# UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAISES ANDINOS PROEIB Andes

Abriendo resquicios interculturales: "SANTOS MARKA
T'ULA" TALLERES DE APRENDIZAJE Y PROMOCIÓN
INTERCULTURAL, UN ESPACIO PARA LA ENSEÑANZA
DE CONOCIMIENTOS DE LA CULTURA AYMARA EN LA
CIUDAD DE ORURO.

Severino Choquetopa Chila

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magister en Educación Intercultural Bilingüe

Asesor de tesis: Mgr. José Antonio Arrueta Rodríguez

Cochabamba, Bolivia 2009

			•••••					
							•	
ΑY	MARA	EN	LA CI	UDAD DE	ORURO	fue	aproba	da el
ES	PACIO	PARA I	LA ENSE	ŇANZA DE (	CONOCIMIEN	TOS DE	LA CU	LTURA
T'U	ILA" TA	ALLERES	S DE APR	ENDIZAJE Y	PROMOCIÓN	N INTER	CULTUR	AL, UN
La	presen	te tesis	Abriendo	resquicios	intercultural	es: "SA	ANTOS I	MARKA

Asesor Tribunal

Tribunal Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado Decano

# **Dedicatoria**

A mis queridos padres:

Ambrosio Choquetopa (†)

Dolores Chila

Por haberme dado la vida y heredado la cultura aymara.

A mí apreciada familia:

Martha Marca, mí querida esposa

Cristhian Ariel, Clara Luz, Nayra Pilar y Maya Jazmín, mis queridos hijos

Por haberme apoyado y a la vez tolerado mi ausencia en el hogar durante mis estudios.

### **Agradecimientos**

Al Servicio Departamental de Educación de Oruro por haber viabilizado el permiso correspondiente, posibilitando así mi profesionalización en Educación Intercultural Bilingüe.

A la Universidad Mayor San Simón de Cochabamba por haberme cobijado durante dos años y dos meses en sus aulas, y de manera muy especial al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB-Andes).

A las autoridades del Cantón Aroma, provincia Ladislao Cabrera de Oruro, gestión 2006, por haberme apoyado en mi postulación a este curso de profesionalización.

Al Consejo Educativo Aymara por haber confiado en mi persona y avalado mi postulación para este curso de profesionalización.

Al Director y facilitadores de la Unidad Educativa "Santos Marka T'ula" de la ciudad de Oruro, por haberme permitido el acceso a sus prácticas educativas y compartir sus experiencias.

A los docentes de la maestría: Vicente Limachi, Pedro Plaza, Inge Sichra, Jacqueline Roblin, J. Antonio Arrieta y Fernando Prada, por sus orientaciones académicas. Y todos lo docentes que temporalmente nos visitaron por compartir sus sapiencias y experiencias.

Al hermano Roberto Huarachi por haberme motivado para mi postulación a este curso de profesionalización.

A los hermanos compañeros de la maestría de Colombia, Perú, Argentina, México, y paisanos/as bolivianos por compartir su amistad y sus experiencias de vida, así como una posición ideológica en defensa de los pueblos indígenas de Latinoamérica.

#### Resumen

Una experiencia educativa que se asienta en un contexto urbano para recrear con la población migrante conocimientos y prácticas de los pueblos andinos aymaras y quechuas, pero también conocimientos de otros ámbitos culturales, es el tema que se aborda en el presente trabajo.

El estudio tiene un enfoque etnográfico sobre la práctica pedagógica en la unidad educativa "Santos Marka T'ula", Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural, ubicada en la zona sud de la ciudad de Oruro, una experiencia educativa desde donde se intenta comprender la noción de la interculturalidad.

La unidad educativa mencionada desarrolla la enseñanza de conocimientos de la cultura aymara y quechua, pero también los conocimientos considerados de corte occidental. En ambos casos se trabaja estrategias de enseñanza que apuntan a promover la valorización de las culturas andinas.

En este marco, las consideraciones teóricas recogen los aportes sobre el tema de cultura comprendiendo la misma desde una postura semiótica como el entramado de significaciones, en base al cual se intenta una aproximación a la noción de interculturalidad, y se considera como la posibilidad de una relación pero tomando en cuenta todo el universo simbólico de cada cultura. Además que la interculturalidad debe plantearse en el marco de las relaciones sociales disímiles en pos de buscar una mayor justicia social.

Los resultados del trabajo nos muestran que en las relaciones socioculturales complejas, el plantearse una educación con perspectiva intercultural, amerita muchos desafíos, tareas inmediatas especialmente en la parte metodológica que demanda esfuerzos de quienes dirigen estos procesos educativos. Pero también se visualiza que una práctica educativa amerita tener una concepción clara sobre el tema de la interculturalidad, de manera que la práctica pedagógica pueda apuntar a ese objetivo.

En el presente trabajo se abordan temas como: cultura, identidad, interculturalidad, la escuela y los saberes comunitarios, y culturas andinas.

# Pisi aruna yatiyawi

# "Santos Marka T'ula" yatiña uta, aymara markana yatitanakapa yatichañataki. Uru Uru markana

#### 1. Qalltawi (introducción)

Qulla suyuxa walja markanakaniwa, sapa mayni kikpa sarnaqawinakapampi, sarawinakapampi, yatitanakapampi, arunakapampi. Ukhamarusti yatichawinakaxa janipinirakiwa ukhamaru sartayatakiti, mä markakispasa jall ukhamaru yatichawinakaxa arktayatakiwa. Ukatwa wakisi sumpacha amuykipaña ukhamaraki irnaqaña *pä jakawita yaticha* yatichaña utanakana.

Ukhamaraki, walja amuykipawinakawa intercultural (pä jakawita yaticha) arutuqita utji, ukampirusti irnaqataxa yatichaña utanakana jichhakama janikiwa uñjasiti. Ukhamatwa saraktana aru arurukiwa tukutamaxi sasina. Kunataraki ukhamäpachasti, janipiniti atisi irnaqt'añasti, sasawa sikt'asitarakïna, ukhamatwa wakt'ayataxi aka amtaxa. Kunjama pä jakawita yaticha amtampisa arkantayataki yatichañanakaxa "Santos Marka T'ula" yatiña utana, uksata amuykipañataki.

# 2. Janwalt'awinaka yatiyawi (planteamiento)

Kunatsa uka amtaxa wakt'ayasina.

Aka qhipa maranakana anchawa arsukipawinakaxa utji *pä jakawita yaticha* tuquta (interculturalidad), juk'ampi yatichaña utanakana irnaqasiñpataki, ukampirusti janikiwa amuyutaxa chiqpacharu irnaqatakiti, ukatwa kunjamasa uka amtaxa irnaqataspa, kunsañsa muni uka aruxa yaticha taypina sasina sikt'asitaskäna, juk'ampisa kunjamasa uka amtaxa xach'a markanakana sartayataspa sasina.

Aka Qulla suyu markasanämasa qhipa maranakana yant'asinwa ukhama amtampi irnaqaña, ukampirusti sartawinakaxa janikiwa suma qhananchataxiti. Aymara jan ukasti qhiswa, yaqha arunakampi kuna sapa markatjamaru aru alaqakiwa yatichañanakaru arkjatayataxi, ukampirusti markanakasana chiqa amtawinakaxa, saraqawinakapaxa armt'atakipinisjanwa.

Ukhamata uka *pä jakawita yatichañaxa* aru arunakwa chhaqhatamaxi. Ukaspati *pä jakawita yaticha* amtäxa sasinwa sikt'asitaskarakina.

Walja kasta amuykipawinakawa uksatuqita utjaskaraki, p'iqi muytayirima, ukatwa amtatarakina, inasa walispa uka *pä jakawita yaticha* amta amuykipaña chiqpachansa mä sartawina, uñjaña mä yatichawina sasina.

Uru Uru jach'a markana yatisirakinwa mä sarnaqawi utjatapa ukhama amtampi "Santos Marka T'ula" yatiña utana, ukatwa amtataxi uka yatichaña utaru jak'achjatañataki, uka yatichaña utana kunjama *pä jakawita yaticha* amtampisa irnaqataski jall uksata yatxatäñataki. Uka yatichaña utaxa Educación Alternativa jall uka taypiwa sartayatakaraki.

### 3. Jach'a amta (objetivos)

• Kunjama *pä jakawita yaticha* amtampisa "Santos Marka T'ula" uka yatiña utäna irnaqataski uka amuykipaña.

# 4. Jisk'a amtanaka (objetivos específico)

- Kuna yatichañanaksa wakt'ayi uka yatichaña utaxa uka amuykipaña.
- Kunanakasa yatichasi uka yatichaña utana ukanaka uñachst'ayaña.
- Kunjamasa yatichasi ukanaka qhanstayaña.

### 5. Amta Arxatawi (justificación)

Kunatakisa uksata wakisi yatxatañaxa, kunatixa escuela formal uksana janikiwa markanakasana yatxatawinakapaxa yatichatäkiti, yaqha amuykipawinaka, yaqha amtanakakiwa qhananchataski. Kastilla uksat apanita amtanakakïwa yatichataski. Ukampirusti "Santos Marka T'ula" uksana pä jakawinakata yatichasiski sasina yatisina, ukatwa uka yatxatawi luraña amtataxi.

Ukhamaraki, uka amtaxa waliki sarantayatäki ukasti, wakisirakispawa kikpa amtanaka sartayatañapataki yaqhatuqinakana, inasa educación alternativa uka taypi, inasa mayjamata.

### 6. Yatxataña thakhi (metodología)

Akirinxa qhanachasiwa kunjamatixa sarnaqatäna, kuna lurawinakampitixa phuqhatäna aka irnaqawi irakiptayañataki. Ukanakasti akhamawa qhananchasiraki.

#### **6.1 Yatxatawi kasta** (tipo de investigación)

Mä yatxatawi lurañatakixa wakisiwa jak'ata mä lurawi uñjaña, mä utjawi taxpachanita mä tamajaspasa jall ukhama uñjaña, ukxaru amuykipañataki kunanakati uka taypina utjchi kunasa lurasi tagi ukanaka. Ukatwa ukaru kastilla arunxa cualitativa yatxatawi sapxi.

Ukhamraki uka yatxatawimpi phuqhañatakixa wakisiwa sapa sapa kunanaksa jak'ata uñch'ukiña, ukxarusti uka uñjatanaka qilqantaña, ukxarusti amuykipaña, ukatwa 'etnografía' sata sutichataraki ukhama kasta yatxatawiruxa.

### **6.2 Sarnagawi** (procedimiento)

Nayririnxa wakt'ayatanwa mä jisk'a qilqata amta, kaukiriti lurasina PROEIB Andes Jach'a Yatichaña Utana, Qhucha pampa markana. Ukxarusti ukampiwa chilqtatarakïna Uru Uru markaru, uka yatichaña utakama irjatañataki. Uka qilqata amtampi kunkachasisa irnaqatarakïna "Santos Marka T'ula" yatiña utana. Kunti lurapxäna ukanaka jak'ata unch'ukisa, qilqantasa mä qillqa pankana, ukhamaraki arsukipt'awinakampi phuqqhatasa yatichirinakapampi, yatiqirinakampisa.

Janikiwa jasilati ukhama irnaqawimpi phuqhañaxa, ukatwa uka lurawina katjart'asitarakïna mä "jullipirwa", uka yatichaña utana luratanaka katuntayañataki, uka kijparaki arunaka "arsuwipirwaru" katuntayasa. Kuna tukumintunakati juk'itampi qhanañchst'irima aka irnaqawisataki ukanaksa uñakipt'atarakïna.

Pä kuti irjatatänwa uka yatichaña utakama uñch'ukiri, amuykipiri, sapa kutina mä phaxsi, ukhamana taqi uka yatiwinaka qipt'ata kuttanisana, amuykiptt'atarakinwa sumata sumata kunsa saña munistu uka irnaqawixa uka yatiñataki.

Taqi uka lurawinaka ukhamaraki amuykipawinakaxa, kunjamatixa uksata yatxatirinakaxa amuykipapxi, kunkachapxi jall ukxarüma luratarakiwa. Ukhamaraki kaukhimanakasa niya

uksata *pä jakawita yaticha* tuqita yatxatatanaka, qillqatanaka utji ukanakasa uñakipatarakïwa aka qilqanxa.

Ukhamasti sasñawa pisi arunakana akiri irnaqawinakampiwa phuqhasina:

- Sapa TAYPIna irnaqawinakapa unch'ukisina
- Yaticha yanapirinakaru sikxatatarakina
- Uka yatichawtuqita yaqhipa tatanakampi aruskipt'atarakiina
- Qillqata panka laphinakasa uñakipt'atarakïna
- Yaqhip wawanakampisa aruskipt'atarakina

### **7. Akhamataynawa** (resultados)

Uka yatxatawinaka amuykipasana pisi aruna akhama ghananchasña:

# 7.1 Yatxtawi chiqa (marco contextual)

"Santos Marka T'ula" yatiña utaxa Uru Uru xach'a markana jiqhattasi, aynacha wit'una, kaukinti markachirinakaxa yaqha markanakata (migrantes), yaqha ayllunakata, yaqha jisk'a markanakata juthanitanaka qamasipxi, jall ukanwa uka yatichaña utaxa jiqhatasi. Ukhamasti uka yatichaña utaruxa uka jaqinakana wawanakapawa sarapxi, aymara, khiswa jilanakana wawanakapa.

Pä maranikiwa uka irnaqawixa Ministerio de Educación ukana arxatapampi sarantayataski. Uka layra maranakana irnaqapxapunitänawa, ukampirusti janiwa yatichaña utäma sartañataki jaysawinijapkanti. Educación Permanente uka kasta yatichawi utawa.

### **7.2 Yatichirinakata** (facilitadores)

Janiwa yatichirinakaru yatichiri sasa sutichasiti, jan ukasti yanapirinaka sasawa sutichata. Jupanakasti paqallquniwa, ukanakata panikiwa paylla katuqasi Estado uksata, jilapartisti ukhamakiwa qhasiki irnaqapxi. Jupanakana jakawinakapaxa aymara khiswa marka sap'ininakawa. Niya pusi pachanaka sapuru irnaqapxi.

### **7.3 Yatiqirinakata** (participantes)

Yaqhatuqinakata juthanitanakana wawanakapawa jilapartina uka yatiña utaruxa sarapxi. Yaqhipa wawanakaxa, tatanakapana khiswa aymara arunakapa yatisjiajarakiwa, ukampirusti utjarakiwa kastilla aru alaga arsurinaka.

Wawanakaxa jilamanqhana yatichaña utaru saririnakarakiwa, (escuela formal), ukhamarakiwa sarapxi "Santos Marka T'ula" TAYPI yatiña utaru. Nayririnxa phaxsi uruta samaña urukamawa irnaqasina, qhiparusti mayjtayataxiwa ukaxa kunatixa yaqha yatiqawi utata wawanakawa uksaru chikachasxapxarakitäna ukhamata kimsa aruma urunakarukiwa mayachataxi irnaqawinakapaxa.

Janirakiwa wawanaka alaqaki akiri yatiña utaru sarpkiti, jan ukasti jach'a jaqinakasa sarapaxarakiwa, ukanakata utjiwa jach'a yatiqaña utana yatiqirinaka, niya uka jach'a yatiqaña utana yatiqaña tukuyatanakasa utjarakiwa.

#### **7.4 Yatichawinakapata** (áreas de enseñanza)

Uka yatiqaña utana sapa t'aqa yatichawixa TAYPI sasa sutichatawa sapa sapa yatichawixa, ukasti Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural saña munaraki. Kimsaqallqu TAYPInakawa utji. Ingles aru yatichasi, wakhuwi (matemática) yatichasi, ukhamaraki pilutampi anataña, teatro ukasa yatichasiraki. Akirinakaxa yaqhatuquta apanita yatichawinakama uñt'atawa. Maysatuquta aka kikpa uraqinkirinaka yatichawinakaxa akirinakarakiwa: wayli phusaña, sikuri phusaña, qapuña, k'anthiña, p'itaña, tiñiña, aymara aru ukhamaraki khiswa aru.

Sapa mayataki mä yanapiriwa utji. Maysatuqita saraksñawa uka yatiqaña utana uñachst'ayasawa yatichasi, ukhamasti yatiqirinakasti uñjasawa, lurasawa yatiqapxi, ukhamaraki t'aqa t'aqanakana irnaqasa, uka kijparaki janiwa ancha qillqañaxa utjiti jani ukasti lurasawa yatiqapxi.

Maysatuqita saraksñawa yaqhipa TAYPInakana utjiwa, kuna luratanakati aymara khiswa markanakana utji ukanakampi yatichawinaka qhananchst'aña, sañani (Matemática) jakhuwituqunamasa yatichawinakana qhananchasiwa yaqha kasta luratanakampi

(escuadras, compases, kayu) ukhamaraki aymara khiswa markanakana yanawinakapampi (ch'uspa, p'unus, jula jula, luqa, jiya). Inasa akana ma juk'a qhansti *pa jakawita yaticha*, ukampirusti juk'ampi irnaqanawa utjaski uka amtaru irjatanataki.

Amuyutarjama, akirinakata yaqhipa TAYPInakaxa escuela formal sata ukxaru yanapt'añatakimawa, yaqhipanakasti aymara, khiswa markanakana yatitanakapa yatichañataki.

Uka irnaqawimpi phuqhañatakixa "Santos Marka T'ula" yatiña utaxa churarakiwa yatiqirinakaru mä yanapa, yatiqaña yänanakarakiwa ukanaxa, sapa TAYPItakïma, sasñawa. Wayli phusañatakixa walja kasta waylinakawa utji, jula julanakasa, sikunakasa. Kunanakati wakisi irnaqañataki ukanakawa churataraki sapa TAYPIna.

# 8. Tukuyawi: (conclusiones)

Uka yatiqaña utana yant'ataskiwa arkantayañataki *pä jakawita yaticha*, mayaxa kastilla markata, masyasti aymara qhiswa markanakata. Ukampirusti jaltiwa juk'ampi ch'amanchaña kuna laykutixa janipiniwa manqhatpacha, lup'iwinakapachata aymara qhiswa yatichawinakaxa arkantayatakiti.

Ukhamaxa sasñawa akakama, uka yatichawinaka uñjasa, ukhamaraki yanapirinakana arsutanakaparüma akhama amtanakawa qhanstawayi:

- "Santos Marka T'ula" yatichaña utaxa mä taypimawa kawkintixa irnaqataski pä kasta yaticha. Mayasti aymara khiswa markanakana sarnaqawiparima, mayasti yaqha jakawinakaparima.
- Interculturalidad (pä jakawita yatichawi) irnaqawixa chilqtaskiwa ukampirusti jaltiwa juk'ampi ch'amanchaña chiqpacha uka mataru irjatañataki.
- Uka yatichaña utana juk'ampi aymara khiswa markanakana sarawinakaparuma arktaña muni.
- "Jiwaspacha suma uñakipasiña (reconocernos), amuykipasiña, sarawinaksata yatxataña, ukxaru yaqha jakawinakapa yatxatañaraki", ukham lup'iwiwa utji uka yatichaña uta kunkachirinakana ukhamaraki yanapirinakana.

- Maysatuquta, yatichaña uta manqhana lurawinakaxa escuela formal uka kastjaru sartata uñjasiraki, ukhamaxa ukaru yanapatamakiwa yaqhipa TAYPInakaxa.
- Uka yatiña utana yatichasiwa uñachst'ayasa, nayraqataxa yanapirinakawa kunsa luri ukxaru yatiqirinaka arkantayapxaraki.

Jupanakana amtapasa walikiraki, jiwasan amtatasa walikiraki, paypacha sarawinaka arkantayañaspa ukhama amtawa utji uka yatichaña utana. Ukampirusti uka amtaru irjatañatakixa wakisiskiwa uka imaqawi juk'ampi ch'amanchaña, nayraqataxa amuykipasa sumpacha kunapunisa pä jakawita yatichawixa uksatuqita.

### **9. lwxanaka** (sugerencias)

Qhanana pä jakawi yaticha irnaqañaxa chilqtayataskiwa, ukatakixa irpirinakapana ch'amasa utjaskiwa, ukhamaxa wakisispawa juk'ata juk'ata sumpacha uka pä kasta sarawinaka ch'uwanchaña. Ukhamaraki juk'ampi aymara, qhiswa markanakasana sarnaqawinakapata, yatitanakapata uka kijparaki kunjamasa yatiñaru puripxäna taqi ukanaka sumpacha yatxatañawa wakisi.

Uka kijparaki, akurunakana janipiniwa akirixa aka markatawa, jani ukasti khaya markatawa saña atiñamati, kunalaykutixa akata khaysaru sarnaqawinakampi, arujalaya samantawinakampi markasanakana chiqpacha nayra lurawinakapaxa, yatitanakapaxa mayjtayatawa. Ukatwa iwxt'asña akir qhipa yatxatawinaka lurasiñapataki:

- Kawkikamasa aymara markanakana, qhiswa markanakana yatitanakapaxa ch'uwapacha apnaqataspa.
- Wawanakaxa kunjamasa tatanakapana layra aymara khiswa arunakaparu ukhamaraki sartawinakaparusa kunkachasipki.
- Akhama jakawina, kaukintixa taqi kunasa q'anakipata khaysampi aksampi kunjama pä jakawi yaticha amtampisa sarataspa.

