, ayude a bajar esos grados de racismo, si no los elimina. Porque, desde nuestra percepción, el racismo se da por el desconocimiento del otro. Si yo ignoro a mi hermano cholo, a mi hermano indígena y no los sitúo en todo el proceso histórico, los discrimino. Pero en el momento en que yo los reconozco, y he estudiado y he aprendido sobre ellos, voy a valorarlos y eso va a ayudar muchísimo a bajar los niveles de discriminación. Por supuesto que también va a destacar la identidad de los afroecuatorianos, y con esto se ayuda a que tengan mejores posibilidades de vida.

Para nosotros, la etnoeducación es la interculturalidad, esa hermandad humana que practicamos; es el buen vivir, o el vivir bien que plantea una transformación. La etnoeducación afroecuatoriana es una propuesta y un aporte a la interculturalidad, una propuesta que nace desde nosotros, los afroecuatorianos, no desde el Estado, porque el Estado no se ha preocupado por nosotros.





Rutas y raíces afrochilenas

Cristian Báez Lazcano*

Las organizaciones de afrochilenos hemos impulsado distintas estrategias que puedan exhibirse en el currículo del sistema educativo de Chile. Porque actualmente en la historia de Chile se niega la presencia africana, si bien se reconoce al pueblo afrodescendiente. Pero la historia sólo habla de la presencia de africanas y africanos en el país en los siglos XVI, XVII, y que, supuestamente por el clima, el frío, se extinguieron.

La historia más reciente de Chile estuvo signada por la dictadura fascista de Augusto Pinochet, que ahondó en el racismo y la discriminación no solamente de los mapuches, los aymaras y de otros pueblos originarios sino también de los afrodescendientes. Y ésta es la realidad del movimiento afrochileno. Nuestra historia dentro de las aulas no está bien contada. Muy superficialmente se dice que los africanos llegaron a Chile y que, como objetos decorativos, trabajaban en el servicio doméstico, pero no se especifica mucho. Los libros que hablan de la presencia africana en Chile han sido escritos en su mayoría por militares o policías jubilados. La historia la cuentan más como un cuento. En el modelo educativo de Chile existen

Los libros que hablan de la presencia africana en Chile han sido escritos en su mayoría por militares o policías jubilados

tres sistemas: el sistema educacional privado, que es el particular; está el sistema subvencionado, donde la mayoría de los colegios son subvencionados, y el sistema público, al que administran las municipalidades. Por lo menos en la ciudad de Arica hay cerca de cuarenta colegios de primaria y de secundaria que son administrados por la municipalidad. Está en discusión el tema de la calidad de la educación, porque a veces los alcaldes que llegan no tienen una estrategia de gestión, y luego obligan a invertir fuertemente en la educación. Todo lo fiscaliza el Ministerio de Educación.

Pero que la educación pública sea administrada por el municipio también nos ayuda mucho a nosotros como afrodescendientes: hace dos años creamos la Oficina Municipal de Desarrollo Afrodescendiente, en Arica. Desde esa perspectiva nosotros quisimos presentar una propuesta etnoeducativa para que, de a poco, si es que no hay instrumentos legales, se pueda incluir nuestro currículo educativo en los colegios, donde haya alumnado afrodescendiente, alumnado indígena o cualquier tipo de alumnado.

Para eso vimos la necesidad de incorporar temas interculturales, de promocionar las



* Activista afrochileno, coordinador general de la Ruta Patrimonial Etnoeducativa del Esclavo y coordinador de la organización afrochilena "Lumbanga".

tradiciones y costumbres locales según el lugar geográfico. Nosotros nos hemos dado cuenta de que era necesario empezar con algo nuevo. Por ejemplo, en el mes de septiembre en Arica, todos los colegios, tanto de primaria como de secundaria, están obligados a presentar un número artístico de alguna zona. Están las danzas aymaras, mapuches del sur de Chile, y hace tres años se ha incorporado danzas de la cultura “afrochilena”. Pero, lamentablemente en los colegios no consultan a los afrochilenos, no los llaman, y por eso promocionan los bailes afroperuanos como si fueran nuestros. Y eso también es un error.

Ahora, en cada región de Chile el currículo educativo se puede plantear en términos interculturales. Como este país es largo y extenso y tiene distintos climas,

uno de los problemas es que en la ciudad de Arica, que es una zona desértica, no se puede enseñar sobre los pingüinos, ya que los pingüinos están en la Antártida. Creemos que no se puede enseñar otro entorno y diversidad que tú no vives. Y esa es la discusión que desde hace diez años permanece en nuestro consejo de educación. Desde ahí se empezó a incorporar y movilizar el territorio. En Arica, que está en la zona norte de Chile, incorporamos el tema de la flora, de la fauna, junto con la diversidad étnica y lo cultural.

Nosotros quisimos elaborar una propuesta etnoeducativa con ideas de cultura, de raza, porque consideramos que eso de incorporar la temática afrodescendiente y su historia tiene que tener también una idea racial. Lo explico: para que la gente sepa nuestra historia y aprenda más de los afros, tiene que romper cada vez más la barrera del racismo. Creo que eso se da con la formación de los niños. En Chile es un fenómeno muy fuerte el *bullying* [acoso escolar]. Especialmente hoy en día en Chile, la discriminación en los colegios ha llegado, con el *bullying* y el racismo, a situaciones insostenibles.

¿Cómo podemos presentar una propuesta en etnoeducación allá al Ministerio de Educación

si el sistema educativo municipal no tiene las herramientas pedagógicas que necesitamos? Sabemos que ahí nunca vamos a encontrar la historia de los afrochilenos. Entonces nosotros ya hace diez años, como movimiento, empezamos a formar y a crear instrumentos pedagógicos. Primero vimos cómo llevar adelante diversos currículos, cómo hacer para exigir que, a partir de una ley, se incorporara el tema afrochileno. A muchos causó risa nuestro proyecto de Ley de Reconocimiento del Trabajo Afrodescendiente,

que en su artículo número 6° señala que el Estado, mediante el Ministerio de Educación, está en la obligación de incluir en el currículo educativo la historia, la presencia y el aporte de los esclavizados africanos que llegaron a esta tierra. Nosotros hicimos ese

proyecto enmarcándonos en el Plan de Acción de Durban y también en otros pactos sobre diversidad, de acuerdos especialmente con lo que hace la UNESCO.

Hemos empezado a implementar, primero, una ruta pedagógica que fue inspirada por dos abuelos, por su memoria oral. Estos dos abuelos, con la reconstrucción de la memoria oral construyeron y crearon la Ruta del Esclavo. Es una ruta etnoeducativa y patrimonial, no tiene sentido turístico. Nosotros en Arica hemos sido criticados por esta ruta porque los otros ven que no tiene “éxito”, pues las rutas en su mayoría son rutas turísticas. Nosotros no quisimos darle un enfoque turístico sino un enfoque patrimonial. Así que se creó esta ruta patrimonial del Estado constituida por doce hitos que empiezan en la costa, donde llegaron los ancestros, y va avanzando paulatinamente tierra adentro hacia la zona rural, donde se muestra también las costumbres, las artesanías, distintas formas de danza, agricultura, iglesias donde se bautizaban nuestros ancestros. La Ruta del Esclavo desde hace dos años es reconocida como patrimonio de Chile, dentro de un programa cultural que tiene el gobierno y que de alguna forma también

Para que la gente sepa nuestra historia y aprenda más de los afros, tiene que romper cada vez más la barrera del racismo





hace que el Ministerio de Educación no pueda negarse si nosotros presentamos una propuesta para que sea incluida en el currículo educativo.

También tenemos un museo afro que ha sido construido con nuestras propias manos. Es una ruta muy comunitaria, empleada por nosotros mismos. Hemos querido que esta ruta avance a Bolivia, a los Yungas, avance a Perú. La idea es que esta ruta sea subregional. Y ésta es una de las estrategias que debemos llevar adelante. La otra estrategia que tenemos es la formación curricular que queremos en los colegios, primarios y secundarios, municipales, privados y subvencionados. ¿Qué presentamos? En la asignatura de educación física, hay un programa que se llama “desde el tema folclórico”, y desde ahí nosotros dijimos que se puede salir a bailar y a tocar la danzas que hay acá y no cometer el error de mostrar danzas afroperuanas. Si bien en Arica tenemos ascendencia peruana, en esa parte específica hay ritmos que son dignos de reconocerse y son parte de nuestra identidad. Lamentablemente nosotros no contamos con la voluntad de los políticos, y con la voluntad del Ministerio de Educación no se consigue. No todos los colegios de la ciudad de Arica quieren incorporar estas danzas. Hay colegios que no aceptan, sobre todo los particulares.

También estamos promocionando el Manual de los Afrodescendientes de las Américas y el Caribe. Este manual fue exhibido hace tres años y fue hecho gracias a la Oficina Regional de Equidad Racial, junto con UNICEF. Lo interesante que tiene esta guía es que es la primera guía etnoeducativa del Caribe y América Latina. Ha participado mucho en las ciudades la sociedad civil afro y cuenta la historia real de la presencia africana, para entender que en África existen más de 1.200 lenguas. Creo que esto es una forma de hacer que especialmente nuestros niños se sientan orgullosos de sus orígenes, que sepan que la historia africana es una historia que tiene mucha fuerza, que tiene mucho poder y mucho valor. También sacamos el *Libro de los abuelos. Lumbanga, memorias orales de la cultura*

afrochilena. Ahí tratamos de resumir la historia oral. La gente encargada del tema, de las naciones lumbangas, son dos profesionales que están intentando enseñar con este libro nuestra historia oral a niños de primaria y de secundaria. Es el primer libro construido desde nosotros, y eso es muy importante poder valorar.

Con nuestra propuesta de la ruta patrimonial del esclavo, los niños salen al terreno, recorren el valle de Azapa e Isnuta. Hemos recibido cerca de mil niños ya en esta ruta; los colegios nos piden y nosotros les hacemos el recorrido totalmente gratis. Por ejemplo, cuando llegan a un hito donde hay plantas de algodón, cada niño se lleva una –porque mucha gente no conoce que el algodón es una planta–, y la misión de ellos es plantar algodón en su casa o en sus colegios. Hay muchos colegios que ya están plantando algodón como un símbolo del esfuerzo de nuestros ancestros, que trabajaron y derramaron su sangre en esta tierra y aportaron a la economía en esta zona.

Con la propuesta educativa para bailar y tocar nuestra música, hicimos un DVD etnoeducativo que contiene una guía para el profesor sobre cómo enseñar la geografía y el sentido histórico de lo que se hace. Es interesante enseñar eso porque la gente dice con orgullo: “yo soy afro”. Nosotros mismos enseñamos en este DVD etnoeducativo, y si yo hago esto, si la mujer hace esto, se está reviviendo cómo la mujer cosechaba en los pueblos; vuelve lo ancestral. Y eso es lo que nosotros entregamos en esta guía a todos los colegios, a todos los profesores, para que con ayuda de este DVD explicativo puedan ellos enseñar a sus alumnos. La propuesta modular teórica se hace con distintos libros que reescriben nuestra historia. Entonces esos tres instrumentos han sido los que hemos presentado a la municipalidad de Arica y ahora se lanza este currículo educativo a veinticinco jardines infantiles. Es una forma distinta de enseñar, ya no podemos traer sólo el libro, hacer que lean, sino que tenemos que buscar la forma de que los niños realmente aprendan la historia nuestra.







Preguntas y comentarios de los asistentes

Para Mary Cruz Castro

— *Acá en Bolivia tenemos más o menos la misma situación, la misma problemática de la población afrodescendiente de todas partes. En el Consejo Nacional de Afrobolivianos somos jóvenes, la política es algo nuevo para nosotros, estamos naciendo recién, con muchas ganas de crecer. ¿Cómo ha sido la organización interna para que este proceso largo de ustedes haya salido adelante?, ¿cómo estamos representados también?, ¿cuál es el proceso para tomar en cuenta o para insertar la espiritualidad dentro del currículo?*

— En muchos casos, la organización surge por intereses y en muchos casos porque se empieza a sentir la discriminación, la invisibilización y esto nos llama a organizarnos. Entonces las mujeres vimos que necesitábamos espacios de poder, y como no estábamos en esos espacios, tuvimos que organizarnos con un patrón político. En las comunidades ya hay un tipo de organización, siempre hay lideresas y líderes en las comunidades, en los barrios. En Santiago de Cali, por ejemplo, se abren comunas. Una comuna es una reunión de barrios, muy democrática. En la universidad pasa algo parecido. Llegan jóvenes y jovencitas afros que empiezan a sentir que están como cabos sueltos, y van a universidades públicas ya que su economía no les permite el acceso a universidades privadas. Entonces ahí se organizan para buscar espacios de reivindicación dentro de las universidades públicas y empiezan

a luchar por la ley hasta que consiguen sus peticiones, apoyados, obviamente, por las organizaciones de mujeres, por organizaciones políticas. Entonces ahí hay un escenario que hoy hace posible que muchos afrodescendientes ingresen a la universidad con apoyo económico. En el caso de las mujeres, de los hombres, de las organizaciones mixtas, ésta ha sido una manera de realizar las cosas. No ha sido fácil. Hay organizaciones que nacen y luego desaparecen por conflictos internos, porque todavía se perpetúa en el proceso organizativo afro esa mano del capataz que quiere imponerse a veces atropellando a los demás. Entonces, una manera de organizarse son los colectivos. Otra manera es fortaleciendo los proyectos políticos. Hay movimientos organizados desde la pastoral afro, desde las universidades, desde las maestras y los maestros etnoeducadores. Entonces estas instancias también incluyen prácticas a fortalecer para hacer un proyecto comunitario o un proyecto educativo institucional, donde todos los actores hagan parte de esta construcción.

— *Los temas curriculares en todos los países del mundo deben tener un contenido universal, pero desde hace algunos años se está buscando diversificar y regionalizar esto, y también con las Constituciones Políticas. ¿Qué está pasando con esto, los países están haciendo currículo para cada pueblo?*

— La educación no responde a un solo grupo poblacional. La educación es pluriétnica y





multicultural en nuestro país. Para eso las comunidades indígenas han luchado muchísimo y tienen ya políticas educativas marcadas. Esas ganancias no han surgido de la noche a la mañana, han sido producto de muchos años de lucha. Igual está pasando en las comunidades afro: ya hay proyectos articulados de resistencia, para las mujeres, los maestros y maestras; ahí están esos procesos colectivos de construcción para la resistencia porque tenemos, desafortunadamente, gobernantes que en el papel escriben unas políticas bellísimas, pero cuando llega la hora de la ejecución, no pasa nada. Entonces siempre debemos mantenernos en esa resistencia.

— *A las tres mujeres activistas de la diáspora, la pregunta va para las tres. ¿Cómo han conocido los estudiantes el proceso educativo de la etnoeducación? Y sobre los conocimientos ancestrales, ¿es cierto que hay una asociación de parteras, por ejemplo?*

— Quiero contarles que en Colombia hay zonas rurales donde las mujeres recurren a los servicios de las parteras cuando van a dar a luz. Las parteras ayudan a acomodar al niño en el vientre, con masajes y hierbas medicinales, con bebedizos y eso ayuda a que se aceleren las contracciones cuando ya se está en la clínica. La Asociación Colombiana de Parteras tiene más de cuatro mil mujeres organizadas, son mujeres muy mayores, con conocimientos muy ancestrales, con todo un saber acumulado. Esta experiencia está ya sistematizada porque no solamente están trabajando en la zona rural; hoy están por todo el país, y hasta han salido del país a atender partos. Nosotros necesitamos visibilizar esos procesos educativos, esos conocimientos. Empecemos a escribir y a sistematizar la espiritualidad que se muestra de múltiples maneras. Es importante que demos un testimonio de todos nuestros saberes, para que la gente conozca, para que los niños y las niñas en la escuela conozcan.

Para Onis Chorrío

— *¿Cómo ha sido el proceso para incluir la espiritualidad dentro del currículo educativo venezolano?*

— En Venezuela, con el tema de la etnoeducación y la ideología, ha habido radicalismo con relación, por ejemplo, a las escuelas católicas subvencionadas por el gobierno, y con relación a la interculturalidad que ahí debe haber. El tratamiento de la interculturalidad está previsto como una modalidad de todos los niveles del sistema educativo, desde el más temprano hasta la educación de adultas y adultos. Pero tal como están las cosas, es una situación bien difícil, sobre todo para los maestros y las maestras, y por supuesto para las comunidades y las familias el hecho de que se prohíba que los niños y niñas practiquen otra espiritualidad que no sea la oficial en una comunidad donde predomina la diversidad de los pobladores. La diversidad de nuestra historia tiene que entrar de la misma forma a la escuela. Siendo alguien santero o chimpanclero, igual esa espiritualidad debería ir a la escuela. Entonces se hizo un trabajo desde los colectivos de los movimientos sociales, porque los movimientos sociales estamos en las comunidades para organizarnos y ejecutar dictámenes de política en la Asamblea Nacional que posibiliten una educación inclusiva, incluyente, diversa, intercultural para todas y para todos, aunque tengamos diferentes espiritualidades, y para que ninguna espiritualidad o religión esté una por encima de la otra. Entonces nosotros como movimientos organizados fuimos quienes hicimos eso, como parte de las políticas y dentro de las comunidades.

Para Iván Pabón

— *¿Qué incidencia espera que tenga la educación ecuatoriana para el conjunto afrodescendiente? La segunda: ¿en qué sectores esperan que tengan incidencia?*

— ¿Qué esperamos los afroecuatorianos del sistema educativo? Todo lo que hacemos en los





diferentes países latinoamericanos son procesos que de a poco van caminando, y por supuesto hay una meta; y una vez cumplida ésta, vendrán otras. Con las iniciativas que hemos desarrollado queremos que en el currículo nacional se incorpore la etnoeducación, si no como asignatura particular, al menos que se incorpore con temas, por decir algo, en los libros de texto de sociales. Un tema que hable de la diáspora africana, un tema que hable sobre las contribuciones de los afroecuatorianos, un tema que hable de los líderes afroecuatorianos. Al menos ésa es la meta que nosotros estamos buscando, es a donde queremos llegar y por lo cual estamos luchando. Mucho se ha hecho ya, mucho material hemos trabajado y lo único que falta es voluntad del gobierno.

— *Me encantó la propuesta de todos los hermanos, sobre todo de Ecuador; debo decir que hay una gran avanzada en etnoeducación. ¿Cómo podemos nosotros como afrobolivianos y también en toda la diáspora hacer una propuesta que parta desde abajo, íntegramente desde abajo, desde la propia piel, sin apartarnos del contexto global? Hablando ya propiamente de la cuestión lingüística, que es uno de los asuntos pendientes para todos los afros, todos los Estados reconocen que se va a apoyar a las lenguas. Sin embargo, en la práctica no se está pudiendo concretar, ¿cómo se puede hacer real eso si verdaderamente la lengua es un indicador de la cultura y para el pueblo afro puede ser más importante el trabajo en asuntos de desarrollo humano?*

— Posiblemente muchos de ustedes han debido ver películas sobre los afrodescendientes, sobre su captura, su trata, su transportación; han debido ver cómo eran capturados nuestros ancestros africanos, cómo eran transportados en los barcos. Recordemos cómo toda esa empresa se creó para transportar a miles de africanos esclavizados. Pero también había negros aliados de los esclavizadores que se dedicaban a capturar a sus mismos hermanos. Eso también se viene dando en nuestra época. Hay policías negros, policías afroecuatorianos que se sienten en la

obligación de maltratar a sus hermanos; de alguna manera podríamos decir que están obligados a cumplir y hacer cumplir la ley. Sin embargo en esto quiero resaltar avances muy significativos en cuanto a la lucha contra la discriminación racial en nuestro país. Es que esto se evidencia con mucha fuerza en las ciudades, y en este aspecto las mujeres afroecuatorianas organizaron toda esta lucha en el Ecuador, especialmente en la ciudad de Quito.

Para María Barbarita Lara

— *En Ecuador, ¿cómo han avanzado en combatir la discriminación? Porque me decían unos hermanos que ellos llegaban a la ciudad y si alguien robaba, por ejemplo, agarraban a cualquier negro que estaba pasando por ahí y lo acusaban de ser el ladrón. Mi pregunta es sobre qué avances han tenido en ese combate y qué avances han tenido en combatir el machismo, porque las mujeres mucho se quejaban.*

— Tocaron el tema que me apasiona. Es que nuestros hombres aprendieron de los colonizadores, de esos procesos coloniales y esclavizadores, a ser machistas como ellos. En ese contexto, las mujeres afrodescendientes, desde la perspectiva de la organización y unidas, hemos hecho una propuesta para luchar contra el machismo en nuestras comunidades y en el pueblo afrodescendiente. Para ello encontramos aliados estratégicos en la cooperación alemana y UNICEF, quienes aceptaron nuestra idea descabellada y nos ayudaron a ponerle pelos. Convertimos en consultoras a las mismas mujeres violentadas, para que ellas, con su propia voz, visibilizaran ese tipo de violencia. ¿Cómo hicimos la propuesta? Que en cada comunidad, en el Valle del Chota sobre todo, las mujeres se involucraran para hacer la investigación. Cada una tenía su experiencia de vida; ella misma, su familia, sus hijas, sus hermanas, la comunidad. Logramos, de inicio, formar un equipo de investigadoras, una por comunidad, veinte en total de unas cuarenta a cincuenta comunidades que hay. Hicieron





la encuesta, el trabajo de investigación sobre los tipos de violencia que hay en cada una de las comunidades. El trabajo se hizo con el apoyo de la GTZ; el Instituto Nacional de Estadística y Censos nos colaboró con la técnica para sistematizar la investigación, para que el trabajo sea aceptado y sea una teoría aceptada en las instituciones públicas. Uno de los tipos de violencia es el miedo, el miedo que tiene la mujer a hablar, porque le impusieron el miedo mediante el proceso colonial. Cuando un hombre ve a una mujer que se levanta a hablar, ella rapidito se baja el sombrero, se avergüenza ante el hombre porque no tiene confianza, piensa que va a abrir la boca para decir cosas incoherentes. Hasta ese miedo hemos descubierto. Queremos que ésta sea una propuesta regional, continental, porque el machismo está en todos los países. Queremos que también sea visibilizado en las instituciones, como lo manifestaba por ahí el compañero.

¿Qué estamos haciendo con las instituciones? Esto. Mostrar los problemas y ponerlos en la mesa. Porque no nos quedamos sólo en la investigación sino que invitamos a todas las autoridades regionales y nacionales y les dijimos: “vean lo que hicimos las mujeres, y ahora ustedes, ¿en qué se comprometen a trabajar?”. Pedimos que este tema de lucha contra el machismo se ponga en las políticas públicas, en las agendas, en los planes estratégicos de cada una de las instituciones. Logramos el compromiso de que van a tomar en cuenta en sus políticas públicas los temas de violencia, de machismo. Eso estamos haciendo, demostrando la solución, comprometiéndonos, poniendo el corazón en ello, poniendo las garras. Aquí en este trabajo están días en los que las mujeres no plancharon, no lavaron, no cocinaron ni se sentaron a cocinar a esos que nunca han conocido la cocina en toda su vida.





II. CONCLUSIONES DE LAS MESAS DE TRABAJO COMUNITARIO

Mesa 1

Políticas educativas para los pueblos afrodescendientes

La mesa 1 discutió y propuso políticas educativas para los pueblos afrodescendientes. El objetivo era identificar los principales problemas por los que atraviesa la educación del pueblo afro y diseñar los lineamientos que permitan superar paulatinamente estos problemas.

Para motivar el debate, los moderadores plantearon las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Cuáles son los principales problemas educativos por los cuales atraviesan los pueblos afrodescendientes?
- 2.- ¿Cuáles son las propuestas para solucionarlos?

Después de sostener un intenso debate interno, la mesa de trabajo comunitario 1 expuso las siguientes conclusiones:

Hemos visto el tema de políticas educativas de nuestros pueblos. El objetivo principal de lo que hemos discutido en este grupo fue identificar los principales problemas por los que atraviesa la educación de nuestros pueblos y diseñar los lineamientos que permitan superarlos paulatinamente desde la perspectiva de los propios actores.

Respecto de las problemáticas educativas, se identificó los siguientes ejes: problemáticas de recolección histórica en cosmovisión, medicina, música, gastronomía y la investigación del pueblo afrodescendiente desde los conocimientos propios.

El segundo eje son las problemáticas del currículo intracultural intercultural y sus dos dimensiones: la local y la global. La tercera problemática es la de capacitación de los docentes afros y educadores de otros espacios. Esto se debe a que en las comunidades, ya habiendo docentes consultores, a ellos es a quienes se debe capacitar, sean afros o no, para que ellos puedan enseñar a nuestra población y a nuestros niños.

La cuarta problemática es la de difusión. La práctica normalizada del currículo. La primera propuesta es crear un equipo de investigación supervisado; la segunda propuesta es crear dos mallas curriculares, una para el pueblo afro, que sea regionalizada, y otra para el resto. Tenemos también que crear proyectos de capacitación para difundir el currículo entre educadores, instituciones y la misma comunidad, pero sin excluir a otros. Por ejemplo, talleres de capacitación por medio de la radio en el campo. También están las charlas y los debates. Se debe incluir el conocimiento del currículo en estudiantes de las normales, hay que capacitar a los estudiantes de último año de las escuelas de formación de maestros.

Se debe contemplar la capacitación de maestros en el periodo de vacaciones y también espacios de producción y formación técnica mediante los centros de enseñanza para adultos. Éste es el bagaje que planteamos lograr, porque queda vacío en la educación informal de las mismas comunidades el problema de la educación superior. Plan-





teamos que haya becas en las universidades, apoyo para el ingreso a institutos de alumnos afros; esto también es muy importante. Nosotros, los que hemos estudiado, somos muy pocos porque no tuvimos oportunidad de ingresar a una universidad pública o privada. Tal parece que ya estamos como condenados a no tener ese apoyo.

Pero además, ¿quién va a enseñar mejor a nuestra gente sino es gente negra como nosotros? Deseamos que se instaure una política educativa que disponga que gente afrodescendiente estudie para enseñar en nuestras escuelas y colegios, es lo que nosotros necesitamos.





Mesa 2

Discriminación y racismo en los sistemas educativos

La mesa de trabajo comunitario 2 confeccionó sus propuestas en torno a la discriminación y racismo en los sistemas educativos, con el objetivo de identificar los niveles de discriminación por los que atraviesa el pueblo afrodescendiente en el sistema educativo y diseñar lineamientos que permitan superar paulatinamente estos problemas.

Para motivar el debate se planteó las siguientes preguntas orientadoras:

- 1.- ¿Qué normativas promueven la eliminación del racismo y toda forma de discriminación en los sistemas educativos?
- 2.- ¿Qué políticas y estrategias se proponen desde los pueblos afrodescendientes para garantizar el ejercicio real del derecho educativo?

Éstas son las conclusiones a las que arribó el grupo:

La Ley de Lucha contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación, Ley N° 045 y la Constitución Política del Estado establecen en Bolivia el marco legal para evitar el racismo. En otros países, la socialización y el fortalecimiento de normas que nos favorecen son importantes para que nosotros, como afrodescendientes, tengamos pleno conocimiento de qué instrumentos utilizar para contrarrestar la discriminación y el racismo. Afortunadamente, contamos en los Estados con normas y Constituciones que nos

reconocen, aunque, por cierto, muchas autoridades no las están llevando a la práctica.

Nosotros los afros somos quienes tenemos que gritar, pelear para que esas leyes se cumplan, porque no podemos esperar que los gobiernos con su buena voluntad lo hagan todo.

Ya pasó el tiempo de dolor, ya sufrieron nuestros padres, nuestros abuelos; y ahora nosotros somos quienes tenemos que trabajar y tenemos que luchar para que las generaciones que vienen por detrás realmente vivan en mejores condiciones. Ésa es nuestra tarea, y no tenemos que esperar que los extraños hablen o digan las cosas por nosotros.

Proponemos concretamente la elaboración de cartillas y manuales con contenidos culturales y de conocimiento afro, para cambiar la mentalidad del sector estudiantil en todos los niveles con referencia a la cultura afro en nuestros países. Organizar talleres con maestros, con padres de familia y estudiantes para establecer mecanismos de prevención del racismo y que se establezca sanciones a las personas civiles que infrinjan las leyes; y de la misma forma, que se sancione a las personas que trabajan en instituciones públicas si cometen actos de racismo. Las normas contra el racismo y las Constituciones deben ser conceptuadas como un instrumento para nuestra lucha, para defendernos de aquellos que ejercen esas actitudes racistas, esas actitudes de discriminación hacia nosotros.





Nosotros, como pueblo afrodescendiente de la diáspora, no debemos delegar la educación de nuestros hijos sólo a los maestros. Las mujeres, como madres, podemos educar incluso a nuestros hijos desde el vientre. Porque en el hogar los niños aprenden la cultura, la forma de vida; y por eso pensamos que es importante trazar estrategias, formas para socializar las normas contra el racismo, para discutir el *bullying* en las escuelas, todos en conjunto, los maestros, los directores y los padres y madres de familia.

Es importante socializar las leyes en las comunidades afrodescendientes, porque no conocemos lo que nos protege. Y además incluir la introducción de las propuestas de los afrodescendientes y publicar nuevos textos que fortalezcan nuestras particularidades como pueblo.

Ya que la ideología está presente en todo, las mujeres debemos ser más inclusivas y menos

machistas, para empezar a terminar con la discriminación por casa. Necesitamos, además, ver qué prácticas de discriminación practicamos en los hogares.

El racismo y la discriminación no son un hecho casual, son producto de muchos años de sometimiento, de esclavitud que nos han atrapado a los pueblos afrodescendientes. La discriminación no sólo duele, la discriminación mata. Es importante que estemos alertas cuando interactuemos con otros en relación con la discriminación, porque ahí aparece la culpa, que es perjudicial, y formas de paternalismo y sobreprotección, que también son discriminatorias.

Es importante que aprendamos a reconocer cuándo estamos siendo discriminados y cuándo nos estamos discriminando a nosotros mismos.





Mesa 3

Materiales educativos con contenidos de las culturas y lenguas afrodescendientes

La mesa de trabajo comunitario 3 debatió sobre materiales educativos con contenidos de las culturas y lenguas afrodescendientes. El objetivo de esta mesa fue identificar elementos que permitirán escribir nuestra historia utilizando el concepto de “casa adentro”.

Para motivar el debate se planteó las siguientes preguntas orientadoras:

- 1.- ¿Qué materiales educativos forman parte de los currículos educativos de los Estados?
- 2.- ¿Qué propuestas tienen para promover la producción de materiales educativos?

Las conclusiones fueron:

Se debe establecer el concepto histórico de nuestra presencia en este continente, empezando desde el momento de captura y rapto de nuestros antepasados de África, sacados de sus culturas, de sus tribus, de sus pueblos. En el recorrido histórico de la esclavitud, los esclavistas mezclaron a africanos de diferentes culturas, de diferentes pueblos para que no pudieran comunicarse entre sí.

Se debe establecer también cómo eran las prácticas ancestrales, las lenguas madres. Debemos rescatar lo que nuestros abuelos y abuelas hablaban, porque eso es nuestra riqueza cultural y no nos permite morir espiritualmente.

El rescate de la gastronomía también ocupa un lugar importante. Lo mismo pasa con la vestimenta, cuyas características nos definen a los afros, aunque fuimos impuestos también por la cultura española.

También proponemos recuperar nuestros antiguos modos de cultivo y agricultura, nuestros modos de construcción, de disponer nuestras urbanizaciones. Proponemos recuperar la música y la elaboración de instrumentos musicales, nuestras lenguas tan distintas. Y las costumbres, entre ellas las costumbres fúnebres, la memoria de nuestros mayores, para que nuestros hijos no se avergüencen de nuestras culturas y más bien sientan orgullo de sus antepasados. Eso es lo que se ha olvidado y hay que rescatar la memoria.

Todos debemos ponernos a la tarea de rescatar todos nuestros saberes, conocimientos, costumbres, prácticas medicinales, porque si nos dejamos morir, sobre todo los que vienen ya no van a creer en nada, no van a llegar a aprender nada.

Por tanto, urge el rescate oral y el reencuentro con las personas mayores. Y fomentar la investigación, elaboración, edición y difusión de materiales sobre nosotros, en función del currículo educativo. Por eso, entre comunidades educativas se debe establecer cuáles son los saberes y conocimientos que se debe rescatar.





Mesa 4

Metodologías para la enseñanza y evaluación en contextos afrodescendientes

La mesa de trabajo comunitario 4 debatió en torno a metodologías para la enseñanza y evaluación en contextos afrodescendientes. Su objetivo fue identificar metodologías adecuadas para aplicar en la enseñanza y la evaluación.

Las siguientes preguntas motivaron el debate:

- 1.-¿Cuáles son las propuestas metodológicas de enseñanza desde los pueblos afrodescendientes?
- 2.-¿Cuáles son las propuestas metodológicas de evaluación desde los pueblos afrodescendientes?

Éstas son sus conclusiones:

¿Qué evaluamos y cómo evaluamos? El primer punto es tomar en cuenta los estilos de aprendizaje. Valorar el conocimiento práctico por encima del conocimiento conceptual. Incorporar los conocimientos múltiples y habilidades individuales. Promover la evaluación comunitaria o evaluaciones grupales generando debate. Medir resultados en el momento de la evaluación y subsanar debilidades. Evaluar la funcionalidad familiar en el desarrollo del estudiante. Incorporar un profesional para velar por la salud mental del estudiante porque un niño que no puede o no entiende, si sigue avanzando materia, pasando la unidad, se queda con dudas, con lagunas.

La metodología es como quisiéramos que nos enseñen, y ahí es importante la inclusión de los padres de familia en el aula, con sus conocimientos ancestrales. Pero una de las fallas de los sistemas educativos es que hay docentes muy mal capacitados. Pedimos mayor capacitación a los docentes, una capacitación permanente.

Antes se esperaba a que el niño crezca para que aprenda, pero ahora sabemos que el niño incluso hasta en el vientre va aprendiendo. Entonces hemos anotado como una de las metodologías la estimulación temprana, también la educación en familia.

Por otro lado, anotamos como muy importante la categorización de los docentes. Decíamos que un mismo profesor está desde el primero hasta quinto en la misma aula y hay que mejorar sus condiciones salariales, de vida. A los chicos no les gusta estar dentro del aula pero pueden ir a hacer cosas prácticas. Y hay que prestar mayor atención al niño que tenga problemas con el aprendizaje.

Por tanto, proponemos implementar la educación práctica. Entonces decimos que uno de los métodos para la enseñanza de nuestros estudiantes es ir a la práctica y después que venga la teoría.

Se debe ayudar a reconocer talentos artísticos, ayudar a descubrirlos. Y también es importante priorizar conocimientos históricos que nos identifican como pueblo.





En la metodología debemos incluir, definitivamente, nuestra religiosidad, la espiritualidad, la forma de sentir al mundo. También formar centros culturales donde se rescate la vestimenta, música, gastronomía del pueblo afro. Proponemos, pues, una educación diferenciada por niveles como una alternativa a los problemas concretos que atraviesan los maestros. Las ra-

dios comunitarias son uno de los medios de hacer propaganda para mostrar quiénes somos y qué es lo que hacemos. No solamente somos un pueblito que golpea dos bombitos y listo. Y así proponemos la etnoeducación.

Proponemos también relacionar las ciencias formales con los saberes ancestrales, o viceversa, saberes ancestrales con conocimientos formales.





Anexo

Declaración del pueblo afroboliviano en el marco del Primer Encuentro Continental de Educación Afrodescendiente

Reunidas y reunidos en el hotel “Presidente”, de la La Paz, Bolivia, los días 12 y 13 de noviembre de 2012, representantes del pueblo afroboliviano, con los fines de conocer las experiencias y buenas prácticas en materia de educación afrodescendiente e intercultural de los diversos países del continente, discutir y proponer líneas de acción estratégicas para la implementación y complementariedad de las políticas dirigidas hacia el pueblo afroboliviano.

Agradecemos:

Al Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia por la iniciativa de este evento y de manera especial al distinguido señor Roberto Aguilar Gómez, ministro de Educación, por el interés y apoyo incondicional en la participación orgánica e igualitaria del pueblo afroboliviano en las políticas nacionales en materia educativa, sin lo cual nuestro aporte, historia y estrategias no estarían incluidas en las líneas matrices de nuestra educación nacional.

A UNESCO y UNICEF en Bolivia por apoyar este evento, que permite enriquecer a nuestro pueblo con las experiencias, acciones y estrategias utilizadas en materia de educación por nuestros hermanos afrodescendientes, propiciando de esa manera el fortalecimiento de nuestro proceso interno de transformación.

A nuestros ilustres invitados internacionales de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Vene-

zuela, los cuales con sus conocimientos y experiencias expuestas nos han abierto un camino de conocimiento que nos fortalecerá como pueblos.

Especificamos:

Que el desarrollo y el fortalecimiento de la educación étnica es la base para eliminar el racismo y la discriminación de nuestras estructuras mentales, con las cuales el Estado ha basado sus prácticas y que son imposibilitantes para la construcción de una sociedad inclusiva en equidad y respetuosa de todas y todos.

Que la población afrodescendiente, debido a nuestro proceso histórico y a la discriminación étnico-racial imbuida en las estructuras de nuestros países, está entre los grupos con mayores niveles de pobreza y vulnerabilidad, lo cual se expresa en bajos indicadores de acceso a la educación superior, falta de empleos de calidad, falta de acceso a servicios de salud, salubridad y vivienda, entre otros.

Que el modelo de desarrollo actual en el Estado Plurinacional de Bolivia, que incluye nuevas leyes y nuestra Carta Magna, no es suficiente en sí mismo para equiparar nuestra desventaja histórica, la pobreza que pasa por el no control de nuestros territorios ancestrales, entre otras causales, si es que no se diseña y aplica políticas específicas desde el Estado hacia el pueblo afroboliviano en todas las líneas orgánicas de éste.

Que para propender al desarrollo y la mejoría específica de los pueblos, no sólo es necesario la



firma y ratificación de los convenios, acuerdos, tratados y planes de acción internacionales realizados por el Estado Plurinacional de Bolivia, especialmente los que abordan la temática de educación, racismo y discriminación, mujer y niñez, tierra-territorio y medio ambiente, sino un accionar claro y directo en su cumplimiento y accionar a través de políticas públicas con perspectiva étnico-racial y de género.

Manifestamos como pueblo afroboliviano:

Nuestra intención de: 1) participar en la construcción de una nueva sociedad democrática, inclusiva, respetuosa de los derechos humanos, pluricultural e intercultural; 2) fortalecer los procesos nacionales afirmando nuestros lazos de hermandad y solidaridad; 3) ser protagonistas de los procesos de transformación educativa que nos permitirán lograr alcanzar un real desarrollo con igualdad y equidad.

Impulsar y participar en la construcción de un proyecto educativo que formalice la construcción de un ente encargado de incidir, fiscalizar y supervisar permanentemente las políticas en los sistemas oficiales de educación que contribuyan a eliminar el desconocimiento de la historia, cultura e identidad de los pueblos afrodescendientes y su contribución en la construcción de la ciudadanía y desarrollo de nuestra cultura nacional.

Abanderar la gestación de políticas públicas que estén en la línea del nuevo modelo socioeconómico, político y cultural del Estado Plurinacional de Bolivia que nos permitirá la reivindicación de nuestros derechos colectivos, aplastados y no respetados desde el rapto del continente africano de nuestros antepasados.

Nuestra firme decisión de trabajar por la autoidentificación de nuestro pueblo como afroboliviano, de modo que nuestra visibilidad en las estadísticas sea real y permita mediante indica-

dores sociales tener los insumos para la generación de políticas específicas y focalizadas en el desarrollo social y educativo.

Solicitamos a nuestro gobierno, a los organismos multilaterales y a la cooperación internacional:

Se gesten espacios de diálogo permanente y de construcción de propuestas educativas y políticas sociales con el pueblo afroboliviano.

Al Estado Plurinacional de Bolivia, crear un organismo de equidad racial que sería el encargado de ser el nexo entre todos los organismos estatales que dicten políticas nacionales y a su vez que en el diseño de sus planes anuales se establezca presupuestos definidos que permitan llevar a cabo programas y proyectos para con el pueblo afroboliviano.

Al Ministerio de Educación, para que continúe con el apoyo al pueblo afroboliviano en materia educativa (tal como el currículo regionalizado y el Instituto de Lenguas); pero es necesario: 1) que el pueblo afroboliviano goce de todos los privilegios y derechos que tienen los otros pueblos en materia de educación; 2) impulsar y apoyar la creación de un Comité de Expertos en Educación que impulse la investigación en materia educativa y el rescate de nuestras manifestaciones y aportes como afrodescendientes.

A los organismos multilaterales, que apoyen desde sus líneas matrices y sus negociaciones con el Estado la temática en educación afrodescendiente y propender hacia un trabajo directo con el pueblo afroboliviano.

A los organismos de cooperación, que acojan y financien los proyectos de investigación educativa y de desarrollo del pueblo afroboliviano para el fortalecimiento sociocultural y socioeconómico.

Finalmente, que el pueblo afroboliviano goce de todos los beneficios del Estado hacia los pueblos, como especifica nuestra Constitución.



TERCERA PARTE
Tercer Simposio Internacional
de Educación Intracultural
Intercultural y Plurilingüe



Introducción

Las propuestas de educación intercultural bilingüe (EIB) o educación bilingüe intercultural (EBI) desarrolladas en el continente tuvieron importantes resultados debido a que en el debate sobre su implementación participaron intelectuales, líderes indígenas, maestros e inclusive sectores empresariales que consideraron la necesidad de atender a la diversidad como una necesidad importante, sobre todo en el ejercicio pleno de los derechos de las naciones y pueblos indígenas originarios.

Pese a dificultades tales como la falta de profesionales formados con visión intercultural y el rechazo de sectores sociales que todavía consideran que la educación intercultural bilingüe es un retroceso histórico, sus avances son significativos, pues en muchos países se logró implementar políticas interculturales de educación y se logró incidir en la modificación de Constituciones, leyes educativas y otras normas relacionadas con la transformación educativa para la aplicación de currículos interculturales en el aula.

En Bolivia, los avances curriculares ya se enfocan hacia una educación intracultural intercultural plurilingüe (EIIP) como nuevo paradigma educativo. Por eso, con el objetivo de fortalecer políticas educativas y definir lineamientos políticos en gestión, participación, pedagogías propias, estrategias didácticas y evaluaciones culturalmente pertinentes en la implementación efectiva de la educación intracultural inter-

cultural y plurilingüe (EIIP), la educación intercultural bilingüe (EIB) y la educación bilingüe intercultural (EBI), y en el marco de la normativa vigente de los Estados del Abya Yala, desde las perspectivas del vivir bien y el buen vivir, el 14,15 y 16 de noviembre de 2012 se llevó a cabo el Tercer Simposio Internacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe.

Sus objetivos específicos fueron:

- Establecer avances, lecciones aprendidas y desafíos de la EIIP, EIB y EBI en los países del Abya Yala con la construcción y constatación de contenidos curriculares, metodologías y evaluaciones culturalmente pertinentes.
- Promover la incidencia de las organizaciones sociales, pueblos indígenas originarios y afrodescendientes en la definición de políticas educativas intraculturales, interculturales y plurilingües y establecer los avances, resultados y desafíos de EIIP, EIB y EBI en el Abya Yala.

Cuatro fueron los ejes temáticos en torno a los cuales expusieron panelistas invitados de diversos países y de diversas organizaciones y sobre los cuales delegados y delegadas acreditados reflexionaron posteriormente: 1) EIIP, EIB y EBI como instrumento de descolonización en los sistemas educativos del Abya Yala; 2) pedagogías intraculturales interculturales plurilingües; 3) evaluaciones intraculturales interculturales y





plurilingües, y 4) incidencias en la definición de políticas educativas mediante la participación social comunitaria.

En esta tercera parte se recoge lo acontecido durante el Tercer Simposio Internacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe. Los primeros cuatro capítulos corresponden a las

exposiciones de los panelistas, agrupadas según los ejes temáticos arriba citados; el quinto capítulo recoge las conclusiones de cuatro mesas de trabajo comunitario, y finalmente, y también como corolario a todo el libro, se concluye con la Declaración de la Semana Internacional de la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe.





I. EIIP³ COMO INSTRUMENTO DE DESCOLONIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEL ABYA YALA

La EIIP como principio y eje articulador del sistema educativo plurinacional

Walter Gutiérrez*

En Bolivia se ha hecho avances significativos en la educación. ¿Eso habrá incidido en el contexto internacional? Nos decían que en Bolivia se puede hacer todo porque acá los pueblos indígenas somos mayoría. Una hermana de Colombia decía que los indígenas allá, en medio de los 40 millones de habitantes que tiene su país, apenas son 700 mil; pero en cambio acá somos mayoría. Los hermanos de México dicen que los indígenas son cerca de doce millones y que entre la gran cantidad de pobladores allá casi no se hacen sentir. Entonces, es una referencia mirar qué estamos haciendo en educación –que fue intercultural bilingüe primero, y ahora es intracultural intercultural y plurilingüe–.

En esta Latinoamérica tan diversa, tan rica, cada día, como las especies, van muriendo nuestras culturas y nuestras lenguas. Y nosotros somos espectadores pasivos. Deberíamos preocuparnos. ¿Qué estamos haciendo por las culturas, por las lenguas que se están extinguiendo? ¿Cuáles son las acciones concretas que estamos realizando? ¿Cuánto hemos avanzado en educación intercultural bilingüe este año?, ¿cuántos maestros convencidos de enseñar la lengua y cultura propias junto con otras se habrá logrado? Muy pocos. Pero hemos avanzado, sí. Nuestro gobier-

no central está comprometido en eso, los gobiernos de otros países están también comprometidos, y en esa red nos podemos unir. Pero no es suficiente, hay que seguir trabajando.

El monolingüismo en castellano está creciendo cada día más. Mis sobrinas que viven en la ciudad no hablan ya aymara, y eso está sucediendo en todas las culturas; seguramente los hijos o nietos de muchos que están aquí sentados ya no hablan su lengua materna indígena originaria, y ya no están practicando su cultura.

La educación que se da, ¿es pertinente con nuestras culturas y lenguas? Es una pregunta que nos hemos hecho ya hace tiempo. ¿Está de acuerdo con la realidad de nuestros pueblos, está tomando en cuenta nuestros conocimientos y saberes? Para impulsar esa respuesta le hemos puesto un aditivo: una educación intercultural *de calidad*. Pero el desafío es mayor y asusta: hacer educación intercultural no es fácil y mucho menos lo es hacerla de calidad. Es fácil decirlo pero ponerlo en práctica es difícil. La intención está en la Constitución, en las leyes, en otras normas, pero falta saber cuánto se pone en práctica. Y eso no solamente está sucediendo en Bolivia, sino en Latinoamérica. Somos campeones para discursar: “¡educación intercultural bilingüe!”. Ahora se trata de hacerla realidad. El presidente



³ Acrónimo de “educación intracultural intercultural plurilingüe”. (Nota de la editora)

* Jefe de la Unidad de Políticas Intraculturales Interculturales y Plurilingüismo del Ministerio de Educación de Bolivia.



de nuestro país le planteó al ministro de Educación: “¿cómo vamos a poner en práctica la descolonización? Solamente dígame dos o tres acciones para descolonizar”. Lo mismo se debe plantear ahora: solamente dos o tres acciones para implementar educación intercultural bilingüe.

Me ha preguntado un medio de comunicación sobre el número de escuelas que llevan a la práctica la educación intercultural bilingüe y en qué distritos. Obviamente, no he podido contestar, porque la estamos preparando en general. La reforma educativa de 1994 empezó con núcleos en transformación, núcleos en mejoramiento; pero la realidad ahora es distinta. El presidente Evo Morales ha dicho que los tiempos de experimentar, de establecer pruebas piloto en pueblos indígenas terminaron, que la educación ahora es para todos.

Este tercer simposio tiene cierta particularidad, y es que ya estamos sumergidos en el proceso de cambio. Seguramente los directores y las directoras departamentales de educación, los maestros y maestras, los dirigentes, las organizaciones sociales han dado pasos significativos en la construcción de sus políticas educativas. Es como decir que vamos a habitar una casa y necesitamos llenarla. Y aquí vamos, a llenarla.

Una educación intracultural intercultural y plurilingüe como principio y eje articulador del Sistema Educativo Plurinacional: ésta es la política y estrategia del Sistema Educativo Plurinacional. Ustedes saben que tenemos una Constitución Política del Estado donde, gracias al esfuerzo de muchas compañeras y muchos compañeros, hemos cambiado el sistema educativo. Desde el artículo 77 hasta el 107 se habla sobre la nueva educación. Por otro lado, el trabajo que se ha hecho con la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” es muy importante. En ella se ha plasmado todo lo que es educación intra e intercultural y plurilingüe; este trabajo es mérito de todas las bolivianas y todos los bolivianos,

una ley muy participativa. Por último, tenemos el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, que ha sido construido con el esfuerzo de muchos intelectuales, maestras y maestros, y que se empezará a aplicar desde 2013. Todo lo anteriormente descrito son los documentos base del Sistema Educativo Plurinacional.

Sobre políticas y estrategias

También hemos hablado de políticas y estrategias. La primera de esas estrategias es: “todos los bolivianos y todas las bolivianas en el Estado Plurinacional recuperan, desarrollan, incorporan, fortalecen y difunden los saberes, conocimientos, valores, tecnologías, espiritualidades y lenguas de las culturas indígenas originarias, campesinas, de comunidades interculturales y del pueblo afroboliviano”. ¿Cómo podemos lograr esta política? ¿Qué tendríamos que hacer para que los bolivianos y las bolivianas asuman su cultura, su lengua y la desarrollen? Se ha anotado que su implementación es una de las tareas del Ministerio de Educación, pero también del Ministerio de Culturas. Ambos tienen que desarrollar la cultura y la educación intra, intercultural y plurilingüe en el Estado plurinacional.

En lo que toca al rol educativo, nos ayudó mucho la experiencia del Ecuador. Con ese conocimiento, nos planteamos si convenía dividir el sistema educativo en dos secciones: una indígena y otra no indígena, o si convenía que nos apoderemos de todo el proceso educativo. Después de conocer la experiencia ecuatoriana, nos planteamos que la educación intercultural penetre al sistema educativo: no íbamos a crear una educación especial para los pueblos indígenas. Por eso ahora tenemos una Unidad de Políticas Intra e Interculturales y Plurilingüismo en el Ministerio de Educación, que trabaja directamente con el ministro y cuya labor es permear con sus políticas todo el sistema



Una educación intracultural intercultural y plurilingüe como principio y eje articulador del Sistema Educativo Plurinacional: ésta es la política y estrategia del Sistema Educativo Plurinacional



educativo plurinacional. Tenemos además equipos de docentes investigadores que estamos implementando desde el año pasado.