Tukuyañataki sasñawa, wakisiwa ch'uwanchaña ukhamaraki inas juk'itampi yatxataña kunapunisa *pä jakawita yatichaxa* mä yatichaña uta taypitakixa, jani ukasti sapa yatiña utataki wakichayaña kunänisa uka amtaxa ukxaruma taqinita imaqt'añataki.

Ukch'akispawa.

# Indice

DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTOS	II
RESUMEN	III
PISI ARUNA YATIYAWI	IV
INDICE	XII
DESGLOSE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
TEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
2. OBJETIVOS	7
2.1 Objetivo General  2.2 Objetivos específicos	7 8
3. JUSTIFICACIÓN	
CAPÍTULO II	10
ASPECTOS METODOLÓGICOS	10
1. FOCALIZANDO EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN	10
2. CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	11
2.1. Investigación cualitativa	12
3.1 Observación y descripción 3.2 Entrevista  4. DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS	14
4.1 Diario de campo	16 17

5.1 Registro de Imágenes	18
5.2 Registro de sonido	
7. LAS ETAPAS DE INVESTIGACIÓN	20
8. DE LAS UNIDADES DE ANÁLISIS	23
9. CONSIDERACIONES ÉTICAS	23
CAPÍTULO III	25
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	25
1. CULTURA	25
1.1. Concepción de Clifford Geertz	27
1.2. La concepción de Umberto Eco.	
1.2.1. Teoría de los códigos y de la producción de signos	
1.3. La cultura para Yuri Lotman	
2. IDENTIDAD	32
3. APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE INTERCULTURALIDAD	38
4. UNIDAD CULTURAL	42
4.1 Lengua aymara	43
4.1.1 Ámbito demográfico	43
4.1.2 La lengua aymara en la historia	
4.1.3 Características de la lengua	45
5. LAS CULTURAS ANDINAS	48
6. LA EDUCACIÓN Y LA REPRODUCCIÓN CULTURAL	51
7. LA ESCUELA Y LOS SABERES COMUNITARIOS	55
8. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA "S	SANTOS MARKA
T'ULA"	58
8.1 Qué es un <i>taypi.</i>	60
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	65
1. CONTEXTUALIZACIÓN	65
1.1 Descripción general del contexto	65
1.2 Características socioculturales y sociolingüísticas	65
1.3. Características de la situación educativa	67

2. CONTEXTO INSTITUCIONAL DE ESTUDIO	67
2.1 Datos referenciales	
2.2. Organización institucional	
2.2.1 Los facilitadores	
2.2.2 Los participantes	
2.2.3 La infraestructura	
3. DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN: NACE UNA EXPERIENCIA	
4. LA OFERTA EDUCATIVA: "SOMOS UNA MODALIDAD DIFERENTE, SOMO	S TAYPI"
	97
4.1 Son talleres	99
4.2 Con puertas abiertas para "todos"	101
4.3 Un espacio para recrear saberes	105
6. INTENTANDO VISUALIZAR LAS DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE ENS	<b>SEÑANZA</b>
	110
7. CREANDO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA RECREAR SABERES	129
8. REMEMORAR IDENTIDADES: EL KUTI	135
9. EL <i>KUTI</i> A NIVEL INSTITUCIONAL	140
CAPÍTULO V	144
CONCLUSIONES	144
CAPÍTULO VI	154
PROPUESTA	154
BIBLIOGRAFÍA	164
ANEVOC	176

# Desglose de siglas y abreviaturas

SENALEP Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular

MEC Ministerio de Educación y Cultura

CSUTCB Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos

CIDOB Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente

TAYPI Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural

Ibid Idéntico

Et.al y otros

PROEIB Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe

Obs. Observación

Ent. Entrevista

m.s.n.m Metros sobre el nivel del mar

SIE Sistema de Educación Informativa

In situ En el lugar

CEPA Centro de Ecología y Pueblos Andinos

SEDUCA Servicio Departamental de Educación

U.E. Unidad Educativa

# INTRODUCCIÓN

La interculturalidad es un tema de discusión permanente en los últimos años, sobre todo en los países latinoamericanos con fuerte presencia de pueblos indígenas; un tema que es analizado, discutido y conceptualizado desde diferentes puntos de vista.

Bolivia, un país multicultural y plurilingüe, reconocido en su Constitución Política del Estado, es también escenario de este análisis, sobre todo cuando atraviesa una coyuntura sociopolítica determinante en la perspectiva de construir un nuevo Estado representativo de su diversidad cultural.

En este contexto el tema de la interculturalidad surge como una demanda sociocultural necesaria de trabajar básicamente en el campo educativo.

Las políticas planteadas en esta dirección no han logrado aún consolidarse en la práctica educativa en la perspectiva de tomar en cuenta todo el universo simbólico de la matriz cultural de los estudiantes.

Por consiguiente, existe la necesidad de repensar y fortalecer políticas que apunten a trabajar la interculturalidad, valorando y respetando esas diferencias socioculturales, así como afianzando sus identidades frente a un desafiante contexto globalizador.

Existen desarrolladas muchas concepciones teóricas sobre el tema, pero el desafío sigue latente en la perspectiva de encontrar sentido a la interculturalidad en la misma práctica educativa.

En esa línea el presente trabajo intenta comprender la interculturalidad desde una práctica educativa. Para ello la investigación se focaliza en una unidad educativa de la ciudad de Oruro, "Santos Marka T'ula", como una experiencia inédita en dicho contexto en el marco de los postulados sobre interculturalidad.

"Santos Marka T'ula" es una unidad educativa que corresponde al área de Educación Alternativa del sistema educativo nacional, que está ubicada en un barrio periurbano de la zona sud de la ciudad de Oruro. Una zona donde está asentada sobre todo población

migrante de las comunidades rurales del departamento así como de otros puntos del país. Territorialmente corresponde al distrito municipal número cinco del municipio que lleva el mismo nombre.

La investigación explora inicialmente de manera general el trabajo de dicha institución educativa, y luego se adentra en las prácticas de enseñanza de cada una de las áreas de enseñanza que oferta la unidad educativa. Y para ello, el trabajo se sustenta en una investigación de carácter etnográfico, apoyadas en la metodología e instrumentos de las que se vale un trabajo de éstas características.

La interpretación es tanto a la propuesta educativa de manera global que se visualiza sobre todo a través de las áreas de enseñanza, y también focalizado en un área de enseñanza específico que se considera que aporta mayores elementos de análisis para nuestro propósito. No se analiza la dependencia administrativa y sus implicancias que pueda generar aquello, sino de manera descriptiva. El análisis es a la propuesta educativa hecha práctica y desde la propuesta de Eco (1989) que afirma que los fenómenos culturales pueden ser analizados como procesos comunicativos.

En este trabajo se puede considerar como novedoso la constatación de lo complejo que puede resultar trabajar la interculturalidad en el marco de un sistema global semántico donde se hace difícil distinguir los lindes culturales y aquello se convierte en un desafío en la perspectiva de trabajar la interculturalidad.

En este caso se apela básicamente a la lengua como 'unidad cultural', sin embargo en el desarrollo del trabajo afloró que aquello merece también otro análisis, cuando se utiliza un código cultural para una interacción intercultural.

Por tanto, el presente trabajo, ciñéndose en el reglamento de tesis institucional, se divide básicamente en el planteamiento del problema, desarrollo metodológico, marco teórico, los resultados, conclusiones y propuesta.

En el capítulo dedicado al planteamiento del problema, se formulan los objetivos, tanto general como específicos que nos guían la investigación. Asimismo se explican las razones

que nos han motivado para realizar este trabajo. Así como la importancia que se considera sobre el mismo; comprender la interculturalidad a partir de una realidad.

En el desarrollo metodológico se describe la característica de la investigación, de tipo etnográfico, los instrumentos y procedimientos empleados y el rol del investigador, así como la secuencia de etapas desarrolladas en el proceso de investigación.

En el capítulo del marco teórico se enfatiza sobre todo en el análisis de los conceptos que tienen mayor implicancia con el tema intercultural, es decir la cultura e identidad. Con base en ello se hace un intento de una aproximación a la noción de interculturalidad, comprendiendo la cultura desde una postura semiótica como el entramado de significaciones. Por otro lado se procura caracterizar la cultura aymara a partir de la lengua. Asimismo mínimamente se hace una diferenciación entre las culturas andinas y la 'occidental', que nos permitirán comprender la experiencia educativa.

En la presentación de resultados se exponen los datos empíricos recogidos en el trabajo de campo, de manera descriptiva y analítica. En una primera parte que corresponde a los dos primeros puntos (1 y 2), es más descriptiva tanto del contexto de la investigación y las características de la misma institución educativa detallando las particularidades de cada área de enseñanza. En la segunda parte (a partir del apartado 3), se desarrolla el análisis interpretativo de los datos, partiendo de una forma general para llegar a un análisis más particularizado en un intento de comprender los datos empíricos desde un enfoque semiótico.

Finalmente se presentan las conclusiones en función a la interpretación de los datos, donde se destaca que la experiencia educativa se proyecta a "revalorizar" las prácticas culturales andinas, aymara-quechua, en un contexto de una cultura global envolvente que aparentemente influye para que el proyecto intercultural no encuentre todavía un camino claro sobre todo en las aulas como práctica pedagógica.

# Capítulo I

### TEMA DE INVESTIGACIÓN

# 1. Planteamiento del problema

El tema de la interculturalidad parece estar en boga en los últimos años particularmente en el continente latinoamericano, discutido en diferentes ámbitos pero sobre todo en la implementación de políticas educativas.

En el caso de Bolivia, la Revolución Nacional de 1952 y la Reforma Agraria de 1953 abrieron las puertas para una interacción cultural entre indígenas y no indígenas. La apertura masiva a la educación, pese a sus contenidos homogeneizadores, ha posibilitado que los propios indígenas, a través de sus organizaciones, planteen la discusión de la interculturalidad en sus diferentes manifestaciones.

Sin embargo recién en la década de los años 80, el Estado recoge este clamor indígena y popular, que hace la discusión y práctica a nivel nacional a través de la campaña de alfabetización en lenguas maternas, cuya entidad ejecutora fue el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP)<sup>1</sup>

La experiencia del SENALEP, pese a sus resultados negativos en cuanto a sus objetivos específicos de enseñar a leer y escribir a los adultos en sus lenguas maternas arrojó otro resultado inesperado: la autovaloración de la identidad cultural de los pueblos aymara, quechua, guaraní y grupos mestizos de habla castellana.

Esta experiencia permitió una mayor profundización en la discusión del tema de la interculturalidad a nivel gubernamental, así como al interior de las organizaciones indígenas y campesinas del país, como la CSUTCB y la CIDOB a finales de los años 80, que posteriormente influiría en la reforma de la educación.

4

-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> El SENALEP se fundó en marzo de 1983, como institución pública descentralizada del Ministerio de Educación y Cultura. Mediante el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular "Elizardo Pérez", fue instituido como el organismo técnico-administrativo capaz de llevar adelante las políticas y estrategias generales de la alfabetización y educación popular en Bolivia (MEC-SENALEP, 1983).

En 1994 la Ley 1565 de la Reforma Educativa, vigente aún, intenta responder a las demandas de las organizaciones sociales indígenas sobre todo, planteando la educación boliviana entre otros aspectos como 'intercultural y bilingüe'.

Según esta ley, se plantea poner en marcha la Educación Intercultural Bilingüe que permita a los niños, maestros y padres de familia, valorar y utilizar los elementos culturales como insumos fundamentales para la transformación de la práctica pedagógica.

Sin embargo, en su operativización no siempre se ha direccionado de acuerdo a lo planificado, orientando la política intercultural sólo al aspecto más lingüístico, es decir la incorporación de la 'enseñanza' básica de la lengua originaria en aula, y aplicándose esta política sobre todo en el área rural.

En consecuencia lo substancial<sup>2</sup> de las culturas no ha sido incorporado a la práctica pedagógica de la escuela, segregando de esta forma los saberes de las culturas consideras ancestrales. Esto se refleja en el mismo planteamiento curricular cuando los conocimientos y saberes comunitarios pueden ser tratados como ramas diversificadas o complementarias siendo el tronco común al parecer intocable.

Se puede decir que la política estatal parece haberse reducido solo al reconocimiento de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, pero más allá no se avanzó sobre el tema, siendo la interculturalidad todavía una demanda educativa, sobre todo de los pueblos indígenas.

¿Por qué no es posible aplicar una interculturalidad plena?. Esta pregunta nos puede dar pié a qué entendemos por interculturalidad.

El discurso de la interculturalidad nace precisamente frente al fenómeno de la globalización que trata de imponer una sola racionalidad en el mundo (Heise 1994:25-28), un pensamiento, un código, una religión, en otras palabras una verdad. Y como toda hegemonía siempre crea resistencias, frente a esta política de países capitalistas emergen

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Nos referimos sobre todo a las prácticas y conocimientos de cada grupo cultural.

propuestas contra hegemónicas que plantean que en la realidad hay una pluralidad de racionalidades, es decir pluralidad de pueblos con sus propias formas de pensar, sus propios códigos, su propia religión, su propia forma de construir conocimientos.

En consecuencia, la interculturalidad aparece en este escenario como una estrategia para reconocer esa heterogeneidad de formas de vida, estas racionalidades diferentes. Por lo mismo habrá también concepciones sobre interculturalidad que respondan a finalidades.

Es decir podrá haber concepciones que fomenten incluso actitudes de apertura al proceso de globalización porque con el proceso de globalización circula también el poder, y nadie se despojará fácilmente de un poder que ejerce. Pero habrá otras que planteen una interculturalidad desde una posición más epistémico, que además interpele esas relaciones de poder.

De manera general en los conceptos sobre interculturalidad se manejan términos como "respeto", "aceptación", "tolerancia", "diálogo", "convivencia", entre otros. Algunos de estos términos son fuertemente cuestionados como el de "tolerancia", tildado como discurso que pretende seguir con una política asimilacionista<sup>3</sup>. Sin embargo existen otras concepciones que van mucho más allá de la simple 'tolerancia y respeto', y plantean que la interculturalidad tiene que ver con pensamientos, universos simbólicos diferentes y hasta contrapuestos.

Lo que inquieta es si estas concepciones teóricas sobre interculturalidad tienen su asidero en la realidad, en la práctica educativa. Ese es el propósito de esta investigación. Para dar cuenta de ello focalizaremos nuestro trabajo en una unidad educativa denominada "Santos Marka T'ula" Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural (TAYPI), establecida en la ciudad de Oruro.

Como punto de partida en este propósito se apelará al concepto postulado por López (2004), que entiende la interculturalidad como:

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> En Mazorco, Graciela 2007 **Filosofía, Ciencia y Saber Andino.** Cochabamba: POSGRADO-FCE-UMSS.

La relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos en la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de la población indígena y de la búsqueda de mejores condiciones de vida para ella. (López et al 2004:451)

La unidad educativa de referencia es de dependencia administrativa estatal, sub-área de Educación Permanente, y tiene tres años de vigencia. La experiencia consiste en impartir conocimientos ancestrales de comunidades aymaras, quechuas, como son hilados y tejidos tradicionales, música andina, lenguas aymara y quechua. Pero al mismo tiempo se enseñan conocimientos de otras culturas como la matemática, el inglés, teatro, entre otros.

Las preguntas que nos induce a estudiar esta experiencia son:

¿Cuál es la propuesta educativa de la institución?

¿Qué prácticas interculturales se visualizan en ésta experiencia?

¿Se trata de una experiencia que de alguna manera rompe con el esquema de la educación tradicional y se convierte en una alternativa o modelo de educación intercultural?

¿Con que concepción sobre interculturalidad se desarrolla esta experiencia?

# 2. Objetivos

# 2.1 Objetivo General

 Analizar la noción de interculturalidad que subyace en la unidad educativa "Santos Marca T'ula", Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural, de la ciudad de Oruro.

# 2.2 Objetivos específicos

- Analizar la propuesta educativa de la institución.
- Sistematizar los contenidos que se enseñan.
- Establecer la metodología que se aplica en el proceso de enseñanza.

#### 3. Justificación.

Pierre Bourdieu (1997), en sus investigaciones sobre la cultura como espacio de reproducción cultural y organización de la diferencia, sustenta que una de las instituciones que contribuye a la reproducción social es precisamente la educativa. Las instituciones educativas que ejerciendo una 'violencia simbólica' legitiman el poder de una clase social. Sostiene que las instituciones educativas están relacionadas con el poder.

Todo poder que ejerza la violencia simbólica, es decir, todo poder que consiga imponer significados, y para imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de poder que son la base de su fuerza, añade su propia fuerza específicamente simbólica a esas relaciones de poder. (Bourdieu 1977:4)

Si esto es así, la interculturalidad anhelada desde la visión indígena, como una opción política para llegar a espacios de poder a través de la estructura educativa vigente parece ser aún una utopía, mientras las relaciones sociales y de poder no sean modificadas y el rol de la educación no sea otra.

En este ámbito parece difícil plantearse una educación intercultural, cuando en realidad lo propio (de una cultura, en este caso indígena) se aprende sólo en la comunidad. La interculturalidad se proyecta más como discurso y no como práctica, es una realidad por lo menos en el sistema de educación estatal boliviano.

La experiencia del centro educativo "Santos Marka T'ula", TAYPI, adquiere su importancia precisamente en este marco sociocultural-pedagógico reflexionado en párrafos anteriores. Además, siendo una institución reconocida como parte del sistema educativo estatal, en el área de Educación Alternativa, podría convertirse en un espacio verdaderamente alternativo, un resquicio dentro el sistema para trabajar la interculturalidad, incorporando los conocimientos indígenas en la formación de los niños/as, ya que en el sistema regular aun

es difícil de operativizar. O bien puede ser el espacio para reflexionar "la educación como un instrumento poderoso (único) para la socialización dentro de un orden social determinado, o bien un arma que debería desafiar y oponer resistencia a una cultura hegemónica y a unas costumbres sociales impuestas". (Allan 2002:32).

No es posible que en una realidad pluricultural se siga ignorando aún las otras formas de vida existentes, otros conocimientos, (en este caso los conocimientos de los pueblos indígenas), cuando la misma modernidad desarrollista es cuestionada precisamente por que empiezan a emerger nuevos pensamientos de esa pluralidad de racionalidades. En ese sentido, el reconocer e incorporar en la educación los otros conocimientos es un paso importante, es ir más allá de las simples relaciones de tolerancia. Porque "el conocimiento es ante todo una determinada manera de situarse en-hacia el mundo" (Samaniego 2004:108)

El estudio etnográfico de esta experiencia en un contexto urbano puede convertirse también en una estrategia para otros contextos con el propósito de trabajar el tema de identidad para las relaciones interculturales.

La importancia también radica en el hecho de que la experiencia constituye un aporte a las estrategias de enseñanza de conocimientos ancestrales<sup>4</sup>, en este caso del aymara, quechua y por la importancia de reflejar conocimientos propios hacia otros ámbitos culturales.

La posibilidad de estudiar el tema se da por el conocimiento básico que se tiene de la cosmovisión aymara. Por otro lado, en el ámbito institucional, existe la relación fraternal de mi persona con los responsables de la unidad educativa que posibilita acceder a la experiencia educativa.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Para el presente trabajo se entiende por conocimiento ancestral, aquellos que se transmiten de generación en generación a través de una matriz cultural, entendida la matriz cultural al conjunto de elementos o significantes que estructuran una cultura, en este caso aymara-quechua

# Capítulo II

# **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

En este capítulo se describe el tipo de investigación que caracteriza a este trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados y las etapas en que consistió todo el proceso hasta la concreción de esta investigación.

En todo este proceso se ha intentado dedicar el mayor esfuerzo posible con el afán de aprender de cada paso una lección, y resalto sobre todo la parte de sistematización y redacción que ha demandado un mayor esfuerzo, la misma que además permite comprender la rigurosidad académica que implica el trabajar una tesis.

# 1. Focalizando el trabajo de investigación

Las reflexiones teóricas en aula desarrolladas en los dos primeros semestres de avance académico permiten reflexionar sobre el tema de interculturalidad y en particular sobre su noción, que sin embargo hasta entonces parecía muy general y que merecía contrastar con una realidad educativa concreta. Muchos de los compañeros que cursaban la maestría tenían al parecer la misma impresión y en algún momento nos habíamos preguntado cuál era en realidad el concepto de interculturalidad.

Esto nos llevó a razonar, qué mejor ver en una situación real el tema de interculturalidad. Casi de inmediato se pensó en la institución educativa "Santos Marka T'ula" de la ciudad de Oruro, experiencia que había sido nombrada como un trabajo inédito en eventos sobre el tema de interculturalidad desarrolladas en Oruro. Así es como nace la ubicación del lugar de estudio de este trabajo. La inquietud inicial fue conocer esa experiencia educativa que se suponía que trabajaba en la perspectiva intercultural. Es como fue perfilándose poco a poco el objeto de estudio; entender la noción de interculturalidad desde la experiencia educativa.

# 2. Caracterización de la investigación

El presente trabajo se enmarca en las características de una investigación cualitativa con un enfoque etnográfico. Describimos a continuación lo que implica un trabajo de estas características.