“Promover la textuación del paisaje lingüístico en todos los espacios públicos y privados”, es un tema que también nos hemos planteado. Un compañero nuestro, antropólogo español que vivió en Bolivia, nos decía que el niño aprende del contexto. ¿Cuánto se ha textuado nuestro paisaje lingüístico y las lenguas indígena-originarias? El niño, al aprender, está textuando constantemente, y aplicar eso en nuestras políticas es otro desafío. Se ha logrado la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas merced al trabajo de las organizaciones matrices y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, que presentaron a la Asamblea Legislativa Plurinacional este anteproyecto, que se convirtió en la Ley N° 1269. Pero de nada sirve sacar una ley en papel si no se crea estructura institucional. Por eso se creó el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC), dependiente del Ministerio de Educación. Hemos planteado también generar espacios laborales para padres y madres de familia y en general para la comunidad, hablantes de una lengua originaria. Y es que desde que nacemos aprendemos nuestra lengua y nuestra cultura. Si nacemos en otro contexto, eso cambia. Hasta ahora, a los niños de cuatro o cinco años que entraban a las escuelas se les quería imponer la lengua castellana; la aprendían, sí, pero no como se aprende la lengua que se habla desde la cuna. Por eso, muchos maestros dicen que los niños, a los cinco años, ya llegan “formateados”, como el disco duro de una computadora, y ahí los maestros sólo llegan a complementar.

En la educación inicial –que nosotros llamamos educación en familia, comunitaria, no escolarizada– es donde vamos a empezar a aplicar este nuevo tipo de educación.

Otra estrategia que nos planteamos es: “Los medios de comunicación masiva (públicos y privados) promoverán el uso oral y escrito de las lenguas indígenas originarias mediante programas educativos (en radio, televisión, prensa o

usando las nuevas tecnologías) según el contexto sociolingüístico”. Pero, ¿cuántos canales de televisión emiten programas en lenguas y culturas originarias indígenas? ¿En cuántos radios se habla en lenguas indígenas? ¿Cuántos medios escritos promueven a las lenguas originarias? Creo que los medios de comunicación sirven para desarrollar la lengua, y podrían estar emitiendo constantemente en lengua indígena, porque éstos son medios tremendamente poderosos para influir en nuestros niños. Porque, si nos fijamos, los niños copian los patrones culturales del contexto que les pintan los medios de comunicación. Ése es un tema que hemos visto como necesario trabajar. La Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, Ley N° 269, tiene un capítulo especial sobre este tema: la implementación de medios de comunicación oral, audiovisual y escritos y de tecnologías de información y comunicación en lenguas indígenas originarias. ¿Pero eso se ejecuta? Algunos compañeros me dicen que algo se puede hallar en Wikipedia y en algún *blog*; pero es insuficiente. ¿Cuántos chateamos en lengua indígena?

En cuanto a la difusión y sensibilización de la intraculturalidad interculturalidad y plurilingüismo, todavía hay actitudes retrógradas. Hay quienes afirman que la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” es una ley arcaica, contaminada de indianismo. Eso lo dijo la Federación de Maestros de La Paz, por ejemplo. Y hay muchos padres de familia que tampoco la aceptan, no aceptan que enseñemos en lengua aymara, por ejemplo.

Otra estrategia que se plantea es: “las instituciones académicas, sociales y comunitarias investigan, sistematizan y producen saberes, conocimientos y tecnologías ancestrales en lenguas oficiales de acuerdo a los contextos sociolingüísticos, para fortalecer el currículo base y los currículos regionalizados”. Yo saludo el viraje que han hecho las universidades al respecto, aunque no son todas. El PROEIB Andes han hecho importantes investigaciones, la Universidad Gabriel René Moreno, la Universidad Técnica de





Oruro, algunas escuelas normales de formación de maestros también han realizado investigaciones sobre saberes y conocimientos, lenguas, culturas. Tenemos que seguir trabajando en esto, para que nuestros saberes y conocimientos estén al mismo nivel que los otros saberes y conocimientos, porque seguimos en desnivel. El conocimiento universal, es decir el occidental, está tremendamente afinado en el sistema educativo; y el conocimiento propio está muy empujado. Y cuando queremos aplicar este otro conocimiento, nos encontramos con que no hay materiales, no se ha investigado. La tarea es lograr que se dé prioridad a esta tarea en las 47 escuelas superiores de formación de maestros que ahora existen en Bolivia. En adelante, deberá ser el Instituto Plurinacional de Estudios de Lenguas y Culturas (IPELC) el que promueva esa investigación, y además ponga recursos para desarrollar investigaciones en el área.

Pero no sólo se trata de investigaciones académicas, sino también de actitudes sociales. Están los padres y las madres de familia, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, las organizaciones sociales. De repente pueden hacer investigaciones, pero las pueden promover. La construcción de materiales es clave. Todo es insuficiente. Si bien ya desde 2013 se va a aplicar la educación intra e intercultural, hace falta trabajar mucho más todavía.

Leo otra estrategia: “Los servidores públicos de todos los ámbitos del Estado plurinacional deben usar las lenguas indígenas originarias de su zona”. Es una estrategia interesante. Está también la Escuela de Gestión Pública Plurinacional para promover eso, porque se ha creado esta instancia, entre otras cosas, para que los servidores públicos, que antes se llamaban “funcionarios públicos”, manejen lenguas y culturas de modo que cuando una persona acuda a hacer determinada gestión, la atiendan en la lengua que esa persona habla.

Otra estrategia: “Las instituciones educativas estatales y no estatales y los medios de comunicación oral, escrita y audiovisual aplican los

criterios de normalización y normatización desarrollados en las diferentes lenguas indígenas originarias oficialmente reconocidas”. Tenemos 36 pueblos indígenas originarios, más el afroboliviano serían 37; se supone que tenemos también 36 lenguas indígenas oficiales en el Estado. De estas 36, veintitrés tienen, hasta el momento, un alfabeto trabajado y publicado mediante el esfuerzo de varios programas educativos. ¿Qué es normalización de las lenguas? La UNESCO ha hecho una clasificación que han trabajado los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) sobre lenguas vulnerables, lenguas en peligro de extinción. Es cierto que todas nuestras lenguas originarias son vulnerables, pese a que el quechua y el aymara los hablan millones de personas. Y hay que saber que los únicos idiomas que están en proceso de normalización lingüística son el quechua, el aymara y el guaraní. Los demás todavía están en un proceso de recuperación y de recopilación lingüística. El día que se normalicen realmente el quechua, el aymara o el guaraní se los podrá escribir en una computadora y se los podrá leer sin problemas. La normalización se dará cuando estos idiomas sirvan como medio de comunicación y como instrumento de producción de conocimientos.

Otra estrategia que nos hemos planteado: “A partir de las redes sociales promover el desarrollo de las lenguas indígenas originarias y extranjeras en las instituciones públicas y privadas”. Si utilizamos realmente nuestras lenguas les estamos dando uso. Las organizaciones sociales tienen que darnos el ejemplo, mandando, por ejemplo, sus solicitudes al presidente en lengua aymara o quechua; él pedirá traducción para enterarse lo que ahí se dice, y así se dará fuerza, legitimidad, a la lengua. Es tiempo de reclamar, como organizaciones sociales, a las autoridades; que toda la correspondencia se escriba en la lengua indígena de la zona; ahí, las autoridades se verán obligadas a comprender ese idioma, a contratar traductores, etc.

Otra estrategia: “los sitios *web* de las instituciones públicas ofrecen en sus plataformas una





opción de acceso en lenguas originarias”. Si ustedes entran a algunas páginas en internet, verán muchas referencias a pueblos indígenas; hay amplia información sobre eso, pero no está en lenguas indígenas. La CSUTCB, el CONAMAQ y otras organizaciones sociales, los CEPOs, etc., tienen sus páginas *web*, pero también deberían colocar toda su información en sus propias lenguas, para desarrollarlas.

Otra estrategia es: “producir materiales didácticos en lenguas indígenas originarias y extranjeras para diferentes niveles de la educación”. Es necesario saber qué se ha hecho al respecto, porque no es una cuestión sólo de expertos. Los compañeros de EIBAMAZ les van a contar cómo han producido sus materiales con los propios maestros. Para la producción de esos materiales con pueblos movimas, tacanas, chimanes y mosetenes fueron primero a investigar al lugar; y después, junto con los maestros, fueron construyendo los materiales. Y desde el mismo lugar empezaron a publicar. Yo insto a las 47 escuelas normales y a las universidades del país también a producir materiales. Hay que inundar de materiales pedagógicos en lenguas propias. Sólo así se va a seguir desarrollando nuestras lenguas y culturas.

Otra estrategia: “el Estado Plurinacional norma, protege, desarrolla y difunde la producción intelectual de saberes y conocimientos comunitarios e individuales de los pueblos indígenas originarios en el marco del artículo 100 de la Constitución Política del Estado”. Ahí está el derecho colectivo sobre saberes y conocimientos. La Constitución dice que los conocimientos, saberes, valores y lenguas de los pueblos indígenas son de propiedad de esos mismos pueblos indígenas, y son patrimonio del Estado. Pero los pueblos indígenas se quejan de que los investigadores vienen a robar su conocimiento. La Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) determinó prevenir esto haciendo que

La Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” contempla tres niveles de currículo: currículo base, currículo regional y currículo diversificado

toda investigación, desde ahora, sea coparticipativa; es decir que ya no tienen que investigar sólo los “investigadores”. Cuando éstos entren a determinado pueblo, deben solicitar permiso a la CIDOB, y la CIDOB va a autorizar sólo si los acompaña un sabio o una sabia del lugar.

El currículo educativo

La Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” contempla tres niveles de currículo: currículo base, currículo regional y currículo diversificado. El currículo base es de carácter intercultural y de responsabilidad del Ministerio de Educación. Es para todas las bolivianas y todos los bolivianos. Todo estudiante boliviano, sea indígena o no, sea rico o pobre, tiene que estudiar según ese currículo, que está integrado por materias básicas del conocimiento universal. El currículo regionalizado ha sido construido por los CEPOs y otras organizaciones. Antes, cuando la reforma educativa, se pedía a un equipo de técnicos hacer un currículo diversificado complementario para aplicarlo en la educación regular. Ahora es diferente: cada currículo regionalizado se lo construye desde los pueblos y con los pueblos de cada región. Eso viene a complementar el currículo base plurinacional.

Nosotros tenemos siete regiones curriculares unidas por lazos organizacionales: 1) valle, 2) altiplano, 3) yungas, 4) oriente, 5) amazonía norte, 6) amazonía centro y 7) amazonía sur. En esas siete regiones viven los 37 pueblos indígenas originarios más el pueblo afroboliviano. Hasta el momento se ha entregado siete currículos regionalizados, que el Ministerio de Educación ya ha reconocido mediante resolución ministerial. Nuestro presidente, el 12 de octubre, Día de la Descolonización, hizo entrega de esa resolución a esos siete pueblos. Tres pueblos estaban por terminar sus currículos en 2012: el pueblo uru, el pueblo yuracaré y el pueblo afrodescendiente.





En 2013 se seguirá trabajando en el resto de los currículos.

El currículo regionalizado es de carácter intracultural porque recoge los conocimientos y saberes de los pueblos, está escrito por ellos; pero además es una responsabilidad concurrente. Esto quiere decir que no es ya solamente de un sector, sino que concurren otras organizaciones: la dirección distrital, los directores de unidades educativas. Por ejemplo, el Consejo Educativo Chiquitano y la Organización Indígena del Pueblo Chiquitano han convocado a todas sus organizaciones y a todos los directores distritales. Trabajaron todos. Es el primer currículo regional armonizado; para eso mandamos cinco técnicos para trabajar con ellos durante una semana. Esa armonización falta trabajarla con los otros seis pueblos que ya tienen, cada uno, su currículo regionalizado.

El currículo regionalizado es de carácter intracultural porque recoge los conocimientos y saberes de los pueblos, está escrito por ellos; pero además es una responsabilidad concurrente

EL IPELC

La Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Ley N° 70, en su artículo 88, crea el Instituto Plurinacional para el Desarrollo de Lenguas y Culturas (IPELC). El 2 de agosto de 2012, en ocasión del día del desarrollo productivo, el presidente del Estado promulgó el Decreto Supremos N° 1313, que reglamenta su funcionamiento y establece recursos de gasto corriente y doce ítems. Ya que el instituto pretende desarrollar lenguas y culturas, nos preguntábamos, por ejemplo, por qué el Estado da tantos ítems educativos a la Iglesia y no a los pueblos indígenas. La respuesta puede ser que la Iglesia ya tiene una estructura educativa, tiene unidades educativas de convenio en funcionamiento. En cambio los pueblos indígenas no tienen nada. Por eso se ha creado ahora la institucionalidad pertinente, hay IPELC, hay institutos de lenguas y culturas para cada pueblo y habrán docentes investigadores. Y esos ítems servirán para for-

talescerlos mucho más. A todos los institutos de lenguas y culturas se les ha asignado ítems y su desafío es implementarlos. Las normativas legales facultan su funcionamiento, pero los pueblos tienen que moverse para ponerlos a funcionar.

Destaco que tengamos libretas escolares traducidas en catorce lenguas. Si las libretas ya están en lenguas indígenas, eso nos indica que se debe estudiar cada lengua indígena. Hasta este 2012 llegamos a diecisiete lenguas. Se ha publicado manuales para usar correctamente el alfabeto en la escritura de las lenguas originarias. Pero para uniformar su escritura, se debe normar su escritura. Por eso es necesario que cada instituto organice congresos lingüísticos. Los lingüistas, los académicos, los que están escribiendo deben aportar en eso. Porque al escribir de diversa manera confundimos a la población. Por ejemplo, cuando en el Ministerio de Educación sacamos un texto en aymara y por su lado Radio San Gabriel utiliza otra clase de escritura, ponemos en conflicto a los profesores que enseñan aymara.

El trabajo de los materiales

La producción de materiales educativos multimedia es una experiencia que hemos desarrollado en pequeño con ayuda de la República de México; pero debe ser desarrollada. Los niños, inclusive en el campo, ya saben usar internet y los maestros deben ponerse a la par con estas tecnologías. Por eso hemos desarrollado un sistema que permite al maestro desarrollar sus materias de manera didáctica con ayuda de su computadora personal. En las computadoras que el gobierno ha entregado a los maestros se ha cargado este material.

Además hemos creado veintitrés alfabetos. Hemos trabajado textos básicos para veintiséis pueblos indígenas originarios, y llegamos hasta finales de 2012 a 31 pueblos de los 37 que hay.





El resto todavía se está confeccionando. En cada unidad educativa habrá un texto básico para que los niños conozcan que somos 36 pueblos indígenas originarios y el pueblo afroboliviano. A propósito, el pueblo afroboliviano ha tenido una experiencia muy rica, merced a su organización y a su interés de recuperar su cultura. Quisiéramos que esa experiencia se pueda replicar en otros pueblos.

En cuanto al proyecto de educación intercultural bilingüe EIBAMAZ, se debe destacar el material producido. UNICEF propuso, por ejemplo,

producir audiovisuales de los cuentos recopilados durante el proyecto, con dibujos animados. En el Programa de Formación Complementaria de Maestros (PROFOCOM) es donde se está empezando a aplicar el currículo.

La reforma educativa se aplicó sin la participación de los maestros. Nosotros lo estamos haciendo con ellos. Hoy podemos afirmar con satisfacción que tenemos 45 mil maestros formándose en este programa. Y esto se está desarrollando también en las escuelas normales.







El cambio de modelo bilingüe a trilingüe en el sistema educativo boliviano

Teófilo Laime Ajacopa*

El cambio de modelo lingüístico, de bilingüe a trilingüe, en el sistema educativo boliviano se origina en que teníamos un modelo de educación bilingüe con la Ley 1565, Ley de Reforma Educativa, principalmente, pero también con otros proyectos anteriores. Ahora con la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” se cambió a un modelo trilingüe. Ése es el enfoque de esta exposición.

En 2008 hice una investigación en las áreas urbanas de La Paz, El Alto y Cochabamba, con los hablantes bilingües y trilingües (de una lengua indígena, del castellano y de una lengua extranjera, por ejemplo inglés) y se les hizo una encuesta. Se les preguntó cuál era su visión del mundo de los indígenas. Los resultados nos muestran que el 61,5% de los encuestados hizo hincapié en la historia.

Es importante ver la relación tiempo-espacio en las culturas andinas, donde el pasado está adelante, algo diferente a la concepción que pone el futuro por delante. La percepción temporal-espacial, por lo menos en el andino aymara y quechua, confirma esto, y se aprecia en su cosmovisión y su cosmopraxis en la familia, en el principio de reciprocidad, entre otras cosas.

Ahora con la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” se cambió a un modelo trilingüe. Ése es el enfoque de esta exposición

Volvamos a la encuesta. En cuanto a pertenencia étnica, se les preguntó si solamente hablaban aymara o quechua, y gran parte de estos bilingües y trilingües encuestados se identificaron como aymaras o quechuas. En 2008 esto nos confirmó lo que ya se sabía por el Censo de Población y Vivienda de 2001, pero el reconocimiento de identidad había aumentado más. Por eso, para establecer esa relación, no sólo vimos si se hablaba varias lenguas sino que también

indagamos sobre la identidad étnica. Por tanto, asumimos como lengua nativa a la lengua indígena. Pues la persona que hablaba en lengua nativa (aymara, quechua u otra lengua originaria) podía no ser indígena; aunque ya el hablar una lengua indígena

implicaba que estaba relacionada con una cultura originaria. También hay que decir que en 1985 se hizo un primer estudio de la representación territorial y de las colectividades llamadas “grupos étnicos” en ese entonces. Juan Carvajal y Pedro Plaza representaron al pueblo quechua con azul y al aymara con rojo. Xavier Albó, que también trabaja la sociolingüística en Bolivia, mostró en 2009 un mapa de colectividades y territorialidades que distinguen a la comunidad lingüística aymara con rojo y a la quechua con



* Docente universitario, lingüista quechua; destaca por su gran aporte al desarrollo de las lenguas originarias en Bolivia.

azul. De este modo se iba representando a la Bolivia plurilingüe.

En un país multilingüe se reconoce a las personas que hablan lenguas indígenas, pero desde el punto de vista del derecho individual, no desde el derecho colectivo. Sólo se reconoce a las personas, no se reconoce a las colectividades. Por eso voy a hacer una distinción entre el plurilingüismo y el multilingüismo, en lo teórico y conceptual.

Un país plurilingüe implica un país con varias comunidades lingüísticas, varias colectividades lingüísticas reconocidas por el Estado. En Bolivia son 36 idiomas, además del castellano. Ésas son comunidades lingüísticas, no solamente son lenguas; implican territorio, cultura. Mientras que en un país multilingüe hay varias lenguas, pero el país se considera una sola comunidad lingüística. En el multilingüismo se considera al individuo hablante; en el plurilingüismo, a una comunidad hablante.

En el multilingüismo se prioriza la enseñanza de la primera lengua o lengua materna (llamémosla L1) y la segunda lengua o lengua extranjera (llamémosla L2). Esta teoría proviene de Canadá y de otros lugares: la adquisición de L1 y el aprendizaje de L2.

Acá, en el contexto del plurilingüismo, la lengua indígena, la lengua estatal castellana y la lengua extranjera son, todas, una sola premisa: bien un idioma se aprenda como L1 o L2, eso pasa al segundo plano; no es una prioridad como en el multilingüismo. Lo que vale es la adquisición de la lengua indígena y de la lengua estatal más el aprendizaje de una lengua extranjera.

El modelo bilingüe

La Ley N° 1565 de 1994, Ley de Reforma Educativa, priorizaba la enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria como lengua materna (o L1) y la enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua (o L2). Ese concepto sicolingüístico se lo ha seguido manejando y hoy todavía pervive. En el otro modelo, el lingüístico trilingüe,

que es el modelo de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Ley N° 070, se da fuerza a la lengua indígena como lengua de la comunidad lingüística, y al castellano como lengua estatal. Por tanto, la enseñanza-aprendizaje plantea a la lengua indígena como primera lengua comunitaria (L1c) según la región lingüística donde se encuentre, y la enseñanza-aprendizaje de la lengua estatal, el castellano, como segunda lengua comunitaria (L2c) en toda la extensión territorial del Estado plurinacional. Finalmente, está la enseñanza de una lengua extranjera, que es electiva, como tercera lengua individual (L3i). La lengua extranjera se la puede elegir entre varias opciones y no se impone la lengua extranjera dominante.

Conclusiones

El plurilingüismo es una situación sociolingüística que se convierte en Bolivia en política lingüística. Esta política lingüística toma en cuenta lenguas indígenas y el castellano como lengua estatal. Estas lenguas, que pertenecen a comunidades lingüísticas, están ligadas a su cultura y gozan de derechos lingüísticos colectivos. El multilingüismo es otra situación sociolingüística que se practica, por ejemplo, en el Reino Unido o en Estados Unidos, donde su aprendizaje se reconoce como parte de los derechos lingüísticos individuales: se reconoce que las personas hablan varias lenguas pero no se reconoce a la colectividad, y el país tiene una sola comunidad lingüística, pues se considera que se corre el riesgo de fragmentar la lengua propia. Esta política lingüística toma en cuenta la lengua materna y la segunda lengua como lengua del individuo, obviando la comunidad lingüística respectiva. Por tanto, las lenguas propias gozan, en ese sistema, de derechos lingüísticos individuales pero están dissociadas de su cultura. En la Unión Europea, el multilingüismo y el plurilingüismo son conceptos diferentes, y en Bolivia se lo ha querido forjar así.

El modelo lingüístico bilingüe hace hincapié en el rol comunicacional de la lengua, donde la





lengua originaria es una lengua vernácula y el castellano una lengua vehicular, pues sólo sirve para comunicarse. En el modelo lingüístico trilingüe, tiene otro rol: el de construcción de identidad. En él, la lengua indígena es la lengua ligada a una identidad étnica, el castellano a una identidad social de bolivianidad y la lengua extranjera a una identidad personal.

La educación intracultural intercultural plurilingüe (EIIP) es un concepto diversificado de la educación intercultural bilingüe (EIB). La categoría de interculturalidad está diversificada en intraculturalidad e interculturalidad. El bilin-

güismo se amplía al plurilingüismo como política. Conceptualmente, la interculturalidad es una metacategoría, pero jurídicamente en Bolivia se la plantea con los sufijos “intra” e “inter”. Pero el bilingüismo es distinto del plurilingüismo. En Bolivia, el plurilingüismo se concretiza con la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, que lo explica como modelo de aprendizaje de una lengua indígena, del castellano y de una lengua extranjera. Por tanto, podemos decir que la EIB se fundamenta en el bilingüismo y la EIIP en el trilingüismo.







Educación intercultural bilingüe en Ecuador

Alberto Conejo*

Todos sabemos cómo nacieron nuestra ciencia, nuestro conocimiento, nuestra educación. Nuestros profesores de filosofía nos hicieron creer que los únicos padres de la ciencia eran los griegos y nosotros aceptamos eso como la única razón, como la única verdad, como la única racionalidad establecida desde la filosofía.

Pero analicemos con mayor detenimiento quiénes eran Sócrates, Aristóteles o Platón. Puedo anotar que todos eran hombres y miembros de la elite griega, pertenecían a la clase poderosa, eran blancos, eran de Europa. Por eso, la epistemología se fundó en la hegemonía de una clase, en el racismo y en el machismo. Seguramente en la antigua Grecia también habían mujeres, y quizás más sabias que estos hombres, ¿pero por qué no las tomaron en cuenta? Porque eran mujeres. Es posible que en la Antigüedad también existieran sabios de otras culturas, de otras razas, de otras clases sociales. Entonces, tal como nació esa epistemología nació la educación: de Grecia pasó a Alemania, de Alemania pasó a Estados Unidos y de Estados Unidos vino la educación a América Latina.

Los pueblos indígenas y no indígenas en Latinoamérica hemos recibido una educación he-

mónica, elitista, racista y machista que proviene de la tradición occidental, y ha incidido directamente en el pensamiento de los pueblos indígenas, montunos, cholos, afros y en general en hombres y mujeres de América Latina. Con todos estos saberes ajenos a lo nuestro nos sometieron, cambiaron nuestra forma de ser, de pensar y de actuar. Ese hecho psicológico, cultural, racional nos transformó. Y durante toda la colonia y la república hemos vivido en ese proceso educativo.

La estructura política y económica de los Estados-nación latinoamericanos, que se fundaron con la independencia de España, en los inicios del siglo XIX, se basó en una visión homogeneizante, castellanizante y racista, que invisibilizó la diversidad, la pluralidad, a las mujeres y a los pobres.

Las lenguas, los conocimientos, los saberes, los valores y las tecnologías de las culturas originarias fueron excluidos y considerados no aptos para la educación oficial, formal, de los países latinoamericanos, inclusive para la misma gente dueña de estos

conocimientos milenarios. Esa gente quedó al margen de este proceso normal, formal, regular, incluso legal, que fue instituyéndose en los diferentes países. Nuestros conocimientos, nuestros valores, nuestra lengua, quedaron fuera de la

Los pueblos indígenas y no indígenas en Latinoamérica hemos recibido una educación hegemónica, elitista, racista y machista que proviene de la tradición occidental



* Subsecretario de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador.

educación regular. Incluso a nosotros, los indígenas y afros, que teníamos esos conocimientos, nos dijeron que eran conocimientos no útiles, no necesarios.

Ustedes saben que las lenguas indígenas en la colonia fueron consideradas como lenguas no humanas. Según el principio platónico, para tener categoría de ser humano, teníamos que tener cuerpo y alma. Y los españoles consideraban que los indígenas del Abya Yala no teníamos alma. Eso quería decir que no éramos humanos; y si no lo éramos, nuestras lenguas no eran humanas, no lo era nuestra vestimenta, tampoco nuestros nombres. En la colonia nos quitaron nuestros nombres en nuestra lengua y nos pusieron nombres en castellano.

En Ecuador estamos viviendo un proceso muy interesante: de unos diez años para acá ya los niños no llevan nombres como María o José, estamos recuperando los nombres en nuestra propia lengua, nuestra religiosidad, nuestra vestimenta.

Es cierto, se habla de identidad interna y de identidad externa. Pero en Ecuador estamos en ese debate, sobre lo importante que es conservar esas dos identidades. Y es que hay indígenas que han perdido ya la identidad externa, la vestimenta, el sombrero, el poncho. Creo que si nos consideramos verdaderos indígenas hay que mantener ambas identidades.

Cuando nacieron las repúblicas en el siglo XIX, se fundaron con características coloniales, negando la diversidad. Consecuentemente, también se invisibilizó los conocimientos de los pueblos indígenas, sus lenguas y sus capacidades, que no fueron consideradas en los planes y programas educativos. Un anciano profesor me decía que en Ecuador todos estábamos unidos bajo una sola bandera, una sola lengua, una sola cultura y una sola nación. Y nosotros estábamos bien contentos con eso; pero con esa seudounidad colonial estábamos borrando la diversidad. Porque era mentira esa idea. No hay una sola cultura, ni una sola lengua.

Cuando se niega una lengua, se niega una racionalidad, un pensamiento, una cultura. Obvia-

mente, para los gobiernos de antes, las diversidades no formaban parte de sus políticas públicas, de sus planes y programas, y mucho menos de los textos escolares oficiales. Estos elementos culturales no se los incluyó en los textos escolares ni se los tomó en cuenta para el diseño de políticas educativas o para la elaboración de materiales educativos. Era muy raro que en un texto oficial apareciera una comunidad campesina, un indígena originario; aparecían sólo fotos de las ciudades grandes, plagadas de culturas foráneas. Como resultado de estas concepciones colonialistas, reforzadas en la república y en la época actual, la de la posmodernidad, las nuevas generaciones del país se han formado en ese esquema de pensamiento.

Es como un embudo. Por un extremo del tubo entran niños con identidad y por el otro extremo salen personas que niegan esa identidad, su lengua y aborrecen regresar a su comunidad. Muchos estudiantes se avergüenzan de su propia madre, que viste ropa típica; a las reuniones escolares piden que vaya el padre, porque éste ya viste de traje, no se nota mucho su condición indígena. Entonces, en esa corriente, las culturas originarias siguen un proceso de aculturación, de enajenación y de alienación.

Eso que sucede con los indígenas también sucede con la población ecuatoriana en general, lo que ha contribuido a que no se haya consolidado una identidad nacional, porque siempre nos han enseñado a querer lo ajeno y odiar lo propio. Los ecuatorianos no han desarrollado una apropiada autoestima respecto de su nacionalidad y su terruño, ni un orgullo de lo propio. Y eso tiene que ver con su apariencia física, con la lengua, con la ciencia y con las capacidades en general. Ésta ha sido una de las principales razones para que haya grandes migraciones hacia sitios en los cuales supuestamente se puede “vivir mejor” y tener mayores oportunidades de desarrollo, porque, históricamente, los ecuatorianos han tratado de negar lo que son. Esa concepción ha sido reforzada por un sistema educativo que privilegiaba lo proveniente de culturas de otros países y ha formado mentes enajenadas respecto de lo propio.





También se ha perdido la práctica de valores ancestrales de nuestro pueblo en general, como la solidaridad, la colectividad, el trabajo y la honestidad, que son la práctica misma del *sumaj kawsay* [buen vivir]. Esos valores se los ha cambiado por el individualismo, el economicismo, la corrupción, por esas prácticas que tanto daño han hecho a todo el país. De la misma forma, se ha perdido el amor, el respeto y el cuidado por la Madre Tierra. Ha sido usurpada, deteriorada y contaminada desde una visión mercantilista e individualista. Otro resultado negativo es el aislamiento entre las culturas que habitan el país, la continuidad del machismo, la adoración al falso desarrollo y a la corriente economicista, negando así el postulado de la interculturalidad y del *sumaj kawsay*.

Los países latinoamericanos tampoco hemos logrado construir una identidad nacional; por eso es que, si viajamos un mes o dos meses a España, ya estamos hablando como españoles y cuando regresamos ya no queremos comer la comida de la casa. Somos muy frágiles, no tenemos consolidada una identidad nacional; y lo mismo pasa con nuestra apariencia. Nuestro rostro, nuestra cara, nuestra estatura, nuestro color de pelo no los apreciamos; por eso las mujeres se tiñen de rubio y los hombres nos disfrazamos de caballeros. Y a muchos no nos queda bien el traje occidental, porque tenemos caras de indios y nos queda más lindo el poncho. Las mujeres indias se hacen permanentes, se tiñen el pelo, pero no les queda bien.

Si no cambiamos esta concepción, si no cambiamos la educación, los contenidos con que forman los maestros a las nuevas generaciones, no habrá transformaciones sustanciales.

Ahora, en el Ecuador no estamos sólo trabajando para indígenas; creo que esa etapa se ha superado. Antes, en los gobiernos neoliberales, se trataba de aislar o enajenar a los indígenas. Y

los indígenas trabajaban como con un desquite social contra el gobierno, contra los hermanos mestizos, contra los hermanos blanco-mestizos. De una manera aislada. Ahora en nuestro país estamos superando esas dificultades. Queremos trabajar para todos, mestizos, indígenas, negros. En nuestro país estamos trabajando con el principio del *sumaj kawsay* [buen vivir] para una verdadera interculturalidad.

Desde la década de 1990 y hasta 2010 hemos trabajado en una educación intercultural casi etnocentrista, aislada, esencializando sólo lo indígena; pero eso tampoco es construir una verdadera interculturalidad. Desde el inicio del proceso de la educación intercultural bilingüe en Ecuador se ha lanzado un nuevo proceso educativo, tanto en la formación de los maestros y en la construcción de nuevos contenidos educativos en todos los ámbitos. Con ello se intenta construir una verdadera sociedad intercultural en el Ecuador, fundamentada en una identidad nacional, cada vez más consolidada.

La recuperación y la incorporación oficial de la lengua, las ciencias y los saberes ancestrales aportarán significativamente en el ejercicio de los mandatos de participación ciudadana y en la construcción de una sociedad intercultural; este sistema de educación es su concreción. Se debe iniciar un proceso riguroso de estudio y de investigación para transformar viejos paradigmas, sobre la base de los nuevos postulados de la interculturalidad y el *sumaj kawsay*, con principios metodológicos andinos para la formación docente intercultural sustentable de rendición de cuentas, de aprender haciendo, de investigación participativa, de investigación experiencial, de investigación vivencial, de trabajo por resultados, de práctica y teoría, de construcción de hipótesis, teorías y principios desde nuestra racionalidad andina-amazónica. Estamos en esos retos.

Desde la década de 1990 y hasta 2010 hemos trabajado en una educación intercultural casi etnocentrista, aislada, esencializando sólo lo indígena; pero eso tampoco es construir una verdadera interculturalidad







La riqueza de ser diversos

Elena Burga*

Quiero contarles lo que estamos haciendo en el Ministerio de Educación del Perú en relación con la atención a los niños niñas y adolescentes de las zonas indígenas que están en contextos rurales pero también urbanos y en relación a la atención general a los pueblos indígenas originarios. Quiero contarles cómo estamos trabajando en una serie de políticas públicas orientadas a la atención de estas poblaciones que en el Perú han estado olvidadas durante casi toda la historia.

Generalmente no ha habido políticas claras ni condiciones serias desde el Estado para atender a estas poblaciones. Pero creemos que en este momento hay un cambio importante. No es todavía el “gran cambio” que quisiéramos en el país, pero sí hay una serie de acciones concretas que se están dando, no sólo en la educación sino en otros sectores, lo que nos muestra que hay una preocupación real por empezar a llegar a esos pueblos originarios que nunca han sido atendidos.

En el Perú tenemos una población aproximada de veintinueve millones de habitantes. De esos, la población que habla una lengua originaria como lengua materna, al 2007, era de 4.045.713 personas (83% quechuas, 11% aimaras, 6% de otros pueblos indígenas). No digo “personas indígenas”, porque en el Censo Nacional lo que se mide y la información que se solicita es la lengua materna.

No hay ninguna pregunta vinculada al origen étnico o cómo uno se identifica culturalmente, sino simplemente se usa el criterio de lengua. Y eso, obviamente, trae como resultado que la población que tiene una lengua originaria como lengua materna sólo sea el 16,5% del total de habitantes. Sin embargo, otros censos, como el Censo Nacional de Hogares, cruzan estos datos y ahí sí se considera otros criterios. Con esos criterios, podríamos decir que la población indígena es, aproximadamente, el 30% de los peruanos. Estos datos sobre lengua son fundamentales y se los debe tomar en cuenta.

En Perú tenemos 1.084.472 niños, niñas y adolescentes indígenas en edad escolar (según el INEI, Censo de 2007), a los cuales tenemos que atender con una educación pertinente, de calidad, con una educación que nosotros en el Perú todavía seguimos llamando “intercultural bilingüe”. Lo que creo, por lo que he vuelto a escuchar cuando se habla de la intra e interculturalidad, es que tenemos una serie de cosas comunes, aunque en Bolivia se está trabajando mucho más sobre estos conceptos. Particularmente pienso que estamos en la misma línea.

Actualmente, en el Perú se ha registrado 52 pueblos indígenas con sus respectivas lenguas. La población rural alcanza a 6,6 millones de personas y representa el 24% de la población total del país. Como población afroperuana tenemos



* Directora general de Educación Intercultural Bilingüe y Plural del Ministerio de Educación del Perú.



tres millones de personas aproximadamente, esto es el 5% de la población del Perú.

En mi país hay un marco normativo bastante bueno. La Ley General de Educación considera, por ejemplo, que todo el sistema educativo peruano tiene que tener como principio la interculturalidad, que es el principio rector de todo el sistema educativo. Además, la educación intercultural bilingüe (EIB) está orientada a la atención de los estudiantes de los pueblos indígenas que tienen una lengua originaria.

Eso lo tenemos normado ya desde 2003; sin embargo, es muy poco lo que se ha avanzado. Somos un país efectivamente muy fragmentado desde épocas de la colonia; somos un país que no se reconoce como diverso, aunque nuestra Constitución afirme lo contrario, porque estamos construyendo todavía una idea de nación. Y ahí la idea de Estado plurinacional no cabe ni siquiera entre los políticos más radicales o de ideas más avanzadas. Pero justamente en este último año hemos ido avanzando en cómo lograr que ese principio de interculturalidad para todos se convierta en una realidad y se empiece con acciones concretas. Sin embargo, poco se ha avanzado en una educación intercultural para todos. La educación nacional no reconoce la diversidad, no valora los saberes de las culturas originarias; sigue siendo homogeneizadora.

Una de las cosas que nosotros creemos importantes –no lo digo solamente desde el Ministerio de Educación, sino desde la sociedad civil y desde las organizaciones indígenas– es que no podemos hablar de una EIB solamente para indígenas. Desde hace muchos años esa idea ya ha sido superada, aunque en la práctica todavía estamos luchando por implantarla. Desde hace más de diez años, los mismos indígenas han empezado a demandar que la EIB, que ha estado siempre orientada hacia ellos nada más, sea para todos y no sólo para los pueblos originarios. Y sea para todos no sólo la interculturalidad.

En ese sentido digo que nuestra EIB se parece a lo que ustedes están planteando en Bolivia, que incluye también el aprendizaje de una lengua originaria como segunda lengua para los no indígenas.

Somos conscientes de las diferencias. En el Perú hemos tenido una reforma educativa en la década de 1970 que trató de obligar a hablar el quechua a todos, y fue un fracaso total. No obstante, fue una reforma sumamente interesante por sus ideas de avanzada en lo pedagógico, político, lingüístico y cultural. Pero fue un fracaso porque muchas de esas medidas no fueron consultadas y sólo se las impuso. No quisiéramos que eso vuelva a ocurrir, porque en nuestro país hemos tenido una historia de fracturas profundas, y eso viene ya desde la época de la colonia. No hemos logrado constituirnos como país reconociendo nuestras diversas culturas y valorándolas. No está en la agenda política ni siquiera el debate sobre un Estado plurinacional.

Las diferencias culturales heredadas de la colonia han estado asociadas a diferencias económicas, de acceso a mejores oportunidades y condiciones de vida, y eso se mantiene hasta hoy. Es cierto que la educación puede ayudar a esta reconstrucción y reconciliación entre distintos sectores del país y grupos socioculturales, pero esto pasa por un cambio en las relaciones económicas y de poder, que son condiciones que van más allá de la escuela.

Desde el Ministerio de Educación lo que estamos empezando a hacer es, por un lado, atender a la población indígena, a los niños, niñas y adolescentes que son nuestra prioridad; pero también estamos desarrollando acciones de interculturalidad para todos. En esas acciones de interculturalidad para todos, queremos promover también el aprendizaje de una lengua originaria como segunda lengua. Hay cierta demanda en sectores no indígenas que empiezan a pedir que se enseñe quechua en algunas regiones y a



Las diferencias culturales heredadas de la colonia han estado asociadas a diferencias económicas, de acceso a mejores oportunidades y condiciones de vida, y eso se mantiene hasta hoy



reclamar que en otras regiones donde priman otras lenguas originarias, debería enseñarse esas otras lenguas originarias. Por ejemplo en Ucayali, se debería enseñar el idioma shipibo, que es la lengua más hablada de esa zona; en la zona de Puno, el aymara; en Loreto hay veintidós lenguas originarias.

Esto implica que como Estado tendríamos que dar condiciones en las escuelas públicas para que las lenguas sean aprendidas; que veamos que si en una escuela se llega a decir que se quiere aprender quechua, el Estado contrate a alguien que pueda enseñar esa lengua. Nosotros en el Perú, según el último registro que ha elaborado el Ministerio de Cultura, tenemos 52 pueblos indígenas con sus respectivas lenguas. Eso es una gran diversidad.

Tres de esos pueblos están en la zona andina, el resto en la Amazonía peruana, con distinta cantidad de habitantes, con distinto grado de aculturación, con distinto grado de manejo de la lengua originaria. Hay pueblos enteros que están desapareciendo, que no hablan sus lenguas, que tienen serios problemas sociales, y sus territorios están siendo deforestados, contaminados, destruidos por falta de políticas estatales que ayuden a su difusión, a su desarrollo, a su oficialización; pero también por una concepción colonizadora que se tiene de las culturas y de las lenguas indígenas como cosas del pasado y que hay que dejar atrás; porque además hay una visión racista y discriminadora.

En lo que se refiere a la EIB en el Perú, en realidad lo poco que se ha avanzado –porque se ha avanzado– ha venido de la sociedad civil, de las organizaciones indígenas y de algunas organizaciones no gubernamentales que trabajan con apoyo de la cooperación internacional. La EIB ha estado asociada siempre con un discurso político, reivindicativo, de búsqueda de derechos. Desde el Estado es muy poco lo que se ha hecho por desarrollar la política de educación intercultural y bilingüe. Esto implica una serie de instrumentos de gestión que permitan viabilizar la atención a niños, niñas y adolescentes de pueblos origina-

rios, tanto en zonas rurales como urbanas. En treinta años no hemos logrado ni cubrir la demanda de EIB de primaria; tenemos que avanzar con el nivel inicial con mucha fuerza y empezar con la secundaria.

Lo que hemos empezado a hacer es plantearnos una serie de metas que les voy a comentar. Aunque no se habla de intra, inter y pluriculturalidad, buscamos eso. La descolonización es tarea de todos, en todos los aspectos de la vida de la sociedad peruana de hoy. ¿Cómo hacerlo? Combinando el discurso político con propuestas técnicas que permitan su aterrizaje en la escuela. Buscamos formar ciudadanos con identidades fuertes y capacidades para desenvolverse en distintos ámbitos y situaciones. Actualmente, existe un contexto favorable en el Estado, tenemos un marco normativo renovado.

Acá nos han hablado de que se ha creado en Bolivia un Instituto Nacional de Lenguas y Culturas. Nosotros también queríamos hacerlo en nuestro país desde hace muchos años. Finalmente, en el Perú se creó un Ministerio de Cultura; dentro de éste hay un viceministerio de interculturalidad con el que compartimos funciones complementarias. Dentro de ese viceministerio hay una dirección de lenguas originarias. Es esta dirección la que tiene que encargarse de una serie de acciones para lograr la oficialización y normalización de las lenguas. También hay una ley de lenguas, la Ley N° 29735, que regula el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del Perú y que le otorga al sector tareas importantes en materia lingüística. También está la Ley de Consulta Previa a los Pueblos Indígenas, que abre un espacio de diálogo entre éstos y el Estado y que establece la consulta a los pueblos indígenas cuando se trata de aplicar políticas y acciones que afectan a sus vidas. También hay una mayor conciencia sobre la necesidad de una educación intercultural bilingüe como derecho y como política pública que el Estado debe implementar con calidad. Es el caso que plantea el Informe Defensorial 152.





En este momento, el Ministerio de Educación tiene como una de sus políticas prioritarias en educación escolar las siguientes tareas: el cierre de brechas; trabajar con niños menores de cinco años (la mayoría son niños indígenas de zonas rurales), y el respeto a la cultura y el aprendizaje, que es trabajar con los niños y niñas quechuas, aymaras y amazónicos, que aprendan en su propia lengua y en castellano. Por supuesto desde un enfoque intercultural, que lamentablemente a veces no se refleja.

¿Cuáles son los desafíos que tenemos y compartimos con otros países latinoamericanos?

Una de las cosas que creemos fundamental es contar con sistemas de información precisa sobre la población a la que hay que atender. Necesitamos saber cuántos estudiantes por pueblo, por región, por nivel educativo son los que tenemos que atender y dónde están; cuántos están en zonas rurales y cuántos en zonas urbanas. Solamente así vamos a poder realmente prestarles una atención adecuada. Necesitamos, asimismo, saber cuántos docentes tenemos y cuántos necesitamos; cuántos están formados según estas concepciones de educación intercultural bilingüe, intracultural e intercultural; cuántos están en zonas rurales y cuántos en zonas urbanas. También necesitamos saber cuál es la situación de los pueblos, de sus lenguas; si necesitan fortalecimiento, desarrollo, revitalización de las lenguas; cuántos pueblos están a punto de desaparecer; saber cómo está la situación de sus lenguas, en cuántas escuelas tendríamos que trabajar la lengua originaria, además de trabajar la cultura, en cuántas hay que trabajar la lengua originaria como primera lengua y en cuántas como segunda lengua. Creo que éstas son situaciones similares que vivimos y necesitamos conocerlas para tomar decisiones. Si desde el Estado queremos empezar realmente a ofrecer una educación de calidad a estos niños, niñas y adolescentes, que

la necesitan, tenemos que tener un sistema de información mucho más preciso.

Otro desafío es contar con planes estratégicos y de largo plazo que vayan más allá de cada gobierno. Éstos deben hacerse con participación de distintos actores; entre ellos las organizaciones indígenas, garantizando presupuesto para los próximos años y con atención diferenciada a los pueblos según sus distintas situaciones socioculturales y lingüísticas. En el Perú ya tenemos un sistema de información, pero que hay que completar todavía. No obstante, hemos empezado ya por atender escuelas bilingües. De éstas tenemos dieciséis mil, y van a ser atendidas ahora con mayor fuerza. Pero necesitamos también un plan para saber cómo van a ser atendidas las escuelas que ya tienen niños de 52 pueblos indígenas.

Creemos que además hay que tener distintas estrategias. Porque hay pueblos cuyas culturas y lenguas están sólidamente consolidadas, pero todavía hay que hacer un fuerte trabajo sobre la primera lengua. Otros pueblos viven distinta situación, y con ellos hay que desarrollar otro trabajo. Hay pueblos cuyo tema es revitalizar sus lenguas porque éstas ya están casi desapareciendo. Otro desafío tiene que ver con interculturalizar el marco curricular nacional y promover currículos regionales con propuestas, algo sobre lo que en Bolivia están mucho más avanzados.

Nosotros estamos recogiendo bastante de esta experiencia. En el Perú estamos empezando a construirla. Se trata de impregnar el currículo nacional y los currículos regionales con conocimientos, técnicas y valores de los pueblos originarios. Que los niños de todo el Perú sepan que existen y que aprendan cosas de los niños de otras culturas dis-

distintas a las suyas, que aprendan de las culturas que hay en nuestro país, que las conozcan; o si ya las conocen, que sepan dónde están, que sepan que hay niños como ellos que viven en la Amazonía o en la zona andina, que hablan



Creemos que además hay que tener distintas estrategias. Porque hay pueblos cuyas culturas y lenguas están sólidamente consolidadas, pero todavía hay que hacer un fuerte trabajo sobre la primera lengua



diferentes lenguas, que tienen otras formas de vivir, de ser; también que sus conocimientos, que algunos conocimientos, entren como parte de los aprendizajes fundamentales que todo niño, niña y adolescente peruano tiene que tener. Porque en el marco curricular lo que se pone justamente son esos aprendizajes fundamentales, y en esos aprendizajes fundamentales –si hablamos de un marco intercultural intracultural– también se tiene que utilizar algunos conocimientos y valores propios de nuestras culturas originarias, que son parte de la diversidad del Perú.

Otra de las cosas que estamos promoviendo, al igual que en Bolivia, son los currículos regionales, garantizando que éstos realmente consideren los conocimientos, las prácticas, los valores de las culturas y lenguas de cada región. Pero ello implica que tengamos una propuesta de EIB mucho más clara, con la elaboración de guías didácticas, que llamamos “rutas del aprendizaje”, que permitan a los maestros bilingües desarrollar el inmenso trabajo que tienen que hacer en el aula. Acá podemos hablar bonito de la EIB, ¿pero con qué se come eso?, ¿cómo se aterriza en el aula? En el Perú estamos en ese afán.

La formación inicial y en servicio de los docentes EIB es fundamental. En Bolivia, según sé, hay institutos donde se están formando los docentes y se hace una educación complementaria. Nosotros también estamos identificando cuáles deben ser las instituciones de formación de los docentes bilingües, tenemos que trabajar en la formación de formadores con participación de sabios indígenas para hacer coherente una EIB; en la formación de nuevos maestros sobre la base de la demanda y su correspondiente actualización; ofrecer especialización a los maestros que ya están trabajando en las escuelas.

Otro desafío es la revitalización y desarrollo de las lenguas y culturas. Para todos estos países, Bolivia es un referente. Y si aquí las culturas y las lenguas también se están perdiendo, pese a que se tiene un gobierno y un presidente indígena, hay un acelerado proceso de pérdida de la lengua y la gente ya no habla ni el propio idioma,

¿qué podemos decir en el Perú donde la población indígena es el 30%? Tenemos que hacer un trabajo articulado con otros sectores, lo que es un trabajo político en el sentido de generar sensibilización; pero también es un trabajo técnico, en el sentido de dar herramientas pedagógicas concretas para lograr eso. Tenemos que tener estrategias para difundir, fomentar el uso, revitalizar a los pueblos y sus lenguas. Una política nacional de fortalecimiento de culturas y lenguas, una normalización de lenguas.

El desafío también es la producción de materiales y recursos educativos en lenguas originarias y en castellano, y eso pasa por la normalización de las lenguas, un tema muy complejo sobre el que no voy a hablar ahora. Pasa por planes de elaboración de materiales según cada lengua, regiones, niveles. Por la formación y acreditación de elaboradores de materiales educativos en lenguas originarias y la mejora de calidad de los materiales para que sean pertinentes y con enfoque intercultural, bien escritos en las lenguas originarias y pedagógicamente innovadores y de alta demanda cognitiva.

Finalmente, está la participación social y la movilización por una educación intercultural bilingüe descolonizadora, dependiendo de los procesos que cada país vive. Creo que esta participación debe ser cada vez más clara, garantizando la participación de los pueblos mediante sus organizaciones en los niveles nacional, regional y local.

En Perú se ha procedido a crear dos espacios de participación en la gestión de la educación intercultural bilingüe: la Comisión Nacional de EIB, que es un espacio más bien político, con representantes de organizaciones indígenas andinas, amazónicas y organizaciones afroperuana, y la Mesa Técnica Nacional de EIB, que es un espacio técnico con diversos tipos de actores vinculados a la educación intercultural bilingüe (docentes, académicos, líderes indígenas, formadores, funcionarios).

Creo que en el tema de la participación, incluso ahora que en el Perú estamos viviendo un





momento especial y hemos creado una instancia específica, es difícil lograr una verdadera participación, en el sentido de que las organizaciones indígenas, mediante esta Comisión Nacional de EIB que hemos creado, puedan efectivamente dar sus propuestas, decir qué es lo que quieren para sus pueblos y cómo es que se debe implementar la política de educación intercultural bilingüe desde el Estado. Eso es muy complejo. No basta con efectuar reuniones donde se exprese lo que se quiere. Hay que mejorar también las estrategias y mecanismos de participación para no

caer en el discurso que no llega a cosas concretas, y hacer creer a todos que están participando cuando en realidad pocos toman las decisiones. Y eso es una tarea que sigue siendo un desafío.

Para finalizar, es importante tener en cuenta que la valoración y revitalización de los pueblos indígenas, de sus culturas y lenguas no se dará sólo por la educación intercultural bilingüe. Se requiere de diversas políticas públicas que garanticen el ejercicio de sus derechos como personas, como ciudadanos y como pueblos.





Pedagogías propias, intraculturales interculturales y plurilingües

Pedro Plaza Martínez*

Las circunstancias de la vida son impredecibles en sus pequeños y grandes detalles. Hago estas reflexiones después de una inesperada triple cirugía. Durante mi estancia en la clínica me preguntaba cómo hubiese sido mi tratamiento con la aplicación de la medicina tradicional. Pero el hecho es que en los centros urbanos, ante situaciones de salud extremas, acudimos al sistema occidental de salud, con sus cirugías y fármacos. Es evidente que la medicina occidental y las medicinas tradicionales transitan por caminos diferentes, señalando coexistencias antes que complementaciones.

Y a propósito de mundos diferentes, recuerdo que una canción popular dice: “potosino soy de la tierra buena / donde el indio toca su queña”. Éste es un imaginario criollo-mestizo que se olvida de los miles de indígenas que dieron su vida en la explotación del famoso Cerro Rico de Potosí y del hecho actual de que el departamento de Potosí es el más pobre de Bolivia. Está claro que la mayor pobreza afecta a los sectores rurales donde todavía se evidencia la presencia de indígenas quechuas y aymaras que conservan modos de producción ancestrales, con una modernización incipiente.