#### 2.1. Investigación cualitativa

El propósito de este trabajo fue describir, explicar e interpretar una experiencia de enseñanza en una unidad educativa. En ese sentido el presente estudio se enmarca en una investigación cualitativa. Por que como señala Cook y Reichardt (1995:20) en una investigación cualitativa "la primacía de su interés radica en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos".

Un investigación de este tipo, entre otras, se caracteriza también por que es "holista, orientado al proceso, asume una realidad dinámica" (ibid:29).

El trabajo se encaró considerando de manera global el lugar de estudio, la unidad educativa. Es decir una observación de lo que sucede no solo en el acto de enseñanza, sino la dinámica misma de la institución educativa, lo que nos permitió comprender mejor la experiencia de la unidad educativa "Santos Marka T'ula". Asimismo se consideró la experiencia como un proceso permanente a nivel institucional, desde cómo se gestó, así como las proyecciones que se manifiestan a través de sus acciones.

Por otro lado el carácter holísta en este trabajo se refleja también en que esta experiencia educativa es considerada como una relación cultural que es reflejada en un microespacio que sería las aulas y la misma unidad educativa donde se visualizan prácticas socioculturales diferenciadas.

Los mismos autores (Cook y Reichardt 1995:41) señalan a la vez que, "un investigador no tiene por que adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que ha recibido las denominaciones de 'cualitativo' y 'cuantitativo', sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del

problema de la investigación que se enfrenta". En ese entendido, en el presente trabajo, apelando a esta posición, se acudió a la encuesta, técnica considerada parte de una investigación cuantitativa, lo que nos permitió particularmente conocer un poco más la procedencia cultural de los participantes.

# 2.2 Método etnográfico

Si se considera que el presente trabajo se basa en la observación y descripción de una institución educativa, como espacio de enseñanza de conocimientos, por lo tanto se enmarca en un enfoque etnográfico, entendiendo que:

A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. (Rodríguez, Gil y Garcia 1999:44)

Especificando un poco más la aplicación de este método, Rodríguez, Gil y García (1999:45) señalan que "una familia, una escuela, una clase, un claustro de profesores, son algunos ejemplos de unidades sociales educativas que pueden describirse etnográficamente". En ese entendido nos involucrarnos en la realidad de la unidad educativa, a observar, en un inicio, de manera general lo que ocurría a nivel institucional, luego nos adentrarnos poco a poco a lo que son cada una de las áreas de enseñanza y describir los rasgos o detalles observados en la práctica de la enseñanza, lo que nos permitió obtener datos para su interpretación.

Se intentó desarrollar una etnografía educativa basada en la observación directa como plantea Rodríguez (et.al 1999:45). "No importa con que instrumentos, sistemas de codificación, aparato de registro o técnicas sean utilizadas, la primera obligación del etnógrafo es permanecer donde la acción tiene lugar y de tal forma que su presencia modifique lo menos posible tal acción".

Para que la presencia del investigador no altere la acción observada, nos involucramos un poco más en las actividades, por ejemplo cuando los participantes pintaban una *wiphala*, el investigador también hacía lo mismo, al mismo tiempo que discretamente se realizaba apuntes sobre lo observado. Cuando se presenciaba el Taller de música, nos implicamos en la actividad y bailamos junto a ellos en la ronda. En el TAYPI de teatro de la misma forma

se bailó junto a las niñas la "danza de aguayos". Esto porque las circunstancias así lo exigían. No podías estar de observador, aunque ese debía ser el trabajo, cuando todos, incluido el facilitador o facilitadora, en los últimos casos señalados, estaban en una actividad muy dinámica que requerían de movimiento físico.

Se acompañó también las actividades comúnmente llamadas como extracurriculares, es decir fuera del aula o la escuela como fueron visitas a la biblioteca y el viaje de investigación a una comunidad rural.

Siguiendo a Hernández y otros (1991:58-60), un estudio puede ser exploratorio cuando pretende examinar un tema que no ha sido abordado en la comunidad seleccionada. Esta es una de las características de esta investigación, ya que la experiencia educativa señalada es inédita en el contexto orureño y que por tanto no se ha realizado un trabajo sobre la experiencia educativa desde una perspectiva intercultural.

#### 3. De las técnicas utilizadas

"Los instrumentos principales del etnógrafo son sus ojos, y sus oídos, así como otras facultades sensoriales, a los que suman un conjunto de medios auxiliares como la grabadora de audio y video y cámaras fotográficas y de cine" como señala Goetz y LeCompte (1984:169).

En ese marco las técnicas utilizadas básicamente fueron la observación y la entrevista.

# 3.1 Observación y descripción

En el propósito de tratar de captar significados y reglas de acción social en un contexto particular que hacen al trabajo etnográfico, el acto de observar resulta imprescindible considerando que observar "suele estar asociado al proceso de mirar con cierta atención una cosa o actividad" (Barragán 2001:126). En nuestro caso, la observación se constituyó en la tarea cotidiana durante la estadía en nuestro lugar de estudio. Este acto de observar nos permitió registrar lo que ocurre en la unidad educativa y dentro de las aulas, así como otras actividades desarrolladas por la unidad educativa. De manera más detallada podemos señalar que se observó los siguientes aspectos.

- El espacio físico en la que se desarrolla el proceso de enseñanza
- La interacción entre los actores directos en esta experiencia como son los participantes y facilitadores.
- El proceso de enseñanza en los diferentes TAYPIs.
- Otras actividades a nivel institucional.

Siguiendo a Rodríguez (1999:151), quien señala que "la observación es un procedimiento de recogida de datos que nos proporciona una representación de la realidad, de los fenómenos en estudio. Como tal tiene un procedimiento *selectivo*, está guiado por lo que percibimos de acuerdo con cierta cuestión que nos preocupa" (las cursivas corresponden al investigador). En este marco nuestra unidad de análisis está constituida en relación a las áreas de enseñanza, particularmente los *conocimientos culturales que se enseñan* y las *estrategias didácticas* que se emplean en este proceso de enseñanza.

Considerando que este proceso de enseñanza requiere de visualizar en sus detalles, se *intentó* una descripción densa, entendida ésta como la descripción que da "cuenta de los detalles y sobre todo de las intenciones significativas implicadas en la conducta observada" (Velasco y Díaz de Rada 1997:43), particularmente cuando se focalizó la observación en el tratamiento de temas que desarrollaban en las diferentes áreas, y de manera específico las áreas denominadas interculturales.

La focalización en una de las áreas como es la matemática, se debe a que ésta cuenta con mayor cantidad de participantes con relación a las otras, y porque la misma institucionalmente se denomina "matemática intercultural". En consecuencia el propósito fue mirar con mayor profundidad la misma para intentar comprender lo intercultural en su práctica pedagógica.

#### 3.2 Entrevista

Considerando que para recabar percepciones es necesario entablar comunicación con los participantes de la experiencia, se apeló a esta técnica que nos permitió obtener datos complementarios en función a nuestros objetivos. Esta técnica, de entrevista como tal, se

utilizó con el responsable de la institución para conocer la organización institucional, la historia institucional y las proyecciones. También se entrevistó a facilitadores y facilitadoras para conocer percepciones sobre el trabajo que desarrollaban. Además con otros actores como los estudiantes que denominaríamos no como una entrevista misma, sino como charlas informales en los momentos que se consideró oportunos, como los espacios de descanso, camino a una biblioteca, en el viaje a la comunidad rural, entre otros, de quienes se obtuvo percepciones sobre la enseñanza que reciben y sus opiniones sobre la forma de enseñanza desarrolladas por los facilitadores/as.

Aquí es importante señalar que para recoger una información relevante el entrevistador debe buscar las circunstancias adecuadas para realizar la misma. En nuestro caso por ejemplo las entrevistas se desarrollaron después de percibir haber logrado la confianza necesaria con quienes se quiso obtener una entrevista (después de varios días de permanencia en el lugar). Asimismo se optó entrevistar a los facilitadores a la conclusión de las sesiones, partiendo de lo que se había observado en el aula.

La entrevista de profundidad, entendida aquella como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones (Taylor y Bogdan, 1996), se utilizó sólo con el director de la unidad educativa, para comprender la noción de "modalidad educativa" que se maneja en esta experiencia y sobre otros aspectos más administrativos.

Se ha considerado como nuestros informantes a la totalidad de los facilitadores a quienes se realizó las entrevistas. Entre los estudiantes aquellos que tenian mayor tiempo de permanencia en la institución y algunos que participaban en más de dos TAYPIs a quienes se consideró que podrían proporcionarnos informacion con mayor conocimiento sobre la experiencia educativa.

#### 4. De los instrumentos utilizados

Con el propósito de recoger la información requerida se utilizó el diario de campo. Se diseñó otros como la guía de observación, guía de entrevista, una ficha de encuesta, asimismo se acudió a la revisión de documentos.

### 4.1 Diario de campo

El diario de campo, como uno de los instrumentos importantes del trabajo etnográfico, fue el instrumento principal en este trabajo. Nos sirvió para registrar los acontecimientos observados, la descripción de los procesos pedagógicos, incluso las actividades denominadas extracurriculares. Además de registrar algunas anécdotas como señala Sprandley (citado en Velasco y Díaz de Rada 1997:98), "el diario contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo; incluye las relaciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros"

Por la característica de nuestro objetivo general, que era comprender el concepto intercultural que subyace en esta experiencia, el trabajo de campo requirió sobre todo de la *observación* a la práctica de la enseñanza en las diferentes áreas o TAYPIs, de manera que los datos en que se asienta este trabajo están registrados en el cuaderno de campo.

#### 4.2 Guías de observación

Las guías de observación, como su nombre indica, nos sirvieron para delimitar nuestra mirada a los acontecimientos específicos, tratando de no perdernos en lo general. Además, nos sirvió para delimitar unidades de análisis en función a las categorías planteadas en nuestros objetivos específicos. Se trabajó con guías de observación institucional y guías de observación al mismo proceso de enseñanza que se subdividía además, en las que estaban centradas en temáticas o contenidos a tratarse, y por otra la metodología de enseñanza a emplearse. Asimismo guía planteada para observar la relación entre estudiantes y facilitadores.

#### 4.3 Guías de entrevistas

De inicio se había elaborado guías de entrevista para el director de la unidad educativa, facilitadores, padres de familia y estudiantes. Algunas de ellas no fue posible aplicarlas. Por ejemplo con los padres de familia, ya que en los días de trabajo en dicha institución educativa, prácticamente no fue posible contactarse con los padres, además que una gran parte de los participantes eran personas mayores de edad. Eso sí estas guías nos sirvieron para con los facilitadores, las mismas estaban elaboradas con preguntas semi-estructuradas para no dirigir las respuestas.

Se ha percibido que estas guías pueden ser determinantes, en muchos casos para encontrar los datos que se busca, para ello siempre es importante estar atento en el proceso de observación a la información que se está recogiendo la misma siempre nos dice algo.

#### 4.4 Análisis de documentos escritos

En la perspectiva de Taylor y Bogdan (1996:92) "los investigadores pueden también analizar los documentos históricos y públicos a fin de obtener una perspectiva más amplia respecto de un escenario. Los periódicos, los archivos de la organización y las sociedades históricas locales pueden ser valiosos repositorios de información".

En el trabajo se acudió a la revisión de alguna documentación que consideramos importante, como por ejemplo las resoluciones administrativas y registro de unidades educativas del Ministerio de Educación con respecto a la unidad educativa, los libros de inscripciones, documentos donde se refleja la misión y visión institucional, y los boletines informativos de la propia institución. Las mismas nos proporcionaron información complementaria, pero también al parecer determinantes para entender las perspectivas de la institución como en el caso de la declaración de la Nación Originaria Sura con relación a la unidad educativa.

#### 5. Materiales auxiliares

Entendiendo que "la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, *imágenes, sonido*- que describan la rutina" (Rodríguez et.al 1999:32)(énfasis del investigador a través de las cursivas), se apeló al uso de cámara fotográfica y registrador de sonidos.

# 5.1 Registro de Imágenes

El registro de imágenes fue también elementos testificadores de nuestro trabajo que permitió evidenciar situaciones que a veces no solo es suficiente con la descripción. Para ello utilizamos cámara fotográfica. Algunas de las imágenes registradas son objeto de análisis en uno de los acápites de nuestro trabajo, y los otros sirven para ir comprendiendo y contrastando con la descripción registrada en el diario de campo.

#### 5.2 Registro de sonido

El registro de sonido se realizó a través de una grabadora fundamentalmente para registrar las entrevistas.

No se pudo contar con una grabadora de imágenes y sonido a la vez (filmadora), que nos podría haber coadyuvado quizá con otros detalles a las observaciones desarrolladas.

#### 6. Procedimiento en la recolección de datos

La construcción de bases teóricas que se plasmó en el proyecto de investigación, se convirtió en guía de este proceso de investigación, el mismo que podemos desagregar en dos fases.

Una primera fase consistió en el acercamiento y exploración, de manera general a nuestro lugar de estudio, la misma que demandó:

1. El contacto con las autoridades del área correspondiente a nivel departamental, luego a nivel institucional con el responsable de la unidad educativa, para contar con

la aprobación respectiva de ingreso al lugar de estudio. En esto contribuyó primero una amistad personal con el responsable de la unidad educativa y por otra parte, el hecho de que el autor de este trabajo aún era parte de la estructura administrativa del Servicio Departamental de Educación-Oruro, permitió tener acceso a la información sobre el área educativa.

2. Por otro lado el ingreso mismo a nuestro objeto de estudio, el ralacionamiento con los actores de la unidad educativa, para ello se estableció un encuentro-reunión con los facilitadores para explicar el propósito del trabajo. En este proceso de relacionarse sirvió bastante acompañar a los participantes de esta unidad educativa en un viaje de investigación a una comunidad rural (Soracachi), ocasión en que se pudo acercarse mucho más a los actores de la unidad educativa "Santos Marka T'ula", aprovechando los momentos de descanso y de esparcimiento deportivo. Lo que permitió en cierta manera establecer el rapport de la que habla Taylor (1996:56) para ganar la confianza con nuestros informantes. En la siguiente visita a la unidad educativa el ingresar a la tarea de observación fue mucho más directa, ya que se había establecido una confianza básica con la primera visita.

La segunda fase se la considera el acopio mismo de los datos empíricos de nuestro lugar de estudio. Este trabajo se desarrolló en un primer momento con un trabajo de observación de manera general a las actividades que desarrollaban las diferentes áreas o TAYPIs, luego contrastando esta realidad con el marco teórico de nuestro proyecto, se consideró algunos ajustes y focalizarnos en algunas áreas que se consideró que aportaban con elementos básicos para nuestro análisis.

Esta recolección de datos en el interior de las aulas o sesiones no fue muy fácil. Tratándose de 'talleres' en la mayoría de los casos todos se dedicaban más a actividades prácticas sin uso de un cuaderno, entonces sólo el investigador tomaba apuntes, lo que al parecer causó cierta extrañeza en algunos grupos, de manera que en más de una ocasión se tuvo que participar juntamente con ellos en los trabajos que realizaban como se ha señalado anteriormente. Una vez acabada la sesión recién registrar en cuaderno de campo lo observado, haciendo el mayor esfuerzo posible para no olvidar detalles importantes. Para

ello sirvió registrar mentalmente palabras claves. El registro de imágenes fijas, que sí se pudo realizar en el proceso de las acciones, sirvió de apoyo en estos casos.

Los datos que se recogió a través de las entrevistas se logró particularmente con los facilitadores siempre una vez finalizado la sesión, partiendo de las actividades que se habia observado desarrollar. Con los estudiantes se hizo lo propio, partiendo la entrevista del tema tratado en el taller, trabajo que se realizó en momentos de descanso.

Al acceso de los documentos se pudo lograr a través del responsable de la unidad educativa que fue siempre generoso en proporcionarnos cualquier material. Asimismo algunos documentos con relación a nuestro objeto de estudio se obtuvieron de las oficinas del área de Educación Permanente del SEDUCA.

La encuesta fue la otra técnica empleada para la obtención de datos, la misma que se aplicó tomando como muestra tres grupos de participantes, una denominada institucionalmente *intracultural* y las otras denominadas *interculturales*, la que nos permitió conocer el contexto lingüístico de los participantes.

En los dos últimos casos la información fue complementaria. El estudio se asienta sobre todo en los datos recogidos por la observación como se ha señalado anteriormente.

## 7. Las etapas de investigación

El trabajo desarrollado podemos desagregar en tres etapas, las mismas que detallamos de la siguiente forma.

**Una primera etapa** consistió en la revisión y acopio de insumos teóricos que nos permitió la elaboración del perfil de investigación sobre el tema de estudio planteado, trabajo de gabinete que se desarrolló en la ciudad de Cochabamba en el marco del cronograma establecido por la Coordinación del PROEIB-Andes.

La segunda etapa consistió en la recogida de los datos empíricos en el lugar de estudio, en este caso en la unidad educativa "Santos Marka T'ula" de la ciudad de Oruro, que estuvo distribuida en dos periodos: La primera salida al trabajo de campo fue por el lapso

de 4 semanas (octubre de 2007); La segunda visita se desarrolló durante 5 semanas (mayo y junio de 2008).

En esta etapa ha sido importante relacionar lo planificado con los datos empíricos de la realidad, lo que permitió seguir ajustando el proyecto de investigación. Al respecto, Taylor y Bogdan (1996:31-32), afirman "aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específico de su enfoque evolucionan a medida que operan".

En el presente caso la realidad condujo a que el trabajo se centre más en una labor de observación que en entrevistas, ya que con lo último se recogía nociones teóricas, información que era importante, pero para acercarnos a los objetivos planteados se requería mucho más de un trabajo de observación, contrastar la práctica con los insumos teóricos. Así se procedió a ajustar el proyecto con la orientación del tutor de este trabajo.

Los productos de este trabajo se muestran en el siguiente cuadro:

Detalle	Cantidad		
Entrevistas a facilitadores	9		
Entrevistas a padres de familia	2		
Entrevistas a participantes	5		
Observaciones al trabajo de aula (talleres)	24		
Observaciones de situaciones extra talleres	6		
Acopio de documentos	11		
Encuestas aplicadas	3		
Fotografías registradas	150		

Como se observa en el cuadro, la mayor cantidad de material se tiene en relación al trabajo de observacion a las actividades de aula, a la que coadyuva también las otras observaciones fuera de aula. Éstas, nos brindaron información que se considera valioso y lo necesario para desarrollar una interpretación de dicha realidad, aunque no siempre en la medida en que se esperaba de acuerdo a los objetivos trazados. Plantearse prolongar la permanencia en el lugar de estudio para recoger más datos podría haber sido productivo como también no, porque se constató que estas prácticas pedagógicas recogidas en las observaciones, tanto en el primero como en segundo trabajo de campo, se hacían recurrentes. Los otros productos coadyuvaron a confirmar en alguna medida aquello, independientemente de aportar con otras informaciones. Por otro lado el último trabajo de campo terminó coencidentemente con la conclusión del periodo académico de la unidad educativa por lo que las actividades quedaron en receso.

La tercera etapa consiste en la sistematización de los datos que implicó la transcripción, categorización y análisis de los datos empíricos. La parte de categorización fue un trabajo moroso y difícil de determinar su ordenamiento. Encontramos categorías y más categorías, quizá la falta de experiencia en este tipo de trabajo causó ciertas dificultades en el agrupamiento de la información en categorías y sub-categorías. Se intentó de varias formas y aún se tiene duda de que lo que se hizo es la más adecuada.

Quizás de inicio era necesario establecer una especie de indicadores o sub-indicadores de datos empíricos para alcanzar cada uno de los objetivos planteados que podría haber ayudado, primero a focalizar la observación y, en la sistematización de los mismos datos en función a dichos indicadores.

Según los datos recogidos, en la experiencia educativa se distinguían dos espacios para analizar una relación intercultural: por un lado a nivel de áreas de enseñanza, unas que estaban más centradas en los conocimientos andinos, y otros hacia el conocimiento occidental; por otro lado, la distinción de estas dos prácticas o elementos culturales en cada una de las áreas o talleres. Por lo mismo el análisis también se desarrolla en estos dos ámbitos.

#### 8. De las unidades de análisis

La presente investigación está focalizada en la unidad educativa "Santos Marca T'ula" Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural (TAYPI), asentada en la zona sud de la ciudad de Oruro. Como actores de esta experiencia se toma en cuenta a los participantes estudiantes, así como los facilitadores como agentes del proceso de enseñanza.

Las unidades de análisis para este trabajo se centran en:

- La propuesta educativa de la institución, basada fundamentalmente en las áreas de enseñanza.
- Los conocimientos culturales que se visualizan en el proceso de enseñanza.
- Estrategias didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza.

En concordancia con el título del presente trabajo, en el análisis relacional de una cultura con otra, se toma en cuenta al grupo cultural aymara como parte y referente de las culturas andinas en el contexto de nuestro estudio, a partir de ello relacionar con otras prácticas culturales particularmente con los considerados de corte occidental. La misma obedece a propósitos de delimitar el análisis en el presente estudio.

#### 9. Consideraciones éticas

Aunque afirma Taylor y Bogdan (1996:48), "Como señala Roth (1962), que la distinción entre investigación manifiesta o abierta e investigación encubierta es una simplificación excesiva", el autor de esta investigación en su condición de comunicador social, en el presente trabajo cuidó los principios éticos de su formación profesional como el respeto y sinceridad con nuestros informantes, así como el manejo responsable de la información recogida. Esta información sistematizada e interpretada retornará a la institución de donde se recogió los datos, como signo de reciprocidad y aporte a la institución. Este es uno de los acuerdos a la que llegamos con la institución a tiempo de iniciar el trabajo. Por lo mismo y además por ética profesional se hizo un trato de la información sin manipulaciones.

En este marco, desde el comienzo se tuvo el cuidado de acceder a cualquier información, previa aquiescencia de su director y los facilitadores de dicha institución. Para ello, de inicio se desarrolló una reunión conjunta con los facilitadores, donde se explicó los propósitos del trabajo a desarrollar. Es importante remarcar que la institución siempre estuvo accesible a nuestra petición.

## Capítulo III

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En lo que corresponde al desarrollo teórico, el trabajo comienza con un breve análisis sobre el concepto de cultura e identidad enfocadas desde diferentes ámbitos.

Seguidamente a partir de las bases teóricas desarrolladas sobre cultura e identidad se ensaya una aproximación al concepto de interculturalidad.

A continuación se describe características de la lengua como un elemento que nos permitirá entender la cultura aymara, a la vez la misma nos ayuda a conceptualizar lo que son las culturas andinas.

Posteriormente revisaremos consideraciones teóricas sobre la educación con relación a la reproducción cultural y, la educación y los saberes comunitarios.

Finalmente, en función al objetivo de nuestro trabajo, se analizará el tema de la educación intercultural en el centro educativo Santos Marka Túla, para acercarnos a la comprensión de la noción de interculturalidad de dicha institución educativa.

#### 1. Cultura

Por el carácter del presente trabajo que apunta a comprender la interculturalidad en el relacionamiento entre lo andino y lo occidental, además, comprendiendo que la interculturalidad es sobre todo relaciones (Albó y Romero 2004), nos centraremos en revisar la concepción de la cultura desde una visión comunicativa. Considerando que cada grupo cultural está en constante proceso de cambio fruto del contacto inevitable con otras culturas, proceso que se desarrolla basado en actos comunicativos.

Conceptualizar lo que es una cultura no es tan simple como de manera general se entiende a todo un conjunto de manifestaciones externas que produce un pueblo, sino es mucho más profunda. Incluye comprender lo que mueve a un grupo cultural desde lo intrínseco. Al respecto Heise, (1994:7) afirma que "es un conjunto de formas y modos adquiridos de

concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo"

Esta visión puede resumirse en el planteamiento de Harris (1999:17), que concibe la cultura como "el modo socialmente aprehendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento".

Para comprender la misma es necesario delimitar nuestra concepción en función al contexto de nuestro estudio, y en particular la característica del proceso comunicativo de las culturas andinas<sup>5</sup>, que posee una carga más simbólica, basada sobre todo en la ritualidad más que la palabra misma. Estermann al respecto señala que "El hombre occidental 'piensa' en palabras (*logoi*); el hombre andino en símbolos, actos y ritos" (1998:67). Al respecto Medina se refiere de la siguiente forma:

El símbolo es la manifestación, la presentación, la patentificación de la realidad en forma densa, eficaz y hasta sagrada, no es una mera re-presentación, *ab-bild*, cognoscitiva, sino la presencia viva de una realidad animada de la cual el amerindio se sabe parte integrante y no algo separado". (Medina 2000:156)

En esta perspectiva, y entendiendo que la interculturalidad es sobre todo relaciones y esas relaciones se producen en función a un proceso de comunicación, revisaremos también una concepción de la cultura desde un enfoque antropológico-cultural que se apoya en la semiótica, confrontando en esta línea las visiones de tres autores: Clifford Geertz (en Bohannan 1993:547-568), Umberto Eco (1989:27-29) y Yuri Lotman (1996:83-157). El primero desde el punto de vista netamente antropológico sugiere comprender la noción de cultura a partir de una perspectiva semiótica que lo desarrollamos más adelante, sin embargo no precisa las características de este tipo de estudio que se fundamenta en las 'significaciones' que el propio ser humano ha tejido. Por un lado, Eco, plantea que el estudio de la cultura debe realizarse a partir de aplicaciones semióticas específicas, como son la

\_

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> En el contexto de nuestro trabajo se entiende por culturas andinas a los grupos culturales as entados en estas regiones (cordillera Los Andes de la costa de América del Sur), como son los aymaras, quechuas y uru chipayas.

teoría de los códigos y la producción de signos, complementándose a la perspectiva planteada por Eco. Mientras que por otro lado Lotman propone comprender a la cultura como una memoria e inteligencia colectiva que tendría dos características fundamentales: la comunicación y su carácter de sistema.

## 1.1. Concepción de Clifford Geertz.

Si consideramos brevemente la historia del concepto de cultura, podemos decir que fue el inglés Edward B. Tylor, quien en 1871 definió por primera vez este concepto que tan frecuente uso tiene en nuestros medios académicos. Para él:

La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es ese complejo total que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. (en Bohannan 1993:64)

Esta definición se impondrá sin aparente conflicto hasta la década de los setenta, cuando Clifford Geertz expone la definición del concepto de cultura. Por tanto Geertz dice:

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz 1992: 20)

Debemos deducir que para Geertz, la cultura es una urdimbre de significaciones, donde el hombre se encuentra inserto, es decir, lo fundamental del concepto de Geertz, es que la cultura es una trama de significaciones<sup>6</sup> y por tanto la ciencia que de cuenta de esta trama debe ser una ciencia interpretativa que tiene como fin develar, interpretar esta trama de significaciones.

El mérito de Geertz consiste en haber reconocido que la cultura es una trama de significaciones y que es susceptible estudiarse desde la semiótica, sin embargo no

\_

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Se entiende por trama de significaciones a todo el cúmulo de simbología construida históricamente por la humanidad en su dinámica social.

menciona cómo debería abordarse este estudio, es decir, qué características tiene una investigación tal, qué consecuencias se derivan de aceptar esta definición de la cultura.

Ante estos vacíos, creemos que las propuestas de Eco y Lotman, podrían completar y proponer una comprensión satisfactoria para dar cuenta de la cultura como un entramado de significaciones.

# 1.2. La concepción de Umberto Eco.

Eco describe que el sustento teórico de la cultura estriba en tres aspectos desde el punto de vista de la antropología. Estos tres aspectos que caracterizan la noción de cultura tienen que ver con:

- a) la producción y el uso de objetos que transforman la relación hombre-naturaleza;
- b) las relaciones de parentesco como núcleo primario de relaciones sociales institucionalizadas,
- c) el intercambio de bienes económicos.

Además, Eco no se queda solamente en haber identificado que las características fundamentales de la cultura se basan en sistemas de intercambio bajo fundamentos de significación, sino además propone hipótesis de trabajo desde el punto de vista de la significación y la comunicación:

i) la cultura por entero debe estudiarse como fenómeno semiótico, ii) todos los aspectos de la cultura pueden estudiarse como contenidos de una actividad semiótica [...] La hipótesis radical suele circular en sus dos formas más extremas, a saber: "la cultura es solo comunicación" y "la cultura no es otra cosa que un sistema de significaciones estructuradas. (Eco [1968]1999:28)

A partir de su hipótesis radical que caracteriza dos afirmaciones Eco propone que "la cultura por entero debería estudiarse como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación" (ibid).

A decir de Eco, cada grupo cultural tiene estructurado todo un bagaje de representaciones construidas socialmente y que éstas cobran sentido en el proceso comunicativo en relación

con otros. Consecuentemente una cultura es posible concebirla en su esencia a partir de la manifestación de sus representaciones en los procesos comunicativos.

# 1.2.1. Teoría de los códigos y de la producción de signos.

Como ya hemos mencionado, de la hipótesis radical de Eco se han caracterizado dos elementos: la teoría de los códigos y la teoría de la producción de signos. El primero, o sea la teoría de los códigos implica sistemas de significaciones que permiten organizar el sentido o razón de ser de las cosas. Mientras que la teoría de la producción de signos implica el proceso de comunicación, es decir, de la creación de la producción de signos.

Veamos el siguiente esquema:

Teoría de los Códigos	Teoría de la Producción de Signos
Significación	Comunicación
Sistema	Proceso

Fuente: Elaborado en función al planteamiento de Eco.

Ahora bien, estamos en condiciones de entender el contexto de la siguiente proposición de Umberto Eco: "que la cultura por entero es un fenómeno de significación y de comunicación y que humanidad y sociedad existen sólo cuando se establecen relaciones de significación y procesos de comunicación" (Eco 1999:27-28).

Un lector, señala Eco, puede leer la afirmación anterior con dos énfasis distintos. La primera lectura sugiere que la cultura por entero *debe* estudiarse como fenómeno semiótico y la segunda lectura dice que todos los aspectos de la cultura *pueden* estudiarse como contenidos de una actividad semiótica.

La primera hipótesis es la lectura radical de la cultura, la segunda la moderada. A su vez, la lectura radical puede leerse de dos maneras: "la cultura es sólo comunicación" y "la cultura no es otra cosa que un sistema de significaciones estructuradas". Eco (ibid) señala

que "si la cultura por entero debiese estudiarse como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de significación", entonces ello quiere decir que sólo estudiándola de ese modo pueden esclarecerse sus mecanismos fundamentales.

### 1.3. La cultura para Yuri Lotman

Sistemas constituidos por elementos netamente separados uno de otros y funcionalmente unívocos no existen en la realidad y de manera aislada, según la propuesta de Yuri Lotman. A decir del autor el hombre es parte de ese entretejido de símbolos que circula en la sociedad. "Separar al hombre del espacio de las lenguas, de los signos, de los símbolos es tan imposible como arrancarle la piel que lo cubre" afirma Lotman (en Lozano 1998).

El autor plantea integrar los distintos elementos o componentes en una continuidad semiótica o que también ha denominado como semióesfera comparando la misma, por la semejanza que tiene con la noción de biósfera<sup>7</sup> (ibid).

Lotman propone la noción de semióesfera, dando a entender que los seres humanos estamos inmersos en un espacio semiótico del que somos parte inseparable, es decir, todo lo hacemos o decimos está inmerso en la trama de los signos. De la misma manera que en la biósfera pueden ocurrir cambios radicales e inesperados, así también la semióesfera está sujeta a cambios inesperados. La semióesfera implica la cultura como una metasemiótica, es decir como la expresión máxima del juego de las significaciones.

Desde el punto de vista de la semiótica, la cultura es una inteligencia colectiva y una memoria colectiva, esto es, un mecanismo supraindividual de conservación y transmisión de ciertos comunicados y de elaboración de otros nuevos. En este sentido, el espacio de la cultura puede ser definido como un espacio de cierta memoria común, esto es, un espacio dentro de cuyos límites algunos textos comunes pueden conservarse y ser actualizados. (Lotman 1996: 157)

Web: http://www.ucm.es/info/especulo/numero8/lozano.htm) (10.11.2008).

su interior. (Lozano 1998 en La Semióesfera y la Teoría de la Cultura, Revista de Occidente. en la página

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Concepto desarrollado por el biogeoquímico Vladimir Ivanovich Vernardiski (1863 – 1945), que sostiene que el ser humano, como en general todo lo que vive, no constituye un objeto en sí mismo, independiente del ambiente que lo circunda, puesto que en la biosfera todo organismo vivo es un cuerpo natural vivo, es decir, la materia viva de la biosfera es el conjunto de los organismos vivos presentes en su interior, por tanto, la biosfera implica una estructura perfectamente definida, que determina sin exclusiones todo lo que acaece en

La cultura en tanto memoria no hereditaria exige para su propia existencia, dos características muy importantes: su organización sistémica y su dimensión comunicacional.

- a) Organización sistémica de la cultura. Se comprende que esta memoria es un sistema, puesto que toda cultura necesita unas fronteras sistémicas, y son estas fronteras las que definen las diferencias entre una y otra cultura. Es decir existe una distinción de un adentro en relación con un afuera, de lo propiamente característico de una cultura y lo que no es propiamente perteneciente a una cultura. Incluso en los procesos de relacionamiento con otros, como señala Montoya (2002:104), también existen espacios de resguardo y recreación de lo propio.
- b) Dimensión comunicacional de la cultura. Cada cultura, para ser tal, establece un sistema de comunicación que le permite alimentarse de elementos nuevos como también olvidar los elementos consumidos. Un grupo cultural necesita de otro grupo cultural y viceversamente, a decir de Lotman, y ahí es cuando se da el proceso de comunicación que genera significación entre las distintas culturas, puesto que cultura no es un sistema cerrado y hermético, sino su posibilidad de existencia se debe a la existencia de otras culturas. En esta dinámica de relacionamiento con otras culturas, se producen influencias mutuas de manera que cada cultura al interior se va reconfigurando constantemente en el tiempo.

En este proceso comunicativo se produce también una adaptación y resignificación de las cosas. En esta perspectiva Garcia Canclini (2004), plantea que "los análisis antropológicos necesitan converger con los estudios sobre la comunicación, por que estamos hablando de bienes y mensajes, cambios de significado, del pasaje de una instancia a otra, de un grupo a varios. En esos movimientos se comunican significados, que son recibidos, reprocesados o recodificados" (2004:34).

Podemos comparar con los dos elementos principales de un modelo básico de comunicación (Navia 2001) que son los *agent*es de la comunicación (un emisor y receptor), que dialogan sobre algo que puede ser objetos o relaciones denominados el *referente*, de la que surge un producto que es el *mensaje*. A partir de la distinción del decir y lo dicho, es que precisamente lo dicho, el *mensaje* adquiere tal

autonomía que puede funcionar libremente o independientemente de su emisor, de su enunciación creando más bien su propia relación intracomunicativa. A nivel de grupo cultural es ahí donde se dan procesos de resignificación de acuerdo a interés o visión de vida.

Una cultura, por tanto es memoria, sistema y comunicación, en ese sentido genera sus propios dispositivos de autocomprensión y autodescripción que afectan su propio funcionamiento. Y por otra parte "desde el punto de vista genético, la cultura se construye sobre la base de dos lenguajes primarios. Uno de ellos es la lengua natural, utilizada por el hombre en el trato cotidiano" (Lotman, 1996: 83).

Por otra parte, Lotman menciona que la cultura es en principio políglota es decir que sus textos siempre se realizan en el espacio de por lo menos dos sistemas semióticos (Lotman, 1996: 85). Es imposible concebir a una cultura pura y aislada de su contexto, puesto que "el contacto con otra cultura desempeña el papel de un "mecanismo de arranque" que pone en marcha procesos generativos" (Lotman, 1996: 90).

La bases teóricas planteadas nos permiten señalar que es posible comprender el fenómeno de la cultura desde el enfoque comunicacional, que si bien aún existen tareas a trabajar sobre todo cuando se plantea que es posible comprender la cultura desde un estudio exclusivamente semiótico, empero considerando el carácter relacional de las culturas, no es posible entender la misma sin tomar en cuenta los procesos de significación y resignificación que se producen en esta dinámica social. Por lo tanto considero que lo que da sentido a la noción de interculturalidad es precisamente la comunicación que se apoya en sistemas de significación que son expresados por una determinada cultura.

#### 2. Identidad

El tema de identidad puede ser tratado desde diferentes ámbitos como la psicología, la sociología y la cultura sobre todo. En el interior de las mismas se generan a la vez debates y posicionamientos incluso epistemológicos cuando se quiere conceptualizar el tema.

En el marco de nuestro trabajo es importante partir aclararando que existen dos posicionamientos teóricos con respecto al tema de la identidad: esencialistas y

procesualistas en un primer momento y últimamente denominados esencialistas y constructivistas (Restrepo 2007).

"La posición esencialista parte del principio de que todo ser humano se halla predeterminado por un repertorio de cultura inmanente" (Tintaya 2003:140), es decir, el sujeto a partir de su existir esta predeterminado de acuerdo a patrones culturales, de la matriz cultural de la que proviene. Los teóricos de esta corriente sostienen que la identidad se desarrolla a partir de un núcleo esencial e inmutable

Mientras que la procesualista señala que el sujeto, en su dinámica de movilidad social, de desplazamiento temporal y espacial construye su comportamiento. Es decir que las identidades no se mantienen invariables en el tiempo, sino que están sujetas a constantes cambios que en un proceso dialéctico entre una y otra identidad van naciendo otras identidades nuevas. Es una posición que sostiene la hibridación constante de las identidades.

La posición constructivista, influida por la ideas de Foucault, según Almeida (citado por Tintaya 2003:138) considera que la identidad es una formación discursiva construida con perspectivas de poder. Foucault (1992:198) señala que "la verdad no está fuera del poder, ni carece de poder", por lo tanto el poder no solo reprime, sino también produce realidades, genera saberes y verdades. "Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su 'política general de la verdad'" (ibid).

En esta perspectiva, la identidad constituye una verdad particular donde un grupo social afirma su subordinación frente a otro o busca su liberación. En el último caso, los actores sociales construyen identidades para confrontarlas al poder establecido.

Sin embargo, estas posiciones también reciben críticas por algunos autores como Comaroff (1996) y Stuar Hall (2003b), según el análisis de Escobar (2006). Según este autor (ibid:46), para Comaroff, el constructivismo es simplemente una aseveración de que todas las identidades son el producto de la agencia humana; esta aseveración puede esconder un viejo conjunto de problemas. Los constructivistas realistas, por ejemplo, argumentan que detrás de las identidades hay juegos particulares de intereses.

La crítica de Stuar va casi en la misma dirección cuando señala que estos posicionamientos han sido instrumentalizados, son un instrumento histórico y político antes que un aporte teórico. Histórico porque se dio en el surgimiento de ciertos movimientos sociales y culturales anticoloniales para que utilicen como discurso frente a las relaciones de poder. Político, porque algunos grupos sociales reclaman una identidad concreta 'que se esgrime como si fuera esencial' (Restrepo en Saavedra 2007:278), pero por razones estratégicas para subvertir las relaciones de dominación y explotación.

Para fines de nuestro trabajo, rescatamos además la concepción sobre indentidades de Comaroff (citado por Escobar 2006:46), quién considera a "las identidades no como cosas sino como relaciones a las cuales se les dota de contenido de acuerdo con su permanente construcción histórica. Esto significa que 'las identidades étnicas son siempre atrapadas en ecuaciones de poder a la vez materiales, políticas y simbólicas" (1996:166).

Habrá otros autores con diferentes posiciones, como Grossberg (1996:92), que se centra en la identidad como discurso frente al poder dominante. Pero lo que en sí parecen coincidir los diferentes teóricos es en que la identidad es *procesual, multiple y relacional.* 

Bajo estas consideraciones y teniendo en cuenta que una concepción debe responder a las características de la realidad socio-cultural nacional e incluso mundial, en el que creo que ya no es posible sostener el hermetismo cultural, en este acápite se intenta recuperar conceptos que se enmarcan en la corriente constructivista, y que además se enmarcan en el tema de la interculturalidad.

En este marco, una primera definición que considero tomar en cuenta y que es recuperada también por otros autores, es la definición de Castells (1997) quién señala que la identidad es el,

proceso de construcción de sentido haciendo referencia a un rasgo cultural, o a un conjunto de rasgos culturales, al cual se le da prioridad por delante del resto de fuentes de sentido. (Castells en Essomba 2006:50)

De esta definición se rescata básicamente tres elementos que a decir de Castells, caracterizan a una identidad: 'proceso', 'construcción' y 'sentido'.

En primer lugar señala que la identidad no es estática, al contrario es todo un 'proceso', es decir que se va constantemente reconfigurando, es cambiante y en ello influye el contexto social. Lo contrario, considerar la identidad no dinámico significaría también no enmarcarnos al fenómeno de la interculturalidad que implica básicamente relación de culturas.

En segundo lugar, se señala que es una 'construcción', es decir no se hereda ni se adquiere. El sujeto elabora marcos culturales con elementos compartidos, los interpretan y sitúan. Para comprenderlo mejor, decimos no es lo mismo ser chipaya en su propia comunidad de Santa Ana de Chipaya que en la ciudad de Oruro. Ellos, los chipayas se verán afectados por el contexto social orureño así se establezcan en un contexto periurbano donde conviven grupos culturales casi similares. Y éstos últimos también se verán de alguna forma afectados enfrentando una nueva realidad con presencia de Chipayas la misma que les servirá para afirmar también su propia identidad. Entonces hay una permanente construcción identitaria estructurada por los actores sociales.

Finalmente esa construcción identitaria se realiza sobre el 'sentido' y no es sobre contenidos culturales como aclara Essomba (2006:53). Se quiere entender la identidad asociada al sentido de existencia, podríamos llamar a la razón de ser, entonces estamos hablando no solo de tradiciones, costumbres, rituales, sino mucho más profundo, de valores, de creencias, de ver el mundo.

El concepto de Castells es rescatable, a mi entender, sobre todo cuando habla de la construcción de sentido. Se entiende que cada grupo cultural da un sentido particular a cada objeto, y a todo elemento de la realidad. Por ejemplo la coca o el uso de la coca en un ritual tienen un sentido profundo en las culturas andinas, hecho que no será lo mismo para las culturas europeas, incluso la hoja de coca como tal podrá tener otras connotaciones en otros ámbitos. O la *ch'uspa* que es usada exclusivamente para portar la coca en un acto ritual en las comunidades aymaras, esta misma *ch'uspa* es usada muchas veces en otros contextos urbanos como adorno artesanal o como una especie de cartera.