Vivimos en una sociedad compleja. Después de quinientos años, nuestra sociedad mantiene una polarización compleja

La canción también patentiza la identidad, el imaginario desde la perspectiva de los vencedores: por una parte los “potosinos”; por otra, los “indios”.

Vivimos en una sociedad compleja. Después de quinientos años, nuestra sociedad mantiene una polarización compleja. En un polo se ubica el Estado; en el otro, los pueblos indígenas. Todo se ha mezclado: las razas, las lenguas, las costumbres, los valores, las lógicas; pero al mismo tiempo, se estructuran diversas asimetrías entre los mencionados polos. Desde la República, el poder político del Estado fue detentado por las clases criollo-mestizas; mientras los “indios” eran marginados, sus tierras expropiadas o invadidas (primero fue con los quechuas y aymaras, y más recientemente con los pueblos de tierras bajas). La educación desde el Estado se concebía en los parámetros de lo occidental, castellanizante en lo lingüístico, y cuando penetró en las comunidades indígenas, desde las primeras décadas del siglo pasado, mantuvo su carácter civilizatorio occidentalizante y castellanizante. La alternativa de la educación intercultural bilingüe recién empezó en los años noventa del siglo pasado.



* Docente de posgrado de PROEIB Andes, de la Universidad San Simón de Cochabamba. Lingüista quechua, de gran aporte al desarrollo de esta lengua.

La modernidad comenzó en 1492. Según Iván Ilich, fue un proceso por el que los modos de producción vernaculares, autónomos (algunos dicen “economías de subsistencia”) fueron transitando lentamente hacia la sociedad de consumo intensivo. Desde tiempos de la colonia, los pueblos indígenas han estado vendiendo sus excedentes agrícolas principalmente a las poblaciones urbanas. Vender para comprar los productos de procedencia urbana. Muchas veces se vende la fuerza de trabajo. Este proceso ha hecho que los pueblos indígenas vayan dejando de lado su propia producción cultural para adoptar los productos urbanos.

A veces, estos “avances” de la sociedad global parecen inevitables. Baste como ejemplo el consumo de la ropa usada. En la comunidad yuracaré de Tres Islas pregunté por qué ahora se visten como *karayanas* [blancos]. Un yuracaré me respondió de manera contundente: “porque hay”. Resulta que los comerciantes de los ríos llegan periódicamente, especialmente cuando hay fiesta, a las comunidades, y entre muchas otras cosas ofrecen ropa “americana” por montones y a precios accesibles. Y los indígenas compran; porque es más fácil comprar ropa hecha que procesar el corochó.⁴ En la comunidad andina de Chipaya pasa lo mismo: más fácil es comprar con dos bolivianos una camisa o una chompa que hacer un poncho tejido en telar.

La modernización no ha terminado. Hay comunidades indígenas tanto en tierras altas como en bajas cuya subsistencia principal todavía está basada en la producción propia. Pero en la aldea global, la revolución digital ya ha penetrado a las comunidades más remotas, principalmente mediante el celular y el DVD. Algunos ejemplos. En Asunción del Quiquibey, en el Beni, están dos comunidades de mosetenes y tsimanés en medio de

la selva, sólo se puede llegar por río a ellas; pero en las noches, en la casa comunal, los comunarios se acomodan para ver televisión con programas bajados del satélite. En Soltera, una comunidad yuracaré, por las noches los chicos pueden ver películas de lobos y vampiros mientras dure la carga de la batería del panel solar; pasa algo similar en comunidades rurales del altiplano y los valles, incluso en Iruhito (Iruwit'u) en La Paz.

Aunque no se le da mayor importancia al asunto, el hecho es que estos medios (TV, DVD, MP3) ejercen una fuerte influencia lingüística y cultural sobre los niños y jóvenes indígenas. Dicho de otro modo, la educación no es exclusiva de la escuela, ni la educación propia de la comunidad es inmune a la mundialización de la información. Y así, con el castellano e inglés entran los valores de la cultura occidental y es imposible que los jóvenes no se fijen en los modelos de belleza que aparecen en los videos. También está la música de las cholitas “villeras”, que es una contribución local a esa cultura. Pero con estos medios digitales podríamos producir historias, teatro, etc. para contrarrestar mínimamente ese bombardeo informático de Hollywood.

En la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” se plantea claramente que en Bolivia la educación es intracultural intercultural y plurilingüe, en todo el sistema educativo y para todos, no solamente para el medio rural. Desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas promueven la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas, según señala esa ley.

Pedagogías propias

Según el diccionario (una consulta a *Encarta 2009*), la pedagogía es “la ciencia o profesión



Aunque no se le da mayor importancia al asunto, el hecho es que estos medios (TV, DVD, MP3) ejercen una fuerte influencia lingüística y cultural sobre los niños y jóvenes indígenas

⁴ Árbol de cuya corteza, previamente procesada, los yuracarés hacen su ropa. (Nota de la editora)



de enseñar. Etimológicamente viene del griego *paidagōgia* que significa ‘las tareas del esclavo que llevaba al niño a la escuela’ (*paid* es niño). En este sentido, la pedagogía tiene larga data. Se define como la “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”. A su turno, el pedagogo es la “persona que tiene como profesión educar a los niños”. Además, se asume que la pedagogía se refiere a la enseñanza asociada a la escuela. Conviene también resaltar que de acuerdo a la etimología, toda la actividad está asociada con los niños.

En el imperio incaico, las pedagogías y metodologías estaban sustentadas en técnicas de convivencia con la naturaleza y el cosmos para la obtención del conocimiento comunitario y la energía de las montañas y ríos, en un sistema de códigos y simbología propias que hoy, por la influencia de la cultura occidental, se dejaron en el olvido, dando lugar a pedagogías occidentales con modelos de desarrollo económico que llevan a la sociedad a una crisis planetaria. Esto se dice en el *Compilado de documentos curriculares*, del Primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional de 2008. Un esfuerzo pionero que intentó trascender la pedagogía tradicional fue puesto en práctica por Elizardo Pérez con el acompañamiento de Avelino Siñani. La misión, como afirma Elizardo Pérez en su libro *Warisata*, “consistía en profundizar la búsqueda y la revitalización de las instituciones ancestrales”. En ese horizonte reconstituyeron el *ulaka* [parlamento amauta]; con esta institución la experiencia de la escuela-ayllu se convirtió en una pedagogía paradigmática, estableciéndose el vínculo entre la educación y la organización política y social. La experiencia duró diez años. La organización de la escuela central y las seccionales trascendió las fronteras y llegó incluso hasta México.

Recordemos que la pedagogía crítica es la pedagogía liberadora que desarrolla una conciencia crítica y de actitudes reflexivas, orientada a generar cambios en los sujetos sociales y en su entorno, y que la pedagogía productiva recupera

las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las comunidades, pero también tiene elementos de la escuela activa de la década de 1930 (los tiempos de la escuela-ayllu) y del mismo constructivismo. Warisata, al caracterizarse por una pedagogía productiva y liberadora, desarrolló una educación activa y de trabajo destinado al bien social.

La educación en la comunidad

En la comunidad, existe una pedagogía propia suficiente para poder sobrevivir y avanzar, adecuada al medio. Es un sistema elaborado de reproducción de los conocimientos y saberes que la comunidad necesita para sobrevivir, para garantizar la reproducción de la vida misma. La cultura, la organización social, la lengua, los saberes y conocimientos se producen, reproducen y transmiten por medios diversos, generalmente de manera sistemática. Señala el ya citado *Compilado de documentos curriculares* del Primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional de 2008 que la educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora valoriza y legitima los saberes, conocimientos y valores de los pueblos originarios y urbano-populares, como expresión de la identidad plurinacional y de sus derechos patrimoniales, incorporando en el currículo los conocimientos pluriculturales del pueblo boliviano, al igual que los conocimientos actualizados del saber latinoamericano y mundial.

¿Cómo se incorpora estos conocimientos?, ¿eso incluye sólo los contenidos o también las metodologías? No podemos repetir lo que la comunidad ya está haciendo suficientemente bien, tenemos que pensar cómo esos elementos pueden ser útiles en la escuela. La pedagogía comunitaria o ancestral tiene que ver con “aprender haciendo-aprender produciendo”.

Por tanto, en una perspectiva más amplia, podemos considerar a la pedagogía como el arte de enseñar. Esto implica que alguien enseña y alguien aprende. Los agentes son el maestro y





el estudiante: en la comunidad, los mayores y los aprendices. Los contenidos son los saberes y conocimientos propios que garantizan la reproducción cultural y las metodologías son desarrolladas en la vida, no escolarizadas, pero sistemáticas, por ejemplo: viendo, haciendo, ejercitando, recreando, enseñando, soñando.

A los chimanes les preguntamos: ¿cómo aprenden ustedes? Y nos respondieron: soñando, lo cual es un método que se aparta de todo lo que conocemos en la pedagogía occidental. Otro ejemplo de aprendizaje está en el *pallay*, esos dibujitos tejidos que hacen en Tarabuco. Según Modesto Vargas, escritor quechua de Qullakamani, el *pallay* es un ejemplo de cómo se transmite

La interculturalidad no existe como un desarrollo natural, es una propuesta política cuya implementación requiere de planificación y recursos

los conocimientos: los diseños se los hace sobre k'aitu [hilo crudo] y todo se hace hilando. En su testimonio señala: “a mí nadie me enseñó, aprendí ejercitando. Mi hermana mayor sabía y mirándole aprendí, esperaba que se levantara del telar y recién me ponía a ejercitar. No quería enseñarme. Cuando se iba me ponía a hacer en el telar. Me decía ‘haz así’, pero yo no podía, no tengo mi mamá, vivía en tristeza”.

La idea que transmite ese aprendizaje es que alguien observa y aprende, pero también ejercita y recrea y nos plantea el tema de cómo vamos a enseñar la cultura. Por eso, es conveniente distinguir, por lo menos, entre relaciones culturales e interculturalidad. Cada vez que sociedades, naciones, o grupos entran en contacto se producen relaciones interculturales, interacciones, aculturaciones. La colonización es una forma de relación entre culturas, donde una cultura se impone sobre otra. En contraste, entenderemos la “interculturalidad” como una propuesta para establecer relaciones equitativas entre las culturas.

La interculturalidad

La colonización es parte de la vida. Un organismo, para sobrevivir, debe expandirse y elimi-

nar o desplazar a otros organismos. Dicen que si se deja caer algún alimento al suelo, todavía lo podemos consumir si lo levantamos antes de los diez segundos, o sea antes de que haya sido colonizado por los microorganismos del suelo. Según Nazario Tirado, una cultura que no vende sus productos tiende a reducirse y perecer. La cultura tiene que ser consumida por los otros.

También es una forma de colonización, pero cultural. En Puno se baila la diablada como propia. En Chile, hay una localidad donde se baila ésta y otras danzas desde hace cientos de años, pues era un punto de confluencia de bolivianos, peruanos y chilenos. En Iquique se presenta la danza de los tobas como una tradición del norte

chileno. En Cuzco se escucha música de Los Kjarkas. Luis Enrique López, un poco en serio y un poco en broma, lo llamaba “imperialismo cultural boliviano”.

La interculturalidad no existe como un desarrollo natural, es una propuesta política cuya implementación requiere de planificación y recursos. Desde la perspectiva educativa, es algo que tiene que enseñarse, algo que los estudiantes deben aprender. Dicho de otro modo, es construir nuevas mentalidades y nuevas conductas. Es trascender los estereotipos, como eso de “donde el indio toca su quena”.

La reforma educativa de 1994 propuso la interculturalidad y tuvo el mérito de popularizar el concepto en el discurso, aunque falló en la implementación plena en el aula. No supo cómo enseñar la interculturalidad, no supo qué enseñar para contribuir a que las relaciones entre culturas (sociedad nacional y pueblos indígenas) sean democráticas, equitativas, horizontales. Recuerdo que un estudiante del PROEIB Andes se fue a Tupiza para investigar la interculturalidad, pero desistió porque ésta no se enseñaba en las escuelas seleccionadas para la observación. En la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, su artículo 6 define así la interculturalidad:





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

Si se parte de la premisa de que el comportamiento individual se proyecta al comportamiento social, la base para enseñar la interculturalidad es enseñar comportamientos individuales que fortalezcan la autoestima, la solidaridad, la reciprocidad entre los estudiantes. Es reducir las tendencias negativas, sociobiológicamente intuitivas, de priorizar lo individual para construir relaciones hacia la consolidación de lo colectivo. Obviamente, también se puede enseñar lo teórico, lo discursivo; pero una cosa es la teoría y otra la práctica. Por tanto –además siguiendo las orientaciones de las pedagogías indígenas–, conviene enseñar la práctica más que lo teórico. Recordemos además que también se debe recurrir a la práctica, el ejercicio (*urijay* en quechua) como una forma de construir activamente el conocimiento.

Por ejemplo, la enseñanza del juego de los cinco dedos –*maymantataq kani* [de dónde soy], *ima sutiy* [qué me llamo], *pitaq quchu masiy* [quién es mi compañero], *imaynalla kachkan* [cómo está], *imantaq gustawan* [qué me gusta]– puede servir para que los niños actúen interculturalmente.

Pedagogías intraculturales o intraculturalidad

En un principio, fue la educación bilingüe, el uso de dos lenguas en la escuela, una alternativa a la hegemonización lingüística dentro de la concepción monoculturalista de la sociedad y la educación. Luego se ejerció la educación bilingüe y bicultural. La crítica era que el anterior en-

foque sólo estaba tomando en cuenta la lengua y no la cultura. Tal crítica tenía un fundamento válido, pero a medias, puesto que la lengua no puede sino expresar la cultura.

Finalmente, vino la EIB, la educación intercultural bilingüe. Pero la EIB se concentraba más en lo lingüístico y dejaba en segundo plano a lo cultural. Además, por lo menos en la implementación de la Ley de Reforma Educativa, tampoco se puso en práctica la enseñanza de la interculturalidad.

La intraculturalidad presupone la existencia y relación asimétrica entre dos o más culturas; es, típicamente, la relación entre la cultura dominante y las culturas subordinadas, que van cediendo terreno frente al avance de aquélla. En la educación, por lo menos en nuestro medio, la intraculturalidad todavía no ha sido puesta en marcha y por tanto, constituye un gran desafío para el nuevo sistema educativo. La educación intracultural promueve el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de la cultura originaria y pueblos urbano-populares mediante el estudio y aplicación de los saberes, conocimientos y valores propios en la vida práctica y espiritual, contribuyendo a la afirmación y fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas originarios y de todo el entramado cultural del país.

Sobre la intraculturalidad, el párrafo I del artículo 6 de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” señala:

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, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. 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.

La intraculturalidad tiene que ver con el fortalecimiento y desarrollo de lo propio: lengua,



cultura, espiritualidad, modos de producción. Se trata de producir y consumir lo propio. Cuanto más se consume un producto, más interesados hay en producirlo. Dicho de otro modo, la producción y consumo de lo propio tiene un lado económico que no conviene despreciar. La quinua, por ejemplo, que es un alimento completo (tiene casi todas las proteínas que el cuerpo requiere para sobrevivir), convendría consumirla en mayores cantidades, no sólo en los pueblos indígenas sino en toda la sociedad “nacional”. Todos estaríamos mejor alimentados. Mientras no podamos competir con la producción digital, podemos hacerlo con los productos culturales o contenidos culturales que están almacenados y reproducidos por los mismos aparatos electrónicos: la música, la literatura, los imaginarios culturales. Se puede recuperar la vestimenta, tener producción artística propia en lenguas indígenas para fortalecer la cultura.

En las lenguas indígenas, la literatura es escasa, aunque poco a poco la producción se va incrementando

ya que la educación, como “función suprema del Estado” era concebida, planificada y administrada desde los centros urbanos.

Una consecuencia de la política monolingüística fue ignorar la teoría y la práctica de la enseñanza de las lenguas indígenas, tanto por su condición de lenguas maternas como por su condición de segundas lenguas. Paradójicamente, la errada práctica de diseñar y poner en práctica su enseñanza como si todos

los estudiantes fuesen hablantes del castellano (ignorando que en las comunidades rurales e incluso en las urbes hay estudiantes cuya primera lengua no es el castellano), también ha determinado un sistema educativo que no está preparado para enseñar el castellano como segunda lengua. En un país castellanizador, no hay teorías, formación, institutos ni libros para enseñar el castellano como segunda lengua (excepto aquellos textos elaborados por los programas de EIB en épocas recientes). Las experiencias de enseñanza de segundas lenguas se han circunscrito a las lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, japonés, principalmente).

En las lenguas indígenas, la literatura es escasa, aunque poco a poco la producción se va incrementando. En lo que respecta a la enseñanza de las lenguas indígenas, muchas obras siguen la intuición de sus autores, otras imitan las metodologías utilizadas para las lenguas extranjeras, especialmente el método audio-lingual. Un primer punto que es necesario tomar en cuenta en la planificación es saber que no es lo mismo enseñar inglés que quechua. Debemos saber que la educación plurilingüe es aquella que garantiza y propicia el aprendizaje de una lengua originaria para todos los bolivianos. Así, educar en el lenguaje supone una apropiación crítica y creativa de la lengua, mediante el reconocimiento y valoración de las diferentes formas de pensar, significar y actuar; donde se garantice que los bolivianos se comuniquen en su lengua materna (originaria o castellano), dominen una segunda



Pedagogías plurilingües o plurilingüismo

El plurilingüismo es la pluralidad de lenguas, es una condición natural de los pueblos. En la lengua operan dos tendencias: la unidad lingüística para garantizar la comunicación y la variación o diversificación para adaptar la lengua a necesidades, motivaciones e intereses concretos o particulares. Es la lucha entre el monolingüismo y la diversificación de las lenguas.

En los Estados-nación (concebidos bajo el viejo ideal europeo de un territorio, una lengua, una nación), la práctica ha sido imponer la lengua del poderoso, en nuestro caso el castellano. Así, en la República de Bolivia, el sistema educativo formal, escolarizado, se ha concebido e implementado en castellano. Se ha pensado en una educación monolingüe sin tomar en cuenta la diversidad de lenguas indígenas presentes en el territorio boliviano. No podía ser de otro modo,



lengua (originaria o castellano) y puedan utilizar con fines profesionales o culturales una lengua extranjera, propiciando una relación de complementariedad entre lo propio y lo ajeno, aspecto que permite a las personas proyectarse con identidad hacia otras culturas.

La gran pregunta es cómo lo hacemos. Mientras se puede proceder sin mayores problemas en la enseñanza de una lengua materna (lengua originaria o castellano), cabe recordar que la adquisición de una segunda o tercera lengua conlleva variados problemas. Baste recordar la educación escolarizada tradicional que enseñaba en castellano y no siempre lograba con éxito la castellanización de los estudiantes; o la experiencia de quienes han estudiado inglés en la secundaria y que luego no pueden entender esa lengua cuando se encuentran en un país anglófono.

Enseñanza del castellano en la reforma educativa

En Bolivia se aplicó las ideas del modelo del monitor de Krashen⁵ a la enseñanza del castellano como segunda lengua, con resultados no muy alentadores. En la reforma educativa boliviana, parece haberse tomado en cuenta la hipótesis del orden natural al pie de la letra. En un documento mimeografiado, el consultor Alan Crawford⁶ indicaba que dado que la segunda lengua se aprende de la misma forma básica que la primera lengua, y puesto que la primera lengua se aprende de manera natural, sin enseñanza formal ni libros, la segunda lengua también se podría aprender y enseñar del mismo modo; es decir, sin graduación ni control de las estructuras gramaticales, ni libros. De acuerdo con esa teoría, el Ministerio de Educación no produjo textos o módulos específicos para la enseñanza del castellano como segunda lengua. La idea fue

que los docentes crearan situaciones comunicativas significativas, reales para que los alumnos adquirieran de manera natural el castellano. El Ministerio de Educación proporcionaba una guía para la enseñanza de segundas lenguas con una serie de orientaciones teóricas y ejemplos que contribuyeran a la creación de situaciones comunicativas significativas, reales, mediante las cuales los niños, inmersos en el contexto comunicativo, deberían adquirir la segunda lengua de manera natural. Sin embargo, los maestros se abocaron más a enseñar en lengua indígena y poner en segundo plano la enseñanza del castellano. Al parecer, la razón fue simple: no había módulos para enseñar el castellano, y concebir un programa para ordenar la enseñanza del castellano rebasaba las posibilidades de los docentes (tiempo, preparación, recursos, incentivos, interés). En resumen, la enseñanza del castellano como segunda lengua, en la propuesta de la reforma, estaba muy bien fundamentada teóricamente, pero fallaba por cuestiones prácticas, básicamente por las condiciones de trabajo de los docentes.

Situaciones sociolingüísticas

En 1995, el investigador Xavier Albó identificó más de cuarenta situaciones sociolingüísticas que podrían incidir en la educación intercultural bilingüe. Pero aboquémonos solamente a las situaciones ya identificadas. En la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en el artículo 7, se señala el uso de lenguas en el sistema educativo: a) en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua; b) en poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda; c) en las comunidades o regiones trilingües o plurilingües, la elección de la lengua originaria se sujeta a criterios de territorialidad y transterritorialidad definidos por los consejos

⁵ Se trata de un modelo creado por el lingüista estadounidense Stephen Krashen, que establece cinco hipótesis de trabajo para la adquisición de una segunda lengua. (Nota de la editora)

⁶ Fue también asesor externo de la Guía Didáctica de Segundas Lenguas.



comunitarios, y será considerada como primera lengua y el castellano como segunda lengua; d) la enseñanza de la lengua extranjera se inicia en forma gradual y obligatoria desde los primeros años de escolaridad, con metodología pertinente y personal especializado, continuando en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.

Considero que hay que plantear un deslinde previo: una cosa es enseñar en la lengua y otra enseñar la lengua (lenguaje). La enseñanza de y en la lengua materna (sea el castellano, la lengua indígena o incluso la lengua extranjera) no representa mayor dificultad, ya que los docentes están familiarizados con el uso y enseñanza del castellano. En la reforma educativa de 1994, para enseñar en quechua, aymara o guaraní, solamente se transfirió prácticas usuales de la lengua castellana a la lengua indígena. En todo caso, ahora, la concreción del currículo se verá facilitada por la provisión de los materiales didácticos, especialmente de los textos. Tanto la primera lengua como la segunda serán enseñadas por el mismo docente, pero sugerimos que haya un docente por cada lengua.

En cuanto a la enseñanza de la lengua extranjera, parece que solamente se está pensando en su enseñanza y no en su uso instrumental ni para el estudio de otros contenidos. A diferencia de la primera y la segunda lengua, que serán atendidas por el mismo docente, para la lengua extranjera se propone una “metodología pertinente y personal especializado”. Dicho de otro modo, solamente se estaría ampliando a todo el sistema educativo (a la primaria) algo que ya se ha estado haciendo en la secundaria: la enseñanza de inglés o francés como materia típica y a cargo del profesor de la materia. Además, en lo que respecta a la enseñanza de lenguas extranjeras, las escuelas normales antes y los institutos pedagógicos ahora han estado preparando profesores de idiomas desde hace rato.

Otra cosa es la enseñanza de segundas lenguas, tanto en lo que respecta al castellano (pa-

radójicamente) como a las lenguas indígenas, porque enseñar una lengua no es lo mismo que enseñar una asignatura dada. Entre los métodos utilizados están el natural, el directo, el audio-lingual, el enfoque comunicativo-naturalista, la enseñanza por contenidos-inmersión.

Diferencias entre castellanización y enseñanza por contenidos

En Bolivia, la mayor experiencia del sistema educativo formal ha sido la formación de docentes para la enseñanza del inglés y del francés, como lenguas extranjeras. En contradicción con la política lingüística predominante de la castellanización, no se ha formado a docentes en las normales ni a especialistas en las universidades para la enseñanza del castellano como segunda lengua. En consecuencia, tampoco se produjo textos para el castellano como segunda lengua. De manera similar, también se ignoró la necesidad de enseñar las lenguas indígenas del país como segundas lenguas, dadas las tendencias de desplazamiento lingüístico vigentes en el país. Por tanto, tampoco se ha formado maestros bilingües en las normales del sistema educativo ni se ha incentivado la producción escrita y de materiales de enseñanza en las lenguas indígenas amazónicas.

Tomando en cuenta los principios precedentes, el objetivo central de la enseñanza de la segunda lengua es proporcionar a los alumnos una entrada comprensible, por medio del uso de la lengua en situaciones reales. Por tanto, el maestro debe regular el nivel de complejidad de su habla, pero no dejar de hablar naturalmente, sino de acuerdo con el nivel de comprensión del niño, incluyendo pequeños desafíos que ayuden en la adquisición de elementos nuevos; debe apoyarse mucho en el contexto. La enseñanza además debe proporcionar a los alumnos situaciones comunicativas reales. Por ejemplo, estrategias para

Considero que hay que plantear un deslinde previo: una cosa es enseñar en la lengua y otra enseñar la lengua (lenguaje)





solicitar explicación del significado no entendido en una conversación con hablantes nativos.

Se debe evitar que los alumnos se pongan ansiosos o defensivos, por ejemplo, con las constantes correcciones a sus “errores” en pronunciación o en la sintaxis de la lengua que está estudiando, pues esto activaría el filtro afectivo, que también podríamos asociar con un mecanismo de defensa (el alumno, para evitar ser criticado, simplemente deja de hablar, lo que a su vez le impide interiorizar la nueva lengua). Se trata de crear las situaciones significativas que hagan posible la interiorización en el uso real de las estructuras de la segunda lengua (desechándose, sea dicho de paso, la enseñanza formal de las reglas gramaticales, pues este conocimiento no contribuye a la adquisición).

Todos estos consejos pueden ser útiles, pero la experiencia (incluyendo lo que pasó con la enseñanza del castellano como segunda lengua en la reforma educativa) nos ha demostrado que el docente tiene dificultades para implementar el currículo, mucho más cuando se trata de enseñar una lengua, si no tiene los textos adecuados.

La situación de los docentes

En las escuelas de los pueblos mosetén y tacana actualmente no se cuenta con maestros bilingües, lo que plantea problemas para la implementación de la educación intercultural bilingüe y también para la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua. En sentido ideal, los docentes ya desde la normal deberían hablar una lengua indígena. Y también es el caso del inglés y del francés. En Bolivia, no somos hablantes del inglés; pero en la normal enseñan inglés. Y así hay miles de profesores que hablan inglés. Por tanto, los profesores, para enseñar tacana, deberían aprender tacana. Pero en el momento, ése no es el caso. Tal vez en un futuro mediano podamos aspirar a que todos los que salen de la normal hablen una lengua indígena. Ahora, con la nueva Constitución Política del Estado, todo empleado público debe saber castellano y una

lengua indígena. Los maestros somos empleados públicos, por tanto debemos aprender una lengua indígena.

En el caso de los docentes de la región, deberían aprender la lengua del pueblo indígena con el que están trabajando. Significa que a un docente que está en la región chimane pero que no habla la lengua debe dársele un plazo de dos a tres años para aprender a hablarla. Eso ha pasado en el medio quechua y aymara. Recuerdo que un colega tenía que enseñar en quechua en San Lucas (Chuquisaca). Al principio, le costó. Tenía materiales en quechua, preguntaba a los alumnos de cursos superiores, no sabía nada de quechua; pero más o menos a los cinco años estaba dictando en quechua. Ese caso está documentado. En quinto grado estaba enseñando en quechua. O sea, se puede aprender la lengua indígena.

En nuestra situación actual, si no hablamos la lengua indígena tenemos que empezar a aprender conjuntamente con los estudiantes. Para eso vamos a proponer un esquema. En San Pedro (Beni), por ejemplo, los niños son hablantes del castellano y hay sólo dos personas que saben tacana, ¿cómo hace el docente para la pronunciación? Puede darse el caso, especialmente con el tacana, de que haya pocos hablantes. ¿Qué hacer? Tiene que haber lengua hablada, cintas grabadas, fichas, pronunciación para que el docente escuche, tiene que contar con materiales audiovisuales.

No hay problema de enseñanza con el chimán como segunda lengua; ahí el problema es el castellano. Pero igual hay que hacer cintas grabadas para proporcionar los modelos lingüísticos que no susciten discriminación de los castellano-hablantes.

Reflexiones finales

En el programa de reforma educativa se intentó enseñar el castellano como segunda lengua bajo un enfoque comunicativo, pero –aunque la teoría fue válida– la práctica no tuvo éxito;





tampoco se supo enseñar la interculturalidad, aunque ésta se consideró una de los “ejes vertebradores” del programa. No se tocó el tema de la intraculturalidad, pues ésta es una propuesta desarrollada después del programa de reforma educativa. En lo lingüístico, se aplicó la modalidad bilingüe (de la lengua indígena al castellano) y no se consideró el plurilingüismo.

Tanto para reencauzar la interculturalidad como para implantar la intraculturalidad es necesario definir el currículo con detalle y preparar también los materiales didácticos. Guías, consejos o capacitación de docentes, por muy pertinentes que sean, no podrán ser puestos en práctica, dadas las condiciones de trabajo de los docentes, especialmente en el medio rural. La enseñanza de las lenguas en el nuevo sistema educativo requiere de precisar los métodos de enseñanza de segundas lenguas y las modalidades de la educación (bilingüe, de transición o de mantenimiento de las lenguas indígenas, de uso de las lenguas indígenas como instrumentos de comunicación) y, finalmente, de saber cómo se integra la enseñanza de la tercera lengua extranjera al sistema. Nótese lo que algunos maestros dicen: “no estamos pudiendo con dos lenguas, con tres peor”.

Sugerencias

Mi sugerencia principal va para el Ministerio de Educación: ponerse inmediatamente a la tarea de elaborar los textos o materiales didácticos necesarios para enseñar la interculturalidad, la intraculturalidad y las lenguas (fuera de las otras materias del currículo). El método sería conformar equipos mixtos de expertos indígenas y técnicos.

La experiencia de EIBAMAZ demuestra una alternativa exitosa, pues hizo materiales para enseñar tacana o mosetén, por ejemplo. Mas, para enseñar la intraculturalidad y la interculturalidad todavía tenemos que tejer mucho.

Para enseñar las lenguas, en el ámbito de la escuela, se puede incluir las siguientes acciones: a) preparar materiales didácticos para la enseñanza de la segunda lengua (castellano o lenguas indígenas), seguir orientaciones audio-lingüales, comunicativas y de inmersión lingüística; b) preparar materiales audio visuales, incluyendo casetes o CDs con audio, de modo que los textos, fichas o textos de lectura estén acompañados por estos recursos; c) realizar talleres de capacitación docente para trabajar, sobre todo, en las actitudes negativas con respecto a la necesidad y posibilidades reales de la adquisición, enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas, pero también para involucrar a los maestros en la enseñanza de segundas lenguas poniendo en práctica los materiales ya elaborados; d) acompañamiento en aula, intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, que permita validar los materiales y procedimientos pedagógicos diseñados, además de documentar el proceso de aprendizaje de la segunda lengua por parte de los estudiantes; e) involucramiento de la comunidad en actividades de revitalización cultural, incluyendo actividades culturales (concursos en lenguas, música, danza), y programas de inmersión lingüística en la lengua de la comunidad.

Todos estos temas de interculturalidad e intraculturalidad para la enseñanza de segundas o terceras lenguas son temas que están todavía en gestación, diría yo. Y hay que darles impulso.





Preguntas y comentarios de los asistentes

Para Walter Gutiérrez

— *¿Qué alianzas estratégicas se ha hecho con las instituciones para encarar estas tareas? En las escuelas siempre solicitamos tener políticas lingüísticas y culturales propias y también contar con radioemisoras para difundir lo que producimos, porque ahora tenemos pocos materiales escritos, y con iniciativas propias estamos llegando a un trabajo un poco aislado.*

— *Las escuelas superiores de formación de maestros son entidades desconcentradas del Ministerio de Educación, pero están directamente relacionadas con éste. Sí estamos haciendo alianzas estratégicas con instituciones y organizaciones que están trabajando en el tema educativo de manera coordinada. La producción de textos es muy importante, ¿pero cómo hacemos? Hay un decreto supremo para incentivar la producción de materiales, principalmente a los maestros. Lo que nos falta es colocar recursos para que se cumpla este decreto. El ministro tiene la idea de crear el Premio Nacional a la Pedagogía Intercultural y reconocer con esto a los maestros que están produciendo. Pero además que sea gente que nos represente fuera del país.*

— *Yo vengo de la unidad educativa de Machacamarcá, en Oruro. Si bien nosotros tenemos que producir textos, el aspecto económico a veces nos impide*

hacer textos propios. Por eso es fundamental que el Ministerio de Educación no sólo nos motive sino nos ayude para que maestros y estudiantes podamos generar materiales educativos, no sólo textos, sino hasta audiovisuales hechos en nuestra zona.

— *Yo lo que puedo decir del programa de formación complementaria (PROFOCOM) es que es una experiencia que se ha ido puliendo desde que fue diseñada y se está aprendiendo y mejorando en la práctica. El tratamiento de nuestro sistema educativo es holístico, tiene cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir. Debemos recordar que el sistema educativo anterior solamente medía cuánto sabía el estudiante, y este nuevo sistema educativo está viendo el ser, su identidad, qué es el estudiante, de dónde viene, cuánto sabe, cuánto sabe hacer en la práctica y qué decide. Pero también es una cuestión política el cómo se sostiene este proceso de cambio, que es un cambio político.*

— *Yo vengo de Perú. Una de las debilidades que hay en nuestro país es el programa de formación complementaria de nuestros docentes. ¿Cuáles son las estrategias desarrolladas en este programa con los 47 institutos de formación docente?, ¿con qué criterios se está desarrollando, hay condiciones para hacerlo de esa manera? Y también quisiera saber las condiciones y criterios con los que se trabaja en maestrías y licenciaturas.*





— En cuanto a las lenguas originarias en las normales, es un avance. Pero la pregunta creo que va por cómo se aplica la lengua materna y la segunda lengua. Todavía no está clara la estrategia de aplicación lingüística en el sistema educativo, porque nuestro contexto es muy complejo. Hay lugares donde se habla muchos idiomas originarios. Es el caso de los migrantes de tierras altas que van a tierras bajas: llevan su idioma; pero en el lugar también se habla lenguas indígenas propias. ¿Cómo se forma docentes para ese medio multilingüe? No es imposible. En el Perú se ha desarrollado una experiencia para medios multilingües y plurilingües. Aquí no vamos a inventar la pólvora, es difícil, pero no es imposible hacer nuevas cosas. La Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas nos habla del principio de territorialidad y del principio de personalidad. Eso quiere decir que si alguien es aymara y ha migrado a Cobja, su responsabilidad es enseñar aymara a su hijo en el hogar, pero la escuela es otro contexto y ahí deberá aprender la lengua indígena del lugar. Eso lo estamos planificando pero todavía hay que trabajarlo con más claridad.

— Los pueblos indígenas de repente nos hemos olvidado de formas propias de gobernar, cómo se toman decisiones, cómo hacemos los presupuestos desde las lógicas indígenas, cómo diseñamos nuestras urbes, como construimos nuestra ciudad. Y ahora se trata de proyectar, trabajar la parte tecnológica. Pero hay confusiones. Creemos que con llamar a alguien “alcalde indígena” ya hemos solucionado nuestra problemática de autogobierno. Pero autogobierno indígena significa que un mallku [autoridad aymara] gobierne en una marka [territorio aymara], y cuando eso sucede se elimina al alcalde. Los temas concretos de territorio y todos sus elementos tendríamos que ir analizándolos.

— En mi experiencia de formación docente, la educación intra e intercultural bilingüe sólo se enseñaba en una materia. Eso ha sido un error, no incorporarla en otras materias de formación docente. Si bien ahora vemos que ha habido avances en la lengua y las culturas, también se debe planear estratégica-

mente junto al Ministerio de Culturas, porque esto debe ser interministerial. Y aquí aportaremos los profesionales que contamos ya con experiencias valiosas. Tenemos que integrar también las experiencias de las universidades. Aquí los líderes indígenas son un pilar fundamental, porque tienen la riqueza intercultural bilingüe, y también deben aportar.

— Yo soy la coordinadora de la Unidad Académica Caranavi. A todas las escuelas superiores nos dieron un ítem como docente complementario, en este caso para aymara complementario. Durante la gestión 2012 empezamos a ver qué hacen los docentes de aymara complementario. Trabajaron con los estudiantes, con los docentes y aún todavía no cumplen su carga horaria. Entonces esta unidad académica salió a dar cursos en Radio Qhana, de Caranavi, y en la televisión también enseñamos aymara. Pero todavía tenemos otro problema: ¿cómo certificamos? En esa parte tal vez podrían ayudar los del Ministerio de Educación, porque la gente que escucha la radio y sigue los cursos exige una certificación. No sabemos si la debe dar la escuela, la unidad académica o el Ministerio de Educación. Eso está un poco confuso. Por otro lado, cuando hablan de la participación de los pueblos en el currículo regionalizado, yo puedo decir que las escuelas no hemos participado en hacer eso, especialmente mi unidad académica. Sería bueno que socialicen estos currículos para que podamos, por lo menos, conocerlos.

— También estamos trabajando en el aymara complementario. Debe haber formación de profesionales en lenguas indígenas, pero también todos los docentes deben desarrollar sus materias en lenguas indígenas. Por eso el sistema es de y en lenguas indígenas. El IPELC se va a encargar de certificar a esos maestros. Los institutos de lengua y cultura van a acreditar que enseñen correctamente la lengua, así sea una entidad privada o pública; para eso se ha creado el IPELC. La Universidad Aymara ha creado su instituto de lenguas; si es dentro de la universidad, con fines académicos, bienvenido. Pero esa institución deberá ser acreditada por su respectivo instituto de lenguas, que será el que acredite si está enseñando correctamente la lengua.



— *Yo pertenezco a un grupo étnico, los kallawayas, cuyo conocimiento en medicina herbolaria es patrimonio intangible de la humanidad. Muchos no conocen eso. Entonces la UNESCO está preocupada y nos ha pedido que les entreguemos el idioma kallawayaya, para que puedan informar sobre su importancia. Hemos mandado sobre esto una carta al Ministerio de Educación y no hemos tenido respuesta en idioma kallawayaya, el machajuyai. Los incas hablaban el quechua, pero también hablaban el machajuyai. La cultura kallawayaya es una de las culturas más antiguas en América, por su idioma. La UNESCO ha reconocido nuestra cultura como patrimonio y ahora estamos complementando un proyecto para recuperar también nuestro idioma, que es un idioma muy completo, que tiene que ver con una cultura muy antigua. Y es así que los kallawayas hablamos muchos idiomas: el aymará, el quechua y el castellano. Aunque yo, personalmente, el quechua me estoy olvidando y el machajuyai también, porque no hay práctica, y el idioma es práctica.*

— Respecto del kallawayaya. Es una lengua constitucionalmente reconocida, aunque no hemos visto pruebas de la existencia de esta lengua. Será necesario trabajar en su recuperación. Y quiero ser sincero, los quechuas dicen que los kallawayas ya hablan sólo lengua quechua, y el machajuyai parece que es la lengua espiritual de los quechuas. Trabajen en eso, por favor. Es un desafío para ustedes, los kallawayas, porque creo que todavía hay que constatar que están vivas algunas lenguas.

Para Alberto Conejo

— *La colonización cultural está presente en el día a día, ¿tienen respuestas para combatirla en Ecuador?*

— Un trabajo para combatir la colonización es hacer bibliografía para los centros educativos. La otra gran tarea que se está por asumir en nuestro país es trabajar bastante con la familia, con las madres, las organizaciones. No es posible que la academia siga trabajando, de pronto, sólo para

garantizar fuentes laborales a sus miembros. La partida nos la está ganando la familia. Pero en las comunidades originarias, principalmente, las mamás no están comunicándose con sus hijos en lenguas originarias. Ciegamente, cuando nace un niño o niña, empiezan a comunicarse en castellano. Eso es una gran lucha, porque cuando crece el niño o la niña ya no habla o tiene vergüenza de hablar su lengua originaria. Y si es que nosotros, conscientes de este problema, queremos que un niño de doce o trece años vista como viste su pueblo originario, que hable como su pueblo originario, y vemos que ya no es parte de su afectividad e identidad, comprendemos que si los criamos en un espacio ajeno a su cultura, no desarrollan esa cultura; esa subjetividad no es parte de sus gustos. Ya no habla su lengua, su música no le gusta, deja de consumir alimentos originarios y ya ni se viste con sus ropas. Por eso creo que es muy importante trabajar con la familia. Se debe trabajar desde antes de la concepción de los niños. Y armonizar eso con la procreación, con la fertilidad de la madre tierra, en relación con el ciclo de la vida. Para que se creen hijos con más coherencia cultural, con mayor inteligencia y con mayor humanidad. Ésas son algunas estrategias de cómo estamos enfrentando este proceso de descolonización.

— *¿Qué se está haciendo en Ecuador para desarrollar la educación intercultural bilingüe? Porque creo que respecto de eso hay pocas leyes.*

— Quiero decirles que en nuestra Constitución Política, en el principio general, habla de que nuestro país es intercultural, plurinacional; y en la parte de los derechos colectivos menciona el derecho de los indígenas a tener una educación acorde con su cultura y su lengua. El artículo 845 también detalla que el Estado ecuatoriano garantiza y brinda recursos a la educación intercultural bilingüe. En marzo de 2011 se promulgó la Ley Orgánica de Educación Intercultural para todo el país, y todo su título cuarto está dirigido a la educación intercultural bilingüe; el





reglamento lo establece de esa manera, también el estatuto del Ministerio de Educación. De tal manera que en el nuevo modelo de gestión estamos ya en el proceso de organización en zonas, distritos, circuitos.

— *En educación superior, ¿cómo se va a desarrollar la educación intra e intercultural plurilingüe sabiendo que las universidades son autónomas?*

— En nuestro país hemos encaminado algunas estrategias sobre cómo trabajar en la educación superior con educación intercultural. En este 2013 está previsto, por ejemplo, crear la universidad amazónica. En esa universidad se va a desarrollar una especialidad en relación con los pueblos amazónicos. Desde el Ministerio de Educación se está creando una universidad sólo para formar docentes, y en ésta se va a crear un área dirigida a la cuestión intercultural y un área dirigida a las lenguas ancestrales. Eso va a funcionar en una provincia, al lado de la ciudad de Cuenca. También está previsto crear una ciudadela denominada Ciudad Yachay (Ciudad del Conocimiento), con una estructura un poco diferente de la universidad. Ahí se espera crear un contexto de investigación de conocimientos ancestrales y de ultraciencia. Universidades de Europa y de Estados Unidos (la de Massachusetts y la de Pennsylvania), universidades que tienen gran tradición de investigación occidental, se han comprometido a ayudar, y también vamos a trabajar en forma conjunta con el Instituto de Ciencias, Idiomas y Saberes Ancestrales. En estos dos años hemos tenido reuniones con el Consejo de Universidades del Ecuador para reflexionar sobre estos temas. Hay, por ejemplo, algunas universidades que ofrecen licenciaturas en inglés desde hace varios años, y la pregunta que hicimos es por qué no se ha ofrecido licenciaturas en quichua o en cualquier lengua ancestral, y por qué no hay ramas especializadas en conocimientos ancestrales, por ejemplo en medicina indígena, en arquitectura indígena, aunque ya hay una universidad que oferta esto

último. Estamos viviendo esos cambios y ojalá los sigamos desarrollando.

— *En su experiencia de EIB, ¿qué metodologías se han desarrollado?*

— El modelo de educación intercultural bilingüe plantea una metodología muy interesante. Claro, no es nuestra invención, pero creo que algo hemos agregado ahí. Lo hemos transformado en una metodología de aula, una metodología de procesos de enseñanza en el aula, hemos cogido la teoría de sistemas, todo ese proceso sistémico del conocimiento. Primero pasamos por la teoría, luego la misma ciencia dice que si no ponemos en práctica no sirve de nada. La segunda fase es pasar a la práctica; como tercera fase pasamos a la creación, como cuarta fase pasamos a la socialización. Entonces en todos los procesos de aula estamos trabajando estas cuatro fases. Primero sería el conocimiento teórico, lo segundo sería aplicar en alguna cuestión práctica este conocimiento. Sobre este conocimiento teórico y la puesta en práctica, creamos. Por ejemplo, si enseñamos un cuento: se aprende la teoría del cuento y se podría dramatizar, hacer maquetas, etc. y luego crear otro cuento, y luego lo socializamos, lo difundimos. También estamos trabajando con relación a las lenguas en esta teoría de comunicación funcional. Ya no tanta gramática sino mayor fuerza en la comunicación, más producción, más desarrollo de la oralidad, creación, prácticas comunicacionales. Ésos son algunos trabajos que estamos desarrollando en nuestro país.

Para Teófilo Laime Ajacopa

— *¿Qué es una lengua del Estado?*

— Todas las lenguas indígenas y el castellano deberían ser lenguas del Estado. Pero en el plano conceptual sociolingüístico, que por ejemplo se trabajó en Cataluña, están las lenguas con Estado y las lenguas sin Estado. Aquellas que viven dentro de un Estado y que son también lenguas





del Estado, las lenguas oficiales que se expanden a todo el país son también lenguas del Estado. Hay lenguas oficiales que no tienen Estado; es el caso del quechua, del aymara, del guaraní. Según esta teoría, no se llaman lenguas estatales sino lenguas indígenas. Sólo si abarcan todo un país son lenguas estatales. No me lo he inventado, son conceptos de teoría sociolingüística que se ha trabajado en Cataluña. La lengua estatal es lengua oficial y las lenguas indígenas también son lenguas oficiales. Desde el punto de vista sociolingüístico, social, la lengua ya no se puede pensar como una identidad aparte de la sociedad: lengua y comunidad están relacionadas, lengua e individuo. En cuanto a lengua estatal, el castellano chileno, el castellano mexicano o el castellano español o simplemente español, como se llama en España, son lenguas estatales. Anteriormente se pensaba que el castellano viene desde España a México, llega hasta Argentina, etc. Actualmente se piensa que cada idioma se desarrolla en cada país. Por eso el quichua de Ecuador se diferencia en la pronunciación, en la escritura, con el quechua de Bolivia. Los lingüistas ecuatorianos desarrollan ese idioma según su propio sentido y en Bolivia o Perú son diferentes. Son desarrollos distintos que van creando también conceptos distintos.

— *Explíquenos cómo ha sido esa transición del bilingüismo al plurilingüismo y el papel que juegan las lenguas extranjeras.*

— La transición del bilingüismo al plurilingüismo en el plano de la inclusión de las lenguas extranjeras se puede interpretar tal vez como la misma teoría, el mismo concepto. Pero en Bolivia, a partir de 2009, con el reconocimiento de las lenguas indígenas como oficiales, las lenguas extranjeras pasaron a ser consideradas como tercera lengua (L3). Antes de 2009 se las consideraba segunda lengua, porque a los idiomas indígenas se los consideraba dialectos o eran ignorados por la política lingüística del país. La primera lengua era el castellano y la segunda lengua podría ser

una lengua extranjera. No había la definición de espacio en este caso, era el tiempo el que definía. Desde la revitalización y oficialización de las lenguas indígenas en Bolivia, las lenguas extranjeras pasan a la categoría de L3, y eso significa que en Bolivia no tienen una comunidad lingüística, aunque haya hablantes. En cambio la L1 y la L2 sí tienen comunidad lingüística en un país. En otros países, el aymara será lengua extranjera, en Bolivia no. Desde ese punto de vista, ha cambiado el enfoque sicolingüístico de Wallace Lambert, que desarrolló en Canadá el bilingüismo. El bilingüismo estaba construido en la relación entre L1 y L2 y era una concepción temporal. Ahora las lenguas indígenas significan estar dentro de una cultura, y la lengua extranjera no tiene comunidad lingüística en el país. Por eso, del enfoque sicolingüístico se pasó al enfoque sociolingüístico. Por eso la oficialización de las diferentes lenguas es un concepto más social. Por tanto, el plurilingüismo no es un enfoque sicolingüístico, que se hace sobre L1 y L2, sino que tiene una mirada social. Es un tema abierto todavía. Los movimientos y los cambios sociales se nos adelantaron y nos retrasamos en la teorización. También se debe ir avanzando en llevar a la práctica conceptos y teorías.

— *¿Cuál es el enfoque semiótico de las lenguas originarias en la enseñanza de la escritura y en la práctica pedagógica?*

— Cada lengua es distinta. Pero es un tema interesante para abordar desde la lingüística de las lenguas latinas. Se ha aplicado a esas lenguas indígenas el alfabeto latino, griego, que es el alfabeto castellano e inglés. Con algunas resulta bien, pero con otras, por ejemplo con las lenguas que son silábicas, como el japonés, como el aymara, se debería utilizar otro sistema de signos escritos o de signos silábicos, porque el alfabeto latino no sirve. No todas las lenguas indígenas son fáciles de escribirse con este alfabeto. Hay sonidos que necesitan otros sistemas escritos: silábicos, ideográficos, etc. Eso debería



tratarse con enfoques específicos para cada idioma. En el quechua esto se ha superado bastante. Por ejemplo está la teoría producida en el Perú. En el aymara hay algunas cosas que pulir, pero se está avanzando. Yo diría que lo que hacen los lingüistas chinos o japoneses podría ser bastante interesante para el aymara. Podría ser una opción, pero que todavía da para largo. Mientras tanto, tendremos que estar escribiendo de maneras complicadas y difíciles de leer.

— *Conocemos que para la revitalización de las lenguas, un componente primordial es la actitud hacia determinada lengua. Si nos encontramos en una situación conflictiva de lenguas en contacto, ¿cuáles serían las estrategias para revertir una actitud negativa hacia las lenguas nativas?*

— Si la normalización de los idiomas tiene que ver con conceptos, tiene que ver con cómo elevamos el estatus, el prestigio de una lengua; entonces hay que trabajar. En Bolivia, afortunadamente, el estatus del quechua y del aymara va a la par del castellano. Pero si no trabajamos en eso, en vano vamos a querer hacer bilingües a los individuos, se van a resistir. Es una concepción errada ver solamente la enseñanza de una lengua sin ver los procesos sociales. Por eso, hay que trabajar en el prestigio de dominar una lengua y la actitud de una persona cambiará; y eso se tiene que trabajar mediante leyes, decretos, mediante actitudes estatales y gubernamentales. Es importante la planificación sobre eso. Si la sociedad es clasista, por otra parte, también habrá lenguas más importantes que otras. Inclusive ahora, un individuo que solamente habla castellano es menos prestigioso que un individuo que habla castellano e inglés. Hace diez o veinte años el monolingüe en castellano tenía más prestigio que el que hablaba aymara y castellano, por ejemplo. Ahora estamos revirtiendo esas situaciones.

Para Pedro Plaza

— *¿Podría diferenciar entre método comunicativo y situación comunicativa en la enseñanza de las lenguas?*

— Quiero puntualizar algo respecto de la educación superior. Hay algunos países donde los estudiantes pueden estudiar en su propia lengua, desde el kindergarten hasta la universidad. En ese caso, los temas de interculturalidad e intraculturalidad entrarían como parte, simplemente, del currículo. Es el caso de Finlandia, donde hay dos lenguas oficiales: el suami o finlandés y el sueco. Tanto suecos como finlandeses pueden educarse desde el kinder hasta la universidad en su propia lengua. Entonces eso nos plantea un modo de existir, porque la universidad actúa en la cultura. En Bolivia, si bien algunas carreras imparten enseñanza de idiomas, las cátedras se desarrollan en castellano; e incidir en esas universidades parece algo difícil. Creo que aquí hay dos universidades que buscan interculturalizar la universidad.