Es importante remarcar que el otorgar un sentido no solo es a objetos culturales, si no también a su forma de pensar y sentir la vida.

Lo analizado hasta aquí está relacionado sobre todo con la formación o construcción de identidades. Otro elemento que se vincula con ésta (construcción y formación de identidades), es la característica de lo 'relacional' en la que también parecen coincidir los diferentes autores cuando señalan que la estructuración de la identidad está a cargo de los diferentes actores sociales. Es decir, las identidades se construyen a partir de la relación con el 'otro', esa relación con el otro, en la perspectiva intercultural es a nivel de grupo o colectividad. Es decir en esa relación de culturas hay un posicionamiento de unos como "nosotros" y de un "ellos" (Restrepo 2007:279) en función a los rasgos peculiares como grupo, que a partir de su relacionamiento sufren nuevas reconfiguraciones identitarias.

La manifestación de la identidad está relacionado con la otra característica irrefutable a decir de los diferentes autores, lo *multiple*. Es decir una persona no ostenta una única identidad sino varias que va adquiriendo y asumiendo en su proceso de desarrollo desde su nacimiento, en su movilidad social o su convivencia en un determinado contexto. Y la manifestación de la misma está de acuerdo al contexto o ámbito en el que se encuentra en un determinado momento. Siguiendo el planteamiento de Hobsbawm (2000), Hector Diaz Polanco señala:

y en verdad nadie tiene una única identidad. La gente combina y acomoda estas diversas pertenencias (...), por lo que dichas identidades no son estáticas ni fijas. Todo lo cual no es ajeno al hecho de que el fenómeno identitario 'depende del contexto' y, por lo tanto es tan dinámico y cambiante como la trama social en la que cobra vida y significado. (2005:52-53)

Las identidades pueden ser asumidas desde diferentes perspectivas, sexo, edad, género, ocupación, cultural, ideología entre otras. Por señalar un ejemplo, un facilitador de la unidad educativa "Santos Marka T'ula", es por nacimiento de una comunidad rural del departamento, podríamos decir que es carangueño por proceder de una de las provincias del Carangas, pero a la vez de profesión es profesor normalista, también se adscribe como ser aymara culturalmente, pero cuando cursaba sus estudios universitarios también era estudiante, además es futbolista. Son identidades que pueden expresar o auto valorarse como tal dependiendo del momento y del espacio en que se encuentre. Pero ¿en qué momento se manifiesta aquello?, es precisamente en relación con el 'otro' o con los 'otros'. La identidad es posible afirmar y reconocer en relación con el 'otro', "son posicionales, son relacionales" (Restrepo en Saavedra, 2007:279). Sobre esto último Samaniego señala:

Toda identidad es necesariamente construcción intercultural en tanto implica interacción entre capas que se superponen-al menos toda identidad es dialéctica entre lo local y lo global, entre el yo y el otro-identidad que se delinea sobre la base de las distintas intensidades que la conforman, consciente o inconscientemente, voluntarias o impuestas, porque tensionalmente estas se dinamizan, siendo imposible su existencia y su entendimiento al margen de las distintas representaciones y mundos que las imbrican. (2003:102)

Esta afirmación nos refleja que identidad e interculturalidad son procesos entreverados, en la que se puede vislumbrar el relacionamiento entre diferentes, es una realidad que se vive todos los días. La discusión está en cómo se genera este proceso, en qué condiciones. Un proceso en que una se sobrepone sobre la otra, de hecho es sometimiento, hegemonía, imposición, asimilación, segregación. He ahí el tema de qué se entiende por interculturalidad de una y otra parte.

Si se entiende la identidad como producto de una lógica dialéctica<sup>8</sup> entre lo 'uno' y lo 'otro', estamos hablando de una hibridación, un nuevo modelaje de la identidad, una reproducción sin esencias únicas de ninguna de las partes anteriores. Valdría la pena preguntarse ¿quienes pierden más y quienes ganan?. He aquí lo que habíamos señalado anteriormente. En una realidad social-económica tan desigual, en una dialéctica entre lo 'global' y lo 'local' como explica Samaniego (ibid.), siempre habrá una superposición de uno sobre otro.

Por otra parte esta posición dialéctica, niega por completo el esencialismo o fundamentalismo, y sin caer en aquello, creo que no hay que ser ingenuos que el concepto puede ser instrumentalizado de acuerdo a intereses. Es una base conceptual también para entender el tema de la interculturalidad.

En esta visión constructivista, la identidad también se plantea desde una modalidad dialógica a decir de Antonio Cornejo Polar (citada en Mazorco 2007:37), quien sostiene que no hay una síntesis entre el 'uno' y el 'otro', sino "una coexistencia de códigos diferentes". Es decir cada uno con sus universos simbólicos coexisten sin perder necesariamente sus características particulares. Se impregnan, utilizan los símbolos y prácticas del 'otro' diferente sin fusionarse por completo a ese 'otro'.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Pensamiento desarrollado por Hegel que explica los procesos de transformación en el que dos opuestos, tesis y antítesis, se resuelven en una forma superior o síntesis.

No hay que perder de vista que todos estos procesos se dan siempre en un determinado contexto social, y por lo tanto me parece pertinente rescatar lo que plantea Díaz Polanco (2005:53) que "lo que se requiere es definir una política progresista de la identidad que garantice la articulación de los cambios estructurales para alcanzar la igualdad y la justicia".

El autor plantea que no es suficiente promover un movimiento solamente cultural identitario, sino concientes de que las desigualdades existen a causa de una dominación cultural, la política identitaria debe buscar además una transformación estructural socioeconómica.

Este planteamiento implica asumir una posición política en función al tema de la interculturalidad en la que una de las partes quedará afectada. Pero creo que de eso se trata, de acercarnos al Otro desde una posición de apertura que permita el paso del conocimiento al reconocimiento y la comprensión, pero al mismo tiempo al cuestionamiento y fortalecimiento del propio marco de identidad en ambas lados. Llegar a la igualdad quizá pueda ser utópico pero por lo menos una mayor justicia social es lo que se pretende.

Bajo estas consideraciones, como señala Essomba (2006:51) probablemente el gran reto de las sociedades con diversidad cultural resida en que cada uno y cada grupo pueda afirmar su identidad sin herir esa diversidad.

### 3. Aproximación a la noción de interculturalidad.

Bajo las consideraciones desarrolladas y asumiendo la postura semiótica sobre cultura como el entramado de significaciones (teoría de los códigos) que se vehiculizan por la comunicación (teoría de la producción de signos) lo que caracteriza a la cultura, entonces la interculturalidad puede entenderse como el encuentro, el diálogo, más que todo comunicación entre dos modos de usar o concebir la trama de significaciones. Estamos hablando de dos culturas (dos fenómenos de significación y de comunicación) que dialogan sobre diversos aspectos, pero cada uno tiene una sobrecarga de sistemas de signos y significación que al entrar en interacción —como en el caso de las culturas- se enriquece con las formas de ver o concebir diversos fenómenos sociales y físicos de la otra cultura.

En esa interacción, de dos mundos simbólicamente distintos, se genera a la vez el fenómeno de la producción de nuevos significados. Aquí se refleja la teoría de la producción

de signos planteado por Eco (1988), descrito anteriormente (Pág. 25-26). Es decir, como consecuencia de esa dinámica relacional en base a un proceso comunicacional aparecen nuevos significados en el contexto social en que se produce esa relación, la misma reconfigura la identidad cultural de ese grupo. Es un proceso que genera una constante producción de nuevos valores, nuevos significados o sentidos. Lo que implica que este fenómeno es parte de la propia naturaleza de las culturas que garantizan así su pervivencia.

En relación a este fenómeno, en el marco de la identidad, Montoya (2002.133) señala que "La multiplicidad no nos vuelve sujetos en crisis, desintegrados, fracturados o fragmentados, y sí sujetos heterogéneos que asumen sus múltiples "yos", tan autónomo como entrelazado"

Sin embargo, el diálogo, más que todo la comunicación concebida en esos términos no siempre se da en el sentido de horizontalidad, sino que existe una interacción o acción comunicativa que está más orientada a conseguir un determinado fin, mientras que por otro lado está la comunicación que busca el entendimiento entre los actores (Habermas 1988:395-402). Esto mismo sucede con la interculturalidad como acepción que puede ser instrumentalizada para determinados fines. Es decir el tema responde también a posiciones filosóficas que operan en el mundo.

Contextualizando este análisis y para fines de nuestro trabajo, vamos a enfocar la interculturalidad desde la perspectiva de la relación de los pueblos indígenas con los no indígenas, siendo más claros, entre la cultura europea y las culturas amerindias andinas.

López (1999) señala que "la cuestión de la interculturalidad en nuestra región está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de

interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas"9

El autor hace referencia que aquello estuvo también ligado a la emergencia de los pueblos indígenas en el escenario sociopolítico de entonces, precisamente frente a una política que históricamente había relegado a estos pueblos, es más, utilizando la educación para consolidar una política asimilacionista hacia la cultura dominante criolla.

Esto explica y visibiliza el fundamento filosófico de la interculturalidad como señala Heise, Tubino y Ardito (1994:26). Es decir sobre los pueblos indígenas siempre se ha pretendido mostrar que en este mundo existe sólo una racionalidad<sup>10</sup>, la racionalidad occidental<sup>11</sup>, bajo el manto de la misma todos lo pueblos debían convivir o someterse finalmente a esa forma de pensar.

En estos tiempos, considerados postmodernos, aparecen teorías<sup>12</sup> que cuestionan la universalidad de una sola racionalidad, sosteniendo que la realidad de este mundo es tan diversa culturalmente, y como tal también hay una diversidad de racionalidades (ibid). Cada grupo cultural tiene su propia forma de pensar, de ver la vida, de construir sus conocimientos, la misma debe ser tomada en cuenta en las interrelaciones culturales. Aquí es donde se fundamenta la interculturalidad.

Si recordamos que una cultura pervive en interrelación con otras, y viabilizado por procesos comunicativos, entonces siempre ha existido interculturalidad, pero esa interculturalidad es forzada, impuesta, unidireccional (Samaniego 2004), es mucho más visible aquello si enmarcamos la misma entre la cultura europea y lo indígena, es decir unos que

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> El autor amplía de que la noción misma de interculturalidad, en el ámbito latinoamericano, surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena en Venezuela (cf. Mosonyi y González 1974)

Racionalidad es descrita por Heise (1994:) como forma de percibir y representar la realidad, según un orden lógico.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> La racionalidad occidental sostiene que sólo hay una razón universal, de la que es parte la política capitalista y por eso la naturaleza debe ser dominada y estar al servicio del hombre y su afán de poder, sin importar si ella es destruida;

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> La teoría de la física cuántica, detalles sobre el tema en Montiel Tosso, José Antonio. "La mecánica cuantica: una nueva forma de entender la física moderna. http://www.fq.profes.net/archivo2.asp?id\_contenido=42599 (04.04.2006)

forzadamente tuvieron que reproducir códigos de los 'otros', en el caso de los pueblos indígenas, mientras que los 'otros', europeos, "no han necesitado reproducir los códigos socioculturales de los diferentes" (ibid).

Al respecto Carrioni (1990:136-157) clasifica dos formas de interculturalidad: Por un lado una interculturalidad impuesta desde el poder hegemónico<sup>13</sup> (modelo europeo), y por el otro una interculturalidad como reivindicación de las culturas indígenas.

En consecuencia, hay dos prácticas interculturales: una que es impuesta, unidireccional, orientada a lograr propósitos en beneficio de sus intereses por lo tanto la acepción más acorde con esta política será la *tolerancia*. La otra forma de interculturalidad va mas allá de la simple tolerancia, busca relaciones donde se acepta al 'otro' "con alguna forma de **reciprocidad** mutua y simetría de relaciones"(Albó 2004:33). "Es de doble vía" (Samaniego 2004:100). Podríamos considerar como una relación empática, que asume entre ambas partes el respeto a todo el universo simbólico que conlleva una cultura.

Comprendida en ambos sentidos, la interculturalidad en una realidad con estructuras sociales tan disímiles parece una utopía. "No podrán darse relaciones interculturales en el sentido de intercambio genuino de códigos culturales si las relaciones interétnicas a nivel estructural son indicativas de la hegemonía de un grupo respecto del otro" (Samaniego 2004:101).

Estas estructuras sociales asimétricas pues han sido construidas también en función a un modo de relaciones, unos que siempre dominaron a otros, construidas sobre la base de mecanismos institucionalizados entre ellas la escuela (Ibid), por consiguiente habría que apuntar también en buscar rendijas<sup>14</sup> en estas estructuras para por lo menos reducir esa asimetrías sociales.

<sup>14</sup> Se considera a la escuela como un espacio óptimo para promover una vivencia intercultural y que en el mismo se tiene algunos avances como las políticas de Educación Intercultural Bilingue

41

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Se entiende por poder hegemónico sobre todo a la imposición de un sistema de mercado que es el capitalismo.

Es decir la escuela deberá coadyuvar a la visibilización de las relaciones sociales vigentes, unos con mayor poder social, económico y político que otros, a partir de aquello la educación debe proyectarse en una acción transformadora de esa realidad, como plantea Freire (1984:72). Por lo menos para disminuir esas asimetrías, porque soñar en sociedades totalmente simétricas creo que es eso, soñar. Siempre habrá diferencias y contradicciones.

En este marco el pensamiento de García parece acertada cuando señala que. "quizá el tema central de las políticas culturales sea hoy cómo construir sociedades con proyectos democráticos compartidos por todos sin que igualen a todos, donde la disgregación se eleve a diversidad, y las desigualdades (entre clase, entre etnias o grupos) se reduzcan a diferencias" (1990:148).

En consecuencia la dimensión de la interculturalidad más allá de lo pedagógico no deja de ser una opción política. Considerando que las relaciones sociales desiguales son fruto de las estructuras de poder político social y económico muy bién establecidas, entonces la interculturalidad deberá apuntar a la transformación de dichas estructuras para hacer de esta sociedad con mayor justicia social.

#### 4. Unidad cultural

Considerando que cultura no es un sistema cerrado y hermético sino su posibilidad de existencia se debe a la existencia de otras culturas, procesos en las que manifiestan sus significaciones<sup>15</sup>. Esas significaciones o significantes culturalmente construidas es lo que marca la diferencia entre una y otra cultura. A estos elementos significantes denominamos 'unidades culturales' para fines del presente trabajo

-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> "Significante", "significado" y "significación" son términos utilizados dentro el campo de la semántica. Estos elementos se definen en función a una unidad semántica que puede ser un objeto, signo verbal o no verbal. Para comprender mejor retomamos la explicación de Medina (2000:124). "Un significante sin significado es simplemente un objeto; es pero no significa; un significado sin significante es indecible y, por consiguiente impensable". Es decir, para nuestro caso, un objeto o palabra es simplemente un significante, quienes dan el significado son los usuarios de ese ente significante, por tanto el significado es construido culturalmente. Una palabra enunciada por el enunciante tiene un significado para sí mismo. El receptor de ese enunciado puede otorgar el mismo o un significado distinto de la que tiene el enunciante. Dependerá del contexto cultural. "La parte del signo que pueda hacerse sensible se llama, siguiendo a Saussure, 'significante'; la parte ausente, 'significado' y la relación que mantienen ambas, 'significación'" (ibid.).

En consecuencia para definir lo que es 'unidad cultural' nos apoyamos en Umberto Eco quién retomando la definición de Schneider señala:

Así, pues, diremos que el significado de un término (y por lo tanto, el objeto que el término 'denota') es una UNIDAD CULTURAL (sic). En todas las culturas una unidad cultural es simplemente algo que esa cultura ha definido como unidad distinta de otras y, por lo tanto, puede ser una persona, una localidad geográfica, una cosa, un sentimiento, una esperanza, una alucinación, una idea. (1999:71)

A partir de esta concepción, podemos afirmar que la unidad cultural es el elemento que posibilita la distinción específica de una cultura a otra, es decir la forma cómo constituye para una cultura un determinado elemento, por ejemplo, el significado de Dios. De hecho comprendemos que al tratar de ejemplificar con el término Dios, ya de por sí nosotros mismos nos encontramos insertos en el marco de una determinada unidad cultural, y a partir de ahí discriminamos nuestra forma de ver las cosas con respecto a otras formas de concebir el mundo. Por ejemplo, para la cultura amerindia —como dice Medina (2000)-, el significado de Dios estará estrechamente relacionado a su forma de relacionarse con la Pachamama, todo esto inscrito en una visión de mundo diferente a la visión de la cultura occidental, donde la unidad cultural acerca de Dios también guarda sus propias características de significación.

La lengua como un código cultural es un sistema de signos que conlleva una forma de pensar considerando su construcción social, por lo que se convierte también en una unidad cultural. Por lo mismo, y por analogía al significado que se da a un término, que sería una unidad cultural, se considera a la lengua aymara como una unidad cultural en el presente trabajo, la misma nos permitirá comprender la relacionalidad con otros contextos culturales.

### 4.1 Lengua aymara

# 4.1.1 Ámbito demográfico

Inicialmente denominada *jaqi aru* 'lengua humana' su ámbito geográfico de habla era más amplio que lo que es en la actualidad. Tiene su población hablante calculada en alrededor de tres millones de hablantes que están ubicados sobre todo en las cordilleras más altas de los andes del Perú, Bolivia y norte de Chile, (Hardman en Albó 1992), pero fue

reducida la cantidad de hablantes a causa de la colonización española. Es la tercera lengua autóctona más hablada en sud América después del quechua y el guaraní, y en Bolivia la segunda lengua con mayor cantidad de hablantes. Se estima que sobrepasa el millón y medio de hablantes (Albó 1992).

Según Albó (ibid) con relación al quechua y a otras lenguas mesoamericanas la documentación histórica en aymara autentica (no colonial o didáctica) es muy escasa. Sin embargo en los últimos años la producción de textos escritos en lengua aymara creció proporcionalmente en contraste con otras lenguas autóctonas incluso del continente.

## 4.1.2 La lengua aymara en la historia

La lengua aymara denominada también *jaya aru* data de miles de años según los lingüistas, no es posible determinar la cantidad de años de su vigencia. Pertenece a la familia lingüística *jaqi*, que incluye a otros idiomas como *jaqaru* y el *kawki* que se habla en la provincia Yauyos del Perú (Hardman 1988:4).

Junto al proceso de dominación socio-económico y cultural a partir de la llegada de los españoles, el idioma también ha sufrido un proceso paralelo de empobrecimiento, es decir que así como se imponía un sistema de organización social, se imponía también una lengua dominante, el castellano como idioma "oficial". Entonces surge una lengua de mayor prestigio y otra desprestigiada (Llanque en Aleiza 2004).

Al empobrecimiento de la lengua aymara, suceden también préstamos del castellano y la reinterpretación semántica de los términos. Ejemplos de este caso se tiene a nivel léxico de lo que Albó (1992) llama la "cristianización" de ciertos términos ancestrales. El vocablo aymara *supaya* inicialmente significaba 'espíritu del muerto' pero ahora se usa para designar al diablo. También ocurrió un fenómeno inverso, es decir términos religiosos del español han pasado a significar conceptos y creencia profundamente andinos como la palabra *virjina* (virgen) que se usa para designar a la madre tierra.

"La política lingüística de una nación influye muchísimo en la formación mental psicológica y práctica lingüística de la población en general" (Llanque en Aleiza 2004:106). En el caso

particular de Bolivia, a partir de la Guerra del Chaco (1928-1938) hubo movimientos para declarar el aymara como idioma nacional. Con la revolución de 1952 se hizo esfuerzos para facilitar el uso de las lenguas nativas en los estratos del gobierno pero no bastaron. En 1970 se declara Bolivia como un país trilingüe (castellano, quechua, aymara), pero la discriminación del idioma continuaba porque sólo había quedado en una declaración y no se había incorporado todavía estas lenguas a la escuela (Hardman 1988:1).

Los procesos de alfabetización emprendidos desde el gobierno para las poblaciones indígenas hasta los años 80 privilegiaron el castellano. A finales del 70 y principios del 80 se desarrollaron experimentos de una educación bilingüe, en aymara y quechua pero los resultados no fueron de mucho alcance. Nuevos movimientos se gestan a finales de los años 80, promovidos por organizaciones sociales indígenas sobre todo, que concluye en la incorporación de una educación bilingüe en la ley actual de educación a partir de 1994.

Desde la fundación de la república (1825) el castellano ha sido considerado como el elemento modernizante haciendo uso del mismo en la escuela como lengua de enseñanza como señala Llanque (en Aleiza 2004), lo que hizo que la población escolarizada indígena termine desvalorizando e incluso rechazando su lengua materna y por tanto su cultura.

### 4.1.3 Características de la lengua

Una de las características, quizá mas importante, es que el aymara "es un idioma con muchísimas posibilidades de inflexión" (Albó y Layme 1992:24), y que su gramática tiene riqueza de matizaciones que se sabe que es una legua mediadora ideal para la traducción computarizada de/a cualquier idioma<sup>16</sup> (ibid).

Los autores hacen referencia al trabajo de Iván Guzmán de Rojas, experto de la compañía Wang cuyas propuestas han suscitado mucho interés en el mundo internacional de la computación. Según Albó, Guzaman está convencido de que el Atamiri, nombre del programa, tiene muchas ventajas con relación a otros lenguajes artificiales como idioma puente para la traducción automática de cualquier lengua viva a otra. Más detalles y verificación de este caso en sitio web: www.atamiri.com.