Ahora quiero hablar del método comunicativo, que hace hincapié en la comunicación, al contrario de lo que hacía, por ejemplo, el famoso método audiolingual. En el método audiolingual se enseñan unas estructuras lingüísticas mediante la repetición. Se hace repetir mucho, se hace aprender diálogos de memoria y se supone que a través de la repetición la persona va a interiorizar las estructuras lingüísticas de la segunda lengua. Este método ha estado en funcionamiento más o menos desde la década de 1940 y solamente en la década de 1980 se empezó a desarrollar el método comunicativo. La objeción al método audiolingual es que éste no funcionó. Mucha gente dice que en colegio había estudiado el inglés pero en Inglaterra no entendía nada. Lo mismo dicen otros sobre el aprendizaje de otros idiomas. Por eso se critica a ese método.





El método comunicativo utiliza la comunicación y propone escenarios o situaciones comunicativas. Por ejemplo el juego, donde necesariamente se debe utilizar el idioma para lograr una comunicación. Mediante este hecho real se supone que la persona va a ir captando el idioma. En mi experiencia, la cultura es un tema complejo. Los poderosos siempre han podido imponer su lengua y a veces también su cultura, aunque en el ámbito cultural puede haber diferencias. Por ejemplo, en la religión judeo-cristiana se cree en un solo dios, pero los chimanes tienen muchos dioses: los dioses de los árboles, los animales, los espíritus, etc. También puede haber diferencias materiales en la cultura, habitantes más numerosos, etc. Pero en lo lingüístico no se ha podido demostrar que una lengua es mejor que otra. Todas las lenguas, analizadas en su estructura, en su capacidad comunicativa, para expresar y transformar los pensamientos y sentimientos, en palabras, son perfectas. Todas las lenguas del mundo son equivalentes, ninguna es mejor que otra. El castellano no es mejor que el quechua, o

el inglés no es mejor que el tacana. Pero cuando hablamos de ciudades y medio rural, resulta que desde la década de 1930 la gente está migrando desde los sectores rurales a las urbes y ese proceso continúa. En Bolivia, ahora hay más gente que vive en las ciudades que en el campo. Esto está asociado con la tecnología, con el bienestar que la ciudad da. La táctica para enfrentar esta situación que provoca, entre otras cosas, la absorción de una cultura por otra, es empoderar a las lenguas y culturas indígenas, empoderarlas por medio de una serie de acciones, de políticas culturales, educativas, trabajando en las células sociales, con las personas. Lo que como personas, como individuos podemos hacer en nuestro comportamiento puede incidir en el desarrollo social. Por ejemplo, si usamos ponchos y otros ven que llevar poncho es bonito, se produce una cadena cultural. Obviamente, esto sin dejar de trabajar en lo político, en todas las políticas educativas. Finalmente, cada uno de nosotros tiene que ser un militante de la revitalización de las lenguas y culturas indígenas.







II. PEDAGOGÍAS PROPIAS INTRACULTURALES INTERCULTURALES Y PLURILINGÜES

Vuelve atrás por tu pueblo

Félix Layme Pairumani*

Estamos frente a una civilización en crisis. Ya lo ha anticipado Oswald Spengler en 1920, en sus dos tomos de *La decadencia de Occidente*. Arnold J. Toynbee no pudo aportar nada en 1933 con sus trece tomos de *Estudio de la historia*. Si bien confirmó que cada civilización tiene su génesis, crecimiento, colapso y desintegración, sólo añadió que la historia tiene leyes, pero éstas no son “inexorables”, sino “governables”. Es decir que los imperios pueden hacer aguantar bien sus tiempos si se manejan bien. Para 1970 era definitivo: “*shock* del futuro”, decía Alvin Toffler.

Estamos frente a cambios de paradigmas científicos y tecnológicos. La civilización occidental ha alcanzado un alto nivel de desarrollo gracias a sus paradigmas: universalismo, centralismo, verticalismo, homogeneización, autoritarismo, naturaleza como cosa, etc. Sin embargo, sus propios científicos y su ciencia de punta han descubierto nuevos paradigmas como diversidad, ecología, equidad de género, descentralización, alteridad, horizontalidad, holografía, etc., que sus pueblos no las pueden practicar todavía si sufren esa es-

La civilización occidental ha alcanzado un alto nivel de desarrollo gracias a sus paradigmas: universalismo, centralismo, verticalismo, homogeneización, autoritarismo, naturaleza como cosa

pecie de *shock*, si se hallan en un estado de caos de valores.

Ahora ya nada es definitivo. Caen las verdades absolutas y los dogmas; y con ellos todo tipo de paternalismo y de armas sutiles como la discriminación. Al descubrirse nuevos paradigmas, las oligarquías mundiales se llevaron el flujo del agua a su acequia. Los malvados manipularon los nuevos modelos para ponerlos a su favor; y los otros no tuvieron capacidad para hacer otro tanto. Con Pierre Bourdieu a la cabeza, sólo atinaron a hacer marchas anti-globalización.

¿Cuál fue la actitud de los andinos y los indígenas? Con las políticas de “civilización” y castellanización, muchos sucumbieron y se alienaron. Algunos lloraron y pelearon contra la occidentalización, la mayoría de la población andino-amazónica quedó a medias, culturalmente semicivilizada y estancada en cultos pagano-cristianos, como se puede ver en su sincretismo religioso. Resultaron, como dice el inglés Charles Posner, una especie de “analfabetos en dos culturas”.

¿Cuál debe ser nuestra decisión? ¿Seguimos cruzando como mansos corderos el cerco de la



* Gestor de la educación intercultural bilingüe en Bolivia; docente universitario, fundador y director de suplementos en aymara y autor de muchas obras en lengua aymara.



civilización moribunda o hacemos un alto en el camino para reflexionar y tomar una decisión histórica? Un chino aconseja: “no importa lo lejos que hayas ido por una carretera equivocada, vuelve atrás”. Para tomar una decisión primero hay que estar cuerdo y eso supone descolonizarse. Además, el colonialismo ya no está vigente y no fue una virtud en la historia de la humanidad. Hay que planificar el proceso, mientras se entienda; la descolonización debe ser una política para rescatar las dos visiones.

Los nuevos valores de Occidente ya son otros, pero su población sigue anclada en los antiguos; y si nosotros continuamos entrando a esa civilización obsoleta otra vez estaremos atrasados. No hay oportunidad con los antiguos valores occi-

dentes sino con los de la posmodernidad, en la que ellos están aturdidos. Es vital que volvamos a nuestros propios valores. Los valores posmodernos y los andino-indígenas son similares. Hoy, los andino-amazónicos seguimos practicando el localismo, las diferencias, el sistema *chacha-warmi* [varón-mujer], la complementariedad de opuestos, el culto a la Pachamama, etc.

Las culturas andinas e indígenas eran empiristas de manera fundamental; es decir, sus pobladores adquirían sus paradigmas y conocimientos tecnológicos observando la naturaleza, los arrancaban de la experiencia. Hoy, la base de la educación andina e indígena es la experiencia, aprender practicando. Por eso el currículo escolar debe estar basado en la perspectiva andino-indígena.





Las pedagogías intraculturales interculturales y plurilingües

Teresa Guarderas*

La pedagogía del *arutam*, en el modelo de educación shuar, se desarrolla en un ambiente familiar y natural, bajo los principios de la actividad, la participación, la continuidad, la libertad, la familiaridad, la obediencia, la honestidad y el respeto a la naturaleza.

La educación shuar está basada en duros ayunos y abstinencias, conforme lo hacían nuestros mayores, de acuerdo con las edades de crecimiento y desarrollo de la persona. Para la cultura shuar, todo lo existente en el mundo es creado por Ayumpum. Esa creación se explica mediante mitos cosmogónicos y etiológicos que sirven para entender el origen del mundo y del hombre shuar; también nos ayudan a conocer y a diferenciar lo material de lo espiritual, la vida de la muerte. El shuar es mortal pero su espíritu es inmortal y vive en lugares sagrados que son las cascadas, ríos, lagunas y montañas, transformadas en animales superiores como el jaguar, la anaconda, el tigre y el águila.

La educación propia en la cultura shuar guarda relación con las diferentes etapas de la incorporación del niño o niña, el adolescente y los jóvenes a la sociedad adulta; se desarrolla en el interior de la familia y se transmite por los

padres. La mamá y la abuela se encargan de la educación de las niñas y señoritas. Éstas aprenden las actividades domésticas y hortícolas, la cerámica, la gastronomía, sobre salud, el cuidado de animales menores y su rol de esposas. El papá y el abuelo se encargan de la educación de los niños y jóvenes. Éstos aprenden las técnicas de caza, pesca, trabajo, arquitectura, medicina, *uwishin* o shamanismo, técnicas y estrategias de seguridad y defensa interna y externa.

La oralidad se la practica mediante ceremonias matinales en el sector de Tankamash: se habla de la mitología, de ritos y celebraciones, del trabajo y el arte, se hace música, se realiza todo el aprendizaje shuar. Todo esto genera el cambio de actitud y mentalidad orientado a garantizar la vida plena personal, familiar y

comunitaria en simbiosis entre el hombre y la naturaleza. Todo este aprendizaje significativo debe darse mediante las enseñanzas de Nunkui, que es la pedagogía del *arutam*.

En la sociedad shuar, la iniciación empieza con el nacimiento, cuando se le aplica al niño o a la niña, por vía oral o anal, el zumo de floripondio [*maikiua*], de *tseptsemp* (una planta medicinal), de tabaco [*tsank*] y de *piripri* (planta purificadora).

La educación shuar está basada en duros ayunos y abstinencias, conforme lo hacían nuestros mayores, de acuerdo con las edades de crecimiento y desarrollo de la persona



* Especialista en educación intercultural bilingüe, representante del pueblo shuar del Ecuador.



El adolescente inicia la vida racional al realizar el primer encuentro con el *arutam*. La familia y la comunidad consideran necesario que el adolescente varón deba emprender su primer viaje a la cascada. Un *wea* [chamán] dirige el rito de ida y regreso de la cascada simbólica.

La pedagogía del *arutam* explica los conocimientos que dan las siguientes deidades. Nunkui da conocimiento de alfarería y es modelo de la mujer shuar; Shakaim entrega el conocimiento del trabajo; Tsunki es una divinidad que tiene dominio acuático sobre todas las especies que viven en ríos y lagunas; Etsa es el prototipo o modelo del hombre shuar, enseña plegarias [*anent*] para la cacería; Ayumpum da conocimiento de guerra. La transmisión del conocimiento se realiza bajo la dirección del *wea*, el *kakaram* [poder] que es expresión de *arutam* (o *arutmari*).

En todo esto, como he dicho, son agentes educadores los abuelos, los padres y la familia ampliada. Son los poseedores y depositarios de los saberes y conocimientos, son los responsables primarios de la educación y formación en los valores éticos y morales.

En cuanto a recursos didácticos que se emplea para la enseñanza-aprendizaje, están los elementos materiales de la propia naturaleza, los lugares y espacios de aprendizaje en la educación shuar. La casa es considerada núcleo de la sociedad shuar, porque es una comunidad case-ra; por tanto, es la expresión visible del pueblo. El *tankamsh* es el sector del hombre, allí se maneja la relación con los extraños; está relacionado con los conceptos de fuerza y valentía. La huerta constituye uno de los espacios de aprendizaje para las niñas; allí la madre enseña a sus hijas técnicas y distintas plegarias para comunicarse con Nunkui y tener abundante comida. El río y la playa constituyen otro espacio de aprendizaje, tanto para varones como para niñas, ya que en la pesca participan todos. La cascada también es otro ambiente de aprendizaje, donde el niño y el joven aprenden los ritos de los seres divinos. El *arutam* se aprende con el rito de la cascada. Este espacio es sólo para varones.

En cuanto a selva y naturaleza, se distingue dos grandes periodos: *uwí* o época de abundancia, que es la estación de verano [*esat*]. Aquí se intensifica la cacería, la pesca y los trabajos hortícolas. Nuestros mayores nos indican que los seres humanos debemos procrear hijos en estas épocas para que nazcan robustos, valientes. *Naitiak* es la época de escasez, la estación de invierno [*amaa*]. En esta época, dicen nuestros mayores, no debemos procrear hijos porque nacen enfermizos, no pueden caminar mucho, se cansan.

En cuanto a correctivos y estímulos en la educación shuar, dijimos al principio que éstos se basan en duros ayunos y abstinencia de acuerdo con las edades de crecimiento. Si se trata de estímulos y premios, se recompensa con aprecio, cariño y buen trato. En la cultura shuar no se da premios específicos, sólo se estimula, se lleva de viaje, a cosechar frutas a la selva, a visitar a los familiares, pero no se dice que es por premiar las buenas acciones.

También tenemos algunos tabús en la educación, que paso a explicar. Tanto los niños como las niñas están prohibidos de comer los testículos de animales de cacería, del gallo y del cerdo para evitar el desarrollo prematuro del deseo sexual; no deben comer pepas de zapallo porque serán inútiles en coger pescado; no deben comer maní crudo por la noche, porque luego de tener relaciones sexuales, emanarán un olor desagradable y levantarán sospecha.

Las dimensiones de la educación shuar tienen que ver con la sostenibilidad humana, la mujer, la familia y la comunidad, los territorios, los recursos naturales y el medio ambiente, el fortalecimiento de sabidurías ancestrales y organizativas, la formación académica y científica, la economía y el desarrollo, los sistemas, tecnologías y comunicaciones.

Todo grupo humano organizado como pueblo o como nacionalidad es poseedor de una lengua y de una cultura que se muestra en varias manifestaciones, como la religión, la espiritualidad, la música, el folklore, los mitos, las creencias y tradiciones, la organización social, política y





económica, el manejo del tiempo y del espacio, la historia y las leyendas. En fin, todas las manifestaciones que le dan identidad a determinado pueblo. Para educar en su sistema, se requiere interpretar los hechos y los fenómenos que se presentan, se requiere de una formación para un diálogo de igual a igual, donde no haya un superior, aunque por otros medios se imponga la cultura dominante. La interculturalidad, entonces, debe ser considerada como una actitud constante de valoración y respeto de las diferencias de cada cultura, donde no existan complejos de superioridad ni de inferioridad, sino donde haya una mutua aceptación para poder compartir las manifestaciones culturales, la sabiduría, las tecnologías y los idiomas de las otras culturas.

La formación de docentes propicia el fortalecimiento de la identidad cultural, la cosmovisión indígena, los conocimientos propios, las sabidurías ancestrales, la filosofía, la espiritualidad y

la historia. El docente formado en educación intercultural bilingüe debe estar preparado para dinamizar procesos de restitución y conservación de los ecosistemas utilizando técnicas de la sabiduría ancestral, tomando en cuenta que la persona depende de la naturaleza. Por todo eso, el desarrollo curricular del pueblo shuar se organiza según ciclos: el ciclo agroecológico, que tiene que ver con los cambios de las estaciones; el ciclo vital que tiene que ver con el desarrollo del ser, y el ciclo astral, que tiene que ver con la influencia de los astros. Con todo eso, un docente intercultural tiene que tener una actitud dialógica, mostrar un trabajo coordinado con los actores sociales, tener cualidades de líder, tiene que poder ser mediador de conflictos, mostrar una actitud permanente de capacitación, saber ir al rescate de la cultura shuar y mostrar iniciativas para el *penker pujustai*.







Pedagogías propias y valores comunitarios

Román Morales*

Desde la línea del Ecuador hacia el polo sur, las culturas que se han desarrollado han tomado como referencia unas estrellas que forman la constelación de la Cruz del Sur. De la línea del Ecuador para arriba, las culturas tomaron como referencia otra estrella, la estrella del Norte, que no observamos en este lado. De acuerdo con eso se han formado concepciones de organización social, política, administrativa y económica en las culturas.

Actualmente, se habla bastante sobre lo que es la Madre Tierra; y cuando aquí se habla de ella se deja de lado lo que es la ecología, ya que la ecología fragmenta lo que es lo biótico y lo abiótico y no contiene espiritualidad. El concepto de Madre Tierra va mucho más allá. La Madre Tierra es, en realidad, convivir con todo el cosmos; no solamente es cuidar o proteger. Cuando decimos “totalidad viva” también ponemos en cuarentena a la filosofía occidental, que a su vez se fragmenta en filosofía idealista y filosofía materialista y todavía continúa en su pugna entre estas dos fracciones.

Cuando hablamos desde la totalidad, hablamos de otra concepción que va mucho más allá

de la filosofía. Cuando hablamos de la articulación y complementariedad también tenemos que hablar de la educación liberadora, que ya desarrolló Paulo Freire; sin embargo continuamos utilizando los fundamentos filosóficos de aquellas teorías como si los grandes pensadores, los grandes cerebros de la antigüedad, como Sócrates, Platón o Aristóteles, habrían creado ya otras ciencias adecuadas a la actualidad. Pero ahora ya no se habla solamente de célula o átomo; estamos más allá del átomo, y lo hemos logrado mediante la física cuántica. Y con esta ciencia podemos explicar lo que es nuestra espiritualidad.

La física cuántica asume que todo tiene movimiento; y si todo tiene movimiento, todo tiene vida, todo está funcionando en equilibrio y armonía. Si analizamos las dos partes del globo terráqueo, veremos que las culturas del norte se han basado en la unidad, en lo unitario, en el universo, en torno al hombre fundamentalmente. En cambio, nuestras culturas del sur se han desarrollado sobre el complemento, lo que yo llamo el sistema binario. De este modo, en el norte surge el individualismo, que es anónimo, siempre manejado por una persona, hombre o mujer. En cambio, en el sur, la mujer y

La Madre Tierra es, en realidad, convivir con todo el cosmos; no solamente es cuidar o proteger



* Profesor, ingeniero agrónomo, gestor de proyectos productivos de desarrollo agropecuario en la región andina. Autor de muchos textos relacionados con desarrollo comunitario.

el hombre se complementan (en nuestra lengua aymara llamamos *jaqi* a eso, al complemento entre la mujer y el hombre).

El sistema unitario se desarrolla sobre la base de ingredientes tales como unidad, libertad, igualdad, solidaridad. Tanto el socialismo como el capitalismo, la izquierda y la derecha funcionan sobre la base de estos ingredientes, que son sus valores, porque funcionan para ambos sistemas. En cambio, acá se funciona sobre la base de otros principios y valores. Este otro sistema, que yo llamo binario, funciona sobre la base de la complementariedad, de la articulación, de la equidad y reciprocidad.

El sistema unitario corresponde a la cultura del “yo”; en cambio, en el sistema binario ya no es el “yo” sino el *jiwasa* [nosotros]. En la cultura del norte, la primera persona es “yo”, luego sigue “tú”, “él”, “ella”, “nosotros/as”, “vosotros/as”. Primero es el “yo”. Este constructor conduce al individualismo; y si revisamos, por ejemplo, escrituras como la Biblia, vamos a encontrar muchos “yos” como omnipotentes; esto genera, en el fondo, el individualismo. El sacerdote que da la misa es varón. Es una cultura fundada en el machismo.

En nuestra cultura aymara, los pronombres personales funcionan de diferente manera. El *jiwasa* es la primera persona (que significa, más o menos, “nosotros”); *jupa* es segunda persona (“ustedes”) y *juma naya* es tercera persona, “ellos”. La intraculturalidad funciona en este *jiwasa* y la interculturalidad en *taqsa*. Siempre todas las actividades acaban en la totalidad, de manera que esta forma es más incluyente.

¿Para qué recuperamos la lengua, la cultura, los valores, la identidad? En cada lengua reside una forma de actitudes, una forma de convivencia. Si una persona se comunica en aymara, su actitud es distinta a la que tiene cuando habla castellano; con seguridad. Cuando uno se comunica en su propio contexto, con su gente, esta

comunicación es horizontal. Ahí reside justamente la riqueza de nuestras culturas. Y la recuperación de la lengua sirve para convivir mejor y para vivir bien.

Ahora tenemos dos alternativas. O continuamos yendo por este largo camino que es el sistema unitario, donde prima la cultura del “yo”, o nos vamos por este otro gran camino que se abre con la recuperación de nuestras identidades. Esos dos caminos podemos escoger. En nuestro concepto, para reconocernos entre diferentes, entre distintas culturas, para incluirnos, es ésta la senda y no aquélla.

¿Cómo nos vamos a organizar? Tenemos un modelo que nos han dejado nuestros ancestros. Tenemos el esquema de la Cruz del Sur, la *Chaqana*, en su forma masculina, que tiene tres escalones. La *Chaqana* femenina tiene cuatro escalones.

Y esto lo podemos observar cada noche en el cielo, las dos *Chaqanas*. De tal manera que la estructuración social, económica, cultural, política-administrativa se hace imitando la posición del cosmos, el orden cósmico, no se hace al azar. De modo que si queremos una educación propia tenemos que hacer algunas correcciones. Por ejemplo, la ley

habla de escuelas superiores de formación de maestras y maestros. Eso no se corresponde con el orden cósmico, porque es todo hacia la derecha y el cosmos está a la inversa. Si queremos incluir la educación comunitaria hay que hacer esas correcciones.

Para avanzar hacia la educación comunitaria precisamos, primero, de nuestra cosmovisión. En el cosmos todas las cosas funcionan complementariamente, desde lo más pequeño hasta lo más grande. Es como la estructura del agua. Cada molécula está conformada por un átomo de hidrógeno y dos átomos de oxígeno. Se complementan. De igual modo, el sistema solar se complementa con otros sistemas dentro de la Vía Láctea, y la Vía Láctea se complementa con

Para avanzar hacia la educación comunitaria precisamos, primero, de nuestra cosmovisión. En el cosmos todas las cosas funcionan complementariamente, desde lo más pequeño hasta lo más grande





otros sistemas de estrellas. Todo está articulado. Lo humano, de la misma forma, está articulado: hombre y mujer son complementos; sin esa complementariedad no hay continuidad de la vida, de modo que ambos deben tener el mismo poder de decisión.

La territorialidad también se estructura según complementos, todo está sobre la base de la familia, de las lenguas. La territorialidad, desde lo más pequeño hasta lo más grande, está organizada por pares.

En lo occidental, existe la derecha y la izquierda. En nuestra cultura, todos están incluidos. Lo occidental tiene sus propios códigos y nuestra tierra tiene sus propios códigos. Cuando decimos “códigos”, nos referimos a esos valores de las culturas occidentales. Pero cuando queremos aplicar esos códigos a nuestras culturas y no funcionan es precisamente porque tenemos otra llave; esta llave se llama nuestros valores.

Por eso esas estructuras funcionan con diferentes formas de llave o códigos; y a eso se conoce como principios y valores. Los valores de la cultura occidental son, por ejemplo, la unidad, la igualdad, la justicia, la libertad, la solidaridad, la paz, la fraternidad, el diálogo, el consenso, el disenso, la comunicación, el poder, el respeto, la tolerancia, la autoridad, la autonomía, el autogobierno, el pluralismo, la identidad nacional, la equidad, el autocontrol, la cooperación, el compromiso.

Es muy importante hablar de los principios, porque la educación en nuestra cultura se hace sobre la base de principios, que en la cultura aymara son: el principio de vitalidad; el principio de complementariedad; el principio de territorialidad; el principio de relacionalidad; el principio de reciprocidad; el principio de redistribución; el principio de ciclicidad; el principio de rotación; el principio de contribución; el principio de equidad; el principio de diversidad; el principio de inclusión; el principio de equilibrio, y el principio de armonía. Los otros pueblos –quechuas, guaraní, yuracarés, etcétera– también deberían fijar sus principios; cada cultura debe buscar sus

principios. Es una tarea de cada cultura para lograr su propia educación.

Tenemos también categorías de valores: valores de articulación, valores de reciprocidad, valores de redistribución, valores de contribución y antivalores. Todo esto es muy incipiente en la cultura occidental. Cada cultura tiene que buscar sus propios valores en cada categoría. Con esto vamos a poder confirmar si tenemos una única matriz civilizatoria en toda esta territorialidad que llamamos Abya Yala. Los antivalores funcionan en nuestra cultura de diferente forma a los antivalores europeos y asiáticos. Los guaraní acomodan sus valores, los tacanas, los kallawayas, los yuracarés, los urus, los quechuas. Y si no encuentran sus valores no los colocan. Pero trabajemos en eso.

Las acciones principales para la valoración de la identidad y descolonizarnos es ver cómo funciona en cada cultura la familia, la riqueza, etc. Lamentablemente, se ha empezado por identificar primero un problema y no por identificar las riquezas. Debemos partir de nuestras potencialidades, de nuestras riquezas. Hay que cambiar algunos de los paradigmas que manejamos actualmente. Ahí está la lengua propia, los principios y valores, la espiritualidad propia, la educación propia sobre la base de nuestra sabiduría y saberes, la ética y moral. Pero lo que más tenemos que trabajar es en la parte cultural. Ahí es donde estamos más colonizados. Y en lo político tenemos que ver la territorialidad, la organización y las formas y mecanismos de poder de decisión. Necesitamos una educación que se base en principios y valores propios y no una educación prohibitiva; porque ahora la educación se basa en prohibiciones: “prohibido echar basura en tal sitio”, y sin embargo todos siguen echando la basura. Pero si la educación se basa en principios, ya no pasan esas cosas, porque los principios calan en la conciencia humana. Y la educación de nuestros ancestros se basa en principios y valores. Es eso lo que tenemos que desarrollar, hermanos y hermanas.







Experiencias para una educación nueva

Juan José Ovando Albizuri*

Voy a contar lo que venimos haciendo día a día en el colegio Kurmi Wasi, cosas que se pueden hacer mucho más allá del discurso.

Quiero empezar diciendo que la educación no es un hecho neutro, aislado, la educación tiene connotación biológica y política. Si partimos de ese hecho, podremos entender que el sentido que tiene la educación dentro de un sistema como éste es mantener la hegemonía de una clase sobre otra. Nosotros tenemos escuelas que reproducen los mecanismos de opresión, de explotación. Para nosotros, el hecho de construir un espacio como el que estamos construyendo comienza por asumir una figura irreverente frente a la educación: nos revelamos frente a lo que está estructurado. No queremos producir mano de obra barata, no queremos tener un colegio donde reproduzcamos la figura del patrón. Queremos un espacio para deliberar, para exigir un mundo diferente para todos.

Entonces, para aportar en cambiar esta sociedad, nos hemos ido planteando una serie de estrategias, de didácticas para hacer esto. Y una de las cosas que hay que hacer en la escuela es desarrollar identidad. Y la identidad pasa por desa-

rollar lo que yo soy como individuo, construirme como persona. Para eso, en el día a día, hemos ido desarrollando didácticas que nos permiten no solamente entender la educación basada en asignaturas sueltas de matemáticas, lenguaje, historia, etc., sino entender que el aprendizaje es dialéctico, no es mecánico. Cuando nosotros entramos al aula, tratamos de que el desarrollo del aprendizaje sea colectivo, sea comunitario. En ese espacio, los aprendizajes se construyen colectivamente. Es decir, no tenemos un profesor que está delante y dicta y asume que es el centro de todo y lo sabe todo. La didáctica es lo que va a marcar el día a día, no las matemáticas, el lenguaje, las ciencias naturales. Empezamos la mañana con una ronda, en un círculo, democráticamente; conversamos sobre lo que está sucediendo en el día a día. Algunas veces los estudiantes dicen que van a contar algo que les pasó en la casa o de repente alguien comenta sobre un problema social actual. Entonces empieza a generarse un acercamiento a la vida, porque lo que queremos es acercarnos a la vida y transformarla. Para eso queremos educación.

Abrimos la mañana contando anécdotas, historias, penas. Hacemos ejercicios para trabajar

Cuando nosotros entramos al aula, tratamos de que el desarrollo del aprendizaje sea colectivo, sea comunitario



* De formación autodidacta, con amplia experiencia de trabajo con instituciones educativas populares. Dirige actualmente la comunidad educativa Kurmi Wasi, en La Paz, Bolivia.



el hemisferio derecho, el izquierdo, etc. Después empezamos a desarrollar los planes de trabajo, que es la didáctica del colegio. Cada estudiante señala lo que va a hacer en cada semana, organiza, planifica y decide. Con esta didáctica nosotros queremos que se desarrolle la capacidad de tomar decisiones, de tener autonomía, independencia. Con esto, el estudiante puede estudiar matemáticas, lenguaje, historia, algo que figure en las diferentes ofertas que tenemos. Puede usar material concreto, puede usar el papel, el lápiz. Hay diferentes maneras de realizar el aprendizaje. Ahí empiezan a aparecer elementos, condiciones materiales que vienen de diferentes experiencias culturales y sociales. Podemos utilizar material Montessori o material que viene de la cultura ancestral, podemos usar diversidad de recursos, piedritas, palitos. Pero la idea es que el aprendizaje se va construyendo desde una serie de elementos, de una variedad de ellos; no se mecaniza. Pueden dibujar, pueden hacer algo de cerámica, pueden escribir un texto, pueden escuchar algo. Entonces esa variedad de recursos genera que el estudiante tenga muchas posibilidades y se apropie de los recursos para aprender. También el espacio en que están organizadas las aulas tiene una lógica y un modo de distribución. Claro que es muy importante también la disciplina, que todas las cosas que usan las pongan en su sitio.

Dentro de ese espacio desarrollan una serie de actividades. Eso puede durar de una hora y media a dos horas, según cada cual desarrolle lo que hace. Y en ese proceso nos acercamos a los chicos para ver cómo están, cómo se está avanzando. Vemos que ya han avanzado matemáticas, están en sumas, los introducimos en otra cosa, en restas. Lo que no hacemos es poner a todos en el mismo nivel. Vamos al ritmo de cada cual, y de acuerdo a eso armamos grupos de trabajo. De ese modo nos vamos también acercando a los chicos, porque cada uno hace sus cosas; habla-

mos de cómo le va en el trabajo y cómo le va en casa, para entender lo que está sucediendo con él o ella. Después de eso pasamos a lo que son las clases colectivas, y con esas clases articulamos el conocimiento, un pensamiento dialéctico. Pongo un ejemplo: en el colegio criamos patos, gallinas, alpacas, llamas, tenemos un huerto, tenemos cocinas; en estos espacios también producimos cosas, nos acercamos a diferentes experiencias.

Cuando empezamos a cultivar el huerto, en abril o mayo, invitamos a los vecinos. Como estamos ubicados en la zona de Achocalla, viene un abuelo, una abuela, un vecino y nos explica cómo se hace la siembra, y allí estamos haciendo un aprendizaje comunitario, estamos captando los aprendizajes comunitarios, el aporque, el significado de la Pachamama. Otra persona nos podrá hablar de la tenencia de la tierra en nuestro país, y empezamos a hablar de política también, porque la educación no debe encerrarse en un cuadrado y poner matemáticas, lenguaje, historia, etc., en compartimentos parti-

culares. Sí, hacemos política en este colegio, hablamos de cultura, de la Pachamama, hablamos de temas sociales, hablamos de la opresión de la mujer. Ser escuela, desde esa perspectiva, es acercarnos a la vida. No impartir una educación mecánica, totalitaria, sino una escuela liberadora, crítica de este sistema. Cuando estamos en las clases colectivas, usamos una diversidad de recursos. Podemos empezar leyendo un poema y a partir del poema, conversar. O un video, o fotografías o pinturas, y así empezamos a generar una conversación entre todos; y el aporte de cada uno se va incorporando en un discurso común y vamos aportando desde nuestra experiencia, desde la casa, si hablamos de nuestros orígenes, si nuestros abuelos hablan aymara o quechua, etc. En el colegio hay familias de diferentes condiciones sociales, económicas, culturales, hay hijos de extranjeros que viven en la zona sur, hay de El Alto, de Achocalla, hay niños con

En el colegio hay familias de diferentes condiciones sociales, económicas, culturales, hay hijos de extranjeros que viven en la zona sur, hay de El Alto, de Achocalla, hay niños con discapacidad



discapacidad (si se usa este término). Todo eso hace que el aprendizaje sea diverso y entonces así se lo va enriqueciendo. Porque eso es compartir, asumir la vida.

En las discusiones se genera la construcción del aprendizaje cultural. Nosotros decimos que el aprendizaje, como el lenguaje, el pensamiento y la conciencia, es producto cultural. Por lo tanto, el día a día en el espacio educativo tiene que tener esa característica cultural, colectiva. Después, claro, tenemos actividades que responden a los proyectos de investigación. No interesa desarrollar la capacidad en este espacio. No nos importan los contenidos, no avanzamos según los métodos. Avanzamos sobre la base de las necesidades que vamos teniendo. Claro, tenemos un parámetro de contenidos mínimos: si hay que hacer suma, hacemos suma; si hay que hablar de la homosexualidad, hablamos de la homosexualidad; si hay que hablar sobre el racismo, hablamos sobre el racismo, porque son temas de vida y hay que discutirlos. Entonces, cuando investigamos, nos planteamos qué cosa queremos investigar. Y entonces vamos a investigar sobre dinosaurios y empezamos a hablar de los dinosaurios, y al hablar de los dinosaurios podemos hablar de tantas cosas, podemos llegar incluso a hablar de la clase obrera, de los campesinos, del

movimiento popular, podemos hablar de literatura si hablamos del cuento del dinosaurio de Augusto Monterroso, que es el cuento más corto del mundo. Ése es el sentido de la educación, que se construya entre todos, que sea integradora.

También tenemos proyectos productivos que se aplica desde prekinder. Los niños tienen actividad productiva cuidando a los patos; desde kinder, primero y segundo se ocupan de la crianza de las gallinas, las alimentan, alzan los huevos, limpian el gallinero. Los de tercero y cuarto tienen un huerto. Los de quinto y sexto de primaria tienen sus alpacas, sus llamas; las trasquilan. Y en algún momento se hace algún taller, además de cerámica o de pintura, se hace tejido. Usamos la lana misma que trasquilan y la teñimos. También tenemos espacios de plantas medicinales, elaboramos medicamentos, tratamos de aprender cómo se puede curar con estas plantas. Los chicos de secundaria aprenden a conservar alimentos, hacen tunta, charque, fideo, compotas, mermeladas. Así construimos un espacio donde los diferentes conocimientos que existen en este mundo están presentes, está nuestra cultura; y a partir de este conocimiento también nos abrimos hacia afuera, pero siempre para construirnos como personas, como seres humanos.







Educación intercultural bilingüe para los afroecuatorianos

Iván Pabón*

Voy a compartirles una experiencia que ha nacido desde el pueblo afroecuatoriano, no desde el Estado.

Pero antes hay que contextualizar. En Ecuador somos algo más de catorce millones de habitantes, y el 7% nos autodefinimos como afroecuatorianos, según el Censo de 2010. Esto significa que somos 1.100.000 afroecuatorianos. Hay dos sectores de asentamiento ancestral de esta población. La una es la zona del Valle del Chota, de la que provengo, y la otra es la zona de Esmeralda. Sin embargo, pese a estos dos asentamientos, la mayor cantidad de población afroecuatoriana se encuentra en la ciudad de Guayaquil. En esta ciudad somos alrededor del 40% de su población total. Esto se debe a que la gente ha ido migrando constantemente desde las comunidades ancestrales del campo hasta poblar y llegar a ser un número significativo en Guayaquil. Esmeralda, siendo la provincia con mayor población ancestral afro, está en segundo lugar en cuanto a población. Eso es importante conocer.

La experiencia que les voy a contar es la experiencia del Colegio “Valle del Chota”, parroquia Ambuquí, cantón Ibarra, provincia de Imbabura, y la experiencia del Colegio “19 de Noviembre”, parroquia La Concepción, cantón Mira, provin-

cia del Carchi. Han sido experiencias de la gente afroecuatorina que se dio cuenta de que no estamos contemplados en el sistema educativo. La sistematización de los muchos trabajos que se hizo se presentó al Ministerio de Educación de Ecuador. La experiencia duró seis años y participaron de ella docentes, líderes y lideresas afroecuatorianos y no afros. Los beneficiarios fueron 1.686 estudiantes y 143 docentes.

El problema que dio origen a todo eso es que a los afroecuatorianos, en la escuela, nunca nos enseñaron sobre nosotros; cuándo venimos a este país, por qué venimos, de dónde venimos y qué hemos hecho los afrodescendientes en el Ecuador.

Todo lo que hemos aprendido sobre nosotros lo hemos aprendido fuera de la escuela. Por eso decimos que nos enseñaron todo y de todos, pero menos de nosotros.

En este sentido, los objetivos de la experiencia se orientaron a facilitar documentos didácticos a las instituciones educativas de las comunidades afroecuatorianas de Imbabura y Carchi y a las que deseen aplicar la etnoeducación. Lo planteamos por provincias porque en Ecuador la división territorial es por provincias. Tenemos veinticuatro provincias y nosotros estamos trabajando en dos provincias. Los objetivos básicos eran visibilizar la historia, la cultura y las

Todo lo que hemos aprendido sobre nosotros lo hemos aprendido fuera de la escuela



* Coordinador de la Comisión Nacional de Etnoeducación Afroecuatoriana y presidente de la Comisión de Etnoeducación Afroecuatoriana de Imbabura y Carchi. Docente del Colegio Nacional Técnico “Valle del Chota”.

contribuciones de los afroecuatorianos, aportar al fortalecimiento de nuestra identidad.

La experiencia nació en junio de 1999 con talleres de sensibilización a cargo de un hermano que inició este proceso, Juan García Salazar. Entre 2001 y 2004 fuimos construyendo el módulo, elaborando sus guías, para que niños, niñas, jóvenes y adolescentes que estaban atravesando experiencias educativas no salieran con ese vacío, con esa ignorancia sobre nosotros con la que antes salíamos. Por eso había que elaborar una guía educativa que permitiera llegar al estudiante con nuestra historia, nuestra cultura y nuestra cosmovisión. Nos llevó exactamente tres años elaborar ese documento, de 2001 a 2004. En 2005 lo publicamos, y ya a finales de 2005 y desde 2006 lo aplicamos en esos dos colegios que antes mencioné. Una vez que publicamos el módulo y lo empezamos a aplicar en las instituciones educativas, sólo estábamos habilitados para trabajar con estudiantes de décimo año. Socializamos los documentos, nos felicitaron; y nos propusieron elaborar guías para trabajar desde el primer año de la escuela. Asumimos esa crítica y a partir de diciembre de 2008 colocamos a todos los docentes de las dos provincias, líderes, lideresas, jóvenes estudiantes, para que participaran en un taller de concertación temática. En este taller se definieron los cinco ejes que debían contener los módulos para todos los años.

El primer eje se refería a nuestra historia, nuestro origen, nuestra ascendencia africana, sobre los países de donde fueron traídos nuestros ancestros. El segundo módulo hablaba sobre las contribuciones que habíamos hecho al desarrollo de este país y del mundo. Otro eje hablaba sobre nuestros líderes. Otro eje hablaba sobre todas nuestras manifestaciones culturales: música, danza, comida típica, vestimenta, religión, cosmovisión ancestral. Todo esto fue lo primero que concertamos y luego empezamos a desarrollar los ejes de acuerdo con la dificultad que se presentaba y de acuerdo con cada año escolar. Por ejemplo, en el primer eje, sobre nuestra historia, presentábamos un mapa de

África y les contábamos a los niños chiquitos de dónde veníamos. Y a medida que el estudiante iba avanzando en grados escolares, iba subiendo la complejidad de los módulos, de tal manera que cuando llegábamos a los últimos años ya el estudiante estaba en capacidad de investigar por su propia cuenta.

En 2010 se terminó la elaboración de los nuevos módulos sobre el origen de los afros. Así empezamos a trabajar. Estos módulos los desarrollamos para los trece años de formación escolar que rigen en Ecuador, entre formación básica y bachillerato.

En el año lectivo 2010-2011, diez instituciones educativas empezaron a aplicar los nuevos módulos. Se insertó en el currículo institucional, dentro de la carga horaria de materia optativa (dos horas a la semana). Esto es importante señalar, porque con el primer módulo teníamos serias dificultades. Los directores y rectores de las instituciones educativas no querían incorporar esa materia. Nos decían que no teníamos contenidos. Pero nosotros se les mostramos. Y lo que hicimos fue negociar, dialogar y presentar una propuesta a los directores de educación.

Recuerdo todo este proceso porque lo he estado gerenciando desde 2001. Mandamos una propuesta al Ministerio de Educación con el módulo, se la mandamos al director de educación, al supervisor de la zona. El supervisor recibió el documento y se tomó ocho días en leerlo. A los ocho días, recuerdo, fue al colegio, nos llamó al director y a mí y dijo: "señor director, esto es lo que tiene que dar a los estudiantes en su colegio", y me felicitó. Y es que ese colegio tenía el 90% de población afroecuatoriana y esos estudiantes debían conocer su historia. Eso fue clave para arrancar con todo el proceso, y lo mismo se hizo en otras instituciones. Claro, en el interior, el rector no tuvo más que optar por eso. Porque en la malla curricular ecuatoriana hay como dos horas que son optativas, en las cuales la institución puede incorporar temas favorables al contexto donde se desenvuelve. Entonces, en algunos colegios, en estas dos horas se da computación, pero nosotros





decidimos darles estos contenidos. Así fue como ocurrió.

Entonces, este módulo trabajado se denomina “Orígenes”, el origen de los afroecuatorianos. Como resultados se logra, obviamente, que si los estudiantes conocen su origen, sus valores, conocen todo sobre su cultura. Esto les levanta la autoestima a quienes han tomado esta asignatura. Además, se logró el interés y respeto por la cultura e historia de los afrodescendientes en todas las instituciones educativas donde se está aplicando la etnoeducación. Los docentes ya lo saben, ya nos conocen; y si nos conocen, ya nos respetan. Desde nuestra concepción, la del colectivo que está siguiendo este proceso, decimos que el racismo y la discriminación étnica se da por el desconocimiento del otro: si no conozco a mi hermano indígena, a mi hermano shuar, voy a ignorarlo, no voy a respetarlo, voy a discriminarlo; pero desde el momento que conozco todo su proceso histórico, de dónde vino, cómo vino, cuál ha sido su contribución, cómo sigue contribuyendo, voy a conocer, voy a respetar y voy a valorar esa cultura. Entonces, el factor clave es conocer al otro, porque a medida que vamos conociendo vamos aprendiendo que todos somos iguales. Esto es lo que se ha dado como resultado.

La ampliación de la experiencia a otras instituciones educativas es también un logro muy valedero. Empezamos en dos establecimientos, y ahora ya la están aplicando diez; la meta es que todas las instituciones educativas de las dos provincias trabajen con esos módulos. Ecuador está dividido en siete zonas educativas. Ya hemos hablado con el coordinador zonal y se va a aplicar este módulo en cuatro provincias durante 2013. Nuestra meta es llegar a que esto se incorpore en el currículo nacional, que todo el país sepa de nosotros, los afroecuatorianos.

Entre las lecciones aprendidas puedo decir que comprendimos que el tema de la etnoeducación no es un tema que debemos constituirlo

El factor clave es conocer al otro, porque a medida que vamos conociendo vamos aprendiendo que todos somos iguales

en un gueto, sólo para los afros. Es un aporte a la interculturalidad del país. Porque nosotros empezamos elaborando esto y dijimos que los afroecuatorianos son los que debemos empoderarnos. Hay una situación paradójica: en nuestras comunidades, el 90% es población afroecuatoriana y sin embargo los docentes son de otras etnias. Entonces, cuando incorporamos este módulo, esos docentes nos pidieron participar de nuestros talleres para conocer sobre nosotros. Los incorporamos y les dijimos que no podemos encerrarnos, que tenemos que abrirnos para que también otros conozcan de nosotros. Por eso pensamos que todos los afroecuatorianos somos los que debemos empoderarnos. Nosotros lo iniciamos, nosotros tenemos que empujarlo, fortalecerlo y seguir hasta lograr nuestros objetivos.

Esto también fortalece nuestra autoestima, nuestra autoidentificación y obviamente baja los niveles de discriminación. Ésas son las lecciones que aprendimos.

Aquí hemos ubicado algunos retos y dificultades. Fue realmente duro construir el módulo porque el equipo estaba integrado por nueve personas, siete de las cuales éramos docentes; después se incorporaron dos mestizos que al principio ni conocían la terminología. Pero se fueron adentrando en la dinámica, en la terminología y en toda la pedagogía de la etnoeducación. Yo creo que salieron muy enriquecidos y contribuyeron también al proceso. Lo otro es que al principio había como una resistencia de las autoridades nacionales y de las instituciones y autoridades provinciales. Eso se logró romper.

Nosotros queremos, con la construcción de los trece módulos, sensibilizar a docentes y autoridades, incorporar la etnoeducación en los currículos instituciones y en el nacional.

Esto último lo estamos ahora peleando. Actualmente, la Subsecretaría de Educación nos está apoyando con textos para publicar en la provincia.







Preguntas y comentarios de los asistentes

Para Teresa Guarderas

— *¿Ustedes hacen teoría sobre la educación para su pueblo?*

— Mi ponencia no es teoría. Mi experiencia es práctica, eso lo dije. La parte teórica la he desarrollado yo y luego pasamos un video como evidencia de que vamos desarrollando los contenidos de la cultura shuar. Para constatar cómo se desarrolla esta teoría en el aula debo decir, primeramente, que yo soy educadora de formación docente, soy profesora del Instituto Pedagógico Shuar Achuar. Hace dos años tenemos ya gente mestiza que ingresa al instituto a aprender la lengua y todas las actividades que hacemos como cultura. Nosotros tenemos el instrumento curricular, tenemos módulos, tenemos las unidades de aprendizaje, planificaciones. Hacemos primeramente el taller curricular comunitario, que tenemos ya en textos; un plan de desarrollo curricular comunitario, las unidades de aprendizaje en shuar; tenemos los contenidos que vamos a desarrollar por unidades de aprendizaje. La primera unidad de aprendizaje es con la familia, la segunda unidad hace referencia a la formación de la familia, la unidad 3 hace referencia a la madre gestante, al niño recién nacido; después viene “Creciendo feliz”, “Aprendo jugando”, “Mi identidad”, “Conociendo mi cuerpo”. Son en total diez unidades que los docentes

desarrollan como educadores en las familias. De la unidad 1 a la unidad 4 lo hacemos de manera desescolarizada, pero los educadores llevan las planificaciones; trabajamos en las lecciones, que nosotros llamamos guías de aprendizaje, que se reflejan en cuatro momentos: el dominio del conocimiento, la aplicación del conocimiento, la creación del conocimiento y la socialización del conocimiento. Todo esto se practica en shuar chichá, incluida la evaluación en el bloque de las guías de aprendizaje. Mi experiencia no es teórica, la mía es teoría y práctica. La intraculturalidad que dicen es lo que yo he expuesto, esta conceptualización que tenemos nosotros. El espacio de aprendizaje no es solamente en aula, son los diferentes espacios de aprendizaje que nos rodean; está el río, está la playa, está la laguna, la misma casa. Se debe tomar en cuenta que en la casa shuar hay dos divisiones, una para sección femenina y otra para sección masculina. La mamá enseña a las hijas, el papá a los hijos. Cuando se sale a las tres de la mañana y se toma la comida, vienen los consejos del padre para toda la familia, indicando qué actividades se va a hacer, las actitudes que se ha de asumir. Pienso que en los docentes interculturales, primeramente, debe haber un cambio de actitud en este tiempo de educación intercultural bilingüe; un cambio de actitud de todos quienes somos administradores de la educación, de los docentes, de los padres de familia, de todos los actores





sociales. ¿Por qué digo un cambio de actitud? La pedagogía que hoy he expuesto no es solamente algo que se le ocurrió a alguien y lo escribió. Yo he presentado una pedagogía sentida y apropiada por la cultura shuar. Pero si mi ponencia la hubiera expresado en shuar chichá no me hubiesen entendido. En todos los pueblos o nacionalidades indígenas primeramente debe haber ese cambio y deberíamos disertar en este tipo de reuniones en nuestras lenguas, allí se debe poner en práctica, no debe ser solamente cuando nos conviene. La vestimenta para mí es algo sagrado, eso me identifica. También la identidad se expresa en llevar alguna insignia del pueblo o la cultura a la que pertenecemos y con eso también se hace pedagogía. La pedagogía intercultural es insertar los contenidos científicos universales, las técnicas para enseñar, la técnica del conocimiento del agua, del sol. Como profesora enseñé primeramente las técnicas de mi cultura, los modos de hacer canoas, la gastronomía nuestra, haciendo dinámicas para enseñar. Pienso que la pedagogía propia es hacer intraculturalidad, y eso nosotros, los shuar, lo hemos llevado hasta el aula; y gracias a la presencia de EIBAMAZ, ya hemos elaborado nuestro propio material y lo estamos aplicando en el aula, con los niños, con las madres de familia, con los padres de familia, con los actores sociales que acompañan, las personas que están en los proyectos. Un primer momento es aprender el idioma. Ése es un requisito en el instituto, y ahí está el cambio de actitud. A veces hablamos solamente en castellano entre nosotros, siendo *runas*, siendo shuar. Yo pienso que nuestra experiencia es de vida, y la practicamos, tenemos los materiales y ya los estamos aplicando. El proyecto EIBAMAZ nos ha ayudado con todo para la producción de estos materiales, y están escritos en nuestra lengua, las tarjetas, el alfabeto ilustrado. El discurso ya nos queda muy corto a nosotros, y hay que ser muy prácticos, y así capacitamos a nuestros docentes. El método y la técnica que se utiliza en la cultura primeramente consisten en la observación y la actividad que realiza la madre, el padre. Luego,

el niño, el joven o el mismo adulto que desconocen de su cultura imitan, y lo ponen en práctica solos. El maestro, la maestra o los mayores que acompañan en este aprendizaje van corrigiendo, van indicando si salió bien o mal. Ésa es la pedagogía que aplicamos. Pienso que se debe desarrollar de acuerdo a cada lengua que tenemos como pueblos. Nuestra malla curricular hace hincapié en componentes propios de la cultura: música y danza, artesanía, huertos familiares, huertos comunitarios y gastronomía. Agrupamos áreas por bloques y los desarrollamos integralmente; tiene todos los contenidos y parte de la psicología y aprendizajes del niño, del adolescente. Todo esto ya es conocimiento intercultural porque son elementos que ya vienen de otras culturas; debemos saber computación, saber manejar internet. Y también desarrollamos la cosmovisión de las nacionalidades de la Amazonía, porque estamos en la Amazonía.

Para Félix Laime

— *En esta transición de la pedagogía comunitaria no hay dónde perderse: las lenguas y culturas originarias tienen su propia cosmovisión, con complementariedad, con reciprocidad, con armonía. Desde este enfoque, ¿cuál debe ser la didáctica apropiada para este momento de transición y cómo aplicarla en el aula?*

— Desde 1983 ya no soy profesor de aula, desde ahí me han traído a la universidad para que enseñe aymara. También he aprendido por ese lado; sin embargo, siempre he visto que el magisterio es algo especial: tiene todo hecho. Félix Laime ha luchado por tratar de hacer una ley que haga justa y ecuánime la vida. La otra parte la tienen que descubrir ustedes, yo les puedo ayudar, por supuesto, pero es como si quisieran pescarme si sé o no sé. Creo que ustedes ya saben lo que me preguntan, ya lo han descubierto, porque son profesionales. Han estudiado cuatro o cinco años en una normal como para saber bien qué es una metodología, cómo se hace, cómo se



evalúa. ¿Entonces por qué preguntan? No pidamos al padre todo, ya tienen veintiocho, treinta años y todavía siguen pidiendo pan, abrigo. Seamos ecuanímenes. Bueno, ahora hemos abierto camino y hay que trabajar para adelante.