Lo llamativo para quienes no hablan el idioma es su carácter gramatical sufijante. Albó describe esta característica de la siguiente forma:

Es admirable la versatilidad con que-mediante sufijos-una palabra puede ser concreta o abstracta, sustantivo o verbo, o puede incorporar mil matices contextuales. Una frase tan común "¿de dónde eres?"(kawkinkiritasa) literalmente significa: 'y (tu) eres el que está en dónde'; al añadírsele sufijos, el radical kauki '¿dónde?' se va transformando en verbo, nombre y otra vez verbo. El lingüista aymara Yapita ha hecho clásica la palabra aruskipasipxañanakasakipunirakispawa, consistente en un radical y catorce sufijos; podría traducirse "conviene dialogar", pero-si se tiene en cuenta todos sus maticessignifica: '(Yo sé que) es deseable y obligación de todos, también ustedes, que nos comuniquemos'. (1992:25)

Otro de los rasgos de la lengua es que en aymara no se usa los artículos para diferenciar el género. Por otro lado en pronombres de personas tiene un sistema cuatripersonal; tu y yo, tú, yo, el/ella, con su respectivo plural que los lingüistas describen de la siguiente forma:

- 1 Hablante y destinatario incluidos (jiwasa)
- 2 Destinatario incluido hablante excluido (juma)
- 3 Hablante incluido destinatario excluido (naya)
- 4 Hablante y destinatario excluidos. (jupa)

Según Albó y Romero (2004), esta característica hace más 'rica' la lengua en comparación con el castellano. Señala además que "algunos piensan incluso que, en la lógica aymara, su orden de personas debería ser *jiwasa* (plenitud de diálogo)" (ibid), luego el resto como se ha descrito. Aquello parece reflejarse en la interrelación de las personas en comunidades aymaras, por ejemplo cuando una persona desconocida visita a otra familia, la persona recibiente, si no se presenta el visitante, preguntará: *khitixaraktansti* o *khitirakitansti* que traducido diría ¿quiénes somos?, luego podría continuar preguntando *kaukitarakijtansti*, ¿De dónde somos?. Como se observa la persona que inicia el diálogo se incluye en relación con el otro. El *jiwasa* es una noción del 'nosotros'.

A decir de Mantilla (en Delgado 2006:217) el *jiwasa* es una representación que contiene y se concibe la inclusión del otro como parte de una totalidad. El uno y el otro que interactúan en la dinámica de la complementariedad.

Otra particularidad de le lengua es la permanente necesidad de distinguir entre lo humano y no-humano a través de pronombre y sufijación.

Una característica más relacionada con la cosmovisión es el concepto del tiempo y espacio. En aymara se concibe el tiempo como ubicado en el espacio: el futuro está detrás de uno, todavía no visible, ejemplo *qhipamara* (el año que está detrás); el presente/pasado está delante de sus ojos, visible, ejemplo *lurtwa* (hago/hice). "De aquí que la primera división del tiempo sea entre el futuro y no futuro, sin separación obligatoria del presente y pasado" (Hardman 1988:19).

Con relación al manejo del tiempo en aymara Bouysse Cassagne (citado por Olmedo 2006:85) señala que "De ese modo la idea de representación del tiempo para el aymara. al contrario de la concepción occidental, consiste en mirar su pasado ante sí y considerar que el futuro se encuentra atrás. En consecuencia el vector temporal está invertido en relación al pensamiento occidental: el pasado precede, está en frente".

Esta característica marca un punto de partida para entender la visión del mundo que tienen los aymaras, que lo denominan *pacha* a ese espacio-tiempo. Gonzales e Illescas al respecto describen de la siguiente forma:

Esa realidad global esférica-piramidal lo que nuestras abuelos y abuelos denominaron la Pacha, es una combinación e intracombinacion entre tiempo y espacio, o entre espaciotiempo, donde todos conformamos una unidad, donde no hay nada separado, donde todo está "amarrado" como un tejido, donde todo está unido. (citado por Mazorco 2007:162)

La característica de la lengua en relación a la designación y manejo del tiempo-espacio (pacha), coadyuva a las teorías que sostienen que la cultura aymara tiene una visión holística y complementaria del mundo.

#### 5. Las culturas andinas

La denominación de culturas andinas se debe precisamente a su ubicación geográfica sobre la cordillera Los Andes en la costa de América del Sur. Son varios grupos culturales o civilizaciones milenarias y su área de influencia abarca desde la Provincia de Llanquihue en Chile y de Mendoza en Argentina, en el sur, hasta Mesoamérica, el sur de Nicaragua<sup>17</sup>

"Un factor que une a todos los pueblos de esta área, según Lumbreras es que la relación de éstos con el medio ambiente se resuelve a través de una constante mar - cordillera bosque tropical, que configura una racionalidad económica integracionista de corte transversal al eje geográfico de la Cordillera" (1981 en wikipedia)<sup>18</sup>.

La cultura aymara que es parte de ellas, esta ubicada en el extremo sur peruano, Bolivia, el norte de Chile y parte del noreste argentino. Mientras que la cultura quechua considerada de reciente formación con la civilización inka se ubica actualmente expandiéndose sobre todo en los territorios del norte de Argentina, Bolivia, Perú hasta llegar a Ecuador y Colombia<sup>19</sup>. Estas culturas se desarrollaron sobre todo sobre la Cordillera de los Andes, por lo mismo la denominación de culturas andinas

Su sistema político y administrativo ancestralmente estuvo basado en la agricultura y en el sistema de ayllus que se mantiene hasta estos días.

La cosmovisión de las culturas andinas es un tema que siempre ha generado discusiones a partir de su interpretación desde diferentes aspectos de la cultura. Blithz Lozada (1999) clasifica estas interpretaciones en aquellas que se enmarcan en: modelo agroecológico, modelo de flujo cosmológico, el modelo de las tres pachas y el modelo cosmológico de Santa Cruz de *Pachakut2*°.

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Mas datos en wikipedia <sup>18</sup> http://es.wikipedia.org/wiki/Area Cultural Andina (20.11.2008)

Evaristo Pfuture Consa en <a href="http://www.enjoyperu.com/cosmovision/arqueotours/programas/informacion-">http://www.enjoyperu.com/cosmovision/arqueotours/programas/informacion-</a> cult/cosmov-andina/index2.htm (20 -11-2008)

<sup>&</sup>lt;sup>20</sup> Mas detalles en Lozada, Blithz, 1999 "La visión andina del mundo." En **Estudios Bolivianos 8.** La Paz: IEB-**UMSA 7-76** 

Sin embargo se coincide en que para las culturas andinas el mundo es una **totalidad viva.** No se comprende a las partes separadas del todo, cualquier evento se entiende inmerso dentro de los demás y donde cada parte refleja el todo<sup>21</sup>. Este es el eje de la cosmovisión andina. El hombre y la naturaleza es considerado como un todo, y esa totalidad es el *pacha*<sup>22</sup>, considerada como tiempo-espacio.

Esta totalidad está conformada por la comunidad natural pluriecológica constituida por el suelo, clima, agua, animales, plantas y todo el paisaje en general, por la comunidad humana multiétnica que comprende a los, diferentes pueblos que viven en los Andes y por la comunidad de deidades telúricas y celestes, a quienes se les reconoce el carácter de Huaca, de sagrado, en el sentido de tenerles mayor respeto, por haber vivido y visto mucho más y por haber acompañado a nuestros ancestros, porque nos acompaña y acompañará a los hijos de nuestros hijos. Estas comunidades se encuentran relacionadas a través de un continuo y activo diálogo, reciprocidad y efectiva redistribución. Cada comunidad es equivalente a cualquier otra; todas tienen el mismo valor, ninguna vale más y por lo tanto todas son importantes, merecen respeto y consideración, en la concepción andina esto se expresa cuando se reconoce que todo es sagrado, es sagrada la tierra(Pachamama = madre tierra, aunque etimológicamente seria tal vez más exacto "Señora del tiempo y el Espacio), los cerros, (Apus, Achachilas, Huamanís, Auquis), las estrellas, el sol, la luna, el rayo, las piedras, nuestros muertos, los ríos, puquiales, lagunas, los seres humanos vivos, los animales y las plantas, no sólo las cultivadas sino también las silvestres. (Centro Cultural Wanamey-Cuzco)

Es una sociedad comunitaria con una visión holística de la realidad y además que en esa realidad 'todo' tiene vida, por lo tanto se respeta todo los elementos que componen la misma. El hombre está inmerso en ella, por lo que no se considera la naturaleza como un objeto manipulable por el hombre como es en la visión occidental, sino que hombre y naturaleza coexisten armónicamente, la misma que es regulada por la ritualidad. Aquí se expresa la complementariedad Hombre-Naturaleza.

El ayllu es la organización socio-política no solo conformada en función a un parentesco consanguíneo de las familias, sino también forman parte de aquella familia todos los elementos naturales asentados en ese determinado territorio lo que algunos autores denominan como *pacha* local.

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Centro Cultural Wanamey-Cuzco– en <a href="http://www.wanamey.org/articulos/cosmovision andina.htm">http://www.wanamey.org/articulos/cosmovision andina.htm</a>

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Pacha etimológicamente, hace referencia a dos fuerzas, espacio y tiempo según Choque (2001:70) "La cosmovisión andina y la evangelización de los Aymaras y Quechuas" en **Estudios Bolivianos 9.** La Paz: IEB-UMSA.

Al respecto, y haciendo una diferencia con la cultura occidental, Javier Medina, señala lo siguiente:

En primera instancia son culturas espacio-céntricas (a diferencia del tempo-centrismo occidental) y, por tanto, son culturas agro-céntricas: la cosmovisión, la religión, la tecnología: todo, está en función de la producción agrícola, en sentido amplio. Además, son sistemas sociales auto-regulados ritualmente (...), por tanto, sociedades sistémicas y con una visión holista del mundo. (...). La lógica amerindia, a diferencia de la lógica aristotélica: Principio de identidad, y en consonancia y coincidencia con la lógica de las ciencias naturales actuales y de la física cuántica, es de complementariedad de opuestos, simetría y de tercio incluido" (2000: 45).

En esta visión holística de la realidad como un 'todo', la relacionalidad, la complementariedad de opuestos, la reciprocidad<sup>23</sup> son principios básicos que mueven la dinámica social de las comunidades andinas, asimismo el manejo de sus territorios obedece a estos principios.

Con relación a las diferencias planteadas por Medina entre lo occidente y cultura andina, el investigador aymara Simón Yampara hace una comparación de los dos sistemas sociales que estructuran la sociedad boliviana; lo andino amazónico y la proveniente de la cultura europea occidental, la misma está expresada en la siguiente representación<sup>24</sup>:

Andino		Occidental			
Sociedad Confectivo recípro	,	entimiento	Individidualidad predominante de eg	y oísmo	sentimiento
Educación Na especies	aturalista en intera	acción con	Educación conductis	sta y cons	tructivista
<b>Derecho</b> priva	do y comunitario		Derecho privado pre	evalerte	
Economía comunitario y r	Alotrópica: nixta	Familiar,	Capitalista: mundiali	zante y gl	lobalizante

<sup>24</sup> Se toma el cuadro como gráfico de ideas que muestran las diferencias básicas entre las dos culturas, más allá del uso de algunos términos que puedan generar otras discusiones.

50

\_

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> Mas detalles en Medina (2000: 237-267) **Diálogo de sordos: occidente e indignidad. Una aproximación conceptual a la educación intercultural en Bolivia.** La Paz: Ediciones CEBIAE

Producción. Practican la espiritualidad	Destacan al materialismo y a la empresa	
agropecuaria y empresa "social" ayllu-	privada	
qamaña		
Pensamiento. Cosmovisión de mundos	Cosmovisión de un mundo en separación	
en convivencia y consubstanciación con la	de la naturaleza. La ciencia "es verdad"	

Fuente: Simón Yampara (2005)

Rescatando el aspecto educativo podemos señalar que ancestralmente en las culturas andinas el proceso educativo estuvo ligado a la vivencia misma con la naturaleza, lo que debe ser tomado en cuenta en un proyecto educativo con perspectiva intercultural. Asimismo en el tema de conocimiento, el conocer "no brota de la razón, del pensamiento sino del sentimiento. Mientras que el pensamiento es antropocéntrico y separa al hombre para colocarlo al centro de la realidad, *el sentimiento* es *el estar-siendo la realidad misma* (Wild del Campo citado por Mazorco 2007:277).

Lo que muestra que las formas de llegar al conocimiento son distintas en las dos ámbitos culturales. Mientras que en el mundo occidental es separar para conocer lo que se llama el análisis "ana-lysis" (Medina 2000), donde el ser humano se distancia de la naturaleza y la naturaleza se convierte a la vez en objeto de su estudio, en el mundo andino el ser humano es a la vez la naturaleza misma, se conoce estando metido en la realidad "y por vivenciarla se la aprende por verdadera" (Mazorco 2007:279), como lo muestra Grimaldo Rengifo (2000)<sup>25</sup> en su texto Niños y Crianza de la Biodiversidad en la Chacra.

## 6. La educación y la reproducción cultural

"El término educación alude a la intención de inducir el aprendizaje de contenidos que se consideran útiles para el desarrollo de la persona, o de la comunidad o sociedad" (Claux 2001:11). Este acto en otras palabras entendida como la transmisión de conocimientos se

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> Rengifo, Grimaldo 2000 **Niños y la crianza de la Biodiversidad en la Chacra. "Nuestro ganados son nuestro padre-madre que nos crían".** Lima: terre de hommes-Alemania

desarrolla desde la familia, en la comunidad y en una institución educativa, entre ellas, la escuela.

Los procesos educativos responden también a las dinámicas socio-políticas y culturales de un determinado contexto que promueven a la vez la construcción de paradigmas educativos. Por lo que la concepción sobre el acto de educar también responde a las corrientes filosóficas existentes en la sociedad.

"Los teóricos de la educación crítica ven al conocimiento escolar como histórica y socialmente arraigado y limitado por intereses. El conocimiento adquirido en la escuela –o en cualquier otro lugar-nunca es neutral u objetivo sino que esta ordenado y estructurado en formas particulares; sus prioridades y sus exclusiones participan de una lógica silenciosa" (Mc Laren 1994:206).

La afirmación se basa en que la construcción del conocimiento es una construcción social, es decir que unos individuos o un grupo de individuo son quienes construyen y legitiman dicho conocimiento que se enmarca en una determinada coyuntura y contexto social. La escuela se encarga de reproducir estos conocimientos, pero no todos los conocimientos sino algunos.

Al respecto Téllez (2002:98) en su interpretación al planteamiento de Bourdieu señala que "la función de la escuela es la inculcación-apropiación del arbitrario cultural de clases o grupos sociales determinado en forma de conductas, saberes y disposiciones durables (habitus)".

El habitus planteado por Bourdieu (1997:134-135), como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es un principio generador y unificador de relaciones de posesión en un estilo de vida unitario, que en este proceso se generan prácticas de distinción. El habitus como un conjunto de disposiciones que regulan el actuar, sentir y pensar de una persona y de una sociedad.

Este habitus es asumido en la sociedad como algo natural, y es en la familia en primera instancia, luego en la escuela donde se inculcan a los niños/niñas, formas de actuar, formas de pensar y proyecto de un tipo de sociedad.

La escuela es la institución privilegiada, porque también hay otras, en este aspecto de la reproducción cultural, y con ello también reproducir las relaciones de poder, que lo hace muy discretamente, mostrándose como una entidad neutra y sin ideologías, ocultando su carácter fundamental que es de legitimar un tipo de sociedad.

En el caso de Bolivia, la escuela en particular, históricamente ha cumplido un rol asimilacionista, homogenizador, pero también reproductora de conocimientos de una hegemonía dominante, hecho que parece coincidir con el análisis de Althusser (en Palacios 1997:431-436) quién considera a la escuela como un aparato creado por la clase dominante para reproducir sus intereses, su ideología.

Sin embargo la realidad muestra también que el ejercicio de hegemonías siempre ha generado resistencias sobre todo por las culturas populares<sup>26</sup>. Esto mismo sucede con la escuela que se convierte a la vez "como terreno de transacciones, intercambios y luchas entre los grupos subordinados y la ideología dominante. Hay una relativa autonomía dentro de los espacios escolares que permite emerger hacia ciertas formas de resistencia y romper la cohesividad de la hegemonía. Los maestros discuten sobre los libros que han de usar, sobre las prácticas disciplinarias y sobre los propósitos y objetivos de los cursos particulares y de los programas" (Mc Laren 1994:214).

Asimismo para las poblaciones indígenas la escuela se ha convertido en una aspiración desde los años 1900 en el caso boliviano, ya que por entonces el analfabetismo de los comunarios significaba fuente de abusos y engaños por parte de los hacendados y vecinos mestizos de entonces. Así como describe Soria "las poblaciones indígenas buscaron en la escuela una estrategia de su propio proyecto de sociedad que se basaba en el fortalecimiento de sus ancestrales formas de organización socio-económica". (1992:59). En

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> Se entiende por cultura popular a la cultura de "masas" es decir a la mayoría del pueblo en oposición a la cultura más elitista que en el caso boliviano son minoría.

un inicio era necesario la escuela sobre todo para conocer el castellano y así poder hacer prevalecer sus derechos sobre sus tierras en los estrados judiciales en aquel momento.

Desde entonces la escuela, en la visión del Estado, estuvo orientada a una política integracionista de la población indígena a la nación criolla a través de la castellanización, haciendo que olviden sus lenguas maternas lo que implicaba también descalificar su identidad cultural, considerada un obstáculo para el desarrollo (ibid). Esto es corroborado por la afirmación de López y Küper (2002:11), "el sistema educativo vigente en la mayoría de los países de la región dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende las instituciones y manifestaciones socioeconómicas, culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender".

En la actualidad, en Bolivia, muchas comunidades indígenas, incluso con el único propósito de que sus hijos no sufran las discriminaciones en los centros urbanos, al no conocer correctamente el castellano, exigen la presencia de la escuela en las comunidades más pequeñas, inclusive construyendo escuelas con esfuerzos propios, en algunos casos hasta solventando el sueldo del maestro/a (Hardman 1988). Lo que se entiende que en ese sentido para las comunidades indígenas la escuela ha cobrado mucha importancia, independientemente de los contenidos que pueda impartir.

Pero más allá de aquello, también las organizaciones sociales indígenas han demandado con mucha fuerza desde mediados de los años 80 una educación intercultural bilingüe, lo que significa que se busca en esta institución (escuela) un espacio para reproducir los conocimientos de éstos pueblos. La Ley 1565 de Reforma Educativa de 1994 incorporó la demanda, con resultados ventajosos para el desarrollo cognitivo y afectivo de los educandos, asimismo generó mayor discusión sobre el tema en la comunidad educativa, entre otros logros (López y Küper 2002). Sin embargo no siempre se plasmó en una operativización pedagógica en todas las áreas de enseñanza, como se esperaba.

Estos hechos parecen reflejar que las culturas dominadas buscan alternativas para que su capital cultural se reproduzca, o en el menor de los casos sean incorporados también en el sistema escolar algunos elementos culturales. Diríamos que se visualiza una

perspectiva de apropiarse de la escuela para propios fines por parte de las comunidades indígenas.

En este trabajo, y en un contexto de relaciones sociales disímiles, donde es necesario transformar esa realidad, nos adscribimos al planteamiento de Freire quién señala que la educación "es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora que los seres humanos deben ejercer sobre la realidad" (1984:72). Una educación con visión liberadora.

# 7. La escuela y los saberes comunitarios

La escuela, como se ha mencionado en el acápite anterior, es una institución que cumple una tarea muy importante en la sociedad, la transmisión de conocimientos o saberes. Y cobra mayor importancia en un contexto multicultural como es Bolivia, dónde cada cultura tiene sus particularidades que demandan una atención.

Si bien la escuela ha llegado a la gran mayoría de la población, el desafío de responder a las características de cada contexto cultural aún no ha sido encarado, postergando de esta forma el derecho que tienen los pueblos indígenas a una educación propia o con pertinencia cultural. Al respecto Medina interpretando el análisis de Yapita y Denise Arnold afirma que "la 'escuela', siempre ha sido un lugar para la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas culturales del Otro; antaño: la textualidad inca y el quechua; ahora la textualidad del Estado boliviano y el castellano. Lo propio se aprende en la comunidad" (2000:380).

A través de la cita anterior, los autores, desde una posición aymara, interpelan a la escuela que no reproduce los saberes de las comunidades andinas, denominados 'propios'' a decir de los mismos autores. Dávalos (2002) al respecto señala que "los pueblos indígenas tienen conocimientos ancestrales, prácticas culturales e intelectuales que han sido subordinados a los patrones de comprensión de la cultura occidental y que cuestionan todos los referentes de validación de la ciencia, el conocimiento y las prácticas del saber hechos desde Occidente" (2002:338)

El autor complementa afirmando que esta realidad no es inocente sino está determinada por relaciones de poder en función al control de los saberes. Es decir el saber esta

relacionado con el poder, el control del saber posibilita el ejercicio del poder, a decir de Dávalos.

La dupla saber-poder nace desde el inicio de la modernidad occidental y el capitalismo. Si el saber está relacionado con el poder, entonces la ciencia no es inocente. No es neutral. Puede ser que los contenidos de verdad, que las formas que asume su axiomática o su *epísteme*, estén fuera de toda conflictividad social o, al menos, parezca estarlo. Pero dada las actuales condiciones de poder a nivel planetario, el saber dista mucho de la neutralidad política y la inocencia epistémico. (2002:340)

El análisis permite comprender la circulación de conocimientos particularmente en los ámbitos académicos como la escuela, que históricamente han segregado los saberes comunitarios<sup>27</sup>. Si bien en los últimos años en Bolivia hubo intentos de incorporar estos saberes comunitarios pero como ramas diversificadas del currículo escolar, es decir sigue existiendo un tronco curricular común y único, aparentemente intocable. Aquello quizá podrá ser entendido bajo el análisis de Bourdieu (1997), quién señala que la escuela está instituida para reproducir un tipo de sociedad, tradicionalmente las estructuras del habitus de las sociedades hegemónicas.

Diríamos entonces que la escuela sigue siendo un espacio para la reproducción de conocimientos de culturas foráneas antes que de las culturas locales, y con ello viabiliza también 'invisiblemente' la circulación o ejercicio del poder como plantea Foucault:

El poder tiene que ser analizado como algo que circula, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos. No es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de un organismo reticular. Y en sus redes no solo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. El poder transita transversalmente nunca es estático en los individuos. (1992:52)

Instituto de Educación pública de Oaxaca.

-

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> Se entiende por saberes comunitarios "los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos primordialmente mediante la reproducción práctica y la transmisión oral, por los miembros adultos a la generación joven (...), implican actividades, cosmovisiones, formas de organización, técnicas y tecnologías. Son de índole comunitario porque se valoran, sancionan y legitiman por la propia comunidad" *en Tejeda, Artemio 2004 Los saberes comunitariso: su recopilación sistematización y uso didáctico. Oaxaca:* 

Parte del organismo reticular es precisamente la escuela que son institucionalizadas aparentemente como sitios meramente instruccionales. "Se pasa por alto que las escuelas son también sitios culturales así como la noción de que las escuelas son campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico" (Giroux, 1992:103).

En estas relaciones sociales tan complejas, confluyen también varios procesos históricos que intentan cuestionar estos procesos. Nos referimos sobre todo a la persistencia cultural de las poblaciones indígenas frente a la dominación cultural avasallante en un inicio, como fue la conquista española, reposicionando los saberes foráneos en el contexto práctico de sus vidas, lo que significó también la transformación de lo previo. Esto se observa sobre todo en la religiosidad, una simbiosis entre lo europeo y lo andino.

En esta realidad se visualiza en los últimos años una re-emergencia de los pueblos indígenas demandando espacios para dar a conocer sus particularidades de vida. Esta situación es la que demanda una construcción de un espacio epistemológico que dé cuenta de esas particularidades de las comunidades indígenas, sus saberes y de otros horizontes culturales a los que la escuela debe responder con una práctica pedagógica intercultural.

Por el momento, las evaluaciones y proyecciones de la educación para el futuro, por lo menos en América Latina, no dejan de mencionar la necesidad de vincular la educación con la comunidad. "Aquellos proyectos de reforma educacional auspiciados por el gobierno que no se encuentren basados en dichas comunidades y que ignoren lo que a diario sucede en las escuelas, no tendrá posibilidad de éxito" (Schwartzman, 2001:3).

En la misma línea Claude Bastien (en Morin, 1999:38-39) afirma que "la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez mas abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización (...), la contextualización es una condición esencial de la eficacia (del funcionamiento cognitivo)". Como punto de partida creo importante tomar en cuenta este planteamiento, lo que implica que la educación debe partir reconociendo y valorando su contexto inmediato; los saberes, valores y el habitat en la que se desenvuelve.

#### 8. La educación intercultural en la unidad educativa "Santos Marka T'ula"

Para intentar comprender la educación intercultural en la unidad educativa "Santos Marka T'ula" es necesario entender inicialmente el sentido de la sigla TAYPI, Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural, que es una caracterización institucional a la práctica de dicha unidad educativa. Hay que reiterar TAYPI es utilizado como sigla y no como un concepto.

Los Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural, TAYPI, a decir del responsable de la institución, Hernán Condori, es una "modalidad pedagógica", trabajada por un grupo de jóvenes identificados con sus raíces culturales aymara-quechua. Esta 'modalidad', a nuestro entender, tiene básicamente tres características.

- La transmisión de conocimientos de las culturas andinas aymara y quechua.
- Recuperación y valoración de las estrategias de enseñanza practicadas tradicionalmente en las comunidades andinas y,
- Enseñanza contextualizada de contenidos considerados de cultura universal.

El desarrollo de las actividades pedagógicas en dicha unidad educativa se sustenta sobre todo en 'prácticas', sin mucho desarrollo de la teoría, como lo explica Hernán Condori, director del establecimiento: "...prácticamente casi no nos igualamos a las escuelas, porque en la escuela es más teoría no?, obviamente aquí también nos sustentamos con teoría pero hacemos más práctica, y son talleres productivos" (Ent. 08.10.07).

Cuando señala que son *talleres productivos* se refiere al hecho de que el trabajo desarrollado en esta unidad educativa es socializado al exterior de la misma. Algunos ejemplos: en un trabajo cooperativo entre talleres produjeron obras teatrales con personajes andinos como "warmi irpaqa", "Orinoca markana q"at"upa", entre otros. Obras teatrales como éstas han sido presentadas a través de títeres al público de la calle y en otras unidades educativas. Para ello tuvieron que construir sus propios títeres ya que el mercado no oferta mascarillas representando personajes andinos. Posteriormente ha sido el mismo público que disfrutó de estas presentaciones, que demandaron a la institución la venta de las mascarillas o títeres. Tuvieron que trabajar las mascarillas para su venta (obs. 02.10.07).

Otro caso, el faciltador de TAYPI música andina, me informó que cuentan con un cúmulo de repertorio de música con contenido aymara y que grabarían en CD musical. Lo propio con otros TAYPIs como quechua, aymara e inglés producen textos en sus respectivas lenguas como cuentos, adivinanzas, *iwxas*, que editan en un boletín informativo de la propia institución que se vende al público.

Finalmente, el producto de las actividades desarrolladas en cada semestre es puesto a consideración del público mediante la presentación de todo lo trabajado en un sitio abierto (plaza), que la institución considera como la prueba final de la actividad pedagógica del semestre.

En consecuencia, a mi entender, por las actividades señaladas, entre ellas habrán otras que no se han observado, y por ser más prácticas que teóricas se afirman como "talleres de aprendizaje", además de productivos.

Por otro lado, se denomina de *promoción intercultural*, a decir de su director, porque la institución se convierte en un 'centro' donde convergen, por un lado, personas con muchos matices culturales, unos con más rasgos aymaras, quechuas, o chipayas, y otros más occidentalizados. Es decir, estando en un contexto urbano cada uno de los participantes sufren una reconfiguración constante de sus identidades culturales, sin embargo no dejaron por completo algunas características de su raíz cultural<sup>28</sup>. Asimismo, en la unidad educativa se enseña conocimientos construidos en diferentes contextos culturales que éstas a la vez tienen sus propias metodologías de enseñanza.

TAYPI, Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural, connota lo descrito en párrafos precedentes, pero a su vez se convierte en un *taypi*, en el 'centro' mismo para la recreación de conocimientos con diferentes horizontes culturales.

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> Esto se advirtió por ejemplo en el uso de sus lenguas nativas que de muchos fue su lengua materna y lo mantenían, mientras que algunos era monolingües castellanos pero sus padres sabían alguna lengua nativa.

# 8.1 Qué es un taypi<sup>29</sup>.

El "taypi", vocablo aymara que enuncia el "centro", en su concepción es mucho más que aquello. "Evoca la concentración de fuerzas y la multiplicidad potencial,(...) es el lugar donde pueden convivir las diferencias" (Harris 1988:241). Está relacionada a la visión dual del tiempo y espacio del pueblo aymara que muchos teóricos consideran el pensamiento central de esta cultura.

Esta dualidad se practica en las comunidades andinas en el manejo del territorio, en la organización político-social, espiritualidad, en fin. Se visualiza cuando confluyen en un *taypi*, un centro. A nivel de tiempo y espacio, es la espiritualidad que relaciona esta paridad (Yampara 2007:20), que sería el *taypi* o centro entre estas dos parcialidades. Y así todas las cosas del universo son duales en la visión andina (ibid).

La interpretación sobre el principio de complementariedad andina de Estermann (1998:126), nos ayuda a comprender aquello cuando señala que "Ningún 'ente' y ninguna acción existe 'monádicamente', sino siempre en co-existencia con su complemento específico. Este 'complemento' (con + plenus) es el elemento que recién 'hace pleno' o 'completo' al elemento correspondiente".

La complementariedad de los opuestos hace a la convivencia de todo el cosmos en la visión aymara, y aquello se visualiza en su organización territorial y social, no solo de las comunidades aymaras, sino también de quechuas. El *tinku* es una visualización de esas parcialidades quechuas.

En consecuencia, el *taypi* seria el punto para la complementariedad o la convergencia de la diferencia o la dualidad, *taypi* que hace posible la co-existencia de diferentes. Esta es una característica muy importante de tomar en cuenta, ya que sin este punto intermedio podría concebirse la dualidad como dos imaginarios o elementos paralelos. Haciendo una

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> En este acápite el *taypi* se considera como palabra del idioma aymara y no como sigla como se consideró anteriormente.

diferencia con la dialéctica occidental<sup>30</sup> Olmedo (2006:114) señala "que todo parece indicar que la dualidad aymara se entiende a partir de dos elementos concentrados en otro (*taypi*), que no es una síntesis, sino una bisagra que une y complementa contrarios u opuestos".

A nivel social, apelando a las palabras de Eco (1989:26), podríamos señalar que es el punto intermedio donde se visualiza el linde entre los fenómenos culturales sobre la base de signos (por ejemplo las palabras).

Si hablamos de opuestos a nivel global, y para fines del presente trabajo, se considera la cultura europea (occidental) y a las culturas amerindias, donde se visualizan los opuestos desde la forma de su pensamiento. El modo occidental en el procedimiento cognitivo plantea el *ana-lysis*, separar para conocer la realidad. La realidad es fragmentable, y el hombre que se atribuye la razón puede hacer lo que nadie más con la naturaleza. Mientras que en el paradigma amerindio la realidad es concebida como relacionalidad e interconectividad holista del todo (Medina 2000).

Estas dos formas de ver la realidad, que lo llamaríamos también parcialidades, se distinguen en la experiencia de la unidad educativa "Santos Marka T'ula", observándose prácticas culturales andinas pero también occidentalizadas, haciendo la institución de *taypi* entre éstas dos prácticas. Este proceso se muestra también al interior de los talleres, las mismas se analiza en el capítulo concerniente a resultados.

Ahora bien, es importante puntualizar qué es lo que estamos entendiendo por interculturalidad en esta realidad. Para ello es necesario retomar algunas puntualizaciones teóricas al respecto.

Estermann (1998:40) señala que las "culturas no son 'mónadas sin ventanas', ni esencias ideales, sino personas y sus expresiones que están en constante interrelación con otras". Es decir que cada cultura sufre transformaciones en el tiempo y por lo mismo no hay culturas puras.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>30</sup> Teorizada por el materialismo dialéctico, que tiene como uno de sus representantes a Hegel, que considera la concepción del ser como 'lucha' incansable entre dos fuerzas opuestas.

Por otro lado rescatamos la posición dialógica en la reproducción de la identidad desarrollada anteriormente, para intentar comprender la práctica educativa de "Santos Marka T'ula".

Según la posición dialógica de reproducción de las identidades (Cornejo citada en Mazorco 2007:37-47), las contradicciones en este entramado cultural no son superables y los opuestos deben convivir "complementándose". Esto es discutible porque quizá puede ser posible esa complementación en las relaciones entre culturas donde no haya una hegemonía de una sobre otra. Pero en el contexto más global, donde existen hegemonías aquello parece no muy práctico y la interculturalidad se instrumentalizaría en desmedro de los dominados, si hablamos por ejemplo entre las culturas europeas y las culturas amerindias.

Si bien la aplicación de los conceptos de interculturalidad, se introducen como un esfuerzo sobre todo de los pueblos indígenas en América Latina, como señala López (2002:55), sin embargo, esta no debe quedar en la reflexión frente al "otro" diferente y construir una pedagogía capaz de contribuir a lograr una interrelación entre lo propio y ajeno, sino que debe trascender mas allá; debe ser un proyecto político. Esta concepción creo que está latente particularmente en los pueblos indígenas de Bolivia, y que el mismo autor López junto a Machaca y Jimenez (2004:23) señalan que resulta prácticamente imposible separar la interculturalidad de ciudadanía, en tanto su ejercicio supone la negociación permanente de la participación activa indígena en cada vez mas espacios sociales y políticos en tanto los indígenas bolivianos tienen claro que interculturalidad supone acceso al poder y participación en la toma de decisiones respecto de la vida nacional en general.

Y es más, los discursos que acompañan el tema de interculturalidad desde la posición de los pueblos indígenas, siempre van acompañados por la proyección hacia la autodeterminación de los mismos.

En consecuencia, como se ha señalado anteriormente, el tema cultural no deja de tener su carga política. La interculturalidad como una reivindicación o como proyecto político que es sustentado sobre todo por los pueblos indígenas apunta a tocar las estructuras socioeconómicas vigentes que determinan las relaciones entre los grupos sociales. Es una

concepción que va más allá de una relación interpersonal, de alteridad, sino que interpela las estructuras establecidas todavía neocoloniales<sup>31</sup>, excluyendo a los grupos culturales indígenas sobre todo.

En esta perspectiva "la interculturalidad es una apuesta por el respeto a la pluralidad de racionalidades y a la heterogeneidad de formas de vida" (Heise et al,1994:49-50), pero además es una lucha por el poder.

La unidad educativa "Santos Marka T'ula", es una institución que intenta trabajar en la línea de mostrar racionalidades diferentes que responden a culturas distintas, con sus propias visiones de la realidad y con sus propias lógicas de reproducirse socialmente. Una institución que reproduce conocimientos de la cultura occidental pero también, y quizá con mas énfasis, de las culturas andinas.

Esta institución educativa permite el encuentro y la coexistencia de personas o grupos que pueden tener identidades 'semejantes' pero también al interior, como sub-grupo tienen sus particularidades, lo que denominamos en este trabajo 'unidades culturales', por ejemplo la lengua que de manera general diferencia de un grupo cultural a otro. Nos animamos a afirmar aquello porque se evidencia que muchos participantes de esta unidad educativa también tienen sus raíces culturales aymara quechua y chipaya.

Esta heterogeneidad convive en ese micro espacio en el que además comparten códigos distintos, nociones conceptuales con sus propias cargas simbólicas, y cada cual aprehende y asume unos e ignora otros. Y esto influye en la identidad de cada uno de los participantes.

Esta experiencia utiliza la institución escolar estatal para incorporar en la misma otros conocimientos históricamente ignorados por el sistema escolar tradicional. Pese a que las personas que participan de esta institución como estudiantes, sean niños o personas mayores, ya han sido impregnados en su dinamicidad social, por otras prácticas culturales. Se podría señalar que es una especie de buscar un equilibrio cultural, entre lo asumido, ya sea en la escuela y en la misma sociedad urbana, pero además recuperar y fortalecer las

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> Por ejemplo el sistema político y administrativo del país, así como la misma división política interna.

raíces culturales ancestrales, haciendo un *tinku*<sup>32</sup> de conocimientos y prácticas culturales que pueden complementarse, pero también, en otros casos, parecen solo mostrarse, no habiendo puntos de convergencia para su complementación.

De hecho la misma propuesta educativa, enmarcada en la modalidad de Educación Permanente puede interpretarse como una institución que busca alternativas diferentes a la educación formal. Por otro lado, los facilitadores que no necesariamente son personal con formación en un instituto normal estatal, nos tiene que decir algo. No es que no tengan formación académica, sí la tienen, pero además poseen los saberes comunitarios de sus culturas asumida en sus comunidades de origen, ya que todos los facilitadores tienen procedencia de comunidades rurales.

Estos rasgos ayudan a moverse en dos ámbitos culturales y facilita desempeñarse como docentes, pero al mismo tiempo una permanente reflexión sobre la matriz cultural lo que promueve el fortalecimiento identitario, así como una proyección cultural, que de hecho es político.

En esta realidad globalizante, esta experiencia educativa refleja que no es posible encerrarse en un solo espacio cultural, cayendo en fundamentalismos, sino que a pesar de ser distintos unos de otros, hay necesidad de relacionarse con otros entornos culturales con las dificultades y contradicciones que aquello puede implicar.

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> Ritual que se celebra en las comunidades quechuas entre las parcialidades o ayllus, un encuentro donde muestran sus diferencias y miden sus fuerzas físicamente.

### Capítulo IV

#### **RESULTADOS**

#### 1. Contextualización

## 1.1 Descripción general del contexto

Oruro es la ciudad capital del Departamento del mismo nombre que se encuentra al Sud Oeste del territorio boliviano, en el altiplano occidental, a una altura de 3706,54 m.s.n.m. ubicado entre los paralelos 17º 18' 14" de latitud Sur y 67º 07' 00" de longitud Oeste del Meridiano de Greenwich. Presenta un clima que en invierno oscila alrededor de 10º bajo cero y en verano alrededor de 26º C.

Al mismo tiempo es la primera sección municipal de la provincia Cercado que a su vez como municipio tiene cinco distritos municipales o se diría, para su mejor comprensión, submunicipios dentro la ciudad. Sin embargo no cuenta con las sub-alcaldias que correspondería a cada sub-municipio.

La jurisdicción municipal sólo abarca el área urbana de la misma ciudad.

## 1.2 Características socioculturales y sociolingüísticas

La ciudad de Oruro, se caracteriza por la fuerte presencia de inmigrantes de comunidades aymaras y quechuas no solo del departamento, sino también de otros como el norte de Potosí, suroeste de Cochabamba y el Sur del departamento de La Paz. El censo de 2001 señala que de la población total urbana de 201.230 habitantes el 61 % se auto identifica como indígena. La mayor presencia tienen los quechuas con 39 %, aymara con 21 % y otros el 0,55 %. Es decir hay más presencia quechua en la ciudad que aymara, lo que a nivel departamental se invierte, según datos del Instituto Nacional de Estadística, INE. A nivel departamental el 50.53 % de varones, y 49.47 % de mujeres se adscriben como aymaras.

Estos datos nos permiten deducir que en la ciudad de Oruro hay una considerable cantidad de población migrante. Es posible que estos datos puedan ser superados en la realidad, porque, como es de conocimiento general, en el censo señalado buena cantidad de la población que radica en la ciudad retornó a sus comunidades de origen para el dia del censo, convocados por sus autoridades locales y gobiernos municipales, sabiendo que los recursos económicos particularmente de coparticipación tributaria se distribuye a los municipios de acuerdo a la cantidad de habitantes censadas.

Esto mismo podría haber ocurrido con la población migrante uru chipaya que no aparece en las estadísticas, sin embargo, aunque en mínima cantidad, insignificante quizá para las estadísticas se observa esta población en la zona sud de esta ciudad, por alrededores del mercado "Walter Khon" se constata la presencia casi permanente de población uru chipayas.

Se podría considerar que la franja que habita todos lo barrios periurbanos de la ciudad, donde está nuestro lugar de estudio, es población migrante de primera generación y procedente del occidente del departamento de Oruro particularmente. En el libro de inscripciones de la unidad educativa se contempla un casillero donde se describe el lugar de nacimiento, donde si bién una mayoría es nacido en la ciudad de Oruro, pero existe también una gran cantidad de participantes nacidos en poblaciones rurales del departamento de Oruro.

Las entrevistas desarrolladas con los facilitadores corroboraron a lo señalado ya que muchos estudiantes tienen casi una permanente relación con sus comunidades de origen. En una sesión del taller de Aymara cuando el facilitador les preguntó a dónde quería viajar para un trabajo de campo, los participantes sugirieron sus comunidades de origen "Toledo, Challacollo, Corque" (Obs. 08.10.07). Cuando se quizo realizar entrevistas con padres de familia y se preguntó a los niños/ás dónde se podía ubicar a sus padre, más de uno nos dijeros que sus padres habian viajado a sus comunidades de origen. A esto puede corroborar también la encuesta que se analizá más adelante (páginas 96 y 97) que los participantes del grupo encuestado además del castellanos hablan en su mayoría relativa el aymara, lo propio sus padres son bilingües castellano-aymara, así como también existen bilingües castellano-quechua.

En este último caso nos valemos del idioma como indicador para relacionar a su matriz cultural.

La zona Sur de la ciudad, no en su totalidad, pero la zona focalizada para nuestro estudio, cuenta con los servicios básicos como luz eléctrica, agua potable, alcantarillado, servicios educativos y centros de salud.

#### 1.3. Características de la situación educativa

El sistema educativo estatal cuenta con el área de Educación Alternativa para atender las necesidades educativas de quienes no pudieron acceder en su momento a la educación escolarizada. Esta área a su vez tiene otras sub-áreas, una de estas es Educación Permanente destinada a atender las necesidades educativas socio-humanísticas o técnica ocupacional de la sociedad civil.