— *¿Cuál es la dimensión educativa que va a abarcar la intraculturalidad y qué estamos entendiendo por intraculturalidad? Hay investigadores, como Jorge Viaña, de la UMSA, que a la interculturalidad la califican como una retórica, como una teoría sin sustento práctico. Si nosotros entramos a un análisis de la interculturalidad veremos que el sistema de colonialidad nos ha vuelto interculturales. Un ejemplo: practicamos la religión católica y también practicamos nuestros sistemas de ritualidades. Aquí, hablamos el castellano y hablamos el aymara. Alguien esta mañana dijo que somos una mezcla de culturas. Una hibridación cultural, una simbiosis cultural. Eso es innegable. Si hablamos de interculturalidad, estamos aceptando elementos externos, y por tanto no estamos en contra del colonialismo. Es una verdad que hay un poder, hay una estructura, hay un sistema dominante que no solamente han desestructurado sino que también han adoctrinado, han impuesto, han asimilado con sus patrones culturales a pueblos que tuvieron alto desarrollo científico técnico y cultural. La seducción subliminal es el término para esto. ¿Cuál va a ser el sustento teórico, educativo, cultural de las lenguas originarias para llegar a las aulas? Los maestros estamos de acuerdo con eso, aunque algunos no, porque dicen que esas lenguas no tienen importancia, que ya todos hablamos castellano y somos monolingües. Pero hay una nueva corriente, que está tomada en cuenta en la nueva Constitución Política, en la Ley Educativa “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. Queremos plasmar, profundizar esta política, y por otro lado tal vez tratar de buscar otros conceptos, otros fundamentos relacionados con la intraculturalidad y luego con la interculturalidad.*

— Primero que nada, el aymara y el quechua se compenentran como idiomas; hasta es posible que tengan un solo origen cultural. Tienen 1.500

palabras comunes, la sintaxis y la gramática son las mismas, la estructura cultural es la misma, hay muchas cosas que son las mismas. Nos han impuesto el castellano, el sistema educativo en Bolivia impuso la castellanización a rajatabla. ¿Qué quiere decir “castellanización”? Es enseñar una lengua oficial a expensas de la lengua materna. Eso hemos sufrido y por eso es que no podemos ni combinar palabras, por las tipologías lingüísticas opuestas entre el castellano y el aymara. Tengo varios textos escritos sobre esto y mis artículos tienen que corregirlos especialistas en castellano porque no quiero quedar mal cuando hablo sobre la cultura aymara y quechua. A estas alturas, la lengua castellana para mí es otra cultura, otro mundo, otra concepción. Pero nuestros niños todavía siguen sufriendo. Otro detalle es que los profesores no saben enseñar lenguas. Ése es otro detalle, no tenemos en Bolivia, y creo que en otras partes, profesores de enseñanza de lenguas. Por ejemplo, en Bolivia un estudiante estudia doce años el inglés y no pasa nada. Pero pese a la imposición, nuestro pueblo ha optado por ser bilingüe. En la economía de las fiestas andinas, la del carnaval de Oruro, del Gran Poder, etc., se maneja la lógica de reciprocidad, combinando otra vez dos tipos de economía. Habría que leer a Dominique Temple, que ha escrito tres volúmenes sobre esta reciprocidad. Además habría que leer qué dice Alvin Toffler sobre la revolución de la riqueza. Busquen qué dicen ellos: que no va más la cultura occidental y que cualquier rato se puede derrumbar, porque se está desportillando ese sistema. Hoy, aunque muchos no estén de acuerdo, rige el paradigma de la ecología en Occidente, lo que para nosotros es la Pachamama. Pero ellos quieren “salvar” la tierra con su economía neoliberal. La base de esa economía es “tanto tienes, tanto vales”; y eso es el alma, el espíritu, el fundamento de esa economía. ¿Y creen que con eso van a salvar la tierra? Imposible. Tienen que cambiar de modelo si quieren salvar la tierra. De eso se trata, por eso están en crisis.





— He visto que el proceso de la educación bilingüe, de la EIB, excesivamente destaca el aspecto lingüístico. Todo se refiere a lo lingüístico. Más bien ya ha sido diferente en este segundo panel, en especial dos presentaciones que yo quisiera ponderar mucho: la de Félix Layme, que habla de la cultura occidental y decadente y que muestra que la interculturalidad no acentúa solamente la lengua sino la economía y la política. También fue muy explícito el hermano Román Morales al trabajar los principios, la cosmovisión, etc. Yo no estaba muy satisfecho con que lo intercultural se redujera simplemente a la lengua. Es importante y fundamental trabajar en otras cosas. Si como Estados plurinacionales nos estamos orientando hacia el vivir bien, ello va a ser construido con la lengua, con la vestimenta. ¿Eso va a ser posible dentro del modelo económico neoliberal? Hay que reflexionar profundamente si el hacer eso está dentro del modelo capitalista individualista o vamos a asumir realmente los principios que ha presentado el hermano Román Morales, dentro de lo comunitario. Ésa es mi crítica, modesta, hacia lo que venimos trabajando en educación intercultural bilingüe. Nos estamos concentrando mucho en la lengua. Es más, esta mañana parecía un congreso de lingüística y no se hablaba de interculturalidad.

— Nosotros siempre hemos creído que la Pachamama es viva, es inteligente, es madre; estamos en su regazo. Y eso lo practicamos todos los indígenas. Para los europeos, la tierra era una cosa; por eso han depredado todo el “tercer mundo”; el hemisferio sur lo han saqueado y se han hecho los poderosos y los vivos. Y ahora resulta que están llorando porque ya la tierra no puede dar más; y ahora nos quieren enseñar cómo ser ecológicos, a tejer nuestra propia ropa; cuando todo eso nuestros pueblos ya lo practicaban. El imperio inca se componía de arriba y abajo; hoy mismo las comunidades se dividen en arriba y abajo. Nos han metido cinco siglos de machismo, cincuenta años de cuartelazos y por eso ya nos hemos vuelto machistas. Pero eso tenemos que sacar. Eso es descolonización, sacar lo malo que nos han dejado. Las iglesias que han hecho

con nuestras riquezas están hechas sobre las wakas [ancestros]. Ahora, por interculturalidad también los *tatacuras* celebran misa en nuestros idiomas. ¿Para qué nos vamos a hacer lío con ellos? Ahora también nuestros *yatiris* [chamanes] trabajan allí, en la misma iglesia, porque está construida sobre sitio sagrado. En Laja se hace eso. Si se habla sobre interculturalidad, yo no tengo la culpa de que todo se haya reducido a lingüística, y ahora sólo trabajamos en esa área. Los que convocan deberían instar a trabajar de manera integral. Eso escapa a mi responsabilidad. Abarquemos todo, seamos holísticos. Lengua y cultura van como las caras de una moneda, no es posible separar. Eso lo sabemos, pero hay algunos que le han dado tanta fuerza a la lingüística que lo demás se pierde de vista. Hemos vivido un colonialismo brutal; el imperio no vino a proponernos que vivamos juntos como hermanos, el imperio vino a saquearnos, a explotarnos. El imperialismo y la colonialidad actual también son económicos. Nosotros, los kollas al menos, quisimos rebelarnos. Los aymaras como Tupac Amaru,⁷ Tupac Katari. Somos los más grandes rebeldes. Claro, han sufrido nuestros abuelos muchas barbaridades y por eso han tenido que pararse contra el Occidente y nosotros hoy todavía su memoria levantamos, seguimos luchando. Porque el colonialismo es una imposición sistemática, nos desvaloriza como personas, nos desvaloriza culturalmente. Nos han hecho creer que los que dominan son los mejores y que nuestra cultura no sirve para nada. En eso han ayudado muchos filósofos europeos. Pero Einstein, pese a ser occidental, les ha dado palo con su teoría de la relatividad, lo que hace que también todas las culturas sean relativas y que no hayan verdades absolutas. Por eso, lo que yo les digo no lo tomen como verdad absoluta, revisen, analicen, y en ese análisis ustedes van a crecer. A expensas

⁷ José Gabriel Condorcanqui, quechua, que adoptó el nombre de Túpac Amaru, reclamaba derechos de mando a los españoles por ser descendiente de una dinastía inca del Cuzco. (Nota de la editora)



de los errores que haya yo cometido van a crecer. Yo he aprendido eso en treinta años de lucha, cuando hicimos un periódico en aymara, cuando nadie creía en el idioma aymara. Eso era difícil hacer. Por eso venimos a plantar aquí nuestra experiencia. Y hemos sido tratados injustamente, nos han dicho neoliberales, los del MAS nos han dicho eso. “Felix Laime ha trabajado con el gobierno de Goni, no hay que tomarlo en cuenta”. ¿Y por qué nos llaman ahora? Si esto fuera así, condenemos pues también a Willka Zárate por haber pactado con José Manuel Pando; tendríamos también que decir que estaba a favor de los liberales. Túpac Amaru fue reconocido por los blancos, él quería arreglar el asunto del poder dentro del sistema; pero Túpac Katari quiso romper con todo, por eso organizó los cercos. El otro no, quiso tranzar, bailaba en los salones, quiso conversar con los españoles. Y como no pudo lograrlo, se dio la vuelta. Por eso, nuestra lucha sobre lingüística, intraculturalidad, política no va a lograr nada si no estudiamos la base económica, cómo se mueve la economía. El Gran Poder, por ejemplo, es una fábrica gigante de producción de plata basada en la reciprocidad. Si no fuera el Gran Poder, pobre gente, de qué viviría. Las pollereras, las manteras, las zapateras y las bandas que se vienen de Oruro trabajan ahí. Es todo un conjunto y tenemos que estudiar. Los economistas y profesionales están ocupados en otras cosas, nosotros tenemos que hacerlo.

Para Iván Pabón

— *Quiero pedirle al hermano ecuatoriano que me clarifique dos aspectos importantes. Mencionaba él que hay un 90% de afroecuatorianos en su zona y un 10% que no son. ¿Cómo se está trabajando la interculturalidad y la intraculturalidad ahí? Pareciera que estos programas fueran programas compensatorios. Otra pregunta: ¿de dónde viene el financiamiento si el Estado no está tomando parte?*

— Los tiempos que estamos viviendo hoy, lo nuevos gobiernos y las nuevas tendencias apun-

tan a construir una verdadera educación intercultural. Creo que nuestros países están dando grandes pasos en ese sentido. La educación ya no puede ser monocultural, porque el mundo está construido por varias culturas, nuestros países están habitados por varios pueblos. Por eso, las Constituciones de los países andinos, especialmente, ya se reconocen como países interculturales; eso es un gran avance, pero la interculturalidad tienen que llevarse a la práctica. Los afrodescendientes, por cientos de años, hemos sido discriminados, en unos países más, en otros menos. Creo que desde hace aproximadamente unas dos décadas estamos diciéndoles a los Estados: aquí estamos, éstos somos nosotros, con esto hemos contribuido al desarrollo de los países. Los afroecuatorianos y los afrodescendientes estamos en este continente cerca de quinientos años, nos trajeron en el siglo XVI y hemos contribuido en todo sentido, en la independencia de los países, en el trabajo, en la economía, en la cultura. Lamentablemente, cuando se escribió la historia se nos ignoró completamente. En Ecuador, por ejemplo, se sabe que los negros eran esclavos. Ahora sabemos que la diáspora africana fue porque los negros fuimos traídos como esclavos, pero los negros nunca fuimos esclavos: fuimos esclavizados. Porque nuestros ancestros, allá en África, nunca fueron esclavos. Se volvieron esclavos en el momento en que los capturaron y surgió ese proceso de esclavitud. Es muy importante que vayamos haciendo esta nueva lectura sobre nosotros. Me parece muy importante recordar cómo inició nuestro proceso educativo. Quiero decir, junto con los hermanos afrobolivianos, que los procesos que logramos lo hicimos con puro corazón. Este proceso lo iniciamos en 1999 con tres personas. Y cuando ya nos constituimos, nos preguntamos de dónde sacar dinero. Y recuerdo que en uno de los talleres estaba la representante de una organización no gubernamental y le mostramos la propuesta, y nos dijo que vayamos hasta su oficina en Quito para que viera cómo ayudarnos. Desde el valle donde estamos fuimos caminando hasta la ciudad,





y como no habíamos almorzado, nos preguntamos si íbamos a almorzar o ir directo a la cita para no llegar atrasados. Nos quedamos hasta la cinco de la tarde hablando de nuestra propuesta y salieron los resultados. Así iniciamos. Hoy hay organizaciones que nos están ayudando, pero no tanto el Estado. Mientras que en Bolivia se ve un proceso inverso; aquí el Estado les está ayudando y les está obligando a que presenten propuestas. En el Ecuador, sin embargo, tenemos muchas cosas avanzadas, tenemos textos y guías didácticas para aplicar en trece años de educación, y hemos tocado las puertas del Estado y todavía no entiende lo que estamos haciendo o no les da la gana simplemente de incorporarlo. Posiblemente haya plena predisposición del gobierno, del presidente Rafael Correa, pero son los mandos medios los que cuidan sus puestos; piensan que al entrar nosotros les vamos a quitar su puesto. Eso respecto de la primera pregunta.

La otra es cómo se está trabajando con la interculturalidad. En el año 2005, en la institución donde trabajo, empezamos trabajando con un paralelo de treinta estudiantes, y desde este año ya se incrementó el número. Ahora estoy trabajando con trescientos estudiantes de educación básica. En Ecuador la educación básica dura hasta el décimo año, y los estudiantes hasta este grado alcanzan catorce o quince años. Yo estoy trabajando con octavos, novenos y décimos, en cuatro paralelos de treinta estudiantes. Por supuesto que tengo población mestiza. Y a ellos les decimos que tienen la oportunidad de conocer de cerca la historia de los afroecuatorianos. A veces los mestizos hacen mejores trabajos que los mismos afros, por ejemplo en trabajos de investigación que hay que hacer con personas mayores, que son poseedoras de conocimiento. Nosotros lo único que hacemos es descubrir lo que ellos saben. Así es como se trabaja. Nos enseñaron tanto de los otros que ahora es tiempo de que aprendan un poco de nosotros. En términos generales, ésta es la experiencia en la que estamos avanzando. Hay una buena acogida de los docentes y con ellos trabajamos en este sue-

ño educativo. Y dentro del Estado hay también gente que nos está apoyando, por ejemplo el compañero Alberto Conejo, que es subsecretario de Educación. Anteriormente también otro subsecretario, que también es indígena, estuvo para ayudarnos en este movimiento.

Para Juan José Ovando

— *La educación indígena la hemos planteado en Bolivia hace unos veinticinco o treinta años, concretamente desde 1983. Pero nunca hemos tenido la posibilidad de aterrizar y concretar la intraculturalidad, porque ya la concreción de la interculturalidad es un sueño de todos los pueblos. No solamente nos tenemos que quedar con nuestros saberes y conocimientos originarios sino que tenemos que relacionarnos con todo el mundo y eso se hace con la interculturalidad, y ésta es la falencia que hemos tenido en Bolivia. Cuando empezamos con este tipo de actividades no teníamos desarrollado ninguno de los aspectos que establece este tipo de educación. Nuestro referente era Ecuador, nuestro referente era Perú. Inclusive muchos profesionales aquí presentes fuimos a formarnos en Perú porque no teníamos experiencias académicas, de educación superior, en Bolivia. Ahora, la pregunta surge de lo que han dicho ustedes, los fundamentos de cómo sería la intraculturalidad. Nuestro problema en Bolivia y en otros países también es cómo llegar al aula, porque no tenemos que conformarnos con buenos profesionales que han desarrollado muchas actividades sino se trata de cómo vamos a desarrollar la intraculturalidad. Precisamente el lema era “desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo”. Creo que en Bolivia se ha llegado al bilingüismo y con eso se puede llevar adelante. La interculturalidad no la hemos concretado porque nunca hemos desarrollado nuestros saberes y conocimientos originarios. Y no tiene que quedarse simplemente en conocimientos y saberes originarios, sino que tiene que ligarse a una cosmovisión, a una lógica, a un paradigma indígena; y eso los maestros no sabemos. Nuestro reto es ése y creo que este tipo de conferencias con presencia de profesionales*





tiene que sugerirnos cómo vamos a llegar al aula, a la unidad educativa. Tal vez no hay un componente cultural originario, tal vez no hay un componente lingüístico originario, pero ya hay metodologías y estrategias. Entonces eso es lo que nos está faltando y quisiera que nos sugieran cómo podemos llegar al aula, cómo podemos hacer para que el maestro, que es el principal actor de esto, tenga que desarrollar el proceso de la intraculturalidad.

— Nosotros no hablamos de interculturalidad; hablamos de identidad, de diversidad, integralidad. Pensamos que hay una ideología que se inmiscuye en nuestros quehaceres, y que el tema de la interculturalidad, si es que la vamos a seguir usando como concepto, nos ha sido impuesto por el Banco Mundial. Entonces la interculturalidad representa un mecanismo para decirnos lo que decía el papa Juan Pablo II cuando estaba por estos lados, que todos somos hermanitos y así seremos cuando lleguemos al reino de Dios: mientras tanto sigue siendo pobre, explotado, oprimido y ama a tu hermanito y da la otra mejilla. Más o menos, el concepto de interculturalidad tiene esa función. En todo caso, lo que queremos es otro tipo de interculturalidad, que no folklorice la cultura. El Gran Poder folkloriza la cultura porque es una fiesta sujeta al capital, y eso de alguna forma lo planteo, de repente, muy torpemente, pero es para ir pensando. Entonces cuando preguntan cómo llevar al aula el tema de la interculturalidad, para nosotros implica muchos retos. No decimos que somos una maravilla, que somos un colegio fantástico, porque no lo somos; somos un colegio incompleto, inacabado. Tenemos muchas cosas lindas, pero tenemos muchas cosas terribles que hay que seguir mejorando y trabajando. Entonces, cuando nosotros decimos cómo, es desde este espacio que tiene también diversidad de niños —porque hay niños de Achocalla, que es zona semirural, están niños de El Alto, de la zona sur, de gente que tiene mucho dinero, hay hijos de extranjeros, hay niños con discapacidad—. Y esa diversidad nos permite encontrarnos entre dife-

rentes. La compañera shuar ha partido de algo que es propio, que es de su cultura. En cambio, nosotros, en esa diversidad tenemos que encontrarnos, aprender a conocer otras culturas, otras maneras de vivir, y lo que hacemos es acercarnos a esas culturas. Para nosotros, por ejemplo, el que los chicos puedan ir dos, tres o cuatro días al campo y ver cómo es la organización comunal, cómo se trabaja, la artesanía, la crianza de alpacas y llamas y cómo se convive en comunidad, es un gran aprendizaje, es acercarnos a algo que no es cotidiano para nosotros. O cuando vamos a Tocaña y nos pasamos tres días muy lindos conviviendo con la comunidad afro. Y allá en el colegio hablamos qué significa para nosotros encontrarnos con compañeros de color oscuro. Como dice el compañero afroecuatoriano: los esclavizaron, no eran esclavos. Si uno empieza a mirar la historia de estos pueblos, vemos que en Haití se empezó a gestar el proceso de liberación de América, y que Bolívar y su gente incluso despreciaron a esos negros. Cuando en Haití lograron su independencia, no querían imitar la revolución francesa, sino que querían más que eso. Eso demuestra que la historia no es mecánica, que están en desarrollo permanente los procesos de lucha de los pueblos. Eso lo reivindicamos con los chicos y convivimos con esta gente, se vuelve un aprendizaje. Los niños chiquititos de primero y segundo de primaria se van dos días a Oruro a ver los restos rupestres de Cala Cala, para aprender sobre la cultura. El concepto de aula abierta es muy importante. No es el aula dentro de cuatro paredes, invitamos al abuelo, invitamos al tío, invitamos al anciano y nos acercamos a ellos; así construimos ese proceso que ustedes pueden llamar de interculturalidad. Nosotros vamos a ellos porque somos ciudadanos, pero eso no significa que creamos que nuestra cultura es la panacea. Partimos de un centro y expandimos nuestros conocimientos con esa construcción de los seres humanos. Evidentemente, la interculturalidad tiene muchos elementos: la diversidad, la identidad con uno mismo, con la naturaleza, con el entorno social,





natural, histórico. La diversidad no solamente entre niños y niñas de diferentes condiciones sociales y económicas, sino diversidad de cultura como pedagogía, aprender de Freinet, de Freire, de Makarenko. Eso también es tener amplitud, capacidad de apropiarnos de otros conocimientos que son válidos, y tener diferentes recursos para aprender, desde libros, conversaciones con el abuelo, entrevistas; porque si el conocimiento se plantea desde esa perspectiva, te hace crecer, no te encierra, no te hace sectario. Y la lucha permanente que tenemos no es un tema de raza, de color; es un tema de clase. Porque el aymara igual te puede explotar, puede ser un gran capitalista y un gran burgués que tiene gente trabajando para él en factorías de El Alto. Por eso no es un tema de raza, sino de clase.

Quiero terminar tocando el tema del financiamiento. Nosotros nos financiamos con los aportes de los padres. Ponen lo que pueden, en papa, maíz o en dinero. Pero no nos alcanza y por eso tenemos que buscar ayuda, pidiendo a amigos que nos den la mano. No obstante, creemos que esto es responsabilidad del Estado, responsabilidad de los gobiernos. Si queremos una educación que pueda cambiar la vida, no podemos hacer otra cosa que exigir la materialización de la educación. Queremos mejores sueldos para los profesores y mejores espacios. Cuando uno va al Kurmi Wasi, el espacio donde yo trabajo, parece una granja. El concepto de estas construcciones tiene esa ideología, construir con barro, piedras, troncos, teja, hay agua por todo lado, hay pasto, hay animales, hay plantas, hay peces. ¿Por qué no querer un colegio así? ¿Por qué queremos un colegio cuadrado que parezca una cárcel? Pero eso tenemos que conquistarlo también y exigir. No solamente es discurso. Necesitamos que los profesores sean bien pagados, que tengan la posibilidad de dedicarse a su profesión y no estar haciendo uno, dos, tres trabajos; porque eso no es justo, ni como padres o madres o como profesores. ¿Desde la intraculturalidad, cómo llegar a aula? Me parece importante situar el objeto del trabajo. Una comunidad pequeña

es diversa, aunque no lo creamos: los Condori son agricultores, los Mamani son ganaderos, los Choque son agricultores y ganaderos, los Quispe son ceramistas. ¡Cuán diversa puede ser una pequeña comunidad! Pero nosotros a veces creemos que todos los indígenas son iguales, y no es así. La diversidad es mayor si nos trasladamos a un ámbito ciudadano. Hay sastres, carpinteros, mecánicos, todo tipo de ocupación. Se me ha dado por definir lo que es la escuela clásica, como célula de la institución docente. Pero en nuestra óptica de educación comunitaria, ya no es la escuela la célula de la institución docente, sino que es parte de la comunidad, es parte de toda esa diversidad, de esa integralidad; es como la clara y la yema del huevo, es una totalidad. De manera que en la planificación, la organización, la dirección, la regulación, control y seguimiento, la comunidad tiene que ser también parte. Ya no es sólo tarea del director o de los profesores; esta educación tiene que responder a las necesidades y expectativas del contexto territorial, tanto en el ámbito urbano como en el rural. En ese entendido, ¿cuál es la didáctica? Clásicamente, se hablaba de enseñanza-aprendizaje. Hay que enseñar, se decía. Cuando viene el niño a la escuela ya viene repleto de conocimientos, pero en la forma clásica se pensaba que el niño llegaba vacío de conocimientos y el profesor llenaba su cabeza de ideas. Pero no es así, el niño ya viene con muchos conocimientos al centro de aprendizaje y nosotros tenemos que dar continuidad a esa vivencia. La primera tarea de los docentes es la interacción social, y ahí viene recién la enseñanza-aprendizaje; primero es la práctica, después es la teoría. Y sobre la base de toda esa experiencia se hace la investigación y se desarrolla la ciencia y tecnología. De manera que volcamos totalmente los conceptos. También es importante lo que tenemos que enseñar y cómo tenemos que enseñar. Tenemos que enseñar lo que es la espiritualidad. Eso es fundamental, es la argamasa de lo que somos. Todas las culturas se manejan con una espiritualidad, inclusive las culturas consumistas. Todas tienen una





espiritualidad. Por eso es tan importante nuestra convivencia con la tierra, con el cosmos, porque somos parte de él. En el cielo, por ejemplo, dos constelaciones nos indican cómo sembrar en determinado año, si va a ser mejor sembrar en alturas o en valles. Vean cómo es la influencia del cosmos hasta en situaciones tan específicas. Y la luna tiene muchas más influencias: la luna llena, la luna nueva, cuarto creciente, cuarto menguante, influye en la vida. ¿Cómo no enseñar esa sabiduría profunda? También se puede enseñar con juegos, con muñecas que se parezcan a la familia. Tal vez sea importante librarnos de la cuadrícula del cuaderno, que nos somete a

no pensar más allá; el marco rojo nos somete, no nos permite ser creativos. Finalmente, pienso que es importante hablar de economía. Porque la economía comunitaria es totalmente diferente de la economía socialista colectivista, y diferente de la capitalista. La economía comunitaria funciona sobre la base de la reciprocidad, redistribución, articulación y contribución, además de otros principios. Con todo esto se puede hacer viable una sociedad cósmica para vivir bien. Por eso es importante partir de una educación propia, de nosotros. No desechamos otras sabidurías, pero demos valor a nuestra práctica de vida milenaria.







III. LA EVALUACIÓN EN PROCESOS DE EIB

La verificación de aprendizajes en la experiencia indígena

Pedro Apala*

Voy a hablar desde mi experiencia. Estoy un poco preocupado porque está muy ausente el concepto de espiritualidad. Pero puedo afirmar con certeza que los pueblos indígenas, desde Alaska hasta Tierra del Fuego, son pueblos espirituales por excelencia. Estudios realizados por antropólogos, sociólogos, etcétera –si bien no lo hacen con la precisión necesaria– mencionan esa espiritualidad. Entonces, en Bolivia se está trabajando en esa dirección. La cosmovisión de los pueblos indígenas originarios, y por qué no decir la filosofía de los pueblos indígenas originarios, tiene como primer principio el principio de la paridad o la dualidad. En el universo nada existe solo, sino con su par. Este principio está vigente dentro del nuevo Sistema Educativo Plurinacional, ya que hay un currículo base y hay un currículo regionalizado (incluye un tercero, que sería el currículo diversificado). Pero ahí entra el primer principio de dualidad. Luego viene el segundo principio, que es la complementariedad.

Entonces, si tenemos un solo currículo, el currículo base, no podría cumplirse este principio de la dualidad si no se tiene el otro currículo

regionalizado. Éstos no van separados, no son como las líneas del ferrocarril, son complementarios, aunque de hecho son un poco opuestos, son como diferentes. El currículo base tiene la característica de ser intercultural y los currículos regionalizados son intraculturales, son diferentes, pero tienen que complementarse. El principio de la cosmovisión de los pueblos indígenas es el equilibrio, por eso ambos tienen que funcionar en el mismo nivel: no se puede dar prioridad al currículo base ni al currículo regionalizado porque Bolivia tiene mayoría de población indígena, y eso tiene que funcionar en equilibrio.

Otro principio filosófico de los pueblos indígenas es la armonía. Por eso los currículos tienen que inscribirse en esas relaciones de igualdad que existe con la Pacha-

mama, y esto es lo que se hace actualmente: hay dos currículos que se complementan, y éstos, en la práctica, tienen que funcionar en equilibrio. He aquí una invitación a los maestros: no se puede dar prioridad al currículo base ni al regionalizado, porque en ese caso fallaríamos ante uno de los grandes principios de los pueblos indígenas, que es el equilibrio; se tiene que armonizar. La misma ley dice que hay que armonizar. Y esa

El principio de la cosmovisión de los pueblos indígenas es el equilibrio, por eso ambos tienen que funcionar en el mismo nivel



* Maestro, fue coordinador nacional del Programa de Formación Intercultural Bilingüe y coordinador de los CEPOs; actualmente es director del IPELC.



armonización para los pueblos indígenas funciona con que esto tiene que obedecer a los principios de la Pachamama, de la naturaleza y de la Madre Tierra. Lo que va ahí es lo que tiene que armonizarse con el cosmos en su conjunto. De alguna manera hemos tratado de cumplir con esto.

Veamos un poco lo que son las características curriculares. Ahí tenemos el modelo educativo boliviano que se enmarca en el paradigma del vivir bien y se denomina “modelo educativo sociocomunitario productivo”. Es un modelo que promueve un proceso de transformación social en convivencia comunitaria con la Madre Tierra, el cosmos y una formación integral y holística del y la estudiante, por medio del desarrollo de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir.

Se habló ya con mucha profundidad de que los pueblos indígenas tienen sus propias formas de transmitir sus conocimientos. En este caso, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (los CEPOs) ya han recopilado, han recogido toda la información sobre cómo se transmite los conocimientos dentro de los pueblos indígenas y originarios. Éste es uno de los sustentos para plantear este modelo educativo sociocomunitario productivo. También se recoge la experiencia de Warisata, una de las mejores experiencias educativas en Bolivia que trascendió las fronteras y hasta tuvo mejor aceptación afuera, porque lamentablemente acá en Bolivia, luego de una década de su funcionamiento, se la destrozó. Pero en otros países, como Cuba, Venezuela y Colombia, sí tuvo resultados. También se toma en cuenta la educación liberadora de Paulo Freire. Quienes trabajan en educación alternativa no pueden negar la importancia de los aportes de Freire. Entonces, el modelo educativo sociocomunitario productivo toma en cuenta estas experiencias, esos planteamientos. Además, toma en cuenta la teoría histórico-social de Lev Vigotski, uno de los grandes pensadores del constructivismo. Si el constructivismo no tuvo resultado positivo en nuestro país fue por factores que no es necesario señalarlos acá, pero es una de las grandes contribuciones a la edu-

cación. Entonces, nuestro modelo educativo sociocomunitario productivo toma en cuenta las ideas y los aportes de Lev Vigotski con su teoría histórico-social. Éstos son algunos de los aportes con los cuales se construye el currículo base. El modelo educativo sociocomunitario productivo sería uno de sus ejes.

Igualmente se plantea los currículos regionalizados. De acuerdo con el principio filosófico de la complementariedad, el currículo regionalizado no podría ser igual al currículo base. En los CEPOs tuvimos largas discusiones con el Ministerio de Educación, porque se pensaba que los currículos regionalizados deberían tener las mismas características que el currículo base, con cosas que están fuera de la filosofía y de los principios de los pueblos indígenas. Tienen que ser diferentes, y en esa diferencia se produce la complementariedad.

Desde los pueblos indígenas se plantea que el punto de partida para todo problema educativo, para toda decisión educativa sea la cosmovisión, la filosofía de los pueblos indígenas, los principios que señalé más arriba. Esa visión tiene dos ámbitos: uno es el plano material y otro el plano espiritual. Y aquí está el principio de la dualidad, el principio de la paridad. No podríamos sólo hacer hincapié en los conocimientos materiales, los conocimientos teóricos. Junto con ellos tiene que estar la espiritualidad, porque así es el cosmos, así estamos formados cada uno de nosotros, y hay que reconocer que cada uno tiene las potencialidades de un cuerpo físico pero también tiene una espiritualidad, que en estos momentos está dormida. Por el tipo de sociedad en que vivimos y por el tipo de educación que tenemos, lamentablemente nuestras facultades internas, nuestras potencialidades internas están dormidas. Occidente priorizó el desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro humano, y aletargó o retardó el desarrollo del hemisferio derecho. Pero la filosofía de los pueblos indígenas dice que ambos deben funcionar en equilibrio. Es decir, no se debe priorizar el desarrollo cerebral del lado izquierdo sino ambos, para



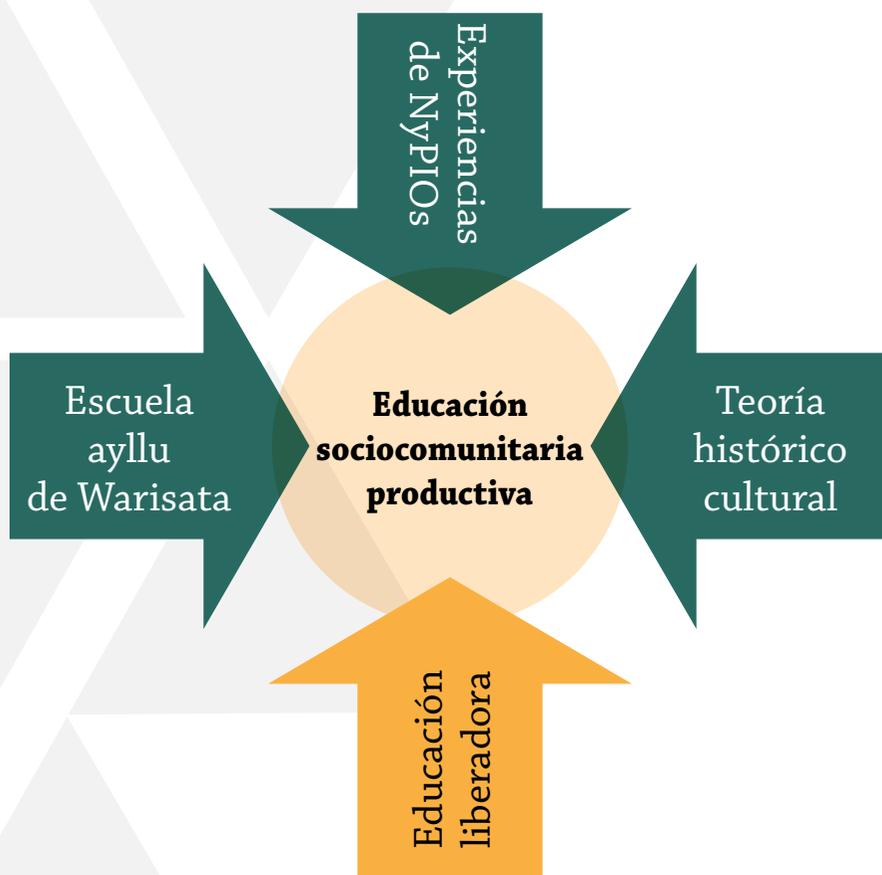


hacer de nosotros seres integrales, seres equilibrados. Hoy vivimos en desequilibrio, porque prima el pensamiento racional, lógico, matemático, puesto que hemos puesto mayor esfuerzo en ese aspecto, dejando de lado las facultades de nuestro hemisferio derecho. Habría que equilibrar.

En los cuadros 1 y 2 se muestra la estructura de lo que podrían ser los currículos regionalizados para cada uno de los pueblos indígenas originarios. Aunque en general nos llamamos pueblos indígenas, cada uno es diferente: el aymara no es

igual al quechua; el quechua no es igual al guaraní, y el guaraní no es igual al guarayo, por ejemplo; todos son pueblos diferentes. Pero si son todos diferentes, ¿de qué pueblos indígenas hablamos? Es que también los pueblos indígenas, desde Alaska hasta Tierra del Fuego, tienen características comunes: son pueblos comunitarios, son pueblos espirituales, son pueblos colectivistas. Estas características comunes se las puede evidenciar. Pero es cierto que tienen otras diferencias, maneras de hacer y de conocer las cosas.

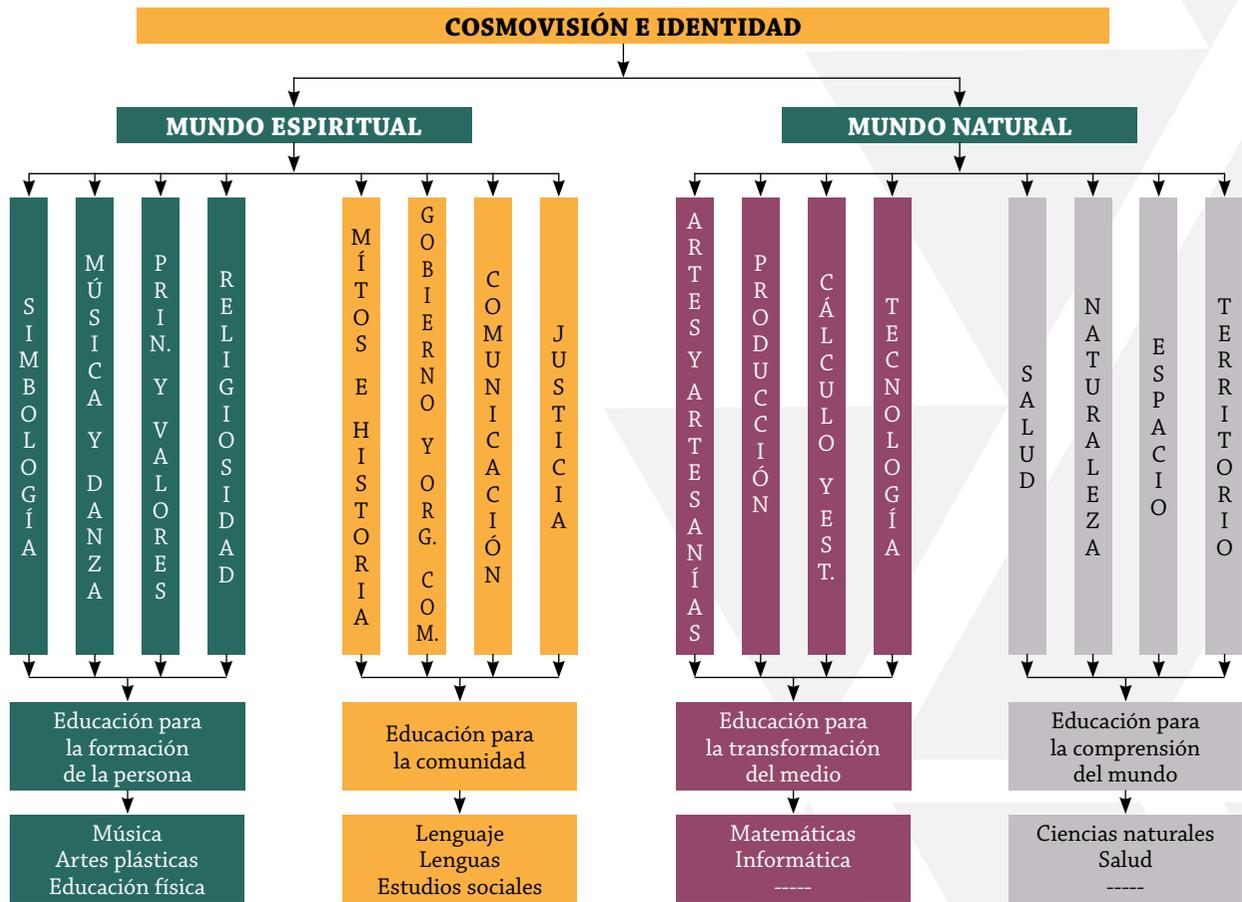
Gráfico 1. Aportes teóricos para la educación sociocomunitaria productiva



Fuente: elaboración propia.



Gráfico 2. Elementos materiales y espirituales para la educación sociocomunitaria productiva



Fuente: elaboración propia.



Los pueblos indígenas tienen maneras de transmitir conocimientos. Existe tal forma. Nuestros abuelos los han transmitido a nuestros padres y nuestros padres a nosotros. De no haber habido esta metodología de transmisión, difícilmente hoy en día hubiéramos contado con los saberes y conocimientos que tenemos. Nuestros saberes y conocimientos existen. No están visibles, es cierto, pero quedan en la mente de cada uno de nosotros, y de cada uno de nuestros padres y de nuestros abuelos. Por eso se trata de comenzar a trabajar. Recuerdo que cuando hablábamos de currículo regionalizado en el pueblo de Concepción, en la Chiquitanía, alguien preguntó de dónde íbamos a sacar los libros. Enseguida, los ancianos dijeron que allí estaban ellos, que conocen la sabiduría de su pueblo y la podían transmitir. Lamentablemente, como vi-

vimos en una sociedad occidental, donde prima el texto escrito, esos conocimientos había que pasarlos a la forma escrita.

Los hallazgos en este trabajo de encontrar las formas de transmitir los conocimientos, que son los postulados para un marco pedagógico propio, son a) aprender y enseñar desde el hacer, b) aprender y enseñar el sentido, c) aprender y enseñar las interrelaciones, d) aprender y enseñar la especialización, e) aprender y enseñar en la espiritualidad, f) aprender y enseñar en lo colectivo o comunitario, g) aprender y enseñar en función a la edad y género, h) aprender y enseñar el valor de la familia. Éstos son algunos postulados que se plantean en esa construcción de las pedagogías propias de los pueblos indígenas originarios. En los dos currículos, ésta es la manera cómo se transmiten los conocimientos.



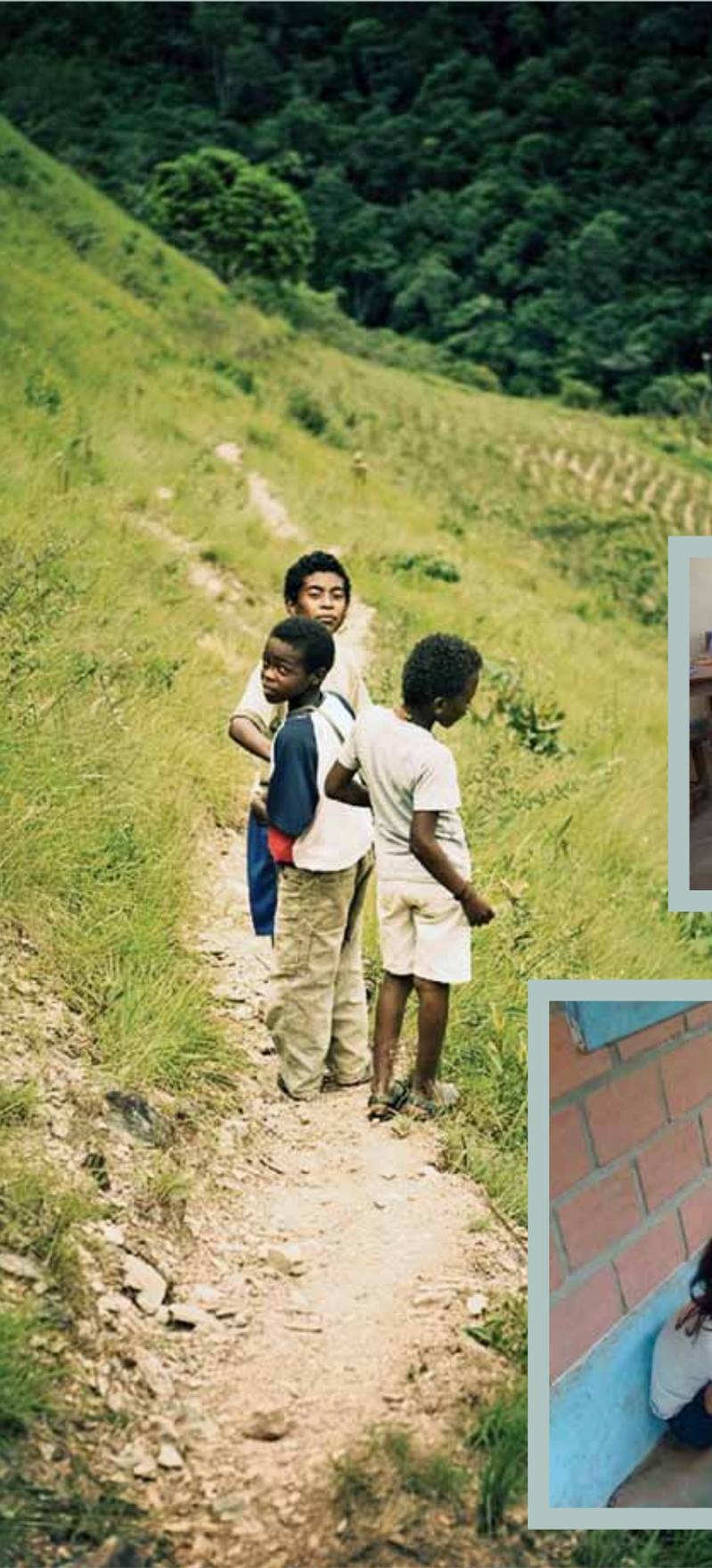
Voy a dar a conocer algunas ideas sobre formas de valoración y evaluación. ¿Cómo se va a hacer esa evaluación si planteamos valores iguales para los planos material y espiritual? Se tendría que valorar ambas cosas. Y por eso decimos que el aprendizaje parte de la acción, no de la teoría; partimos de una práctica concreta. No llamo evaluación a esto, sino verificar lo aprendido. ¿Cómo verificamos si realmente aprenden nuestros niños y niñas, jóvenes y señoritas? Saber si los estudiantes saben es una preocupación permanente de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Esta verificación se realiza tanto en el plano material como en el espiritual; de lo contrario nuestro planteamiento no tendría ningún valor. En las naciones y pueblos indígenas originarios, la verificación de lo aprendido se hace mediante los productos logrados. Si estamos diciendo que el aprendizaje parte de una acción concreta, la verificación de lo aprendido también tiene que terminar en esa acción concreta. Por ejemplo, si el aprendizaje se desprende de hacer tazas de arcilla, esa actividad práctica nos permitirá enseñar matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, historia. Y al finalizar este proceso tendríamos también que tener el producto: la vasija de arcilla. Con ese producto se evalúa el aprendizaje de la persona. Esto significa que la calidad de los productos logrados muestra lo aprendido. En épocas de mis abuelos, los varones se enamoran de las mujeres no por su físico sino por los excelentes tejidos de aguayo que éstas realizaban. Este tejido revelaba el carácter de la perso-

na. Por tanto, la evaluación estaba presente en los pueblos indígenas y esto es lo que tenemos que recoger nosotros. Entonces, en el proceso de verificación, se tiene que partir de una acción práctica y terminar en el producto logrado.

En la calidad del producto logrado también interviene el desarrollo de la espiritualidad de la persona que aprende, porque en el interior de nuestro ser están los fluidos energéticos más sutiles y etéreos. En las escuelas, hoy en día, sí se realiza trabajos prácticos, si se los califica. Pero se califica solamente la parte material. No nos fijamos en el verdadero significado, si sus trazos, sus colores, las formas simples o complejas, las estructuras realmente reflejan el interior de una persona. En los dibujos, esquemas, colores, formas simples o complejas hay un claro y evidente simbolismo inteligible. Comprender esto es la auténtica sabiduría, que no es fácil de comprender debido a siglos de enseñanza vacua y materialista. Lamentablemente, a eso no le damos ningún valor. Es más, hemos perdido toda la habilidad, la capacidad de dar lectura a estos mensajes. La psicología está presente en todos los pueblos del orbe, pero lamentablemente no se enseña en la escuela, no se enseña en las normales. Se debe tomar en cuenta el plano espiritual, porque ahí el niño o la niña reflejan su estado de ánimo. Por eso, la apreciación de su desarrollo espiritual debe influir en las calificaciones. Nosotros, los maestros no tomamos en cuenta el lado espiritual, la situación interna que vive el niño y la niña en determinado momento.





Evaluaciones educativas e indicadores en educación intracultural intercultural y plurilingüe

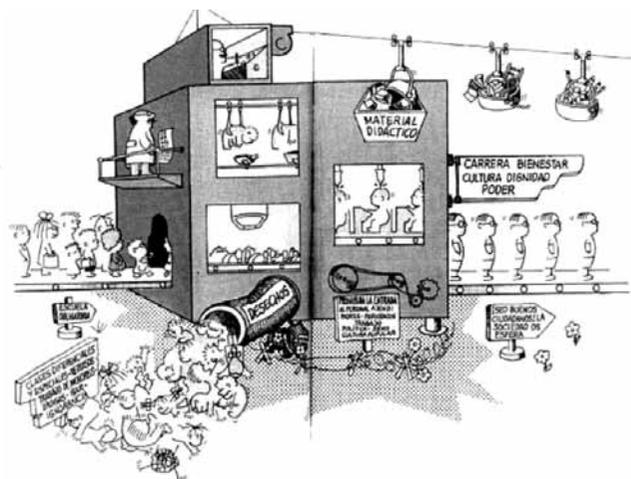
Vidal Coria Mamani*

Desde hace años, en el Observatorio Plurinacional de la Calidad de la Educación (OPCE) se viene reflexionando sobre la evaluación. Hay una realidad que no sólo vive Bolivia sino también América Latina y otras partes del mundo. En términos de educación, creo que hace muchos años, los pueblos de América, del continente Abya Yala, hemos estado reproduciendo una sola forma de hacer educación: una educación institucional escolarizada, pensada e imaginada desde el Occidente, desde un contexto moderno, capitalista y profundamente colonial. Siento que en pleno siglo XXI, los pueblos de América plantean nuevamente la necesidad de reconstituir este otro horizonte, de pensar las prácticas educativas desde la vivencia, la concepción, el pensamiento de los pueblos indígenas originarios. Creo que no es posible ya reproducir, hacer reformas y parches a un sistema escolarizado que no es propio de nuestros pueblos. Se debe pensar en otra manera de hacer educación, porque en el sistema institucional escolarizado, la educación es concebida como un recinto aislado.

En la concepción de los pueblos indígenas, la educación comunitaria, desarrollada en la vida misma, adquiere características de una práctica igualitaria, vital e integral, como resultado de la influencia formativa del grupo social en su con-

junto. La educación ha sido construida según los intereses empresariales. En el dibujo 1 se ve que los seres humanos ingresan a esa fábrica educativa con propia cultura, valores y principios, y es la escuela donde los transforman y los homogenizan. La educación, a nombre de “formar” a las futuras generaciones, en realidad las pone en un molde, reproduciendo y dando vigencia a esta forma de vida colonizada, pensada para estos tiempos de modernidad.

Dibujo 1. Horizonte institucional escolarizado



Fuente: tomado del internet.

Miremos cómo se evalúa. En la medida que todos salen de la escuela pensando igual, con



* Docente de la universidad de El Alto y miembro de Observatorio Plurinacional de la Calidad de la Educación en Bolivia (OPCE).

las mismas capacidades y habilidades, vamos a decir que todos van a aprobar a final de gestión, y quienes no, pues simplemente se aplazarán, quedarán como desechos. Esta manera de pensar la educación escolarizada como recinto aislado de la comunidad hace que nosotros concebamos la evaluación sin tomar en cuenta las diferencias sociales, individuales. Creemos que a nombre de la evaluación, a nombre de realizar una evaluación justa, objetiva e imparcial, ponemos a todos a rendir una misma prueba y no nos damos cuenta de que al frente tenemos a seres humanos con diferentes pensamientos, con diferente historia. Pero en esta evaluación, quien logre hacer primero la prueba será condecorado, premiado. Siento que en los procesos educativos, que tienen muchos componentes, uno de ellos, la evaluación, saca a flote esta manera de reproducción estructural social, política y económica. Como resultado se tiene “mejores” y “peores” alumnos. En la lógica occidental, la lógica de estructuración social es piramidal. El mejor, el ganador, siempre será uno solo; los que le siguen serán unos pocos y los muchos serán la base, los “peores”. En la evaluación reproducimos esto, y al final, en nuestras fiestas patrias condecoramos, abanderamos a los que sacan mejores notas. Los que se supone que son “peores”, van como tropa, en fila, atrás. Miren que desde la infancia vamos reproduciendo estas estructuras con la evaluación. En nombre de estas maneras de comprender la educación sucede la práctica educativa en las aulas: hacemos trabajos de grupos, en eso somos comunitarios, y creemos que ya estamos avanzando, pero a la hora de evaluar, tenemos que separarnos. Un niño – recuerden quienes han tenido experiencia de trabajar con niños de nivel inicial– ni siquiera comprende el concepto cruel que tiene la evaluación así comprendida, así practicada actualmente. Llegan los niños a la escuela con sus principios, con sus valores, con su cultura y no se hacen problema de compartir una prueba resuelta con su compañero. El pasar una respuesta correcta a su compañero o compañera de al lado no lo ve como malo, pero el maes-

tro está ahí para decirle que no lo haga, que no está bien, que hay que dejarlo solo al compañero. ¿Pero acaso los pueblos indígenas viven la vida en individualidad? Esto es una muestra clara de cómo la evaluación, más allá de cómo se evalúa, ha ido prácticamente reproduciendo y profundizando el individualismo en las personas. Así resulta que un adolescente de trece, catorce o quince años ya no va a ser ese niño solidario y noble que fue antes. Ha ido perdiendo los valores de la comunidad, de la familia. Ya tiene los valores del individualismo: “es mi trabajo, es mi calificación”. El dibujo 2 ilustra lo que digo.

Dibujo 2. Concepción clásica de la evaluación educativa



Fuente: tomado del internet.

Esta realidad nos plantea dos enfoques de evaluación. Uno de esos enfoques es altamente positivista y ha hecho de la evaluación una práctica tecnocrática, que solamente ha profundizado en la jerarquización de la educación, de la sociedad. Las escuelas eficaces y la calidad de la educación son evaluadas mediante dimensiones como eficiencia, eficacia, relevancia, pertinencia y equidad. Porque se entiende la evaluación como control, selección, clasificación. Porque para eso se la hace, para saber quiénes son los mejores y quiénes los peores, quiénes aprueban y quiénes reprobaban. Entendida así la evaluación, simplemente estamos profundizando la competitividad. Y frente a esto existe la necesidad de pensar en un enfoque crítico de la evaluación, un enfoque



intercultural. Siento que rescatando este horizonte cultural de los pueblos indígenas, la vivencia, la práctica de los pueblos indígenas, la evaluación ya no va a ser un acto de clasificación, de selección, de individualización, sino va a ser un momento de diálogo, de aprendizaje permanente, de reflexión, de orientación del proceso educativo, y, finalmente, de valoración comunitaria, que no tendría que priorizar la competencia en nuestras prácticas educativas. Al contrario, tendría que dar prioridad a la convivencia. ¿Cómo entendemos la evaluación, cómo hacemos práctica de una evaluación que promueva la convivencia y no la competitividad? Éste es un reto que tenemos que plantearnos.

Desde el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa hemos ido haciendo algunas reflexiones. Creemos que la evaluación hay que pensarla desde ciertos valores. Román Morales ya ha planteado algunos principios y valores que hay que tomar en cuenta. Desde ahí podemos pensar en cómo transformar, cambiar estas prácticas clásicas tradicionales.

Por eso, en este nuevo enfoque incorporamos valores como inclusión, dignidad y respeto, equidad y justicia social, reciprocidad y complementariedad, transparencia, bienestar común y armonía. Tendrían que permitirnos hacer práctica evaluativa de esta manera y el enfoque de la evaluación sería plural. En la medida que para fines de la evaluación se establezca estándares, parámetros únicos, vamos a seguir propiciando la homogeneidad, vamos a seguir midiendo a todos con la misma vara; y ahí no se refleja la pluralidad. Siento que la evaluación adquiere significado desde la pluralidad de sentidos, tomando en cuenta la dimensión de la experiencia de los actores como aspecto esencial, desde el significado que las comunidades y los pueblos asignen a sus prácticas.

Es decir, ya no hay instancias que dirían qué está bien y qué está mal, sino que las mismas co-

munidades tendrían que asignar este valor, valorar sus prácticas. Esto creo que es un avance importante. No podría decir, desde la cultura aymara, desde mi forma de ver aymara, que lo que hacen los hermanos yuracarés está bien o está mal, porque tengo mi propia forma de pensar, mi cultura, mi historia. Siento que realmente un sistema educativo plurinacional tendría que abrirse hacia las comunidades, para que éstas valoricen sus propias prácticas. De ese modo, la evaluación tendrá que ser comunitaria, y comunitaria la comprensión de las construcciones y significados de las acciones, permitiendo la toma de decisiones con autodeterminación para el bien común. No sólo los maestros, sino toda la comunidad tendrían que evaluar.

Por tanto, una evaluación permanente y cíclica es un proceso continuo que valora la educación en los diferentes momentos en que se desarrollan las acciones educativas, permitiendo su ajuste oportuno. Una evaluación sistémica interactúa con el Sistema Educativo Plurinacional y al mismo tiempo con la realidad política, social, económica y cultural del Estado plurinacional. Una evaluación orientadora plantea propuestas oportunas y pertinentes a dificultades y necesidades para lograr la calidad de la educación.

En esa lógica, la evaluación hay que entenderla, de principio, como autoevaluación. Porque no tendría sólo ese objetivo de calificar, de medir, de jerarquizar. En el OPCE pensamos que hay que reflexionar sobre este tema de fondo. Desde el inicio se ha pensado que la educación proviene de una lógica de producción y reproducción empresarial. La forma que se ha imaginado para la educación desde esa perspectiva, desde esa concepción, hace muy novedoso –recuerden que eso estaba de moda en la reforma educativa de 1994– hablar de eficiencia y eficacia en la educación. Si ya de 1900 a 1920 se hablaba de eficiencia y eficacia en la administración de empresas,

Porque se entiende la evaluación como control, selección, clasificación. Porque para eso se la hace, para saber quiénes son los mejores y quiénes los peores, quiénes aprueban y quiénes reprueban





nosotros recién a fines del siglo XX estamos asumiendo esto como novedad. Según esa lógica se estructura la empresa en Estados Unidos. Nosotros también asumimos esa moda: hablamos de “insumos”, “procesos” y “resultados”. Seguimos con esta concepción escolarizada de la educación. Es necesario que salgamos de esta lógica, para que la evaluación se produzca antes del proceso, durante el proceso y después del proceso.

El OPCE plantea la necesidad de analizar la evaluación, no para reproducir concepciones y estructuras, sino para lograr una educación para el cambio, para la transformación. Entender eso significa asumir otro ordenamiento, no lineal sino complementario, circular, cíclico que es la lógica de los pueblos indígenas. En esa lógica, entendemos que hay que entender la educación como un instrumento de transformación social, desde las políticas y desde las acciones. Y para evaluar, hay que evaluar gestiones educativas. Esto tiene una lógica, tiene indicadores. Enten-

didada así la educación, ya no vamos a preocuparnos cómo evaluar antes de que los niños entren a la escuela y cómo ha sido su comportamiento durante el proceso y al final. Ahora son mercancía que estamos produciendo en la escuela, pero habría que entenderlos como actores sociales; y eso implica asumir indicadores desde las políticas y pensar en indicadores de evaluación desde las acciones. Creo que realmente hay que romper con estas estructuras. Cuesta, porque estamos inmersos y hacemos parte de nuestra vida a estas lógicas absolutamente occidentales. Hay que hacer un intento por repensarlas. En la medida que entendamos la evaluación y construyamos indicadores de evaluación, no sólo criterios de evaluación desde las políticas, pensados desde las acciones, será posible negociar esto, dialogarlo en el seno de los pueblos. La matriz muestra valores que están en cero, que hay que dialogarlos y negociarlos en las comunidades.





Concepciones y prácticas de valoración en las naciones y pueblos indígenas originarios

Elías Cuarey*

Éste es un adelanto de unas investigaciones que se está haciendo en los CEPOs. El año pasado se investigó sobre formas y estrategias de transmisión de conocimientos en las naciones y pueblos indígenas originarios. ¿Cómo se enseña, cómo se transmite, cuáles son las estrategias de transmisión de conocimientos desde adentro de los pueblos indígenas? Dijimos que eso quedaría incompleto si es que no hacíamos otra investigación que también responda a cómo se evalúa. Primero estaba cómo se enseña, cómo se transmite conocimientos y el siguiente paso tiene mucho que ver con las formas de evaluación. Por eso presento conceptos sobre este tema, si es valoración o si es evaluación.

En el caso del Consejo Educativo del Pueblo Aymara, por ejemplo, se está estudiando el ciclo productivo de la papa en una comunidad de Pacajes, en La Paz, y de Tapacarí, en Cochabamba. Estudiamos también la elaboración de la chicha de yuca en una comunidad yuracaré; y en el pueblo mojeño, el *maripeo* como espacio de fortalecimiento de la cultura mojeña. También está una investigación sobre el *arete guasu* [carnaval] en el pueblo guaraní. Para saber las concepciones y formas de valoración y evaluación en la nación chiquitana, investigamos sobre el trabajo arte-

sanal del tallado en madera en el municipio de San Miguel de Velasco. Con los guarayos estamos investigando su música; con los quechuas, el trasquilado de las ovejas. En el pueblo maropa, las concepciones y prácticas de valoración y evaluación en el uso de tecnologías ancestrales en la transformación de la yuca en chivé. Éstas son algunas actividades concretas para hacer investigaciones concretas sobre cómo se evalúa.

En cuanto a pautas preliminares, quisiera apuntar a una primera idea. Cuando evaluamos, es importante considerar el sentido de la actividad, porque de nada vale evaluar una actividad de enseñanza-aprendizaje si no tiene sentido para el estudiante y para el profesor. Y esta actividad, este sentido tiene que ver, por ejemplo, con la ritualidad como elemento subjetivo. ¿Cómo evaluamos matemáticas?, ¿tiene algún sentido para el estudiante? Entonces creo que es importante definir una primera cuestión que es obviamente compleja, pero no sólo se la debe ver desde el positivismo sino que se debe tomar en cuenta sus elementos. Una segunda cosa es que nosotros creemos que la evaluación se desenvuelve en tres ámbitos: la familia, la comunidad y la escuela (estudiante y profesor).

La familia no sólo es muy importante como agente de socialización de las normas sino para



* Sociólogo guaraní, ha escrito sobre organización y educación en el pueblo guaraní de Bolivia. Miembro del Comité Nacional de Coordinación de los CEPOs (CNC-CEPOs).

compartir y hacer respetar las normas socialmente aceptadas, para que sirvan en la comunidad, no solamente entendida como espacio indígena sino como espacio donde existen y coexisten normas con las que se convive. Una comunidad no sólo puede vivir en el campo, puede haber comunidad en un barrio, en una calle. La escuela es otro ámbito fundamental, porque la escuela se ha convertido en un espacio y en un agente de socialización de las normas de una sociedad. Se debe tomar en cuenta que la evaluación no solamente debe ser para el estudiante, sino también para el profesor. ¿Pero quién evalúa al profesor, si el profesor es el que evalúa al alumno? Desde afuera podría hacerlo la comunidad, pero no hay normas o algo que nos permita también evaluar al que está educando, al profesor. Creo que es importante tomar en cuenta este ámbito para el propósito que estamos ahora debatiendo.

Estas actividades forman parte de la socialización de la comunidad y fortalecen los sentimientos de pertenencia colectiva y actúan como referentes de identidad. En este ámbito, juegan un rol importante los ancianos, y son un factor fundamental en la educación de la cual nos estamos olvidando. En las ciudades se acostumbra que al anciano, cuando ya no hay quién lo atienda (porque los adultos tienen que trabajar para sobrevivir en ese ambiente y los niños estudiar para entrar a ese ambiente), se lo mande al asilo. Y así estamos desperdiciando a los que son los pedagogos naturales de la familia: se los pone a un espacio donde se los ve como inservibles. Creo que se debe considerar que los ancianos puedan retomar el rol que les corresponde.

La evaluación es una práctica social cuya finalidad no se restringe simplemente a establecer diferencias, comparaciones o jerarquías (quién es peor, quién es mejor), sino también a reforzar, reafirmar, revisar e incluso reinventar expresiones culturales e identidades colectivas. Nuestra

La evaluación es una práctica social cuya finalidad no se restringe simplemente a establecer diferencias, comparaciones o jerarquías, sino también a reforzar, reafirmar, revisar e incluso reinventar expresiones culturales e identidades colectivas.

educación tiene que responder a nuestras necesidades, tiene que responder a los desafíos que estamos viviendo. En la televisión miramos todos los días asesinatos, robos. ¿Nuestra educación está respondiendo a estos desafíos? Se ha visto que en la delincuencia influye no sólo que mucha gente robe por hambre o por otra necesidad básica sino porque tiene una necesidad creada. Esto se debe a que se ha perdido un horizonte trascendental. Muchas sociedades ya no creen en un ser superior, llámese Dios católico, Dios de los evangélicos, etc. El ser humano necesita un ser superior para que pueda regular sus actos. Si está robando, y hay ese Ser, podría tener miedo. Entonces estamos perdiendo ese elemento subjetivo, ese elemento fundamental, el plano espiritual. Sólo vemos el plano material.

La valoración y la evaluación no se restringen a las habilidades y técnicas, sino que están relacionadas con los valores sociales, con elementos filosóficos y espirituales que son parte de la vida comunitaria. Creo que el sistema educativo ha venido reproduciendo una forma de evaluar que básicamente tiene que ver con quién es peor, quién es mejor. Pero no todos somos mejores para todo. Hay algunos que son mejores para música, otros para matemáticas, otros para estudios sociales, otros para deportes. Por eso, el sentido de la evaluación no debería ser apuntar al mejor alumno sino a los mejores por cada área, lo cual sería mucho más importante y estimularía más a los estudiantes. Porque si un estudiante no es el mejor, el papá le exige que sea el mejor en todo, y creo que ése no es el objetivo de la educación.

Otro elemento es el idioma, un indicador importante. Existen conceptos y frases que reflejan de manera precisa valoraciones y momentos clave de los procesos de aprendizaje que pueden pensarse como formas de evaluación y corrección de conocimientos y prácticas. Es importante





sentir la evaluación como una corrección de conocimientos y prácticas. La evaluación tiene que dar pautas sobre cómo se tiene que corregir, no solamente sobre cómo castigar al alumno. Por eso el sentido evaluativo tiene que pasar por ese lado.

Por el otro lado, hay términos clave que indican la actividad de aprendizaje y la forma de hablar de las personas. Dos especificaciones: no solamente en las sociedades y pueblos indígenas hay categorías que denotan evaluación sino también en otras sociedades, y creo que es importante recuperar estos elementos conceptuales para encarar una evaluación adecuada. Muchos ancianos dicen que a una persona se la conoce por lo que habla, y creo que éste es un parámetro que hay que tomar muy en cuenta: la palabra. La palabra es muy importante para evaluar a las personas. Otro aspecto que hay que resaltar es el que tiene que ver con los roles de género y con los cambios intergeneracionales. No se puede evaluar sin tomar en cuenta estos elementos, hay actividades específicas del hombre y de la mujer. Creo que el movimiento feminista ha entendido cómo se debe abordar esto para la redistribución y el equilibrio de las normas sociales. En ese sentido, es muy importante

el sentido lingüístico. En varias lenguas de tierras bajas hay categorías específicas para hablar de la mujer y del hombre.

Finalmente, hay otro elemento que no se lo toma en cuenta a la hora de evaluar, y es el que tiene que ver con la naturaleza, con nuestro entorno. En el altiplano se habla de la Pachamama, de la Madre Tierra; en tierras bajas se habla de Madre Naturaleza, del Padre Monte, del Kaa Iya que decimos los guaraníes, de Kaa. Los cambios climáticos han hecho que la naturaleza no sea ya la misma de antes. Tiene que haber una respuesta, y esa respuesta pasa por las acciones de los hombres también. Los elementos climáticos que se llaman bioindicadores también son elementos indicativos para saber si nuestras acciones están bien o están mal. Hoy estamos viendo que la sociedad boliviana está concentrada en grandes ciudades, en La Paz, Cochabamba, Santa Cruz. ¿Cómo nuestra educación también responde a los desafíos que plantea la migración a las grandes concentraciones urbanas, para que en esas urbes tengamos una sociedad cada vez mejor y donde la convivencia sea armónica? Son algunas pautas que encontraremos en esta investigación sobre estrategias y formas y prácticas de evaluación en las naciones y pueblos indígenas originarios.







Avances afroperuanos en educación

Susana Matute Charún*

Mientras escuchaba las ponencias precedentes, estaba pensando en una serie de cosas de las que no nos hemos dado cuenta, que tienen su teoría pedagógica, educativa. Pero nosotros hace rato que ya hemos hecho algo que los otros no han hecho: incorporar. Hace rato que lo hemos hecho, sino en esta mesa no hubieran aparecido Vigotski y otros pedagogos. Algo que ellos no saben es que nosotros tenemos también una forma de ver el mundo y que eso lo estamos incorporando. Una segunda reflexión es que el término de “interculturalidad” se incorporó cuando ya era inevitable el conflicto con un modelo educativo dominante y había un colectivo, inmenso, impresionante, que ya no estaba dispuesto a asumir sumisamente ese modelo educativo. Veo con mucha atención cómo llevamos a la práctica eso que está quedando muy explícito en esta mesa, este encuentro de diversidades que se complementan, porque no podemos hacer una cosa sin contar con el otro. Ya no podríamos tener un encuentro sin que hubiera todo lo que hay aquí.

Me acuerdo que hace un montón de años, cuando teníamos que hacer una presentación, el que mejor escribía era el que tenía la mejor exposición, no había la ayuda multimedia en-

tonces. Teníamos un serio conflicto cuando nos enfrentábamos con la escritura, sobre todo personas como nosotros que recién nos acabábamos de encontrar con la escolaridad, con la escritura y la lectura; porque para nosotros ésos eran fenómenos nuevos. No teníamos más de sesenta años en que la educación se masificó y pudimos acceder al servicio de saber leer y escribir. Nuestras abuelas eran analfabetas, y no sigamos contando más atrás, porque las oportunidades no estaban dadas para nosotros.

La tercera reflexión que hago es ¿vamos a la escuela a estudiar o a aprender? Siempre que me encuentro con mis colegas, que son profesores de profesores, decimos eso. Pues la verdad es que la escuela es un sistema diseñado para el estudio. Por eso es tan importante saber si tenemos un currículo base, un currículo regional o un currículo diversificado. El currículo es una preconcepción sobre cómo queremos que salgan nuestras generaciones futuras. Eso es el currículo. Pero el aprendizaje se da en cualquier parte y en cualquier lugar. Me hago eco de lo que acaban de preguntarse: ¿por qué roban los delincuentes?, ¿eso lo aprenden en la escuela? No. Lo aprenden afuera, pero lo aprenden; y diseñan toda una estrategia para lograr su fin. Entonces, ésas son las cosas sobre las que siempre llamo la



* Directora del área de educación del Centro de Desarrollo Étnico (CEDET) de Lima, Perú, y especialista en educación intercultural y etnoeducación con afrodescendientes.



atención cuando nos enfrentamos a la situación de cómo evaluamos el aprendizaje. Estoy de acuerdo con toda la mesa: evaluamos la instrucción y qué queremos enseñar. Pero son dos procesos totalmente distintos, que emanan, además, de espacios totalmente distintos. Aprendí con mi abuela a picar la cebolla, ella picaba sin tablita y yo picaba con la tablita abajo; y así aprendí un montón de cosas que en la escuela no tomaron en cuenta por las razones que discutimos ahora y vamos a seguir discutiendo. En la escuela, sin embargo, me enseñaron otras cosas que contradijeron esos aprendizajes familiares.

Nosotros tenemos en Lima un centro que se llama Servicio Alfabético, con el cual trabajamos toda la franja costera peruana, porque por razones históricas terminamos arrojados allí. Tenemos ahí una escuela de líderes que lleva el nombre de uno de los más connotados líderes del pueblo afroperuano: José Carlos Luciano Huapaya, “Pepe” Luciano, que ya no está más con nosotros, pero que fue el fundador. Pepe, como era conocido en las comunidades negras y en los círculos académicos, contribuyó con su obra a sentar las bases conceptuales para entender el pasado, presente y futuro de la colectividad afroperuana. Su figura ha devenido en paradigmática para nuestra colectividad y la formación de nuestros futuros líderes.

Antes, formábamos parte de una organización no gubernamental que se llamaba “Francisco Congo”. Congo fue un líder afrodescendiente, un cimarrón, un esclavo rebelde que no quería someterse, que logró escapar. Francisco Congo formó parte del grupo de aquellos esclavizados que opusieron resistencia activa al sistema. Formó un palenque en una zona que se conoce como Guachipa, al este de Lima. En la organización no gubernamental que llevaba su nombre empezamos a desarrollar una serie de líneas de trabajo. Una de esas líneas era trabajar precisamente con actividades de desarrollo. Luego ya aprendimos a leer y escribir y ahí intentamos suscitar el producto que buscábamos: promover el desarrollo de la fundación afroperuana mediante una con-

ciencia de identidad, una identidad cultural, reafirmarnos en nuestros ancestros y descendencia. A partir de ello, formulamos una serie de políticas, iniciativas de desarrollo, iniciativas productivas, políticas, educativas, etc. Con Pepe se nos ocurrió que ya estábamos ingresando en los treinta, los cuarenta, los cincuenta años y ya habíamos hecho un buen camino trabajando como líderes afrodescendientes; pero nos faltaba algo. ¿Y esto cómo lo pasamos a los que vienen?, nos preguntamos. Ahí se nos ocurrió la idea del estudio, sistematizarlo, hacer un diseño curricular y trasladarlo, según nuestro estilo y según nuestras formas, a nuestros hijos, a la descendencia. Al decir “hijos” no sólo lo decíamos literalmente, sino que hablábamos de los niños y jóvenes que son las nuevas generaciones. En el camino ocurrió que tuvimos que incluir maestros de escuela. En el camino, Pepe se fue.

Las actividades que desarrollamos hoy se encuentran en el campo de la capacitación y formación de líderes, de la investigación participativa, de la defensa y promoción de los derechos humanos, de la capacitación para la implementación y gestión de actividades productivas, de la plástica de raíz afro sobre diversos soportes, de la formación de centros artesanales (llamados “palenques”), de la edición de textos y medios audiovisuales, de la asesoría y acopio de información sobre la cultura afroperuana. Hacemos desarrollo interétnico, fortalecimiento intercultural y formulación de propuestas para implementación de políticas socioeconómicas, culturales y educativas.

Los objetivos de nuestra organización son, primero, formar líderes y lideresas. Con ellos tenemos procesos exitosos. También nos preocupa qué pasa con la trascendencia de esos procesos. ¿Quién nos sucede?, ¿quién viene detrás? Estas personas que vienen también trabajan en identidad, en ese empoderamiento que hemos conseguido con nuestro propio aprendizaje, con nuestro propio proceso. Por eso es que en primer término nos interesaba trabajar con niños y jóvenes, para contribuir al desarrollo de sus





comunidades, para generar un espacio de resistencia y resiliencia. Y con ello se contribuyó al desarrollo de las comunidades.

Es importante aclarar estos conceptos, porque en la generalización de que todos somos iguales, seguimos siendo discriminados y marginados, porque todavía, a más de 150 años de la abolición de la esclavitud en nuestros países, a doscientos años de independencia, a quinientos años del inicio de la colonización, todavía seguimos conviviendo con la discriminación y la marginación. Por eso nos hace falta que trabajemos desde adentro con la resistencia y la resiliencia activas.

Nuestra convocatoria era para jóvenes de quince a veinticinco años, aunque en el propio proceso hemos tenido que ir tomando en cuenta a más pequeños, de doce, once años, que también querían participar. Hay jóvenes de Lima, Yapatera (Morropón y Zana) y Chíncha (Ica). Los contenidos los ordenamos en liderazgo, política e historia. Liderazgo, porque secularmente hemos convivido con términos estigmatizantes y prejuiciosos, como que los negros somos feos por nuestro color, que somos brutos, flojos, etc. En la autoestima colectiva no se hacía más que reafirmar esa lista estereotipada. Por eso nos hacía falta trabajar en el liderazgo, que en primer lugar asumiera el trabajo sobre la autoestima colectiva y que nos redimensionara como ciudadanos de nuestro país. Junto con eso, con reconocer nuestras capacidades y nuestra valoración de ciudadanía, de sujetos de derecho, estaba el conocer y dominar esos derechos. Porque solamente usamos la ley cuando estamos en problemas, y la verdad es que la debemos usar para prevenir, para no tener problemas. Eso también era importante plasmarlo en términos de políticas. Trabajarlos en términos de sujetos colectivos y superar con eso la marginación secular a la que habíamos sido sometidos.

Con el desarrollo de políticas trabajamos la parte de historia, porque está el peligro de pensar

que la historia es única, que sólo unos hicieron la humanidad y los demás estuvimos de relleno, de adorno, de accesorios; que sólo fuimos objetos para satisfacer y complementar la sapiencia de los otros, cuando eso es totalmente falso. Bien es sabido que los grupos humanos que nos encontramos en el momento de la colonia, que nos encontramos en el momento de la conquista y la dominación, todos teníamos diferentes habilidades y capacidades. El progreso se ve en toda la población africana y su descendencia. Nos llamaban brutos, ¿acaso los colonizadores gastaban su dinero en gente que no servía para nada? ¿Gastaban su dinero en gente que no conocía de agricultura, que no conocía de minería, que no conocía de arquitectura, de construcción? ¿A quién van a hacer creer eso? Sin embargo, eso es lo que se ha perpetuado mediante el conocimiento de todos, y cuando digo “de todos” nos incluimos. Porque nosotros también hemos vivido educados bajo ese sistema.

Entonces tenemos algunos temas personales que van unidos a este eje que de alguna manera nos permite desarrollar después la metodología. Está la interculturalidad, lo intergeneracional, el género. Ya ven qué comunes somos. Lo que pasa es que no nos sentamos a compartirlo. También trabajamos temas como derechos humanos, los objetivos del milenio y emprendimiento y desarrollo.

Somos sociedades tradicionalmente orales. Alguna vez nos dijeron que nuestros abuelos y abuelas andaban con unos niños a los que les hacían registrar la historia de la comunidad de memoria: cuándo nacía alguien, su estirpe. Eso se heredaba de generación en generación. Pero nosotros, como ustedes, hemos tenido que pasar a hacer uso de lo que el Occidente demanda, porque si no, perdemos. Eso es interculturalidad. Junto con eso trabajamos nuestra metodología. Incluso en Perú la gente usa mal el término. Pero en el Perú, como para ustedes aquí, el término

Bien es sabido que los grupos humanos que nos encontramos en el momento de la colonia, que nos encontramos en el momento de la conquista y la dominación, todos teníamos diferentes habilidades y capacidades





'familia' es muy, muy importante. Para nosotros la familia es una comunidad a partir de la cual formamos nuestros esquemas de resistencia, de defensa; pero además de trascendencia, como ustedes. La diferencia es que allá nos ven como cualquier afrodescendiente y nos dicen "familia", pero no tienen idea por qué nos dicen eso, tal vez por congraciarse y por ser amables. No ven la dimensión y el significado que eso tiene. Porque eso significa lo más importante de nuestra espiritualidad, significa el esquema de valores a partir de los cuales nosotros mismos somos respetuosos en nuestra relación, en el interior de la propia comunidad, y eso es lo que trasuntamos al resto de miembros. Para nosotros, la lealtad es vital, y el negro que no es leal no es negro, no sirve. Nos dicen que somos lisos, no lo somos; más bien somos bien francos, eso nos sale. Es que muchas cosas que son de nuestra cultura, se vuelven parte de nuestra carga genética. Pero junto con eso también está la otra parte: la alegría, una alegría que es malentendida en otros lados. Eso tiene que ver con nuestra esencia: ¿cómo en situaciones tan inhumanas y dolorosas fuimos capaces de sobrevivir y de darnos la oportunidad de enseñar a las nuevas generaciones?

Nosotros les pedimos a los chicos hacer trabajos en política, historia y liderazgo. Parte de las actividades era que tenían que hacer su plan de vida, lo que ellos quisieran, no lo que nosotros queríamos. En su plan de vida tenía que haber una planificación. Como resultado logra-

mos hacer la Casa de la Cultura de Yapatera, que ahora tiene vida propia, mucha energía, convenios con muchas organizaciones ecuatorianas y colombianas, está haciendo talleres de recuperación con actividades de cerámica. El reto era que todos tenían que hacer algo con su vida. Es que todos se salvaron de estar en situaciones graves, de riesgo, porque vivimos en zonas marginales bien peligrosas. Nuestros chicos han salido con sus propias iniciativas, y eso me da mucho gusto.

Otra iniciativa es el *makungú* para el desarrollo. Ellos tienen también sus propias iniciativas, están trabajando cosas puntuales, tienen sus metas, hay un programa de becas para trabajar con esos jóvenes, para entrar a la universidad, desarrollar una carrera técnica. La otra iniciativa es el Comité Distrital de Educación Comunitaria de Zana, que se ha hecho en cooperación con el Estado. En términos de interculturalidad no había espacio para los afrodescendientes y entonces nos depositaron en la educación comunitaria, que no está mal. Pero hasta ese momento no había esa concepción, que no tiene que ver con un espacio geográfico sino con todas las dimensiones en que nosotros nos desarrollamos. Porque no hay una sola actividad, a estas alturas, en este siglo, que no deje de relacionarse con la concepción de interculturalidad. Quiero terminar con una frase de un cubano-francés que dice que el problema de la interculturalidad no es que no haya diálogo, sino que el problema son las razones por las que no es posible establecer un diálogo.



Avances, desafíos y perspectivas de la evaluación en América Latina y el Caribe

Magaly Robalino Campos* y Ernesto Yáñez**

El propósito de esta presentación es mostrar algunos elementos de lo que está pasando con la evaluación en la región, en América Latina y el Caribe.

Porque en Bolivia se está discutiendo temas que no se está discutiendo en los otros países. Por eso, presentar lo que se está haciendo en la región tiene el propósito, más bien, de colocar a Bolivia en un lugar significativo, lo que supone también un compromiso grande porque aporta elementos que están ligados con el campo de la educación, las escuelas y la cultura escolar. Significa reinventar saberes existentes y una forma distinta de evaluar desde una manera distinta de entender la educación.

Quisiéramos colocar tres temas centrales de las discusiones internacionales: el enfoque de derechos como una perspectiva de calidad de la educación, que rompe con esa comprensión instrumental de la educación, enfocada en desarrollar de manera parcial el hemisferio izquierdo del cerebro humano. Desde ese enfoque, quisiéramos plantear algunas dimensiones y condiciones de una educación de calidad y anotar algunos avances y desafíos para la calidad de la educación y su evaluación en América Latina y el Caribe.

Hay contextos nacionales y contextos internacionales a los que es fundamental tener en cuenta

al momento de debatir los temas de educación, pues también se debe hablar de procesos sociales que se está construyendo y con los que se está armando nuevos escenarios. Particularmente algunos países de América Latina están viviendo grandes cambios políticos; hay nuevas demandas, hay nuevos paradigmas y modelos de desarrollo, hay un cuestionamiento a aquello de que el modelo de desarrollo es único y donde el crecimiento económico es lo que cuenta, porque de ese modo se ha naturalizado la desigualdad y las diferencias. Esto es bien importante tener en cuenta porque una pregunta que hay que hacerse es cómo estos cambios están incidiendo en la educación o cómo la educación responde a estos cambios.

Estos cambios se han traducido en nuevos marcos constitucionales y reformas profundas de las leyes de educación. Pero los mandatos constitucionales y legales plantean desafíos profundos para los sistemas educativos. No basta una nueva Constitución, no basta una ley, aunque sean un paso fundamental, sino que hay que traducirlas a las prácticas y a las culturas escolares pedagógicas en los distintos territorios. Estamos en un momento en que es fundamental mirar de manera articulada estos nuevos proyectos de país en construcción, con sus diferencias y semejanzas, con tensiones y contradicciones, y



* Especialista de educación en la oficina regional de la UNESCO en Quito.

** Consultor de la UNESCO en Bolivia.

relacionarlos con un proyecto educativo, de escuela, de institución educativa o de espacio educativo, asumiendo eso que han dicho los colegas: no sólo la escuela enseña; enseña la comunidad, enseña el territorio. No puede ir la educación por un lado y el país por otro. En este sentido, surge un tema que nos parece central: el concepto de calidad educativa no es un concepto único, no existe un solo concepto de calidad de educación. Pero si se ha impuesto un único modelo de desarrollo, también se ha impuesto un único concepto de calidad de la educación. La educación refleja el modelo de desarrollo y el país que queremos; por eso, “calidad de la educación” es un concepto polisémico. La calidad no es por sí misma un hecho objetivo, universal o neutro. La comprensión de la calidad de educación está en relación con la comprensión de sociedad y de personas que esta sociedad está formando. Esto nos pone frente a la necesidad de explicitar permanentemente esta construcción, y en esto creo que en Bolivia se ha avanzado. La comprensión de calidad se va construyendo permanentemente, pero sólo bajo esta comprensión es posible pensar qué tipo de evaluación queremos. Creo que la asociación entre proyecto educativo nacional, proyecto de país y comprensión de calidad es lo que nos debe indicar qué tipo de evaluación se necesita. Por eso también la evaluación debe contextualizarse con esta perspectiva política y con los modelos de desarrollo.

Así como los modelos de desarrollo están en disputa; también está en disputa la calidad de la educación. La interpretación depende de las concepciones sobre el desarrollo humano y el desarrollo social, del sentido que se asigna a la educación en un momento dado, en una sociedad concreta; depende de factores ideológicos y culturales. En la UNESCO hablamos de que hay dos perspectivas encontradas: un enfoque instrumental y un enfoque de derechos. El enfoque instrumental entiende la educación para el crecimiento económico y

la productividad, una educación para la movilidad social, para ascender en una escala social piramidal y el mundo del trabajo.

Se ha entendido también que la calidad de la educación es igual al logro académico, es decir a lo que los estudiantes aprenden generalmente en matemáticas y en lenguaje. Por lo tanto, una escuela es buena si sus estudiantes obtienen notas altas en las pruebas nacionales estandarizadas de lenguaje y matemáticas. Se ha entendido que la medición del logro es igual a la evaluación de la calidad de la educación. Así, la calidad queda reducida a eficiencia y eficacia. Pero por el otro lado está el enfoque de derechos, que es su contrapunto. Es la posición que emerge a disputar al otro concepto, habla de personas, de seres humanos, de comunidades, de sociedad, y no tanto de insumos y de la estructura de las personas. No habla de la mera transmisión de conocimientos sino del desarrollo integral de las personas. No es lo que alguien viene a enseñar. Este enfoque habla de la diversidad, no de la

Se ha entendido también que la calidad de la educación es igual al logro académico, es decir a lo que los estudiantes aprenden generalmente en matemáticas y en lenguaje

homogeneidad, recupera las diferencias, las especificidades, las riquezas propias. No habla de la educación escolar sino de la sociedad educadora, de una comunidad educadora. Esto tiene que ver con una propuesta internacional que resulta bien interesante en la medida que entra en disputa con las propuestas más instrumentales, pues habla de la educación como derecho y no como servicio. Si es un derecho, hay titulares de ese derecho, quienes necesitan ejercer este derecho; también hay garantes del derecho, que son los que aseguran que éste se cumpla. En este enfoque se habla de la educación como un bien público y como una responsabilidad social. No es solamente un tema de lucro, no equivale a un manejo privado; implica un manejo colectivo, social, al cual tenemos derecho todos. Hay algunas condiciones que dan cuenta cuándo efectivamente este enfoque de derechos se está cumpliendo. Esto tiene que ver con un trabajo que





hizo Katerina Tomaseski en 2006, cuando fue relatora especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, pues puso en cuestión todos estos conceptos instrumentales.

Tomaseski decía que para que el derecho se cumpla tiene que haber por lo menos cinco condiciones: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, asequibilidad y adaptabilidad. Disponibilidad implica que haya escuelas, que haya docentes, que haya centros

de formación para todas las personas. Accesibilidad implica que no haya discriminación, que no haya forma alguna de que alguien se quede afuera por razones económicas, étnicas o religiosas. La aceptabilidad se refiere a que debe haber contenidos, métodos, estrategias que se adecuen a las condiciones de cada comunidad, de cada territorio, de cada país; todo esto va contra la homogeneización. La asequibilidad con relación a los patrones de exclusión; y la adaptabilidad a que las escuelas y los docentes respondan a las culturas, las creencias, la historia de las comunidades, y no al revés, como generalmente ocurre.

La UNESCO plantea que una educación de calidad tiene que tener por lo menos estas cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. No estamos diciendo que no hay que medir lo que los estudiantes aprenden, que no hay que saber cómo se usa los recursos, que no hay que levantar números y estadísticas. Pero eso no es lo único, solamente sirve para dar cuenta de las tres dimensiones: equidad, relevancia y pertinencia, y en eso hay relación con lo que plantea Tomaseski. Lo que estamos comprendiendo en estas dimensiones es que cuando hablamos de equidad estamos hablando de la eliminación de las barreras de acceso a la educación, barreras económicas, étnicas, todas las formas de discriminación y exclusión. Un colega me dijo que se dan por tres razones: por exclusión, que viene de razones sociales; por expulsión, que son razones que la escuela genera (esta falta de integración que no responde a las necesidades

La UNESCO plantea que una educación de calidad tiene que tener por lo menos estas cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia

de los estudiantes), y por repulsión, porque los estudiantes no le encuentran sentido a lo que están aprendiendo. Por eso, la equidad tiene que

ver con la eliminación de las barreras de acceso y con la idea de que todos tienen derecho a una educación de calidad desde su propio contexto y desde su propia historicidad. La pertinencia se refiere a pensar quiénes son los que están en las aulas, en las escuelas, en los espacios educa-

tivos. Y aquí hablamos de flexibilidad curricular, que tal vez es uno de los temas más complicados, porque los sistemas educativos tienden a tener una estructura, y esa estructura también es homogénea. Entonces, cuando hablamos de relevancia, estamos hablando de flexibilidad, de una educación significativa para las personas y las comunidades y estamos hablando de una pedagogía de la diversidad, al contrario de lo que en realidad pasa, que es una pedagogía de la homogeneidad.

Aquí entra en discusión un tema que en muchos países se está levantando, y que es la autonomía de las escuelas; en el caso de Bolivia se resuelve alrededor de todo este trabajo del currículo diversificado. La pertinencia cultural tiene que ver con una práctica pedagógica que se concluye con y en los territorios. Y creo que Bolivia tiene mucho que enseñar. La eficacia tiene que ver con estas dimensiones instrumentales, operativas. La eficiencia tiene que ver con la verificación de qué medidas están cumpliendo con estos objetivos. En general, los procesos en los países y la evaluación se han quedado en estas dos últimas dimensiones: en la eficiencia y en la eficacia; en medir los logros de ciertas áreas, en medir cómo se gasta los recursos y en medir la instrumentalización en términos de equipamiento, de número de profesores. Creo que éste es un debate central porque sobre todo tiene el propósito de construir indicadores que no están contruidos.

¿Cómo se trabaja la evaluación de la calidad en la UNESCO en este proceso de transformaciones





que está viviendo Latinoamérica? La evaluación de la calidad es clave para asegurar el derecho a la educación con calidad, y es clave no solamente por el hecho de que la evaluación nos permite saber qué tan bien o qué tan mal están los alumnos en determinada situación sino porque debería convertirse en el instrumento primordial de rendición de cuentas de un sistema educativo. Ahora estamos acostumbrados a que esa rendición se circunscriba a la construcción de una escuela, a la llegada de los ítems prometidos. Eso es importante, pero la rendición última de cuentas que la sociedad debería exigir al sistema educativo es sobre una educación de calidad. La manera de evaluar esa calidad es con la construcción de sistemas de evaluación de calidad. Eso hace que la evaluación de la calidad vaya más allá de que el alumno cumpla o no ciertos criterios. Es importante porque va a ser la mejor herramienta que tenga la sociedad civil organizada para exigir a los sistemas mejores resultados en la educación de nuestros niños. Pero es importante también que esta evaluación sea comparada. Esto es lo que pone el freno a la UNESCO y a todos aquellos sistemas de medición de calidad. Se necesita comparar el resultado de una escuela con otra, pero no con una comparación estandarizada, porque puede ser que una escuela corresponda a un contexto completamente diferente a otro, y por tanto una comparación lineal no tendrá sentido. Por eso el reto es poder comparar según construcciones diferentes que hagan que estas escuelas respondan a sus contextos y se pueda comparar sus resultados.

¿Por qué evaluar la educación más allá del instrumento de control que necesita la sociedad? Para saber qué se aprende, cuánto se aprende, para diseñar políticas de calidad, para mejorar la gestión y sobre todo para mejorar el aprendizaje dentro de nuestras propias escuelas.

¿Qué se requiere para una evaluación efectiva? Es fundamental contar con una definición de calidad de la educación. Parece sencillo, los académicos la pueden enunciar y decidir. Pero en los actuales contextos, los retos que plan-

tean Bolivia, Ecuador o Guatemala en este tema hacen que sea muy complejo definir calidad educativa en estos momentos, pero también lo hace muy interesante. Porque ya no podemos entender a la calidad educativa como una sola. Hay distintas lógicas, hay distintas maneras y formas pedagógicas de educar. El reto es cómo encontramos una definición que permita integrar todo este amplio conjunto, todas estas dimensiones en entornos intra e interculturales. En el caso particular de Bolivia, nos conduce al currículo, porque lo que se entiende por calidad debe estar reflejado en éste. Ahí se hace mucho más clara esa complejidad. Tenemos un currículo estándar, si vale el término, y tenemos los currículos regionalizados, además de que los grupos étnicos van a crear sus propios currículos para su territorio. Todos ellos tienen que ser parte también de la evaluación de la calidad; no se puede simplemente evaluar el currículo nacional. El currículo particular también tiene que ser evaluado, porque, pese a que ha sido diseñado por los propios pueblos indígenas y grupos afrobolivianos, no garantiza que al momento de su aplicación refleje lo que se quiere. La única forma de saber si eso es así es evaluando, pero no evaluando con un criterio homogéneo, porque no se puede evaluar a un grupo afro con los mismos criterios que a un grupo aymara. Ésos son los retos que la situación plantea a la sociedad y a la UNESCO, particularmente, porque son los temas que se está discutiendo.

¿Qué dice la experiencia de la UNESCO sobre la evaluación de calidad? Requiere algunos puntos de partida. El primero es la participación, el consenso y el compromiso de los actores sociales. Debemos dejar de creer que la evaluación solamente es responsabilidad de algunos, tiene que ser responsabilidad de la sociedad. No podemos dejarla en manos de académicos, de expertos; tenemos que involucrarnos en este proceso, tenemos que comprometernos, porque sus resultados nos van a permitir exigir. El mejor instrumento que tenemos para que el sistema educativo rinda cuentas a la sociedad es evaluar



su calidad. Por tanto, el compromiso, la participación y el consenso de todos los actores sociales son fundamentales para poder arrancar este proceso. Luego hay que definir las formas de recolección, procesamiento y análisis de la información. Aquí nuevamente incido en esta separación entre educación instrumental y educación de calidad con derechos. Tenemos que dejar de asumir pruebas únicas, tipos únicos en su diseño. Es muy común que las pruebas estandarizadas de calidad de la educación tomen pruebas en castellano a todos los niños, por ejemplo. Ésta no es una forma adecuada de recolección de información; puede ser adecuada para grupos que hablan únicamente castellano. Pero para una comunidad que habla un idioma propio, tomar ese examen en castellano genera situaciones de desventaja para los niños. El que el diseño del examen sea esa hojita típica del examen TOEFL de Estados Unidos, con arcos, con cuadraditos para marcar con equis y que se ponga ese examen a un niño del área rural, que en su vida le han tomado un examen de esa manera, con ese formato, es una prueba extremadamente difícil. Inclusive lo es para nosotros los adultos, imagínense en un niño. Pero bajo el concepto de estandarizar un examen se pone en desventaja a los niños.

Todos estos elementos lo está discutiendo la UNESCO en este momento. Por ejemplo, definir las formas de utilización de los resultados. Hay mucho que discutir, porque se infiere de los resultados de las pruebas estandarizadas; y por lo general, la inferencia es que los grupos étnicos tienen los peores resultados. Se hace una inferencia que no está bien fundamentada, porque no está considerando que haya cierto sesgo en contar a las poblaciones indígenas. Es importante, y la UNESCO lo ha comprobado en estos años, que los modelos de evaluación sean modelos dinámicos; es decir que haya acciones correctivas de nuestros modelos. Cada ronda, es decir que cada año que se toma pruebas para evaluar a los alumnos por ejemplo, debe servir de base y de insumo para que la siguiente ronda de evaluación aprenda. Por tanto, los procesos tienen

que ir mejorando continuamente en función de la experiencia que van adquiriendo. Un aspecto fundamental –y es un principio muy sólido del Instituto de Evaluación de la Calidad Educativa de la UNESCO– es que los procesos de evaluación de la calidad tienen que bajar a la escuela. No sirve de nada tener lindas publicaciones, con bonitos modelos, con bonitas tablas y lindas fotos que se presentan en salones como éstos, si esta información no baja hasta la escuela, si no baja hasta el distrito, para que el jefe, el director distrital, el director de la escuela sepan cómo está su escuela, sepan dónde tienen que realizar ajustes. Y eso se debe hacer no con el ánimo de que se cree una jerarquía de escuelas malas o buenas o que se las premie o castigue, sino simplemente con el criterio de que la información que nace en la escuela vuelva a la escuela. Es importante la actuación en la base.

Ya dije que la UNESCO tiene un instituto de evaluación de la calidad, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE), que asumió el desafío de generar un espacio de debate y reflexión para desarrollar modelos de evaluación de la calidad pertinentes para la región. Se debe reconocer que en sus inicios, el LLECE se apegó mucho al marco instrumental porque ése era el paradigma que se tenía en ese momento. Sin embargo, en la actualidad, está en un proceso de discusión interna, de auto-crítica para poder incorporar todos estos retos. Su diseño e implementación ha supuesto la colaboración, apoyo y trabajo conjunto de los países de la región para aprender a construir, generar y utilizar conocimientos a favor de una educación de calidad para todos. Así, no sólo se está contribuyendo a generar información, sino que ésta se genera con una mirada regional y potenciando las capacidades locales para su adecuado uso. El LLECE asume la educación como una tarea compartida, que se desarrolla en un sistema e implica la interacción de diferentes actores, contextos y organizaciones; apuesta por sistemas integrales/integrados de evaluación que incluyen y articulan la evaluación de los diferentes



componentes del sistema, tales como la evaluación de alumnos, docentes, directores, escuelas, programas y administraciones educativas.

Existe tensión entre evaluación estandarizada y diversidad cultural. En los últimos años, se ha generado una tensión que ha llevado a la UNESCO a autocuestionarse sobre la manera en que se están llevando las evaluaciones. Se está trabajando en generar nuevos instrumentos que permitan capturar esta diversidad. Por ejemplo, en 2013 la UNESCO va a llevar a cabo el tercer operativo de medición de la calidad de la educación donde se va a probar un módulo que va a hacer el intento de particularizar los contextos educativos de grupos indígenas de Guatemala. Esto no lo hace sólo la UNESCO; es producto de un constante intercambio con los pueblos indígenas y los sistemas educativos de Guatemala. Estamos dando los primeros pasos para incorporar estas demandas de los pueblos indígenas, constantes y auténticas. No sabemos qué resultados tendremos, no sabemos si ese método realmente nos servirá; habrá que modificarlo. Pero creo que más allá de todo esto, lo importante es que estamos dando estos primeros pasos para incorporar esos elementos en los sistemas de medición de calidad educativa. Si todo sale bien, de aquí a algunos años podríamos tener un nuevo diseño de operativos de medición de calidad donde se considere la diversidad en sí misma.

Ya se dijo que una de las grandes críticas a los sistemas de medición de calidad es que no consideran el proceso de aprendizaje y enseñanza propios de los pueblos indígenas. Pongo un ejemplo real de una evaluación de calidad en contextos indígenas. Se puso dos dibujos, una mano con dos dedos y una mano con un dedo y se preguntó para el primer dibujo: “¿cuántos dedos hay en esta mano?”. En contextos indígenas y no indígenas contestaron: “dos”, que era la respuesta

correcta. Cuando veían la siguiente mano con un solo dedo, en contextos no indígenas respondieron: “hay un dedo”; pero en un contexto indígena, en el cual tenían una concepción holística de la vida, la respuesta no fue que había un dedo sino que faltaba uno, porque la visión era que al todo le estaban quitando. Desde el punto de vista de quienes hicieron la prueba, tan rígida, la respuesta fue incorrecta. Fijense ustedes cómo este tipo de pruebas anula el conocimiento. El niño estaba contestando correctamente: ahí faltaba un dedo según su concepción holística. Estas cosas son las que podemos cambiar para los futuros procesos de evaluación; y lo mismo con esto de la validez y el sesgo al medir el aprendizaje, se infiere mucho sobre las pruebas estandarizadas y por lo general se tipifica a los pueblos indígenas como grupos con muy bajo rendimiento, lo que desde mi punto de vista debe cuestionar la validez de esos resultados por la forma y los contextos en los cuales se tomaron estas pruebas. En muchos casos, son pruebas sesgadas. Ya el hecho de que la prueba haya sido hecha en idioma castellano y no nativo le da un sesgo. En Guatemala se va a indagar sobre prácticas en aula, donde se va a ver si éstas responden a una educación intercultural o son simplemente un enunciado.

Si bien la evaluación es muy importante para el sistema educativo, simplemente explica una parte de los resultados que se obtiene y una parte de los problemas que persisten. Hay otros factores de fondo en el sistema educativo que hacen que todavía tengamos problemas cuando queremos tener una educación de calidad y con derechos. Estos otros aspectos son variables de fondo y no debemos dejar de tenerlos en cuenta.

Aún hay muchos retos que enfrentar. La UNESCO está consciente de esos retos, los está tomando y estamos trabajando en ellos.

Si bien la evaluación es muy importante para el sistema educativo, simplemente explica una parte de los resultados que se obtiene y una parte de los problemas que persisten





Preguntas y comentarios de los asistentes

Para Vidal Coria

— *Pido definir y puntualizar lo que es calidad educativa, la excelencia, la calidad total, que seguramente obedece a diferentes corrientes pedagógicas y también a modelos educativos, porque en todo escenario siempre se habla de calidad educativa.*

— La calidad educativa, ¿cómo la definimos? Es un tema central. Los representantes de la UNESCO nos mostraron dos enfoques: uno instrumental y otro de derechos, y no sé si desde Bolivia estamos planteando un nuevo enfoque más para comprender a la calidad de la educación como un elemento que te convoque y permita transformar estos modelos de desarrollo que vienen imperando en el mundo. Estamos hablando de comprender la calidad de la educación para la transformación, evaluar para el cambio social. Por eso siento que estamos planteando un nuevo componente en el debate sobre calidad educativa. En el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa estamos intentando construir un concepto de calidad de la educación para vivir bien; éste es el concepto que queremos construir. Esto lo entendemos con dos componentes fundamentales: se concretará en la medida que los procesos educativos garanticen una formación integral y holística en las generaciones, tal como lo plantea el nuevo currículo. Además, habrá calidad de la educación para vivir bien en la medida

que estas acciones estén orientadas a la transformación social. Reitero los dos componentes: uno orientado a la formación integral y holística y otro como un instrumento de transformación social. En la medida que esto se concrete, podremos hablar de calidad de la educación. Obviamente, esto implica hablar de categorías como educación con justicia social, de educación para la transformación de estructuras coloniales, de educación con participación comunitaria, una educación que genere convivencia armónica en comunidad y en complementariedad con la Madre Tierra y el cosmos. Vamos a hablar de una educación que fortalezca y promueva el desarrollo de nuestros saberes y conocimientos, que permita espacios de complementariedad con otras culturas y conocimientos, que promueva el uso de la lengua, la ciencia, la tecnología y una educación productiva. Son nueve categorías, de las cuales la más importante es entender la educación como un instrumento de transformación mediante una formación integral y holística.

— *¿Cómo se puede conceptualizar la evaluación en una educación comunitaria y descolonizadora?*

— Lo interesante es que en Bolivia se ha planteado un nuevo modelo educativo. Pero este modelo todavía no está concluido en su debate y en su reflexión. Tiene nombre pero hay que seguir pensándolo y construyéndolo. Lo interesante es





que este modelo sociocomunitario y productivo convoca a que todos seamos sus constructores y aportemos desde nuestra vivencia y experiencia.

— *Me pregunto qué estamos haciendo nosotros. Porque sabemos que el modelo educativo sociocomunitario tiene un enfoque muy diferente, y por lo tanto cuando organizamos las famosas olimpiadas estudiantiles, donde los profesores van preparando a sus representantes, en desmedro de los otros estudiantes, ¿a qué situación estamos llegando? Ahora también me parece importante preguntar a Vidal, ¿qué acciones se está tomando para responder al nuevo modelo educativo?*

— Respecto de las olimpiadas científicas, reconozco que debemos debatir como institución. Hemos estado participando más como veedores que como organizadores. Sin embargo, el OPCE debe asumir una posición. Siento que es algo importante y que también debemos trabajar nuestros saberes y conocimientos y que hay que hacer el esfuerzo por proponer otras maneras de encuentros, donde no necesariamente prime la competencia. Es necesario generar estos espacios, pero en la medida que se entra en una competencia, donde solamente va a existir un ganador, se hace bien complejo. Se puede analizar las reacciones que esto viene generando en las unidades educativas. No se debe ver desde el lado negativo esto de las olimpiadas. Sucede que esto hace que en las comunidades educativas no solamente se involucren maestros y estudiantes sino también estén padres de familia. He visto en estas fases padres de familia acompañando a sus hijos, padres de familia pagando un curso adicional más para fortalecer la preparación de sus hijos. Pero siento que hay que pensar qué pasa con aquellos que no están incluidos. Lamentablemente, se ha naturalizado las desigualdades. ¿Qué hay de aquellas familias que económicamente y socialmente están en desventaja? Obviamente, vamos a encontrar familias que no pueden apoyar de cerca la educación de sus hijos porque se están ocupando de su subsistencia.

Viven doce, catorce horas fuera del hogar. Ahí se debe pensar en el tema de la competencia, porque se van ensanchando las brechas. Vemos estudiantes que sí tienen posibilidades, que pueden hasta acceder a un curso extra de verano, etc. Hay familias que pueden pagar y hay familias que siguen postergadas. Se debe reflexionar.

— *Nosotros tenemos un programa llamado PRO-FOCOM, programa de formación complementaria para maestros y maestras en ejercicio; es un programa único, una política de Estado, que está preparando a los maestros con este nuevo enfoque comunitario. Pero lo que nos preocupa es la evaluación. Después de haber escuchado a los exponentes, eso nos preocupa, porque nos llegan desde la oficina central unas fichas de evaluación donde a todos se les mide con la misma vara. Y ya hay muchos reclamos de los docentes que viven en otros lugares. No puede ser que desde la ciudad, donde tienen toda la tecnología, donde tienen todos los medios para poder realizar sus trabajos, no se dé valor al trabajo que realizan en escuelas rurales. Por ejemplo, se ha trabajado maravillosamente en una escuela de la comunidad de Carmen Pampa, detrás del Tunari, donde todos los niños tenían sus caritas rajadas; ellos mismos han preparado una crema a la que le han puesto hasta nombre: "Paspín"; la hicieron con todos los elementos que tienen a su alrededor, con manzanilla, molle, eucalipto. ¿Pero es posible que se los pueda evaluar con ese mismo estándar que se aplica a todos?*

— En el OPCE realmente cuestionamos esta situación. La evaluación tiene que tomar sentido en la concepción que tienen los pueblos indígenas, las regiones, los barrios. En la medida que estos actores de la educación, desde sus espacios concretos, le asignen valor a su práctica, creo que realmente vamos a hacer evaluación; porque la otra evaluación va a ser muy externa, muy ajena y con conceptos, visiones y estándares que no pertenecerían al lugar donde se hace práctica educativa. En 2010, el OPCE hizo un operativo nacional: evaluamos y quisimos encontrarle





novedades a esta práctica clásica instrumental de evaluar calidad en matemáticas y lenguaje. Hicimos un intento por lo menos de salir de eso planteando temáticas concretas como razonamiento lógico matemático y comprensión de la realidad plurinacional y lectura comprensiva, más que como áreas, como temáticas. Ahí nos convencimos de que no es posible aplicar pruebas estandarizadas, por más que se trate de temas puntuales. Un ejemplo: preparamos un ítem para razonamiento lógico ligado con los choclos, y vimos que en los valles no se hacen problemas por resolver problemas matemáticos con choclos; pero sucede que en el altiplano el problema es serio, porque hay niños que en su vida han visto producir un choclo. Y en cuanto a la comprensión de la realidad plurinacional, incorporamos conocimientos de los pueblos indígenas, de su historia y cultura. Quienes salieron ganando, en términos generales, fueron los contextos rurales frente al urbano. Porque los contextos rurales conocen más de su historia. Y si comparamos colegios particulares y fiscales, vamos a ver que los particulares prácticamente conocen muy poco de nuestra realidad nacional. Bueno, por eso no vamos a decir que la educación privada está mal; pero históricamente las experiencias en evaluación de calidad de la educación y las prácticas evaluativas nos han hecho creer otra cosa.

— *¿Por qué el OPCE aún continúa con las evaluaciones tradicionales en el sector educativo? ¿Cómo evalúa el OPCE a los estudiantes rezagados?*

— He estudiado en el área rural, en una escuela seccional. Los hijos de los comerciantes del pueblo, de los profesores, eran los abanderados. Los hijos de los campesinos estaban en las filas. Quienes vivían con sus abuelitas eran los reprobados. Desde esas prácticas de evaluación se iba reproduciendo el estigma y sobre eso evaluamos. En el OPCE estamos convencidos de que no es posible seguir insistiendo en las pruebas estandarizadas. La evaluación no se la debe en-

tender como una medición de resultados, sino para la mejora permanente de la calidad de educación, que se oriente a corregir, a reflexionar sobre nuestra práctica. Desde la concepción de los pueblos indígenas, en el OPCE hablamos más de la valoración. La valoración que asigna la comunidad, los actores a sus mismas prácticas. La evaluación suena muy punitiva, muy sancionadora, muy externa. Por eso hay que incorporar esa nueva teoría.

Para Magaly Robalino

— *La evaluación es inherente a la subjetividad de las personas, ¿cómo descolonizamos la evaluación y cómo la hacemos intra e intercultural?*

— La evaluación no es la panacea para tener una buena educación, no es lo único. Porque durante las reformas que los países han vivido durante la década de 1990, especialmente reformas financiadas por el Banco Mundial, por el Banco Interamericano de Desarrollo, la evaluación surge como un mecanismo para asegurar el mejoramiento de la calidad de la educación. Los otros mecanismos fueron la gestión, administración y capacitación de maestros; pero la evaluación empieza a ser últimamente considerada como *el tema principal* para mejorar la calidad de la educación. La evaluación es importante, tenemos que saber qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y cómo vamos a mejorar; pero no es la única condición, no es la única vía. Creo que esto es importante recalcar; lo tenemos en la cabeza pero en el momento en que eso se traduce en la práctica, aparece como si fuera la única vía. También hay que avanzar en procesos intersectoriales. Así como la evaluación no es la única vía para lograr una buena educación, la educación marcha si es que va en conjunto con otras políticas sociales, con otros campos, si ayuda al desarrollo de las personas, de las comunidades, a todo este proceso de crecimiento humano, en la medida que se articula con otras políticas sociales, empleo, salud, todo lo que el gobierno está





planteando, en el caso de Bolivia, como temas más integrales. Integralidad e intersectorialidad son importantes en este proceso más amplio de crecimiento, de desarrollo humano. Tenemos también un peso muy fuerte de la tradición. Me refiero a estas formas de hacer educación, impuestas sin considerar las particularidades, sin considerar la historia de los pueblos, los países, los grupos. Esto hace que a veces podamos cambiar las palabras. Pero no basta con cambios de términos. Un cambio de términos tendría que ir acompañado de un cambio de enfoques, de contenidos, de prácticas. Ésa es una tensión que existe ahora en los países, por ejemplo en Ecuador, que tiene un gobierno que se está esforzando en lograr transformaciones en el modelo de desarrollo, pero hay contradicciones. No basta decir “queremos cambiar” para cambiar las cosas, porque generalmente lo que hacemos es recurrir a lo conocido. Estamos en un momento particular en que hay que ver formas que no existían antes. La misma evaluación es un concepto bastante nuevo en la historia de los pueblos. Creo que es importante pensar que el escenario tiene contradicciones y tensiones, pero hay que desenvolverse en este escenario, con estos nuevos enfoques, con estos nuevos indicadores. Creo que algo que nos queda claro es que no tenemos formas bien armadas, bien sistemáticas para hacer procesos de evaluación desde estos nuevos enfoques. Éste es un enorme desafío. Ya hay avances pero me parece que todavía hay que construir, hay que trabajar en ese campo. Además, hay que asumir que es un campo de construcción permanente. Entonces, ¿qué es calidad de la educación? Hay unos nuevos elementos fundamentales que empiezan a emerger de este nuevo concepto, pero hay traducciones que han de construirse en cada territorio, en cada nación, en cada pueblo. O sea, no basta tener este gran concepto como país, como sistema educativo, porque al momento de traducir ya en la comunidad, en las escuelas en concreto, hay unos elementos que enriquecen, que modifican y que dan vida a ese sentido de calidad en el contexto.

— *¿Qué características tiene la evaluación intercultural sobre los avances en el aprendizaje?*

— Hay diversas entradas para la evaluación. Una de ellas es la evaluación externa, de la que hemos hablado mucho, tal vez sea de la única que hemos hablado en el panel. El sentido fundamental de la evaluación es una evaluación participativa, y ésta se da desde adentro. Es una evaluación que los grupos, las comunidades, los colectivos colocan como importante para su proceso. Es desde adentro desde donde hay que generar procesos de evaluación, en el marco regional o en procesos nacionales, porque sólo ahí la evaluación es para la mejora. La mejora no es externa, la mejora se hace desde adentro. Entonces, si la evaluación se hace con un componente de mejora, y no para el control, no para premiar o castigar, sino para mejorar, ¿a quién debería interesarle más que las niñas y los niños, los jóvenes aprendan? A los colectivos de docentes, a las comunidades. Entonces, la evaluación es inherente al objetivo del pueblo, del territorio, de la nación, del país. Éste es un punto central. Cierro diciendo que creo que hay un camino abierto, donde hay que persistir, porque uno se equivoca, avanza, retrocede; pero vuelve a caminar. Por eso creo que la evaluación es uno de los campos de mayor discusión y donde más falta hace traducir temas concretos. Si hablamos de interculturalidad, por ejemplo.

Para Ernesto Yáñez

— *¿Cómo podemos plantear una nueva forma de calidad educativa para los pueblos indígenas que no choque con los conocimientos occidentales y toda la teoría positivista?*

— No existe un concepto de calidad educativa. Eso lo debemos tener claro. Se construye desde la visión de los pueblos, de los grupos, de la comunidad. Bolivia va a construir su visión de calidad sobre la base del modelo del vivir bien, y va a construir su visión de calidad sobre la base de los modelos pedagógicos que se plantee. Lo primero



que deberíamos sacarnos de la mente es que hay un solo concepto de calidad, porque sino estamos cayendo nuevamente en el problema de estandarización; sólo que en lugar de estandarizar la prueba, estandarizamos el concepto. El concepto de calidad se construye, es dinámico y puede cambiar. Porque lo que hoy es calidad mañana tal vez ya no lo sea, porque ha habido cambios, han habido nuevas visiones, se ha descubierto nuevas cosas. Ése es un primer elemento que quiero aclarar. No hay un concepto de calidad. El concepto de calidad lo construyen las sociedades, los grupos, las comunidades, las regiones.

— *¿Cómo evaluar la calidad educativa cuando los estudiantes no tienen interés por el estudio?*

— La respuesta es que uno no debería evaluar solamente al estudiante, se debe considerar también otros aspectos, como por ejemplo el maestro, si es motivador, si usa prácticas pedagógicas acordes a la cultura. Porque la no utilización de métodos acordes con la cultura puede ser el motivo de que el alumno esté desmotivado. Por tanto, la idea es evaluar el conjunto, no sólo al alumno.

Para Pedro Apala

— *¿Cuáles son los principios de evaluación comunitaria sobre la espiritualidad, lengua y cultura indígena?*

— *¿La evaluación comunitaria y la evaluación de la espiritualidad se va a realizar en lo oral, escrito, en lengua indígena o en castellano según el currículo regionalizado?*

— Creo que es necesario que se toque solamente un tema, porque hay mucho que discutir y queda a medias en los participantes; sólo se les aclara algunas cosas y el tiempo no alcanza. Para los pueblos indígenas, nosotros hemos planteado una explicación de lo que entendemos por calidad educativa: el empleo de la lengua, que se enseñe sus saberes y conocimientos propios. Eso queda claro.

— *¿En qué medida coexisten el currículo base y el currículo regionalizado?, ¿cuál es mayor y cuál menor? ¿Es posible que la evaluación en los currículos regionalizados se vaya a estandarizar?*

— Imposible, porque cada pueblo indígena tiene su propio concepto de calidad educativa y a partir de eso se pensará en una forma de evaluación. Hay una cosa que me llama bastante la atención, porque es obvia. Estamos iniciando un proceso de transformación de la educación, en consecuencia habría que reconceptualizar algunas cosas; hay cambios de paradigmas, hay cambios de categorías. Lo universal, por ejemplo, se entendía como el conocimiento que tiene que alcanzar a todos, y todos tienen que entender de la misma manera; ahora eso ha cambiado. La categoría universal es ya cuando concurren más formas de entender el universo, más formas de entender un problema. En este tema de entender la evaluación o entender la calidad educativa no se trata de buscar un solo concepto que generalice las diferentes comprensiones. No. Cuando aquí más conceptos se tenga de la calidad educativa, desde lo aymara, desde lo quechua, desde lo guaraní, se va a armar mejor la calidad educativa. No se puede estandarizar la evaluación en los diferentes pueblos indígenas originarios. Obviamente, hay líneas comunes a los pueblos indígenas, pero éste es un proceso de construcción.

— *¿Se considera positivo el cambio de la palabra 'evaluación' por otra palabra que estimule y dé seguridad y confianza a los estudiantes?*

— Hay algo que tenemos que tener en claro: son dos sociedades diferentes y tienen comprensiones diferentes de un tema. Quiero poner dos ejemplos en este caso: cuando hablamos de poesía o canciones, guaraní, aymaras, quechuas, lo primero que se busca establecer es la teoría literaria que nos llega de Occidente, porque eso hemos aprendido, porque eso nos han enseñado. Habría que pensar entonces en una teoría literaria propia del quechua, del guaraní o del





aymara. Es obvio que tenemos que resignificar el lenguaje, y eso tiene que salir de los propios pueblos indígenas originarios. Los días anteriores, por ejemplo, estuvieron los hermanos afros tratando de resignificar este concepto de epistemología. Se habló de una etnoepistemología. Hay necesidad entonces de resignificar algunas cosas, de reconceptualizar o inclusive de tratar de entender de una manera diferente.

— *¿Cómo se evalúa las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir en los currículos regionalizados?*

— El planteamiento de las cuatro dimensiones es parte del currículo base. En el currículo base se hará la evaluación respectiva, mientras que en los currículos regionalizados están las categorías de lo material y espiritual. Hay que insistir que se está en pleno proceso de comprender esto, de construir la calidad educativa y luego de buscar las formas de valorar, de evaluar o de verificar lo aprendido.

Para Elías Cuarey

— *¿Cómo podemos evaluar?*

— Sin duda, creo que un elemento es la infraestructura o el entorno. Tenemos que ver el aula, por ejemplo; a qué lógica responde o en qué medida puede aportar el hacer clases fuera del aula. Otro tema que me parece fundamental es la descolonización en la evaluación. A veces se habla de descolonización en el sentido positivista. Pero hay un detalle: la evaluación no solamente hay que pensarla desde adentro, desde la intraculturalidad; no debemos encerrarnos en una sola visión, sino también tomar en cuenta otras visiones, cómo confluyen. A veces, cuando hablamos de evaluación, hacemos más alusión a la educación regular. Hay que tomar en cuenta también la educación alternativa, la especial y la superior. La evaluación tiene que abarcar todos estos ámbitos y es un reto grande cómo vamos a ir encarándola. ¿Cómo podemos descolonizar la

evaluación? Hay que hacer fuerza en la formación docente, porque de alguna manera somos operadores los maestros de este Sistema Educativo Plurinacional, y no sólo nosotros, es toda la comunidad. En esto, la ley es bastante clara: la educación es comunitaria, y en ella participan los padres de familia, los profesores y estudiantes. Finalmente, la calidad educativa servirá para lograr una sociedad donde haya más respeto y solidaridad y las interrelaciones sociales sean cada vez más fluidas, donde el individualismo quede más sujeto al colectivismo.

— *¿Cuál es el financiamiento para este proyecto de desarrollo étnico?*

— Bueno, comenzamos con nada. El secreto es: “te enseño, concentra tu esfuerzo, junta tus recursos, lo que tengas ahí, lo que cada uno pueda dar, que salga y después la gente se va sumando”. Y la verdad es que nunca tenemos presupuestos grandotes, tenemos presupuestos chiquititos y con eso hacemos un montón de cosas. De repente preferimos que venga chiquito y hacemos un montón, porque si viene grande de pronto nos acomodamos y no hacemos nada. Así hemos avanzado doce años, esperamos llegar a más, porque eso es lo importante. Pero para que eso funcione es absolutamente indispensable demostrar que somos responsables, que somos serios, que somos consecuentes, que de verdad estamos enamorados de nuestros proyectos y que nos gusta lo que pretendemos alcanzar con lo que estamos haciendo.

— *¿Cómo se genera un espacio de resistencia? ¿Y qué es la resiliencia?*

— El reto es cómo consigues que lo que haces llegue a los que no están; porque además no sabemos si les interesa lo mismo que a nosotros. Eso es resistencia, cómo hacer que algo que para nosotros es vital también sea vital para las generaciones para las que, se supone, estamos trabajando. Ése es el trabajo de resistencia y eso es





lo que hemos aprendido de nuestros ancestros. Lo que pasa que era más fácil transmitir conocimientos para la abuela porque era oral; pero ahora que asumimos la escritura, ¿cómo hacemos que esto tan bonito sea significativo para ellos? Eso es resistencia. El problema es cómo se transforma el profesor, cuando no tiene ni idea de lo que es esto; cómo hacemos que esta tarea también sea significativa para él, de suerte que pase también a los niños, niñas y adolescentes. Otra pregunta tiene que ver con la resiliencia, que es un concepto de la psicología y se da respecto de las poblaciones que están en alto riesgo, sujetas a violencia familiar, violencia social, violencia estructural, cuando el Estado no respeta nuestros derechos. Si no tenemos armas con qué enfrentar eso, entonces tenemos que

buscar, aprender formas para resolver esos conflictos. Situaciones de riesgo son las drogas, las pandillas, la prostitución, la trata de personas, el narcotráfico. Todas esas son situaciones de riesgo a las que nuestros niños y jóvenes son vulnerables, y más cuando venimos de sociedades discriminadas. Aquí mismo, ¿hace cinco años podían entrar indígenas a este hotel, hace diez, hace quince, hace veinte años? Frente a una situación estructuralmente diseñada así, ¿cómo generamos en nuestros niños y jóvenes condiciones de resiliencia para que cesen de considerar que la discriminación, la marginalización, la pobreza son normales? Cuando somos conscientes de eso, entonces estamos generando resiliencia. No estoy de acuerdo en que el problema sea sólo cuestión de clase, no es sólo eso.







IV. INCIDENCIAS EN LA DEFINICIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS MEDIANTE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL COMUNITARIA

La experiencia participativa de los consejos educativos

Nelson Cuéllar*

Quisiera comentar que soy nacido en Kollanamarka, en Jacha Carangas, que soy aymara, pero voy a tener que usar el castellano para comunicarme porque aquí estamos representantes de distintos pueblos y hablar mi lengua sería perjudicar al entendimiento de todos. Me voy a centrar en los trabajos que hemos hecho en los consejos educativos de los pueblos originarios.

Quiero señalar una cuestión que me parece fundamental. La característica de los consejos educativos es que siempre han trabajado con las organizaciones nacionales o locales en sus territorios. Otra característica es que siempre colocaron las ideas y demandas de los pueblos en papel, en propuestas. Es por eso que los consejos educativos nunca han salido a las calles para bloquear, nunca han salido para protestar, porque siempre han presentado propuestas para negociar y consensuar.

Para hablar de los hitos históricos de la participación social educativa y de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, no me voy a enmarcar mucho en la educación intra e intercultural bilingüe sino en la participación. Muchos de ustedes saben bien de la emergencia

de las escuelas indígenas en Bolivia durante la década de 1920 y 1930. Ustedes saben muy bien que los pueblos indígenas decidimos comunalmente los proyectos. En esos tiempos, no había educación para nosotros, para los pueblos indígenas. Por eso, las autoridades indígenas, en consenso con sus bases, decidieron llevar adelante estas escuelas, que eran clandestinas, ambulantes. La escuela-ayllu de Warisata es preclaro ejemplo de participación social en educación, tenía un consejo de amautas (que actualmente sigue existiendo en la escuela normal superior). Ya el Código de la Educación Boliviana de 1955 mencionaba la participación, pero como ayuda física de los padres de familia. Algunos estudios

dicen que las juntas de auxilio escolar se resumieron al *yanapaku*, a ser ayudantes del maestro, a mandaderos. No obstante, había participación. Después, en el movimiento sindical de los docentes, en los congresos de la Confederación Nacional de Maestros

Rurales de Bolivia, ya se planteaba la educación intracultural bilingüe y la cuestión de la participación. Después, los hermanos de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) plantearon como lema:

La característica de los consejos educativos es que siempre han trabajado con las organizaciones nacionales o locales en sus territorios



* Aymara, agrónomo de profesión y técnico de gestión educativa. Miembro del Comité Nacional de Coordinación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOs).



“hacia una educación intercultural bilingüe”, y allí también se incluía la participación. Como se puede apreciar, ya había propuestas educativas con la participación de las organizaciones. Las propuestas de la Central Obrera Boliviana y de la CSUTCB se las recogió, de alguna manera, en la Ley de Reforma Educativa, N° 1565 de 1994, que tenía dos ejes fundamentales: la educación intercultural bilingüe y la participación popular en educación, con lo que se creó las juntas escolares.

Aquí quisiera recalcar que ya con roles y funciones muy específicos, se insertó en esa ley a las juntas escolares de unidades, de núcleos, de distritos, por red, por departamento y de todo el país. En algunos momentos, la participación de esas juntas se resumió al control de asistencia de los profesores y no se avanzó en desarrollar sus roles y funciones. Pero en el Congreso Nacional de Educación de 2006 ya había una propuesta y un lema (“por una educación indígena originaria”) del bloque indígena que perfilaba ya la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, Ley N° 070, donde se incluyó a los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) como parte de la participación social comunitaria.

Éstos son los antecedentes de la creación de los CEPOs, que son organizaciones de participación social en educación reconocidas legalmente a partir de 1994 en la Ley N° 1565, de Reforma Educativa, y ratificadas con la Ley N° 070, “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en 2010. En 1997 y 1998 se creó los CEPOs aymara (CEA), guaraní (CEPOG), quechua (CENAQ) y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM). Posteriormente se sumaron otros más, como el Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayano (CEPIG), el Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano (CEPOCH), el Consejo Educativo del Pueblo Originario Indígena Mojeño (CEPOIM) y el Consejo Educativo del Pueblo Yurakaré (CEPY). Actualmente existen ocho CEPOs articulados entre sí por el Comité Nacional de Coordinación (CNC-CEPOs). Recientemente también se han organizado otros tres CEPOs, que iniciaron su coordinación con el CNC-CEPOs: el

Consejo Educativo de la Nación Uru (CENU), el Consejo Educativo de la Nación Indígena Tsimane (CENITS) y el Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano (CEPA). Con ellos, en total existen actualmente once consejos educativos.

El objetivo estratégico de los CEPOs es contribuir al pleno ejercicio de los derechos de mujeres y hombres mediante la educación intracultural intercultural y plurilingüe en el Estado plurinacional de Bolivia. Para cumplir este objetivo debemos proponer muchas cosas concretas, que ya mencionaré luego. Los CEPOs ejercen participación social en educación para incidir en las decisiones de políticas públicas en educación mediante la generación de propuestas educativas. Y eso es posible porque nosotros ponemos en papel las ideas, las demandas de las comunidades educativas de nuestros pueblos. Por ejemplo, en 2004 se hizo un congreso de educación de pueblos indígenas donde participaron los maestros rurales, los hermanos intelectuales, los profesionales de estos pueblos y de las ahora llamadas escuelas superiores de formación. De allí surgió esta consigna en el documento: “por una educación indígena originaria, hacia una determinación ideológica, política, territorial y socio-cultural”. Participaron las cinco organizaciones del Pacto de Unidad⁸ y los CEPOs, obviamente. Para nosotros, ese documento fue como nuestra biblia, porque nos mostraba el horizonte hacia el cual avanzar. Ahí estaban enunciados todos los elementos educativos que nosotros aspirábamos llevar a la práctica, de repente no tan desarrollados; pero ya se hablaba de educación productiva y de otros componentes que luego serían insertados en la ley N° 070. Posteriormente, también esta propuesta se llevó a la Asamblea Constituyente

⁸ En ese entonces, el Pacto de Unidad de Organizaciones Sociales Campesinas, Indígenas y Originarias de Bolivia estaba compuesto por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB), el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Federación Sindical de Mujeres Campesinas de Bolivia - “Bartolina Sisa” (FSMCB “BS”) y la Confederación Nacional de Colonizadores de Bolivia (CNC). (Nota de la editora)





y se plasmó en la nueva Constitución Política del Estado. Si ustedes comparan lo que hoy está escrito con esta antigua propuesta, no hay mucha diferencia. Eso fue un avance debido al trabajo consensuado que llevamos adelante.

Nuestras propuestas se construyen recogiendo las aspiraciones, sugerencias y demandas de la población indígena originaria que habita en las comunidades del área rural, pero también en las ciudades. Este trabajo lo llevamos adelante con técnicos como Pedro Apala, Elías Caurey, Juan Carvajal; ellos tenían que entender, interpretar nuestras aspiraciones. Pero no sólo fue trabajo de ellos sino también de los dirigentes y de todos los pueblos.

Nuestro máximo logro es que se haya incluido en la Constitución Política el Libro Verde de la Educación, y también en la Ley N° 070, que es otro de los logros más importantes que alcanzamos. Fue un logro histórico. Hacia el año 2004 se generó el primer borrador de la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas, afinado y concertado, y se lo presentó como propuesta hacia finales de la década para lograr la actual ley educativa. Una vez incluida la propuesta en la Ley N° 070 y ya con la Constitución Política, nos toca operativizar las leyes. Hemos avanzado bastante en las normas pero en su aplicación y operativización surgen necesidades tales como la evaluación de los currículos regionalizados, aunque también se ha participado en la confección del currículo base con la presencia de sabios indígenas que representaron a organizaciones matrices y a los CEPOs. Se ha hecho aportes importantes, con responsabilidad concurrente. Hemos presentado siete currículos regionalizados que ya tienen su respectiva resolución ministerial. Es un aporte y es un trabajo que desarrollamos para nosotros mismos.

La creación del Instituto Plurinacional para el Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) mediante Decreto Supremo N° 1313, promulgado por el

presidente Evo Morales el 2 de agosto de 2012 en la ciudad de Sucre, fue otro sueño realizado de los pueblos indígenas, fue el sueño de los profesionales indígenas: tener academia propia, así como otros tienen su academia española. El IPELC cumplirá funciones de normar las lenguas en escritura y pronunciación. Su creación es un logro muy importante para los 37 pueblos indígenas y originarios, incluidos los afrobolivianos.

Entre los desafíos para los CEPOs está que el trabajo es todavía mucho. Los CEPOs hemos hecho participación social para generar políticas educativas, pero también nos hemos centrado en algunos trabajos de investigación, por ejemplo. Antes de que publicáramos nuestro texto, nadie creía que los pueblos indígenas pudieran escribir una propuesta, porque era costumbre que las propuestas sólo las hicieran los intelectuales que han estudiado en las universidades.

Pero en los CEPOs se trabajó en diversos campos, en la espiritualidad de los pueblos, en lineamientos de formación docente (que en su momento publicamos en coordinación con el Ministerio de Educación) y otros textos sobre saberes y conocimientos. Estamos generando muchos trabajos concretos, porque si bien las normas están dadas, hay que trabajar en los currículos y hay que hacer materiales para llevar a la práctica estos currículos re-

gionalizados, pues van a necesitar de muchos materiales. Ahora necesitamos tener, por ejemplo, formas de evaluación, porque no vamos a medir con los antiguos parámetros cómo se enseña, cómo aprenden y cómo valoran los niños y niñas ese aprendizaje, esa enseñanza. Para terminar quiero decir que es verdad que los CEPOs nos sumamos en este trabajo tan amplio siempre en coordinación con los secretarios de educación de las organizaciones y con algunos hermanos intelectuales, con instituciones no gubernamentales, con instituciones financieras. Porque sin ese apoyo no sería posible hacer todo esto. Puede haber

Nuestras propuestas se construyen recogiendo las aspiraciones, sugerencias y demandas de la población indígena originaria que habita en las comunidades del área rural, pero también en las ciudades





compromiso, puede haber mucha iniciativa, pero si no tienes con qué vivir, si ni siquiera puedes consultar una biblioteca, es difícil para una sola organización enfrentar estas tareas. Estamos es-

peranzados también en que el Estado nos facilite un técnico para apoyarnos, porque a veces tenemos que hacer muchos esfuerzos para poder publicar un texto y otros trabajos de investigación.





Construcción de un diseño curricular diversificado intracultural en Jesús de Machaca

Genaro Mamani Chiri*

Vengo de Jesús de Machaca, un pueblo histórico que tiene organizaciones vivas. Allí estamos apoyando a la educación y viendo cómo ésta debe ser.

Desde hace muchos años hemos visto que esa educación no nos ha beneficiado, y ahora proponemos cómo la queremos.

Empezamos con reuniones, cabildos y con lo que hoy se llama consejos educativos, o sea las juntas escolares de ese entonces, con padres de familia, estudiantes y todas las organizaciones vivas. En ese entonces ya nos preguntábamos si los modelos de educación eran realmente para nosotros y si los podíamos cambiar. Vimos que una sola organización no puede, pero si nos unimos entre todas las organizaciones sí se

puede. Ahí empezamos el proceso de construcción de un diseño curricular diversificado, en 1987, cuando yo era autoridad originaria en esa región y también era cabeza de la comisión de educación dentro del cabildo. Así logramos que no fuera una simple comisión sino un consejo educativo. Empezamos a reunirnos con el objeto de planificar para preparar un currículo regionalizado. Hemos tenido muchas reuniones con los estudiantes, padres de familia, profesores, directores, maestros y los cabildos de Jesús de Machaca (porque había dos

Desde hace muchos años hemos visto que esa educación no nos ha beneficiado, y ahora proponemos cómo la queremos

cabildos de las marcas, ayllus y comunidades originarias). Consensuamos entre cabildos y empezamos a trabajar en nuestro currículo regionalizado diversificado.

En años posteriores tuvimos encuentros, reuniones y congresos. Aquí puedo mencionar las conclusiones y recomendaciones de los congresos educativos que hubo entre 1998 y 2004. En 1999 hicimos el primer congreso, y ahí acordamos entrar de lleno a trabajar en nuestro sueño

educativo. En 2004 hubo otro congreso donde recalcamos que nuestro trabajo y nuestra planificación no podían ser esfuerzos vanos y que de una vez ya se debía elaborar el currículo diversificado. Vimos que la educación debía ser de acuerdo a nuestras

vivencias en cada región, o sea contar con un currículo regionalizado tomando en cuenta los conocimientos y saberes locales en cuanto a la lengua, historia, cultura y ciencia, cómo es nuestra vida, cómo es la agricultura, la ganadería, la artesanía que hacemos con nuestras propias manos. Para eso se pensó en la capacitación de los docentes de manera sistemática. También se propuso fomentar la educación productiva mediante centros de experimentación y talleres artesanales; elaborar materiales educativos según



* Presidente de la Junta Distrital de Educación de Jesús de Machaca, provincia Ingavi del departamento de La Paz.



el contexto regional y nacional e implementar la enseñanza del idioma nativo en los diferentes ciclos, niveles y áreas como una asignatura, al igual que los idiomas extranjeros, y finalmente implementar el calendario escolar regionalizado.

Después tuvimos una reunión con todas las autoridades y organizaciones vivas, para organizarnos y empezar la tarea. Fue una reunión masiva con todos los pobladores. Conformamos nuestro consejo educativo en 2009. Una de las primeras actividades fue la planificación de las actividades con miras al diseño curricular contextualizado definiendo las siguientes etapas: diagnóstico educativo, diseño del currículo contextualizado, elaboración de materiales educativos, diagnóstico educativo. Cada junta escolar tenía tareas y trabajos que cumplir junto con profesores, directores y autoridades originarias. Queríamos hacer investigaciones para poder diagnosticar cómo estábamos en nuestros establecimientos educativos, si teníamos aulas, materiales suficientes. Buscábamos dar fuerza a nuevos postulados conceptuales, como educación comunitaria, educación productiva, educación descolonizadora y plurilingüe. Pero vimos que no teníamos disponibilidad de aulas especializadas, laboratorios, bibliotecas ni campos deportivos, ni tampoco recursos didácticos.

Luego de hacer esos diagnósticos, vimos que la educación no se puede llevar adelante si no se tiene una buena infraestructura. Después de identificar todo eso, tuvimos con profesores y directores reuniones para saber lo que ellos sugerían para mejorar. Propusimos que el currículo contextualizado debe estar en concordancia con la propuesta de autonomías indígenas, y por eso también hay que incorporar los saberes locales en el currículo regionalizado complementario al diseño curricular nacional.

También nos propusimos rescatar los saberes propios de nuestras culturas, de nuestros ancestros y apuntarnos a esos conocimientos para saber a qué lado alinearnos. Recogimos saberes y conocimientos en historia, en producción, en lenguaje y literatura, en valores, en etnomate-

máticas, en música, en artesanía, en medicina natural de parte de sabios y sabias; porque había y hay comunidades y personas que viven y saben nuestros antiguos saberes y conocimientos, que los pueden actualizar. Y con ellos se empezó a sistematizar ese diseño curricular. También tenemos jóvenes profesionales de Jesús de Machaca que se han venido a la ciudad de La Paz y ellos aportaron al trabajo que estábamos haciendo en la comunidad. Por un lado rescatamos nuestros saberes y cultura y por otro los fortalecimos con sus aportes y los de los estudiantes que viven en la comunidad. Pero se identificó muchos problemas para resolver. Ésta es una lista larga: educación monolingüe y rígida, falta de equidad y pérdida de valores, discriminación y racismo, alcoholismo como una mala influencia, falta de investigación, falta de material didáctico, niños introvertidos, maltrato, deserción, una educación memorística, teoría sin práctica, falta de recursos económicos, enseñanza sin aprendizaje, pérdida de valores y de respeto a la Pachamama, pérdida de gusto por nuestra comida nativa, los maestros no son de especialidad, hay autoritarismo de los profesores y falta incentivarlos, falta profesores con vocación, falta competencia para superarse, pero también falta respeto e incentivos en la educación familiar, la responsabilidad, el respeto.

En encuentros interculturales vimos la necesidad de hacer una investigación productiva, porque hasta ahora la educación que nos dan en nuestras comunidades no nos ha servido para proseguir estudios superiores. Hubo talleres en el municipio de Jesús de Machaca con otras comunidades para enriquecer la propuesta y mejorar el diseño. Para contextualizar ese diseño, se hizo los talleres en seis núcleos y doce colegios de Jesús de Machaca, con autoridades, consejos educativos, padres de familia, estudiantes y autoridades. Se acordó muchas cosas para fortalecer este trabajo. Después se realizó en los seis núcleos –Santo Domingo-Cuipa España, Sullkatiti Ch´ama, Germán Busch, Jesús de Machaca, Mejillones Aguallamaya y Corpa Jancoaque– la construcción de los objetivos, las ideas para guiarnos.





Con este trabajo, con estas ideas educativas, planteamos al distrito educativo de Jesús de Machaca como promotor del cambio social de todos los pueblos, para formar estudiantes creativos y propositivos, porque los jóvenes estudiantes tienen que ser preparados, cultivados y saber a dónde ellos quieren ir. Dijimos que mejorar la educación se va a ver en dar una educación acorde a lo que cada persona necesita.

La Ley N° 070 habla, por eso, de una educación productiva, y a eso estamos contribuyendo. Es éste nuestro trabajo. Ya en 2011 aprobamos nuestro diseño. Falta revisar algunos detalles y ya lo vamos a entregar a las autoridades educativas. Y también estamos preparando un estatuto de los consejos educativos sociales comunitarios que está a punto de terminarse y lo pensamos presentar pronto.







Incidencia afrovenezolana en las políticas educativas

Onis Chorrío Olarte*

Vengo a mostrar un poco de las experiencias que hemos estado desarrollando y viviendo en Venezuela con relación a la educación intercultural en el marco de la política educativa de la República Bolivariana de Venezuela. Uno de los más grandes avances del último tiempo ha sido incorporar la perspectiva afrodescendiente dentro de la Ley Orgánica de Educación aprobada el 15 de agosto del año 2009. En nuestro país se venía ya desarrollando la política de educación intercultural bilingüe específicamente para los pueblos y comunidades indígenas, con atención a la preservación y profundización del idioma de los 44 pueblos indígenas registrados en nuestro país. Ha sido un avance gracias al apoyo de los colectivos sociales afrodescendientes e indígenas, en función de la perspectiva afrodescendiente en Venezuela. Pero con esta inclusión han surgido una serie de desafíos, porque como país intercultural y plurilingüe se ha venido profundizando en políticas de atención a la inclusión de quienes no habían estado visibilizados en los proyectos educativos sociales de la nación y que no contaban con políticas específicas den-

Uno de los más grandes avances del último tiempo ha sido incorporar la perspectiva afrodescendiente dentro de la Ley Orgánica de Educación aprobada el 15 de agosto del año 2009

tro de esa gran construcción del plan nacional que tenemos en cada uno de nuestros países. Por supuesto, la especificidad de indígenas y afrodescendientes necesitaba estar incluida pues la experiencia fue generada y profundizada de acuerdo con la unión y la fortaleza de los pueblos ancestrales indígenas y afrodescendientes.

Una de las propuestas que ha venido a fortalecer el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en nuestro país fue la creación de las veinticuatro coordinaciones de educación intercultural en el ámbito nacional, porque contamos con veinticuatro estados y cada uno tiene una diversidad específica. Por ejemplo, en el estado Zulia, hay cinco pueblos originarios; pero también en ese mismo estado, estamos los pueblos afrodescendientes más otros colectivos que también conforman la venezolanidad. No sólo son los pueblos indígenas y los afrodescendientes.

Pues bien, con la participación de los colectivos comunitarios y con el acercamiento al Ministerio del Poder Popular para la Educación, logramos consensuar la creación de estas coordinaciones para la atención específica de la educación intercultural en cada estado, atendiendo a



* Coordinadora interinstitucional de la Red de Afrodescendientes de Venezuela (RAV) y coordinadora del Frente de Mujeres Revolucionarias de la RAV.



su diversidad cultural. Por ejemplo, en el estado Amazonas, donde hay mayor concentración de pueblos y comunidades indígenas, pero también hay diversidad de otros pueblos, cada uno de los coordinadores y coordinadoras fue seleccionado inicialmente según un perfil que fue construido por los pueblos y comunidades. Por ejemplo, en el estado Zulia, los hermanos del pueblo guayú aportaron a la formación de este perfil asumiendo que los docentes que facilitan educación tanto en el contexto indígena como en el urbano para los niños y niñas de la comunidad guayú deben ser docentes del mismo pueblo, hablar el idioma y gozar de la idoneidad que el pueblo requiere para que puedan facilitar educación en sus escuelas. Ésa ha sido una particularidad que ha venido asumiendo el Ministerio de Educación para atender esa educación específica. Igualmente, en los colectivos de los pueblos y comunidades afrodescendientes se miró a personas que atendieran a los principios educativos característicos de estos pueblos y comunidades para facilitar una educación con perspectiva afrovenezolana. ¿Pero qué pasó con los jóvenes, adolescentes, niños, niñas, adultos cuyo sistema de educación tenía contexto urbano? Porque pasa que los pueblos originarios y los afrodescendientes migran a las ciudades y se convierten en grandes expresiones de comunidades indígenas y afrodescendientes, pero en el contexto urbano. También para ellos se ha venido facilitando una educación específica aunque muchas veces con la incongruencia de que el Ministerio de Educación exige la formación universitaria del docente o de la docente. Este difícil planteamiento nos costó sensibilizar a la ministra de Educación en ese tiempo, para lograr que personas capaces de la comunidad, que no necesariamente gozaran de una certificación universitaria, pudieran entrar a una escuela a facilitar la educación intercultural bilingüe, por ejemplo, que es una de las grandes fortalezas que se busca alcanzar en cualquiera de los contextos del país. Eso se aceptó, que personas jóvenes, sobre todo pertenecientes a pueblos y comunidades indígenas que

guarden congruencia con la población atendida, independientemente de que estuviesen graduadas o no en la universidad, pudieran entrar a las aulas a facilitar educación propia o educación intercultural bilingüe a los niños y niñas, generando entonces la posibilidad de que los niños y las niñas que no sean de pueblos originarios pudieran también atender, entender y facilitar la inclusión; y que esa relación intercultural que va más allá del idioma, de la cosmovisión o de la organización social, pudiera facilitar mucho más la integración entre los pueblos, en una verdadera relación intercultural de respeto y sin ninguna hegemonía de un pueblo por encima del otro. Esto no significa ni va a significar nunca que los pueblos originarios están por encima de los demás pueblos. Tratamos, y se ha venido desarrollando un trabajo bien significativo de igualdad, de unificar criterios para la construcción de un currículo adaptado a la realidad educativa del territorio, del espacio o de la comunidad. Posiblemente entonces nos reuniremos indígenas y afrodescendientes, indígenas del pueblo guayú o del pueblo yanomami que estamos en distintos espacios, en un mismo espacio, en una misma aula, con estudiantes del Callao, por ejemplo, o estudiantes de Maracaibo, conociéndonos y reconociéndonos con una misma identidad nacional. Ése es el trabajo que hemos venido desarrollando y fortaleciendo en la medida del tiempo como política educativa nacional en Venezuela.

Después asumimos como otra tarea importante, y todavía estamos en esa actividad, la revitalización de idiomas originarios que están en peligro de extinción. Eso lo hacemos mediante la pedagogía de la educación propia y la estrategia de los nichos lingüísticos, la inclusión de docentes indígenas en contextos urbanos y la revitalización y fortalecimiento de idiomas originarios de pueblos afrodescendientes, quienes inicialmente no fueron asumidos e incluidos dentro de la Ley de Idiomas Indígenas de Venezuela. En una amplia conversación con los antropólogos investigadores del Ministerio de Educación y de parte de la región de América, se ha asumido que



los idiomas originarios de los pueblos afrodescendientes también deben ser incluidos como idiomas oficiales de Venezuela.

También desarrollamos actividades permanentes de formación docente para la inclusión de las perspectivas interculturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, pero desde una pedagogía crítica, una pedagogía que vaya mucho más allá de entender y conocer que somos un pueblo diverso, plurilingüe, y que nos lleve a la planificación y al planteamiento de unas pedagogías más propias para los pueblos originarios y ancestrales. Las tecnologías educativas también son otro tema que hemos venido desarrollando con *softwares* educativos creados y generados en atención a las especificidades afrodescendientes e indígenas, sus idiomas, cosmovisiones, espiritualidad, proyectos socioproductivos, formas de vida, organizaciones sociales. Los encuentros educativos indígenas, afrodescendientes y afroindígenas son parte de la diversidad y de las particularidades de la nación; y también lo

es el desarrollo de textos y diccionarios en idiomas indígenas, porque son pueblos vulnerados, cuyos idiomas están siendo olvidados. Por eso estamos tratando de fortalecer, con textos y diccionarios esas pedagogías propias, para avanzar a la consolidación del currículo adaptado a esto.

La sistematización de experiencias educativas ha permitido que se las pueda socializar. Esto es parte de la construcción que se ha venido elaborando desde lo afro y desde lo indígena. En mi país la lucha por la independencia liderada por descendientes africanos y por indígenas dio como resultado que se rompiera las cadenas de la esclavitud occidental. En la actualidad, continúa siendo un desafío la unión de los pueblos afrodescendientes e indígenas para unirnos desde nuestras especificidades y profundizar, avanzar hacia la libertad definitiva de la humanidad. La pedagogía para la libertad plena sólo puede ser aportada por los pueblos afrodescendientes y africanos. Pensemos en una creación para la pedagogía, para la libertad de los pueblos, entonces.







Las rutas pedagógicas para el cambio en la educación

Mary Cruz Castro Quintero*

Voy a compartir con ustedes la experiencia de la extensión pedagógica nacional de Colombia. Decía un maestro que los técnicos hacen los libros. Eso ha pasado en nuestros países y Colombia no ha sido la excepción. Muchos de los textos y libros los hacen los pensadores y después los pasan a los maestros. Pero los que aplicamos la pedagogía en el aula somos los maestros y las maestras. Entonces, desde 1998 empezamos un proceso de innovaciones, empezamos los maestros a organizarnos y a visitar instituciones para ver cómo era la práctica pedagógica. Todo este proceso fue fortaleciendo un movimiento que se consolidó, y a partir de 2000 empezamos a viajar, obviamente con el aval del Ministerio de Educación, porque requeríamos permiso para salir de nuestras instituciones, tal vez por un mes, quince días, dependiendo de la ruta. Y logramos, en ese ejercicio de tejer juntos y juntas, repartir a Colombia en regiones. A partir de allí aparecieron ocho rutas pedagógicas. Esas rutas se fueron consolidando con nombres que recogían lo significativo de las regiones por las que se iba a pasar. En cada región, el nombre consolidaba la estrategia de la ruta; por ejemplo la ruta del Cordón Pacífico de nuestra región.

Se visitaba a las instituciones educativas. En ese proceso formativo de maestras y maestros,

más de cuatrocientos en el ámbito nacional, según la convocatoria que se hizo, con apoyo de la Universidad Pedagógica y de otras universidades de Colombia, empezamos a hacer las rutas. Rutas como El Cincho, El Pacífico, Los Farallones, Calambuco, la Ruta de las Aguas. Hay siete ríos en una región, desafortunadamente de esos ríos ya queda poco. Por ejemplo el río Cali ya se ha vuelto un vertedero de basura. Bueno, se fue a hacer un recorrido por esos ríos para mirar cómo la escuela articulaba su proceso pedagógico con las comunidades que los bordeaban. Estuvo también la ruta que llamamos “De formación de maestros”, de formadores de formadores. Porque ahí está la cuna, ahí se siembra ese proceso formativo que se articula después en las pedagogías para transformar la realidad de las sociedades.

¿Con qué fin hicimos estos recorridos? Para mirar cuatro asuntos específicos: la formación de los maestros, las prácticas pedagógicas que se daban en ese proceso educativo, los procesos investigativos que realizaban los maestros y cómo estaban organizados. Con ese recorrido apareció un cuestionamiento que llamamos “asuntos emergentes”. Esos asuntos emergían del contexto. Había rutas trazadas, pero en ese momento nuestro país estaba pasando por un conflicto interno bien fuerte. Si bien la ruta estaba



* Representante de la Red de Educadores en Ciencias Experimentales, de la Universidad del Valle, Colombia, y activista del Movimiento “Expedición Pedagógica Nacional”.

planificada, cuando íbamos a llegar surgían enfrentamientos entre la guerrilla, los paramilitares y el Estado, y los expedicionarios no podíamos entrar. Aunque siempre llevábamos chalecos antibalas y nuestra arma era la pedagogía, teníamos que abandonar esas rutas. Este otro recorrido permitió visibilizar a maestros y maestras, muchos haciendo en solitario un trabajo bellissimo pero con miedo de mostrarlo por temor a la crítica. Nosotros no íbamos como agentes calificadores, sino simplemente a llenarnos de experiencias desde lo que hacíamos, a compartir también estos saberes.

Después de todos esos viajes, vino el proceso de sistematización de un proceso de movilización que se generó en las comunidades de Colombia a partir de las expediciones. Cada llegada era una fiesta. Las instituciones salían a mostrar sus experiencias y las comunidades también apoyaban. Muchas de las casas de maestros o de padres de familia sirvieron para alojar a expedicionarios y expedicionarias.

Entonces no solamente se veía la escuela, sino qué pasaba en la comunidad, cómo se articulaba con los procesos comunitarios, cómo se hacía los proyectos de desarrollo que iban a la escuela. Encontramos comunidades donde las madres y los padres eran maestros, iban al salón de clase, enseñaban un saber ancestral, la maestra convalidaba la nota que dejaba el abuelo, la abuela, la madre, el padre. Vimos comunidades organizadas con prácticas ancestrales pero que no estaban articuladas con el Estado, sino sólo eran innovaciones. Luego, el Estado empezó a recoger esas experiencias y las legalizó.

Ahí es donde muchas veces vienen las situaciones de conflicto; pero fue una participación política muy fuerte, pues ahí también aparecían las organizaciones de base dando sus aportes a ese proceso de construcción. El intercambio de saberes, las metodologías que hemos aplicado en esas rutas han fortalecido los procesos. Cada tres años hacemos un ejercicio pedagógico que se

llama “Encuentro Iberoamericano de Maestros y Maestras que hacen investigación en el aula”. La metodología de la investigación pedagógica ha servido como fuerza para irradiar a otros países. Hacía cinco años que estábamos en este ejercicio cuando Venezuela abrió sus puertas a maestros que venían de España, Perú, Ecuador, Chile, Uruguay, Argentina. Los venezolanos iniciaron esas rutas pedagógicas con la estrategia de expedición pedagógica nacional. Después de todo ese ejercicio, pasamos a convalidar la escritura, la producción de maestros y maestras organizadas en la expedición pedagógica nacional. Fue un ejercicio que nos costó muchas traspasadas, para conversar sobre las experiencias, sistematizarlas, organizar la información. Hicimos varios textos como ejercicio de maestras y maestros, contando la historia de las experiencias. Permanentemente fuimos conociendo maestras y maestros en las expediciones, nos alojábamos en sus casas y encontramos mucha afectividad, muchas ganas, mucha pasión.

En este momento estamos desarrollando la geopedagogía. Sobre la base de los viajes estamos trazando una nueva Colombia: antes habían escuelas que no aparecían en el mapa, cuya experiencia no se había tomado en cuenta. La expedición llegó a todos los rincones. Ya hablamos, por ejemplo, de las escuelas del Caribe, que utilizando la danza y el tambor construyen su proceso de enseñanza; hablamos de nuevas rutas que aparecieron, de la ruta afrocolombiana donde se reúne toda la experiencia de los y las afrodescendientes en la escuela, desde el tambor hasta la gastronomía; cómo se ha fortalecido la incidencia de la resistencia y los rasgos de lucha de los afrodescendientes y africanos y africanas que han hecho aportes valiosos.

Con todo este recorrido, el año 2011 nos aventuramos a ir al VI Encuentro Iberoamericano en Argentina y a salir desde Colombia con una nueva expedición pedagógica que denominamos “Expedición pedagógica suramericana, Ruta del

La metodología de la investigación pedagógica ha servido como fuerza para irradiar a otros países





Sol". Eso nos permitió conocer experiencias de Perú, Ecuador, Chile, Uruguay y Argentina. Bolivia es la nueva ruta que vamos a hacer en 2013. En este momento estamos haciendo los contactos, estamos mirando las instituciones educativas, porque siempre visitamos instituciones públicas y privadas, universidades, normales, organizaciones de base, todo lo que construye los procesos de la pedagogía para tener una mirada amplia, abierta que nos permita comprender el contexto del país y el contexto de la pedagogía. Estamos soñando y estamos construyendo la pedagogía suramericana, la pedagogía incluyente, donde estén las propuestas, los aportes de las comunidades indígenas, de los afrodescendientes, de las mujeres que hemos sido partícipes y protagonistas de los procesos educativos, porque somos las transmisoras de saberes, porque

permanentemente si hablamos con el hijo y la hija en la casa, y el conocimiento también es identidad.

Esta experiencia, que para nosotros constituye una gran pasión, nos ha permitido resignificar el rol de la maestra y el maestro. Cuando mostramos este ejercicio estamos mostrando la capacidad de ser transmisores de conocimiento, pero también de ser constructores del conocimiento. Cada que mostramos una experiencia sistematizada, una sensibilización de lo que hacemos en una granja, en una aula, tenemos una gran ganancia. Y la invitación es ésta: que sigamos construyendo los saberes a partir de lo que escribimos para que podamos compartir con quienes nos siguen, con los otros países, con las experiencias que son significativas, y podamos fortalecer esta nueva pedagogía.







Preguntas y comentarios de los asistentes

Para Genaro Mamani

— *¿Qué medios tendrían que ensayar las metodologías, las didácticas interculturales? Porque eso necesitamos saber en el aula. Por otro lado, es cierto que todas las propuestas tenemos que generarlas consensuadamente partiendo de nuestras comunidades, porque uno solo mal puede generar propuestas. Tenemos que generar materiales, con participación de estudiantes y de comunidades, para hacer viable tanto el planteamiento del currículo base como del regionalizado. Y otra cosa, por lo menos que los profesores de lenguaje y literatura y de otras asignaturas publiquen algo, por lo menos un párrafo; así vamos a tener material. ¿Se imaginan cuánto podríamos tener de 130 mil maestros para poder aplicar la Ley N° 070? Ahora, los consejos educativos tienen buena relación con el ministro, con sus viceministerios, pero parece que el ministro no se hace entender con sus colaboradores y ahí se está fallando. Se sigue preguntando cómo se va a implementar los currículos regionalizados; no es suficiente el PROFOCOM, aunque tenemos todas las esperanzas de que eso por lo menos haga desear mejorar. ¿Pero cómo se va a mejorar eso?*

— En Jesús de Machaca trabajamos por consenso de los pobladores. Como consejos educativos fortalecemos y hacemos buenos contactos con el Ministerio de Educación, también con otras instituciones para ver cómo nos pueden ayudar.

Porque lo que queremos no se puede dejar nomás como enunciado. Es verdad que en Jesús de Machaca hay dos cabildos y ellos han empezado organizando asambleístas municipales para elaborar proyectos. Las autoridades somos pasajeras, a veces sólo duramos un año, y somos personas con diferentes opiniones y pensamientos. Pero hay avances. Consensuamos, nos mantenemos con nuestros pensamientos originarios. ¿Por qué no decimos nada de espacio y tierra en este documento que hemos elaborado? Es que a veces hay muchas cabezas para hacer un documento y yo creo que algunas cosas se las debe revisar un poco más, se debe ver cuál cosa se debe completar, corregir o cómo se puede verificar. Es necesario que nuestros estudiantes y jóvenes tengan conocimiento del espacio en el que viven. Si ese conocimiento no lo recalcamos en nuestros documentos, ya las nuevas generaciones no van a estar enteradas de esto. La verdad es que hay que analizar mucho lo que estamos haciendo con estos documentos.

Para Mary Cruz Castro

— *¿Han sistematizado la expedición pedagógica suramericana Ruta del Sol?*

— Tengo un video de 51 minutos sobre eso y muchas de las preguntas que me hacen van a encontrar respuesta mirando ese video. Quiero



decirles además que nos quedamos cortos frente a lo que hacemos en nuestras comunidades respecto de la educación. Tenemos experiencias bellísimas, maravillosas en los pueblos afros y los pueblos indígenas, y están sistematizadas. Nosotros no venimos a calificar, pero tenemos una serie de seminarios y conversatorios donde los maestros y maestras de todos los lugares expresan y manifiestan lo que hacen. Lo que estamos haciendo ahora es entrar al diálogo entre países. En Colombia, lo que hacemos ahora es hacer también lo que ustedes hacen acá, y se lo mostramos al mundo. Sirve para hacer visibles muchas de las experiencias que están ocultas y de las que somos protagonistas, de las que nuestros niños y niñas son protagonistas. Hay una experiencia de una compañera que en Perú vio a niños hacer matemáticas con granos de maíz en primer nivel de preescolar, aprendiendo desde lo propio, desde lo identitario. Después, esos niños ya no sólo contaban sino mostraban cómo hacían productos del maíz. Con las lenguas ocurre lo mismo, pues todo ese panorama está visible para que reconozcamos lo que hacemos. Pero hay maestros que se lo tienen muy guardado y tienen miedo de mostrar sus experiencias. Sin embargo, cuando nos abren las puertas vemos grandes experiencias.

Para Onis Chorrío

— *¿Cuáles son las estrategias de revitalización de las lenguas afros e indígenas y cuáles las leyes a favor de estas lenguas en Venezuela?*

— Bueno, con relación a las especificidades, con relación al idioma, la única orientación es el único idioma que conocemos hasta este momento registrado en el país como idioma afrovenezolano. La solicitud vino de docentes de los estados Sucre y Bolívar, o sea de la gente del Callao y de la gente que está en la frontera con Trinidad, con el Caribe. Dentro de estas comunidades se viene desarrollando dinámicas lingüísticas desde hace veinte o treinta años en idioma tacuá. Los antro-

pólogos hicieron el seguimiento, y la comunidad y la escuela solicitaron el apoyo de la Dirección General de Educación Intercultural con relación al idioma. Nos acercamos hasta la comunidad para conocer la realidad de lo que estaba sucediendo en la dinámica social de estas comunidades. Para mí fue una impresión satisfactoria ver cómo en una comunidad, los niños y las niñas, no solamente en sus hogares sino afuera, tienen ya desarrolladas estrategias tales como que en la hora del recreo la música que se ponga de fondo sea música de su comunidad, de su cultura, que esta música tenga estructura afroparlante. O sea que todas las canciones son en tacuá. Los niños, desde edad preescolar, también tienen todas sus dinámicas; sus cantos son en tacuá, elaborados por la comunidad con el acompañamiento de asesores que elaboraron un diccionario de tacuá parlante, que ahora en el Ministerio de Educación se está acogiendo para darle formalidad. La investigación se ha expandido más allá de Venezuela, hacia el Caribe, porque el tacuá que se habla en Sucre y en Bolívar tiene influencia de Haití, de Trinidad y Tobago y de otras regiones del Caribe que colindan con el Caribe venezolano. Nos habían enseñado que éramos frontera, y no somos frontera, nos encontramos en un mismo territorio. Todo esto ha sido más bien una consecuencia generada en diferentes etapas y en este momento estamos por concretar los términos de ese diccionario por parte de los lingüistas asesores de la Dirección General de Educación Intercultural. Son lingüistas reconocidos. Por otro lado, el fortalecimiento de las culturas lo generan los sabios y las sabias de los pueblos, como los hemos calificado. Son los que difunden el saber, la gente que tiene el conocimiento y que lo fortalece con prácticas sociales que van más allá de la escuela. O sea, la escuela, como nosotros la estamos comprendiendo en Venezuela, no es la escuela de las cuatro paredes con techo, entrada y salida y con un horario de clases. La escuela está en el río, la escuela está en la bodega, en el huerto, en la cancha deportiva, debajo de la mata de un mango, porque la escuela no tiene





paredes. En todos esos espacios, la dinámica social y crítica es lo importante, en su propio idioma y en un segundo idioma que es el castellano. Y así los identificamos como movimientos sociales y como colectivos pertenecientes a la institución educativa de Venezuela, los convocamos a asumir el idioma tacuá, como único idioma, hasta el

momento, de la comunidad afrovenezolana. Es el seguimiento que venimos desarrollando para profundizar y concretar la política educativa del gobierno venezolano en materia de educación intercultural e intercultural bilingüe para los pueblos indígenas y afrodescendientes







V. CONCLUSIONES DE LAS MESAS DE TRABAJO COMUNITARIO

MESA 1

La EIIP y la EBI como instrumento de descolonización en los sistemas educativos del Abya Yala

La mesa guió su debate con las siguientes preguntas: ¿cómo deberían ser incorporados los saberes, conocimientos, cosmovisiones, valores e historias de naciones y pueblos indígenas originarios y afrobolivianos en los currículos educativos? Llegó a las siguientes conclusiones:

Las lenguas e idiomas originarios e indígenas deben estar en los sistemas educativos. Son parte de las estrategias para la aplicación correcta y oportuna de la EIIP, EIB y EBI. Es necesario considerar la territorialidad y otros elementos culturales para que la educación se trasunte en una tarea descolonizadora.

La EIIP es muy profunda en su concepción y para descolonizarnos es necesario analizarla críticamente desde varios aspectos, como países y Estados sin dependencias políticas, económicas, socioculturales y lingüísticas. Es necesario ubicarnos en un contexto de Estado plurinacional con presencia de varias realidades concretas. La tarea fundamental consiste en retomar las realidades de las naciones y pueblos indígenas originarios y las comunidades afrobolivianas para recuperar la identidad. A ello se debe incluir la lucha contra el racismo y la despatriarcalización para la descolonización y para vivir bien.

Los saberes y conocimientos están contemplados en el currículo regionalizado como elementos descolonizadores al servicio de los procesos educativos. La escuela debe adquirir la

esencia de la paridad hombre-mujer en lo social, cultural, económico y político, considerando las prácticas y tradiciones como valores sociocomunitarios productivos. Hasta ahora hemos vivido un estado de dependencia, sometimiento y discriminación en lo social, cultural y educativo, y por ello los programas y contenidos deben establecer la reversión de los procesos hacia una educación más apropiada y pertinente con los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas y originarios. Por ejemplo, recuperar la medicina tradicional, las prácticas sociocomunitarias de convivencia y reciprocidad.

El conformismo es parte de la colonialidad. La escuela actual no debe seguir encasillada en las cuatro paredes del aula, debe abrirse a la naturaleza, al espacio y las formas de vivencia comunitaria. La EIB incidió simplemente en la lengua. Ahora la EIIP es un proceso de manifestación cultural lingüística, social y económica de muchos elementos, entre ellos la industrialización de nuestros recursos, el aprovechamiento de materias primas y la práctica de producir conocimientos a partir de nuestras realidades.

Sobre la base de la Constitución Política, la Ley 070 y otras normas y con la aplicación de los saberes y conocimientos en los currículos regionalizados, los planes y programas ya reflejan un cambio de actitud, empezando por la identidad. Si en el aula somos verticales, hay que cambiar de actitud y no seguir sembrando lechugas en





el pizarrón. Es necesario ver todo el Abya Yala para la aplicación de la EIIP como metodología de descolonización, en coordinación con actores tales como las organizaciones sociales.

Primero debe trabajarse la identidad, luego la cosmovisión y la espiritualidad ligada a los saberes y conocimientos. Tenemos que partir del análisis reflexivo que se está haciendo, contrarrestando el concepto de “mejor vivir” con el “vivir bien” y los saberes y conocimientos como elementos intraculturales para la producción de materiales educativos.

En el mundo andino, todos somos sujetos, hasta la piedra tiene vida. Pero tenemos la crisis del tiempo, el calentamiento global, el cambio de la sociedad y en función de ello se debe trabajar. Es necesario incorporar las lenguas como vehículo de comunicación y transmisión de saberes y conocimientos. Metodológicamente empezaremos por la lengua y la cultura, descolonizando el proceso mismo de la vida entre los contenidos, locales del Abya Yala y los universales. En los medios de comunicación, se debe incidir en programas que apoyen a la descolonización.

Si asumimos que la escuela es un pequeño cuartel, reproductora del orden, la disciplina y otros elementos de instrucción, y si entendemos que los currículos regionalizados incorporan saberes y conocimientos, debe planificarse estrategias y metodologías que permitan descolonizar prácticas rutinarias tradicionales, desestructurando esquemas mentales, ideologías educativas, políticas, económicas, culturales, lingüísticas. Su implementación en el proceso de aula considerará tres elementos: nuevas percepciones conceptuales, percepciones procedimentales y percepciones actitudinales.

La descolonización parte de la tolerancia de unos a los otros, en un proceso permanente de comprensión para el cambio, con el apoyo de las organizaciones sociales. Por ejemplo, se debe aprovechar el PROFOCOM para recuperar y sistematizar las experiencias en proceso prácticos. Es una tarea de todos. Conviene empaparnos de todo este proceso, concienciar a los demás acto-

res sobre las contradicciones y visiones diferentes para encauzar tareas de profundización en diferentes aspectos.

Hasta ahora todo fue parte de la destrucción, del saqueo, la explotación y la dependencia. Ante esta situación, se requiere planes de corto, mediano y largo plazo para los facilitadores, los docentes en las universidades, asumiendo concepciones diferentes de acuerdo con la realidad y la demanda social.

En todo el Abya Yala ya es una tarea generar procesos de descolonización significativos ante la realidad actual, insertando el componente oral y escrito de las lenguas indígenas originarias, la inventariación de los recursos humanos, etc. La EIIP debe ser asumida en el proceso como un instrumento de descolonización en todos los espacios.

Los saberes y conocimientos deben ser incorporados en los currículos regionalizados de los diferentes pueblos. El cambio de actitud en todas nuestras acciones debe estar enmarcado en el modelo educativo sociocomunitario productivo. En ese marco, el PROFOCOM tiene una base fundamental que es la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo. Por ello, debe aprovecharse adecuadamente y no limitarse a la simplificación de algunos talleres más.

El desarrollo de la EIIP en la práctica debe traducirse en la cotidianidad de todos los procesos para no quedar en simple teoría ni folclorización, por cuanto hay que revitalizar, revalorar y desarrollar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios con proyecciones continentales ante el sometimiento de las transnacionales imperialistas, para liberarnos del poder extranjero y las imposiciones foráneas.

El colonialismo cultural desde los medios masivos de comunicación es determinante. Por eso es necesario que los medios de comunicación incorporen estas visiones. La escuela actual debe responder al modelo educativo sociocomunitario productivo, que supere la dependencia, rompiendo el esquema mental de los profesores, con estrategias, metodologías y criterios de evaluación para la descolonización educativa.





Si la EIIP se mantiene en discurso no tendrá efecto en la sociedad. ¿Cómo la hacemos una cuestión más operativa en el proceso de aula y con actores educativos? El trabajo de los medios de comunicación podría relacionarse con situaciones más pertinentes y legales de carácter jurídico.

Los currículos regionalizados deben ser necesariamente calificados para su validación en los diferentes sistemas de la educación plurinacional. La colonización nos ha truncado el progreso y desarrollo del país, por ello tenemos que luchar empezando por reconocer la pluralidad de los pueblos y las personas. Es necesario emplear estrategias propias y no estrategias traídas de otros contextos, manejar las leyes de armonización del mundo andino-amazónico, como la complementariedad, la reciprocidad y la alternancia. El proceso de descolonización es una lucha constante contra actitudes, pensamientos, mentalidades, idiosincrasias, políticas; y dentro del contexto del Abya Yala debe ser emancipador y liberador de los pueblos, guardando coherencia entre la palabra y la acción de manera horizontal.

Después del PROFOCOM debe continuarse con la formación de lenguas mediante diplomados, licenciaturas, doctorados y otros.

Conclusiones

La EIIP es base fundamental del modelo educativo sociocomunitario productivo, debe constituirse en elemento prioritario dentro del currículo base, el regionalizado y el diversificado. El Sistema Educativo Plurinacional debe asimilar los saberes y conocimientos de naciones y pueblos indígenas originarios, incorporándolos en los contenidos programáticos de los diferentes subsistemas de educación, regular, alternativa y superior.

En el contexto del Abya Ayala, debe desarrollarse acciones de solidaridad con nuestros pueblos, de lucha por la paz continental, la armonía y la integración plena contra el capitalismo y el imperialismo depredador.

Sugerencias de la plenaria

Los facilitadores del PROFOCOM deben conocer el contexto de la región donde trabajan; conocer también los saberes y conocimientos de todas las naciones y pueblos originarios del Estado plurinacional. Se debe propiciar reuniones pedagógicas con los CEPOs y el personal del PROFOCOM para fortalecer la EIIP.

Las escuelas superiores de formación de maestros y los consejos educativos de los pueblos deben estar en estrecha coordinación para la aplicación de la EIIP en todo el Sistema Educativo Plurinacional. La herramienta útil y práctica para la descolonización debe ser la práctica oral y escrita de los idiomas oficiales, de manera normalizada y estandarizada por parte de las autoridades, en todos los niveles.

Se debe producir textos orales y escritos en los idiomas de cada pueblo de acuerdo con su realidad sociocultural y lingüística. La lengua originaria en cada región debe ser instrumento de comunicación de aprendizaje en aula y fuera de aula, en todas las disciplinas del proceso aprendizaje-enseñanza.

Es necesario crear medios de comunicación y espacios en todas las emisoras del país. Terminar con el monopolio y la burocracia de las oportunidades académicas, así como con la educación neoliberal antiindígena y antipopular.







Mesa 2

Pedagogías intraculturales interculturales y plurilingües

La mesa identificó las características que a continuación se detalla respecto de las pedagogías intraculturales.

El niño aprende inicialmente con sus padres y la escuela después no da continuidad. De ese modo, se produce una interrupción del proceso de aprendizaje. Por eso se considera que en el proceso debe darse necesaria cabida a la espiritualidad, la relación con la naturaleza. Se vio que éste es un proceso donde se van desarrollando las competencias gradualmente, según la edad, desde el nacimiento hasta la muerte. La valoración del aprendizaje lo realiza la comunidad y no precisamente para castigar, sino para mejorar.

Este proceso se inicia con la familia y su entorno social por medio de la observación, la práctica y la actividad productiva. De este modo, un niño o una niña tienen muchos profesores, que generalmente son la familia y la comunidad, y allí los temas sobre los que aprenden son la agricultura, los tejidos, la pesca, la faena doméstica de acuerdo con la cultura concreta.

Por eso, en la comunidad, la enseñanza surge a partir de la necesidad.

¿Cuáles son las características de esta pedagogía indígena? a) La fuerza está en el aprendizaje mismo y no en cómo se enseña; b) la enseñanza trasciende lo cognoscitivo; c) los procesos se desarrollan en varios espacios y con varios actores; d) se considera los ciclos productivos; e) el aprendizaje se acompaña de la imitación, la observación. El aprendizaje se realiza de manera

integral y de manera diaria en los espacios de la familia, la comunidad, las ferias, etc.

Se propuso los siguientes recursos metodológicos: que la educación trascienda el aula, la organización de equipos comunitarios, la realización de festivales intergeneracionales donde participe la comunidad. Las manifestaciones culturales y la práctica de valores deberían tomarse en cuenta. También se debe unificar el trabajo para obtener resultados, propiciar la recuperación y valoración de las prácticas sociocomunitarias, iniciar con la práctica, pero avanzando hacia la teoría, la reflexión y la producción, de manera tal que niños y niñas aprendan, entre otras cosas, a ser buenos padres, buenas madres.

Se propuso las siguientes estrategias:

La escuela multigrado es una opción para la interayuda entre los niños. La investigación-acción participativa sociocomunitaria debe estar presente en la formación de maestros para que ellos sean los protagonistas del cambio. Se debe conformar una red colaborativa de maestros. Se debe preparar a los profesores en arqueología comunitaria. Se debe propiciar estadías en provincias para el desarrollo de la interculturalidad, la convivencia en provincias, la convivencia en el aula tendiendo a un aprendizaje colectivo. Los docentes deben apropiarse del lenguaje teórico, conocer la cultura y las actitudes interculturales.

Debe, asimismo, haber pertinencia en la producción y entrega de materiales. Se debe propiciar reuniones de coordinación con los





municipios, los CEPOs, etc., y convocar a encuentros a los sabios originarios para recuperar sus pedagogías y conocimientos.

También es necesario crear bibliotecas comunitarias productivas en cada región para aprender la cosmovisión del territorio. La pedagogía intracultural e intercultural debe iniciarse con los saberes y conocimientos de los pueblos, en complementariedad con la ciencia moderna. La pedagogía es aprender viendo y practicando nuestra cultura originaria. Por tanto, la metodología es

aprender trabajando. La estrategia es el modelo sociocultural que utiliza proyectos sociocomunitarios con las cuatro dimensiones para aprender de manera inter y transdisciplinaria.

A esto se suma la propuesta de los afrodescendientes, que propusieron la recuperación de la tradición oral y la sabiduría de sabios y personas mayores para la recuperación de la memoria colectiva, para las prácticas curativas con plantas medicinales y la recreación de su historia particular mediante cuentos.





Mesa 3

Lineamientos generales de la evaluación intracultural intercultural y plurilingüe en el Abya Yala

En la mesa se expresó que ya se ha hecho varios talleres sobre este tema y hasta ahora no se ha logrado un buen documento. Se instó a recuperar los actuales y anteriores aportes para trabajar una buena propuesta en borrador.

Se lanzó algunas críticas respecto de la evaluación. Se dijo que habría sido bueno que en la mesa de trabajo estuvieran los panelistas que hablaron de evaluación para hacer un aporte efectivo, porque cada pueblo tiene su propio concepto de evaluación y ellos saben cómo y cuándo evaluar. Se les pidió colaborar con esto, porque no se puede todavía hacer definiciones ya que se sigue en un proceso de construcción. En la pedagogía actual todavía se está con la evaluación cuantitativa; pero es necesario desprenderse poco a poco de ella.

¿Cómo se evalúa si en el aula no se está aplicando los nuevos principios y cómo se realiza eso en el marco de la descolonización? ¿Qué se va a evaluar?, ¿cómo se trabaja la intraculturalidad? Fueron algunas de las preguntas que se discutió.

A propósito de las pedagogías propias, se dijo que los docentes se mantienen con las ideas occidentales. Se debe tomar en cuenta que el modelo debe cambiar y son los maestros y maestras los llamados a hacerlo. El currículo no es ya el mismo, se lo trabajó desde el año 2007 y sobre esta base es posible trabajar el sentido de la va-

loración que debe responder al nuevo modelo educativo.

Resumen de las propuestas

La evaluación actual es tradicional, no cambió nada. Eso se evidencia si se toma en cuenta que la EIIP es el nuevo reto para diseñar un nuevo modelo de evaluación acorde con el nuevo enfoque. En la actualidad, la evaluación responde a un modelo educativo colonial, y como tal no responde a la realidad. Los participantes se preguntaron dónde estaban los pueblos, qué pasó para que no se los tomara en cuenta.

El nuevo modelo exige la acreditación, pero con una visión de reciprocidad y complementariedad. Ahora se tiene que sacar nuevos lineamientos generales para luego afinarlos, no se tiene que parcelar la EIIP. Es decir que los conocimientos y saberes servirán para complementar la evaluación, no deben separarse. Primero es necesario conocernos para conocer al resto de las culturas, en lengua quechua, aymara y otras. Si no se practica el nuevo enfoque, éste no tendrá sentido de ser.

Hoy se pretende hacer actividad académica en nuestras propias lenguas, es un camino largo y por lo tanto se propone lo siguiente:

- Que el proceso educativo se maneje con una metodología diferente, más participativa,





práctica, con una valoración tangible e intangible en el marco del ser, saber, hacer y decidir. Todo ello se debe valorar tomando en cuenta la concertación para el vivir bien, que es algo integral, holístico.

- La riqueza que plantean los CEPOs es valiosa, porque se está hablando del sistema educativo sociocomunitario productivo, que se inscribe en el paradigma del vivir bien, donde también se toma en cuenta la acción con todos y todas. Hay necesidad de cambiar hasta la terminología, porque vivimos un nuevo modelo, un nuevo paradigma; debemos resignificar todo porque vivimos con una nueva visión, dando prioridad a lo productivo.
- Es importante también construir e implementar nuevas metodologías en todos los sectores, que tenga sentido el proceso de evaluación. Solucionando el problema elemental de la evaluación, se debe cambiar el sistema, valorar los procesos, desempeños, actitudes; recurrir a valores sociocomunitarios, coherentes con las normas vigentes, tomar en cuenta los bioindicadores.
- Los pueblos tenemos nuestra propia historia y compartimos en la comunidad. Es necesario evaluarnos a nosotros mismos por la cultura que tenemos. Se debe tomar en cuenta los saberes y conocimientos propios, cómo se los quiere expresar con respeto de nuestras culturas (el sentir de las culturas afrodescendientes y de los pueblos indígenas y originarios, de todas las culturas).
- Lo sociocomunitario productivo tiene que trabajarse con buena convivencia, con identidad, con respeto; entonces todos estarán involucrados. Una expresión será lo individual y otra será lo comunitario. Si se respeta al resto viviremos bien.
- En Bolivia tenemos un nuevo sistema educativo, que es sociocomunitario productivo; la sociedad lo está vigilando. Pero es necesario construir una evaluación comunitaria (en Bolivia se debe trabajar con el OPCE). La evaluación no debe ser más para homogeneizar,

deberá generar mecanismos para que los pueblos adquieran significancia en sus concepciones, pero estableciendo ciertos lineamientos. Así, la educación será tanto cualitativa y cuantitativa y tal vez avance a otros niveles. La evaluación no tiene que servir para clasificar, seleccionar, jerarquizar; no debemos buscar quién el mejor o peor. La evaluación no tiene que constituirse en un problema principal; más al contrario, debe ser reflexiva, comunitaria, productiva y valorativa. Este paradigma es tema de discusión en el sistema educativo y el sistema de evaluación de los procesos educativos. ¿Estamos buscando formar pedagógicamente, o estamos buscando buenos ciudadanos?

- La evaluación en el modelo sociocomunitario productivo se debe tomar en cuenta en los principios, en las formas de evaluación, en las etapas de la evaluación como diagnóstico, desarrollo y final, y en todo momento, utilizando nuevas terminologías. Debe ser imparcial, incluyente y con participación de todos hacia el vivir bien.
- La evaluación debe ser para el pueblo. Los responsables son los maestros, los padres de familia, los estudiantes, los actores sociales de todos los pueblos. Debemos enmarcarnos en el calendario de los pueblos de acuerdo con sus características agrícolas, climáticas y otras. El modelo educativo debe ser evaluado de manera permanente, porque no está acabado. También se debe valorar el producto desde una perspectiva investigativa (los trabajos de cerámica, los juguetes con material desechable, los trabajos intelectuales y otros). Debemos transformar la educación desde las escuelas de formación de maestros y las unidades académicas.

Conclusiones

- Se precisa una valoración sociocomunitaria, productiva, intracultural, continua y permanente con la comunidad educativa.





- La valoración debe responder a la nueva metodología del proceso educativo.
- La valoración sociocomunitaria se debe realizar en el marco de las dimensiones del ser, saber, hacer y decidir, en una dimensión cualitativa interna y externa, grupal e interactiva.
- La valoración sociocomunitaria se debe realizar sobre resultados tangibles e intangibles
- La valoración sociocomunitaria se debe realizar respetando características socioculturales, identitarias y lingüísticas.
- La valoración sociocomunitaria debe ser cualitativa en todo el proceso educativo.
- La valoración sociocomunitaria debe ser despatriarcalizada.







Mesa 4

Incidencias en la definición de políticas educativas mediante participación social comunitaria

En la mesa 4 se trabajó, primero, sobre políticas contempladas en las normativas generales del Estado; luego se analizó políticas concurrentes de EIIP, EIB y EBI en los diferentes niveles de gobierno; finalmente, se propuso estrategias para el ejercicio efectivo de la participación social comunitaria en los sistemas educativos.

Dado que en el capítulo I de la Ley N° 070, “La educación como derecho fundamental”, en los artículos 3, 4 y 5 se expresa las bases, fines y objetivos de la educación, y en los artículos 90 al 92 se expresa la participación comunitaria, donde todos los pueblos, organizaciones sociales, sectoriales, gremiales deben participar en la construcción, desarrollo y evaluación de las políticas educativas, para que la educación sea un compromiso de todos, y que el artículo 83 de la Constitución Política reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, la mesa de trabajo señaló su preocupación porque hasta el momento no hay un reglamento sobre la participación de los pueblos indígenas y originarios en la educación.

En todo caso, señaló que se debe plantear políticas educativas, fortalecer la educación permanente como instrumento de las propias

organizaciones sociales. Y puesto que los pueblos indígenas, originarios y afrodescendientes están reconocidos por la ley, la recuperación de sus usos y costumbres es primordial para todos, aunque en las ciudades haya rechazo. Se pidió también que se deje de convocar a las antiguas juntas escolares, que ya no están contempladas en la nueva ley educativa. Se consideró, sin embargo, que una vez que se reglamente, todo seguirá su camino.

También se propuso que en mérito a la propuesta del OPCE respecto del consejo social comunitario en Bolivia, se organice consejos educativos en donde corresponda, se forme promotores educativos y se elimine las diferencias entre la educación rural y urbana, puesto que el sistema educativo social comunitario productivo es para todos, no sólo es para el campo, y es corresponsabilidad de todos y todas.

Se destacó que en las comunidades rurales existen usos y costumbres para tener representantes, y para mejorar y ajustar sus funciones será necesario conocer el reglamento que debe preparar el Ministerio de Educación. El Ministerio de Educación debe disciplinarse en esto y los consejos educativos deben constituirse en todos los niveles.

Se propuso una planificación cíclica de estos consejos. La primera instancia serían los consejos sociales educativos comunitarios (organizaciones sociales). En muchos lugares de Bolivia ya



se han formado consejos educativos comunitarios (con padres de familia, dirigentes vecinales, comunitarios, etc.). Para 2013 se ha previsto organizar consejos educativos en la región amazónica, y se los debe crear en todo el sistema educativo. Constituir consejos educativos lo más pronto posible es una tarea importante para que avance el nuevo Sistema Educativo Plurinacional.

Pero también se vio como importante conocer el reglamento en borrador que tiene el Ministerio de Educación sobre esto. Asimismo, se hizo notar que las organizaciones sociales matrices están distanciadas de los CEPOs. Se destacó, sin embargo, el trabajo del Consejo Educativo Quechua, que trabaja de manera permanente y coordinada con las organizaciones matrices, pues sus dirigentes son los brazos técnicos de las organizaciones matrices.

Resumen de las propuestas

1. Fortalecer el funcionamiento de los consejos educativos comunitarios en todo el Sistema Educativo Plurinacional de acuerdo con la Constitución Política del Estado y la Ley N° 070 y en el Abya Yala en los procesos educativos comunitarios.
2. Aprobar y presentar la propuesta de reglamentación de participación social comunitaria elaborada por los CEPOs y otras organizaciones sociales ante el Ministerio de Educación, para su promulgación.
3. Que los consejos educativos socialcomunitarios apoyen en forma conjunta las gestiones ante el Ministerio de Educación y los gobiernos autónomos departamentales, municipales e indígenas.
4. Solicitar la reglamentación de la propuesta del OPCE para su plena implementación.
5. Incorporar saberes y conocimientos de cada nación indígena originaria campesina y afroboliviana en el currículo base plurinacional a partir del año 2013.
6. Promover estrategias de implementación del currículo regionalizado y diversificado.
7. Ejercer coordinación, planificación y gestión permanente ante las direcciones departamentales de educación, las organizaciones matrices y los consejos educativos de pueblos originarios y afrobolivianos.
8. Establecer una relación paritaria en representación entre hombres y mujeres (en la conformación de los consejos educativos sociales comunitarios).
9. Planificar y promover reuniones periódicas de seguimiento y evaluación de las acciones y gestiones realizadas por los consejos educativos sociales comunitarios de manera integral.
10. Fortalecer los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios y afrobolivianos en los procesos educativos, de acuerdo con el requerimiento de cada región, con el aporte de sabios indígenas y expertos en los procesos educativos, para apoyar de esta manera a la educación productiva comunitaria, intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el territorio del Estado plurinacional.
11. Establecer el control social comunitario horizontal, vertical, transversal y cíclico recíproco en todos los niveles del Sistema Educativo Plurinacional.
12. Solicitar la incorporación de la nación indígena joaquiniana y mojeño-javeriana en el artículo 5 de la Constitución Política.
13. Establecer estrategias de comunicación intercultural mediante convenios internacionales, donde los CEPOs se relacionen directamente con los otros pueblos del Abya Yala.





Decalaración de la Semana Internacional de la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe

En la ciudad de La Paz, “Chuiyapu Marka”, del Estado Plurinacional de Bolivia, del 12 al 16 de noviembre de 2012, con el objetivo de conocer y evaluar: avances, potencialidades, logros, dificultades y limitaciones en la concreción de la EIIP, EIB y EBI en los sistemas educativos y posteriormente delinear políticas y estrategias educativas intraculturales interculturales y plurilingües, se efectuó la “Semana internacional de la educación intracultural intercultural y plurilingüismo”, en la que se realizó el Primer Encuentro Continental de Educación Afrodescendiente, el Encuentro Regional de Cierre del Programa EIBAMAZ y el III Simposio Internacional de Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe, con la participación de representantes y delegados de los Ministerios de Educación y Culturas, EGPP, OPCE, IPELC, direcciones departamentales de educación, organizaciones sociales, Confederación de Maestros Rurales, organizaciones indígenas originarias campesinas y afrodescendientes; padres y madres de familia; universidades públicas y universidades indígenas; los Consejos Educativos de Pueblos Indígenas Originarios, las escuelas superiores de formación de maestros y unidades académicas, instituciones y organizaciones no gubernamentales; medios de comunicación de lenguas indígenas, representantes de Ecuador, Perú, Colombia, Chile y Brasil y la representación de UNICEF

y UNESCO. Todos intercambiaron y debatieron las temáticas planteadas en el marco de las metodologías concertadas, llegando a resumir sus conclusiones en la presente declaración.

Considerando:

- Que nuestros países están en procesos de cambios políticos, sociales, económicos y culturales: de Estados coloniales y neoliberales tradicionales a Estados plurinacionales, donde las diversidades son las fortalezas y potencialidades, avanzando en procesos de descolonización política, económica, social y cultural.
- Que las normativas legales nacionales e internacionales conquistadas por los sectores sociales, pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes asumen como políticas de Estado a la intraculturalidad, la interculturalidad y plurilingüismo, y que sin embargo su implementación en muchos casos es, de momento, nula o incipiente.
- Que los currículos oficiales de los sistemas educativos están asumiendo la EIIP, EIB y EBI como principios, ejes y transversales.
- Que la población mayoritaria de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes, hoy en día, a consecuencia de la migración, viven en las ciudades.





Ponderamos:

- La voluntad política de nuestros gobiernos nacionales del Abya Yala, gobiernos departamentales y municipales.
- El apoyo de la cooperación internacional a los programas y proyectos de EIIP, EIB y EBI.

Saludamos:

- La producción de materiales realizados por las instituciones, organizaciones, profesionales y expertos que contribuyen significativamente en las reivindicaciones culturales y lingüísticas, demandadas por las naciones y pueblos indígenas originarios y afrodescendientes.
- Que las naciones y pueblos indígenas originarios y afrodescendientes han construido desde las bases sus propuestas curriculares, regionales y diversificadas.

Recomendamos:

- A las organizaciones internacionales, regionales, nacionales y locales a mantener la unidad, equilibrio, para apoyar, fortalecer e implementar la continuidad de las políticas EIIP, EIB y EBI en los países del Abya Yala.
- A las instancias orgánicas e instituciones de gobierno que están formulando proyectos, estatutos y cartas autonómicas de los gobiernos departamentales, municipales e indígenas originarios campesinos, tomar en cuenta la EIIP, desde la cultura y la lengua de las regiones en el marco de las leyes en vigencia.
- Las experiencias exitosas de EIIP, como el proyecto de EIBAMAZ, deben ser asumidas como políticas públicas por los diferentes niveles de gobiernos en nuestros países.
- El desarrollo de lenguas en las personas y la sociedad debe empezar desde la infancia, porque sólo de esta manera se garantiza un Estado plurilingüe y pluricultural.
- Las lenguas y culturas indígena originarias deben ser desarrolladas mediante tecnologías

de información y comunicación, así como las páginas *web*, redes sociales, *software*, medios de comunicación oral y escrita, medios audiovisuales, entre otros.

- La EIIP, EIB y EBI deben integrar a la educación superior, técnica tecnológica y alternativa como política de nuestros Estados.
- La EIIP, EIB y EBI deben merecer un tratamiento integral desde los gobiernos; es decir, deben ser articuladas a los programas de justicia social, salud intercultural, alimentación complementaria escolar, Madre Tierra o medio ambiente, género-generacional y tierra territorio.
- La formación continua de maestros y maestras debe ser intracultural intercultural y plurilingüe en el marco de las políticas contempladas en las Constituciones, leyes y otras normativas conquistadas.
- La EIIP, EIB y EBI deben implementarse en todos los sistemas educativos, tanto en contextos urbanos como indígenas originarios de manera equitativa y en igualdad de condiciones.
- La EIIP, EIB y EBI no deben caer en posiciones etnocéntricas y acciones de aculturación colonial, donde ciertos conocimientos y saberes (indígenas o universales) se sobreponen en desmedro de otros.
- La EIIP, EIB y EBI son políticas de Estado, por lo que corresponde su aplicación en todos los ámbitos de la vida pública de cada Estado, para lo cual gobernantes y pueblo en general somos corresponsables.
- Los sistemas educativos del Abya Yala deben fortalecer las instancias de participación social y comunitaria en educación.
- Se recomienda trabajar sistemas de evaluación que tomen en cuenta la diversidad cultural lingüística, sobre todo las valoraciones cualitativas comunitarias, antes que cuantitativas, en el marco del principio de la educación intracultural intercultural y plurilingüe.
- Las formas de enseñanza propia de las naciones y pueblos indígenas originarios y afrodescendientes deben ser aplicadas con pertinencia cultural y lingüística.





Resolvemos:

- Los gobiernos del Abya Yala deben implementar políticas educativas de carácter intracultural intercultural y plurilingüe conquistadas por las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes, para de este modo reducir brechas entre los postulados de las leyes y la acción concreta en su aplicación.
- Los gobiernos, en coordinación con las organizaciones sociales, indígenas originarias campesinas y afrodescendientes, deben implementar instituciones de desarrollo de lenguas y culturas dirigidas por los propios pueblos.
- Los gobiernos deben asignar más recursos humanos y económicos para desarrollar la EIIP, EIB y EBI en contextos urbanos, con pueblos indígenas originarios y afrodescendientes.
- Las autoridades educativas nacionales de cada país, departamentales, distritales y locales deben asumir experiencias exitosas, como la de EIBAMAZ y otras, como políticas públicas.
- Las autoridades educativas, los padres de familia y la comunidad en general deben asumir el compromiso de fortalecer y desarrollar las lenguas y culturas indígenas originarias y de afrodescendientes.
- Toda formulación, aprobación e implementación de políticas educativas debe ser con la participación directa de las organizaciones sociales, las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes, tal como postulan nuestras cartas magnas, leyes y declaraciones internacionales.
- La formación de maestros y maestras debe ser prioridad sobre la base de la lengua y la cultura de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y afrodescendientes, puesto que la formación tradicional excluyó los saberes, conocimientos, didácticas y evaluaciones propias de éstos.
- Los currículos regionales y diversificados, donde están plasmados nuestros saberes y los conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios y afrodescendientes, deben ser formulados y aprobados por los mismos pueblos e implementados de manera concurrente con los diferentes niveles de gobierno.
- Las autoridades de diferentes niveles de gobierno tienen la obligación de implementar de manera adecuada, oportuna y concurrente políticas educativas intraculturales interculturales y plurilingües en los pueblos indígenas originarios y afrodescendientes, que actualmente también se encuentran en centros urbanos.
- Los gobernantes y autoridades de los países del Abya Yala deben usar de forma oral y escrita las lenguas indígenas originarias y afrodescendientes en el ejercicio de sus funciones.
- Fortalecer e incentivar la educación productiva comunitaria desde las vocaciones y potencialidades productivas de cada contexto.

Es dado en la ciudad de La Paz, a los dieciséis días del mes de noviembre del año dos mil doce.

¡Hacia una revolución educativa con pertinencia cultural y lingüística en el Abya Yala!





Magdy Riboluz P.

[Signature]

Iván Pabón - Ecuador -

[Signature]
Prof. Roberto Méndez Chauzara
DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE
EDUCACION DE PANDO s.l.
Pando - Bolivia

[Signature]
Dra. Edwendo ~~Trancit M~~
D. D. E. O.
ANF MARIA LUISA TERPS
D. D. Ed. Ch.

[Signature]
Manuel Oval Tejada
D. D. E. Tarp.

[Signature]
Mary Cruz Castro
Docente Investigadora
Federación de Profesores
biológicos
Exp. P. Nacional.
Colombia.

[Signature] República Boliviana de Venezuela.

[Signature]
SUSANA MATUTE CHARÚN
PERÚ

[Signature]
GIDMARDO MEDINA
PERU - GEDET

[Signature]
ARLETTE DE LA GARZA A
"PRESABOI"

[Signature]
Beatriz Ali C.
VICEPRESIDENTE
C.E.N.A.Q.

[Signature]
Sigris Ortega A.
SYMI BOLIVIA

[Signature]
Belkis Arsendo
Venezuela

[Signature]
MARIO FUENTES
TEC. CENAQ

[Signature]
Ma. Angélica Paez
CONAFRO

[Signature]
Lic. Alex Sarmiento
Asesor Pedagógico TICs
SYMI BOLIVIA

[Signature]
José Condori S.
ESFM B.S.

[Signature]
Ronald Paredes G.
CONAFRO

[Signature]
Dionisia Quiroz
D.E. POTOL

[Signature]
María Elena Múñecas M.
ESFM "Antonio José de Sucre"

[Signature]
R. Yaman
ESFM A. Bolivia

[Signature]
Lid. Elizabeth Mamani
DIRECTORA GENERAL
E.S.F.M. - Pando
Pando - Bolivia





Ascencio Calluaya A.
Licenciatura E.I.B
UMSS - ESCOMA

Lic. Peregrina Gómez Benito
COORDINADORA U.A. CORQUE
ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN DE MAESTROS
"ANGEL MENDOZA JUSTINIANO"

Lic. Abraham Limachi H.
COORDINADOR
UNIDAD ACADÉMICA - CORPA
ES.F.M. "MOLINEROS DE STA. CRUZ Y GUAYAMA"

Lic. Angel Garnica Copa
COORDINADOR
UNIDAD ACADÉMICA ANCOGAGUA
E.S.F.M. "MOL. ANDRÉS DE STA. CRUZ Y CASCABAL"

Celestino Choque V.
A. A. E.

Alfredo Quiroz V.

RESPONSABLE OPTAL - E.I.P.
Santa Cruz

Miguel Kani
Falta CEPPOG

TECNICO CEPPOG

Comisión Cultural Paraguaya
COMISION TECNICO PEDAOGICA
JUNTA NACIONAL

Lic. Andrés Mamani Ramos
DIRECTOR GENERAL
E.S.F.M. - "WARISATA"

Kada Klatter Alvaroz



Lic. Jorge E. Vargas S.
COORDINADOR UNIDAD ACADÉMICA
SAN LUIS DE SACACA
POTOSI - BOLIVIA

Docente ESFM
para enya

NE-STM
Angel Monzo
Ordo



Juan Hugo Maguena
PRESIDENTE C.E.A.

Leonardo Canaza Kelea
DIRECTIVO C.E.A.

Mrs. Marcia Mandepora Ch.
RECTORA
UNIBOL GUARANI Y PUEBLOS DE TIERRAS BAJAS
"APIAGUAIKI TUPA"

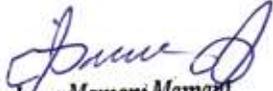
Lic Nancy Garfía
ESFM/SP L.P. Tere Guani

Prof. Rubén O. Ustari A.
DIRECTOR GENERAL
E.S.F.M. "SIMÓN RODRÍGUEZ"





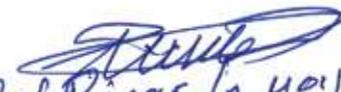

EUSEBIO CAMARGO M.
TEKO GUARINI


Lic. Isaac Mamani Mamani
DIRECTOR GENERAL
E.S.F.M. "BAUTISTA SAAVEDRA"
Santiago de Huata

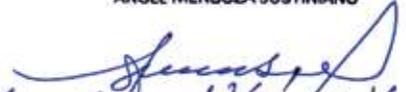

Lic. Mauricio Huanca Puenta
DIRECTOR GENERAL
ESFM "Villa Aroma"


Mgr. Inocencio Flores Romero
DIRECTOR GENERAL
E.S.F.M. "Manuel A. Villarreal"
PARACAYA

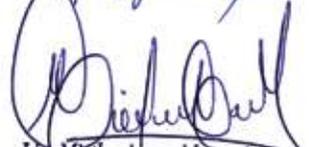

Prof. Rito Skelo
ESFM. COLAHUMANA

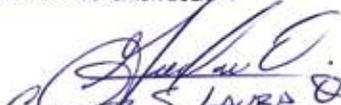

Prof. Ricardo Mayo
E.I.P. - Pando


Lic. Eva Lamas Soto
DOCENTE
ESCUELA SUPERIOR DE
FORMACIÓN DE MAESTROS
"ANGEL MENDOZA JUSTINIANO"


Msc. Samuel Yanaje Yanvi
EDI - E.I.P. - POTOSÍ


Prof. Agustín Pomal


Lic. Miriha Apaza Montecinos
COORDINADORA - UNIDAD ACADÉMICA CARANAY
ESCUELA SUPERIOR DE FORMACIÓN
DE MAESTROS "SIMÓN BOLÍVAR"


GROVER S. LAURA
E.I.P. - LA PAZ


Antonio Padilla C.
ESFM "Eduardo Arocas"


Msc. Lic. Prof. Inocencio Mamani
DIRECTOR GENERAL
E.S.F.M. - E.A.





Miguel Nelson Cuellar F.
COORDINADOR NACIONAL
CNC - CEPOS

Silverio Villasanz Ch.
DOC. TALLER LG. AYMARÁ
ESFM THEA



MSc. Eliseo Gonzales Vilca
DIRECTOR GENERAL
E.S.F.M. "FRANZ TAMAYO", LLICHA

Lorena Rodríguez Supayabe
CEPOCH

HERNAN ZAMBRANA M.
ESFM - EL ALTO

ESFM FRANZ TAMAYO
LLICHA

ESFM Chayanta

Lic. Blacott V.

Prof. Luis Akuez Quispe
TECNICO EN
EDUCACION PERMANENTE
DIRECCION DEPTAL. DE EDUCACION LA PAZ

Lic. Walter Delgado
ESFM. Coracollo



Mgr. Roberto Huarachi Vilca
DIRECTOR GENERAL
E.S.F.M. "TENE BARRIENTOS ORTUÑO"

Rep. Pueblo Originario
ORINACA.





Reynaldo Quispe
FORO INDIGENA

Francisco Joli Nosa
STIBO. DE PROYECTOS Y PROGRAMAS
CEFOIM

Reynaldo Mamani Quispe
Lic. Reynaldo Mamani Quispe
COORDINADOR
INST. DE LENGUA Y CULTURA AYMARÁ

Mirko Ramírez Farpic
E.S.F.M "SIMÓN RODRÍGUEZ"
U. A. SACABM



Diego J. Colacio Ronda M
DIRECTOR GENERAL
E.S.F.M. ISMAEL MONTES - VACAS



Fajel Catalina Alanca
PRESIDENTE
MES. 1 DE FEBRENO D-3 EL ALTO



Lic. Milton L. Choque Vilca
COORDINADOR
UNIDAD ACADÉMICA PAMPA AULLAGAS
E.S.F.M. RENE BARRIENTOS ORTURAN

Pitaco Suntuera Mollo
MALLKU - COMISION EDUCACION
CULTURAS, SALUD Y DEPORTES
CONAMAQ-ORULLASUYO-BOLIVIA

Jonny M. Huanca Espejo
MALLKU COMISION GENERO
NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y JUVENTUD
CONAMAQ - BOLIVIA

Renan Pace Granier
TATA MALLKU
CONAMAQ

Prof. Filomena Felipe Mamani
COORDINADOR DEL I.L.C.E.
C.I. 3556007 Or.

Román Morales

Gloria Yanzuz

Quico Machdo B
FEUPROEB

Jose Luis Ancoja Ch.
VEAy E-DEBA

EDUARDO GONZALEZ SAA
CEBIAE

Lic. BRAULIO ANCASI T.
VICE MINISTERIO DE DESCOLO NIVACION
MINISTERIO DE CULTURAS



Ciraco Inchi Colque
PRESIDENTE
CONSEJO EDUCATIVO NACION URU

Prof. Marcos Godori M
TECNICO E.I.P. URU

Maria del Rosario Saavedra
Universidad Mayor de San Simón

Waine Ukambi
Asesor Jurídico
J.P.U





Gladys Nogales M.
PRESIDENTA a.i.
CEPY

Merky Noe Chavez
EDI - EIP - CBB

Leonor Z. Chavez
EDI - EIP - CBB

Ana Tapia
CEA Sr de la
Sentencia L.P.

Lic. Ana A. Tapia Bengolea
DIRECTORA
CEA Señor de la Sentencia

Guillermo Ordoñez Escobar
STRIA DE EDUCACION SUPERIOR
F.S.U.T.O.A.N.P.

Pedro Belmonte
PRESIDENTE COMISION SOCIAL
SALUD-EDUCACION
C. S. U. T. C. B.

Genaro Mamani Chiri
DTE. JUNTA DISTRITAL
Consejo Educativo Social Gorn.
Municipio Jesus de Machaca

Patricia Alvariz Garza
PRESIDENTA
CMILAP - CNAMIB

Naney Claros Paiti
Stria. de Comunicación y Difusión
CENAO

Sofía Ramos Álvarez
COMISION EDUCACION
Y CULTURA
"CONAMAQ"

Pop. Marcos Condori N.
TECNICO EIP - URU

Vitaliano Yuma
EGPP

David F. Padilla
ESPM "RCHO"

Jorge Calle
EIP. ODEO



Mrs. Luis Auarachi V.
DIRECTOR GENERAL
ESCUELA SUPERIOR DE FORMACION
DE MAESTROS
"SIMÓN BOLÍVAR"

Esteban Quispe A.
EIP - LP

Jorge Gonzales A.
Chirpa - Oruro

Nilma Azuray Tórriz
UNIVERSIDAD PEDA
GOLICA, F.S.M. "Sucre"

Felix Leon G
CONFERENCISTA
INTERNACIONAL