En el departamento de Oruro existen tres centros educativos de estas características que corresponden a la modalidad de Educación Permanente, todas ellas están ubicadas en la misma ciudad: La Unidad Educativa Wiñaycusi, Ignacio Sallez y la Unidad Educativa Santos Marka T'ula.

En la zona sud de la ciudad, donde está situado nuestro objeto de estudio, existen tres redes educativas que corresponden a la educación formal pública. La Red 501 conformada por ocho unidades educativa entre ellas una nocturna. La Red 502 compuesta por 10 unidades entre ella una nocturna. La Red 402 conformada por 5 unidades entre ellas una nocturna. Las unidades de educación alternativa no aparecen conformadas en redes. La unidad educativa Santos Marka T'ula está registrada en la Red 402 del área urbana.

### 2. Contexto institucional de estudio

## 2.1 Datos referenciales

La unidad educativa lleva el nombre de "Santos Marka T'ula", nombre que hace honor a un líder indígena que encabezó el movimiento de caciques apoderados entre 1910 a 1920 luchando por sus derechos sobre la tierra. Fundaron las escuelas llamadas 'clandestinas' a

través de las cuales pretendían también aprender a leer y escribir el castellano, código de los opresores de entonces, siempre con el propósito de reivindicar sus derechos.

La unidad educativa "Santos Marka T'ula" tiene vigencia desde 2001, pero legalmente reconocida a partir del año 2005 por Resolución Administrativa Nº 216/05 del Servicio Departamental de Educación, como unidad educativa fiscal o estatal del sub área de educación permanente que corresponde al área curricular de Educación Alternativa. Tiene asignado el código 81230268 en el Sistema de Información Educativa (SIE), y el código SIE 81230186 en infraestructura escolar.

Esta institución educativa está ubicada sobre la calle Kennedy s/n entre las calles Tarija Baja y Potosí.

## 2.2. Organización institucional

La unidad educativa "Santos Marka T'ula", en el marco del sub-área de Educación Permanente ofrece sus servicios en Educación Comunitaria<sup>33</sup> en el propósito de promover la interculturalidad dirigidas a personas de diferentes edades. En esa perspectiva las áreas de enseñanza que oferta la unidad educativa son denominadas Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural, TAYPI. Este nombre en la concepción institucional llega a ser una 'modalidad de enseñanza' basada sobre todo en desarrollar más práctica que teoría.

En consecuencia, TAYPI es un modo particular de enseñanza que es aplicada en cada área que oferta la institución educativa, características de las mismas describimos más adelante.

Cada TAYPI tiene un encargado para desarrollar las actividades de enseñanza. Éstos, son denominados facilitadores.

El trabajo es semestralizado al final de la misma la unidad educativa otorga a los participantes un certificado con registro de horas pedagógicas acumulados.

68

<sup>&</sup>lt;sup>33</sup> Educación comunitaria, a la que nos referimos, es una modalidad del área de Educación Permanente atendida por el Estado, que está destinada a la atención de un determinado grupo social para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje ya sean de carácter técnico o humanístico

Las características propias de los elementos que forman parte de la estructura organizativa de la unidad educativa los caracterizamos en los siguientes acápites.

#### 2.2.1 Los facilitadores

La dirección de la unidad educativa está a cargo del Sr. Hernán Condori, quién además dirige el TAYPI de música andina, lengua aymara y recreaciones-juegos tradicionales.

Los facilitadores en su mayoría son profesionales que tienen formación en Educación Intercultural Bilingüe. En una primera instancia tuvieron su formación a nivel de técnico superior en el "Instituto de lenguas nativas Tawantinsuyo". Luego complementaron sus estudios a nivel de licenciatura en un programa especial de formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Técnica de Oruro. Tres de los facilitadores son maestros normalistas y dos de ellos ejercen paralelamente su trabajo en las escuelas y colegios estatales.

Son nueve las personas que trabajan en esta unidad educativa como facilitadores, la mayoría de ellos no cuenta con una remuneración del Estado, excepto dos, entre ellos el director, según informe mensual de planillas. El personal es como sigue:

- 1. Hernán Condori Condori
- 2. Cahuana Tapia Hilda
- 3. Flores Santos Galia Liz/Arrocha Lucana Giovanna
- 4. Machaca Mercado Gladis
- 5. Paricagua Titichoca Paulo Ramiro
- 6. Ramirez Flores Sinforosa
- 7. Jaimez Apaza Leticia
- 8. Adrían Ayza Isabel
- 9. Mamani Santos Rosa

Las horas de trabajo establecidas para la unidad educativa son de 280 horas mes, según el informe mensual de asistencia del personal.

La unidad educativa recibe un 'pequeño' apoyo de voluntarios de la "Escuela Sumaya" de España que es destinado sobre todo al equipamiento con material didáctico a la unidad educativa. Algo de aquello se destina para incentivar el trabajo de quienes no tienen los ítemes del Estado, según información de su director.

## 2.2.2 Los participantes

La unidad educativa "Santos Marca T'ula" acoge a personas de toda edad, niños/ñas que van desde sus siete años hasta personas que tienen más de cuarenta años. La institución corresponde al área de Educación Permanente, como se ha señalado, que es un programa para atender las demandas educativas de la sociedad civil, ya sean ocupacionales o de tipo humanístico.

La variedad en edades se observa casi en todos los TAYPIs, salvo en matemáticas, inglés y teatro donde son más niños y adolescentes que están cursando primaria o secundaria en distintas unidades educativas de la ciudad. Por ejemplo en el TAYPI de Quechua 2, son once participantes, cuatro de éstos son mujeres, el menor es de 9 años y el mayor de 40 años aproximadamente (obs. 07.06.08). Esto se puede evidenciar también en el libro de inscripciones que en la gestión de 2007 tiene registrados 314 participantes. Hay que tomar en cuenta que este registro incluye dos sub-centros o extensiones que tiene la unidad educativa; una que está ubicada en la zona norte de la ciudad, barrio "La Kantuta", y la otra la zona Este en barrio "Los Ángeles". A éstas no se llegó con la observación.

Como manifiesta Hernán Condori, director del establecimiento, es una institución abierta para todos, cualquier persona y de cualquier edad puede participar en esta unidad educativa. El único requisito para inscribirse a la misma es la cédula de identidad, aquello se pudo evidenciar cuando llegaron seis nuevos interesados para inscribirse para un próximo semestre. Cuatro se inscribieron para el TAYPI aymara. La profesora encargada de registrar les pidió solamente la cédula de identidad más una fotocopia de la misma (obs.14.06.08).

Esta apertura educativa al público se refleja en la pluralidad de los participantes no solo en cuanto a edad, sino también en cuanto a procedencia por ocupación o profesión, estudiantes de distintas unidades educativas, y la procedencia de matrices culturales<sup>34</sup> también diferenciadas.

En una sesión de Quechua 1, se observa un total de dieciocho participantes, la mayoría jóvenes (obs.15.06.08), y según información del director en ese grupo hay dos profesionales abogados, un ingeniero agrónomo, estudiantes de la carrera de enfermería y odontología de las universidades, y algunos profesores normalistas.

El facilitador del TAYPI de matemática, en el ínterin de una sesión, me informó que los niños vienen de seis diferentes unidades educativas, que no son siempre del barrio o zona, sino también de otras como Jesús Maria que está ubicada en otro contexto de la ciudad. "Tengo todo surtido", señala el facilitador (obs. 18.05.08), refiriéndose al año anterior que sus dirigidos venían sólo de tres unidades educativas de la zona.

La pluralidad en cuanto a procedencia cultural también se observa sobre todo por la matriz cultural de sus padres, predominantemente de procedencia aymara y quechua. Aquello pudimos evidenciar en función a una encuesta (VER ANEXOS), y a través de la información de los facilitadores y los propios asistentes.

Los participantes deben asistir a un TAYPI que la institución denomina *intracultural* y a otra de carácter *intercultural*, aunque últimamente se conoció que se había flexibilizado aquello, ya que existía la cantidad necesaria de participantes en cada área.

En la primera salida al trabajo de campo (octubre de 2007), los TAYPIs que contaban con mayor número de participantes fueron matemáticas y música andina. En la última visita (junio de 2008) se observó un crecimiento considerable de participantes en los TAYPIs Aymara y Quechua que oscila alrededor de veinte participantes en cada grupo, con relación

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> Con matrices culturales nos referimos a los elementos o significantes culturales originarios que son como ejes o redes que estructuran una determinada cultura, bajo las que una determinada persona asume la realidad. En este caso hace referencia a lo aymara y quechua. Una matriz cultural no está exento de los cambios.

al periodo anterior que fluctuaba alrededor de los diez participantes. Al TAYPI deportes, que se particulariza por la práctica del fútbol, también asisten una buena cantidad de personas. El TAYPI con menor cantidad de participantes es el de hilados, tejidos y teñidos tradicionales.

#### 2.2.3 La infraestructura

La infraestructura es compartida con la unidad educativa "Centro Integrado Hijos del Sol", por lo mismo ambos establecimientos llevan el mismo código de infraestructura en el documento de Resolución Ministerial para su funcionamiento.

Para el desarrollo de sus actividades utiliza cuatro ambientes, tres aulas pequeñas y una sala. No tiene un ambiente destinado para la dirección. Los instrumentos y los materiales que son usados en el desarrollo de los talleres son guardados en la antesala o pasillo hacia las aulas (VER ANEXO FOTO Nº 3).

Sin embargo, físicamente la unidad educativa "Santos Marka T'ula" no cuenta con una infraestructura propia, como consecuencia de aquello tropieza aún en la organización de su trabajo, particularmente con los horarios de trabajo. Por diferencias personales entre directores, en algunas ocasiones incluso tuvieron que acudir a otras unidades educativas vecinas para desarrollar sus actividades.

Al lado está otro establecimiento educativo del nivel inicial, "Edith Zamora de Paz". En la cuadra siguiente se encuentran dos unidades educativas "Luís Mario Careaga" y "Ladislao Cabrera", este último en turno vespertino.

"Santos Marka T'ula" es la única unidad educativa en la modalidad de educación permanente asentada en esta zona que corresponde al distrito municipal número 5 de la alcaldía de la ciudad de Oruro.

Últimamente también se extendieron a otra unidad educativa ("Carmela Cerruto") de la misma zona donde captaron nuevos participantes.

### 2.2.4 La rutina de las sesiones

Los días de trabajo se ajustaban a los días hábiles de la semana en la primera observación realizada. Aquello se modificó posteriormente.

Esta fue el horario de trabajo en la primera salida de campo (octubre 2007).

LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
Música	Títeres		Matemática	Matemática	Deportes
andina	aymara		3º-6º	7°-8°	
	Ingles		Teatro	Títeres	
				quechua	
		TARDES			
Música	Títeres			Títeres	Matemática
andina	aymara			quechua	secundaria
Ingles					Tejidos
intercultural					tradicionales
					Música aymara

En el último trabajo de campo otra unidad educativa ocupaba los ambientes que antes utilizaba la unidad educativa "Santos Marka T'ula", por lo que las sesiones se desarrollan los fines de semana, es decir viernes, sábado y domingo con horarios muy apretados tanto en la mañana, en la tarde y en horas de la noche. Algunos talleres se desarrollan paralelamente, lo que restó participación sobre todo de niños/as y adolescentes que cursan primaria o secundaria. Factor que influyó para que muchos opten por asistir a un solo TAYPI, según información del director de la unidad educativa.

La asistencia es directamente en aula, no se realizan formaciones como es habitual en las escuelas. Existe un pequeño espacio de recreo o descanso en el intermedio del desarrollo de las sesiones.

Cada facilitador lleva el control de asistencia de los participantes. Asimismo los facilitadores

firman un cuaderno de asistencia.

2.2.5 Las áreas de enseñanza o TAYPIs.

Los Talleres de Aprendizajes y Promoción Intercultural, TAYPIs como se denominan a las

áreas de enseñaza que se imparten en esta unidad educativa, desde la perspectiva

institucional están agrupadas en dos: intracultural e intercultural. Los TAYPIs denominadas

intraculturales son: música andina, aymara, quechua, hilados, teñidos y tejidos tradicionales.

Mientras que los TAYPIs matemáticas, inglés, teatro y recreación-juego tradicionales son

considerados interculturales.

Desde nuestro punto de vista, tomando en cuenta los contenidos que se desarrollan en

cada uno de estos TAYPIs, podemos clasificar en los siguientes grupos:

TAYPI de lenguas: aymara, quechua e inglés

TAYPI de arte: música andina, teatro, tejidos y teñidos tradicionales

TAYPI de ciencias exactas: matemáticas

TAYPI de recreaciones: recreación-juegos tradicionales (fútbol)

a. TAYPI de lenguas

El propósito de estos TAYPIs, aymara, quechua e inglés es la enseñanza de dichas

lenguas. Muchos de los participantes tienen algún grado de conocimiento de las lenguas

aymara y quechua en particular, otros son novatos. La mayoría de los participantes son

hijos de padres migrantes, niños, niñas y adolescentes en edad escolar, pero también hay

personas en etapa de profesionalización o ya profesionales.

Se observó que la asistencia es cruzada para la mayoría de ellos, es decir quienes son de

procedencia cultural aymara participa del TAYPI quechua y viceversa. Sin embargo la

74

enseñanza para ambos casos es como segunda lengua<sup>35</sup>. En el caso del inglés la enseñanza es como lengua extranjera porque en el entorno no es posible encontrar un contexto social para la práctica de esta lengua.

Una característica común que tienen estos TAYPIs es el uso de un método sobre todo audio-lingual con enfoque comunicativo. Decimos audio-lingual porque este método promueve sobre todo la precisión en la discriminación auditiva y en la pronunciación que básicamente incluye las siguientes etapas: reconocimiento, discriminación, imitación, repetición y memorización<sup>36</sup>. Con enfoque comunicativo porque el fin último es comunicarse en dichas lenguas. Este propósito es demostrado en público por los participantes al final del semestre en una especie de última prueba, desarrollando diálogos en actos teatrales o escenificación de algunas actividades o costumbres de las comunidades andinas.

### a.1 Lengua aymara

En este TAYPI existen hasta tres grupos, aquello puede variar dependiendo de la cantidad de inscritos por cada semestre. Estos grupos están organizados por el conocimiento que tienen sobre esta lengua. Los que tienen algún grado de conocimiento sobre la lengua están en el grupo Aymara 2, y los que no saben casi nada están en el grupo Aymara 1. Los participantes son diversos en cuanto a edad y también en cuanto a ocupación; estudiantes, padres de familia y profesionales.

Las temáticas de aprendizaje para el grupo 1 están en función a las relaciones personales básicamente, como los saludos, presentación, números, colores, partes del cuerpo, animales, entre otros. Mientras el grupo 2 hace más funcional la lengua aymara practicando a través de teatros o escenificando cuentos en la lengua aymara.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> Los participantes pueden tener el castellano, aymara o quechua como primera lengua, pero no necesariamente estan aprendiendo la lengua que ya saben, sino otra que no conocen.

<sup>&</sup>lt;sup>36</sup> Bautista Judith y Leonor Salazar s/f Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y constructivista en la enseñanza del inglés. En línea: http://serbi.luz.edu.ve/pdf/ed/v10n3/art 04.pdf (22.11.2008)

La enseñanza del idioma también está en función a actividades que se desarrollan en las comunidades rurales como la siembra de papa y actos rituales relacionados con tareas agropecuarias.

Por ejemplo, en dos sesiones se observó ensayos en función a un ritual que se desarrolla antes de iniciar cualquier actividad agrícola. Estos ensayos se desarrollan inicialmente en el aula, luego simulando el sitio agrícola, para el que aprovechan un pequeño espacio del jardín de la escuela.

Si bien esta ritualidad es considerada como una práctica propia de las comunidades rurales, la fusión de fe religiosa se refleja en el contenido del texto del ritual, una simbiosis religiosa entre lo occidental y lo andino. Transcribimos a continuación un texto del ritual antes de iniciar la siembra de la papa que se ejercitaba con la dirección de la facilitadora Hilda Cahuana.

#### PACHAMAMATA LICENCIA MAYIÑANI

(Pidiendo licencia de la madre tierra)<sup>37</sup>

(1\*) Nayraqata Tatituta insinsunti kimsa kuti sapa mayni mayisiña:

(Primero de Dios tres veces hay que pedirse con incienso)

Tatana sutiparu, yugana sutiparu,

Qullana ajayuna sutiparu,

UKHAMAPANA

**TATITU** 

(rezo padre nuestro)

Araxpachanjiri munata Tatitu, sutimawa yupaychata,

Apumawa jawsata, jumana iwxatamawa lurasini,

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> La traducción al castellano es una aproximación que me corresponde

Araxpachansa akapachansa.

Sapa urunaka t'anta churapxita,

Manunakasa pampachapxita, ukhamaraki nanakaxa pampachapxaña,

Jani juchachasiñaru irpantapxistati,

Jani ukaxa qhipiyapxita,

UKHAMAPANA

(2\*) Ukata pachamamata kupalanti mayiñani akhamsasa:

(Después con copal de la madre pediremos, diciendo)

Jumakiwa pachamama lisinst'itanta, jumakiwa ch'ama churitanta,

(Tú madre tierra me vas a dar licencia, tú me vas a dar fuerza,

suma puquwi churitanta, lisinsmanti aka uraqiru sarxataña.

me vas a dar buena producción, con tu licencia voy a trabajar esta parcela)

(3\*) Ukata axayunakata mayiñani-segundo Dios:

(Después pediremos a los espíritus)

Jumakiwa tatituta mayinta qallpachiri almanakataki, achachilanakata,

(Tú Dios vas a pedir a las almas que preparan las parcelas, de las achachilas

ajallinakata mayinta.

De las ajallis vas a pedir

YUSPAJARPANA (obs.23.10.07).

Que Dios se lo pague

(\*) Son instrucciones.

En estas prácticas o ensayos en terreno los estudiantes tratan de dar funcionalidad a la lengua aymara aprendida en el aula. Un niño al no poder continuar picoteando la tierra dijo "no hay *ch'ama* (fuerza)" (obs. 23.10.07).

Cuando la enseñanza se desarrolla exclusivamente en el aula cada uno de los participantes es convocado a la pizarra para demostrar su aprovechamiento, donde el resto de los participantes aprueban o desaprueban su aprendizaje.

Se acude también a los cuentos andinos u otros relatos elaborados por los propios participantes. Se teatraliza también las costumbres andinas y otros a iniciativa de los participantes, como el ejemplo que transcribimos a continuación:

### Orinoka Markana Q''at''upa

(La feria del pueblo de Orinoca)<sup>38</sup>

### Personajes:

Kullaka 1 1. Shoselin

(Hermana)

Kullaka 2 2. Silvana

Jilata 3. Diego

(Hermano)

Kullaka 3 4. Judith

Kullakanaka 5. Maura y Nadia

(hermanas)

Kullaka 1: kullaka kunamasktasa suma urukipanalla.

(Como están hermanas buenos días)

Kullaka 2: suma urukipanalla kullaka.

(Buenos días hermana)

Kullaka 1: kunanakraki apantasti alxañataki.

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> La traducción me corresponde

(qué cosas trajiste para vender)

Kullaka 2: nayaxa ch'uqi juyra apant"a alxañataki, jumasti kullaka

(papa y quinua he traído para vender, y u hermana)

Kullaka 1: nayaxa juyra pitunaka apant"a.

(yo he traído pitos)

Kullaka 2: akaru aljasiñani, jaqixa wakitasjarakisa.

(aquí nos venderemos hermana, hay bastante gente)

Kullaka 1: iyawa kullaka, alxasiñanilla.

(sí hermana, venderemos pues)

Jilata: kullakanaka kunamaskaptasa, nayaxa ancha llakitatwa.

(cómo están hermanas, yo me encuentro muy apenado)

Kullaka 2: kunaraki jani walixi jilata.

(qué de malo hay hermano)

Jilata: manq'ata utjitu, kaukinsa utji p''isaraxa.

(tengo hambre, dónde hay comida p"isara(quinua graneada))

Kullaka 3: jilata jilata, akana utji p'iisaraxa alasita alasitalla. Yapt'ayamawa.

(hermano hermano, aquí hay p'isara, cómprame, cómprame pues. Te voy a dar más la yapa)

Jilata: ancha suma kullakatawa alxakitalla anchawa manq'ata utjitu janiwa pituksa

wayti.

(eres una buena hermana, véndame pues, tengo hambre ni pito he traído)

Kullaka 3: jani waytati, piru kunama jani wayuntati, akasti kunaraki.

(no has traído, pero cómo que no has traído esto qué es)

Jilata: ukaxa janiwa pitujiti, ch'allawa.

(eso no es pito, es tierra)

Kullaka 3: kuna ch'alliriji juyk"utacha, jani t"aq"asistati yuqalla.

(cómo va a ser tierra ciego ere?, no te hagas la burla)

Kullaka 2: jilata jilata nayata ch'uqi, ch'unu, juyra alasiyitalla.

(hermano hermano papa, chuño, quinua cómprame de mí)

Jilata: ch'uqi ch'uñu janiwa, ansasa juyra alasiyama, ancha sumapaniwa juyraxa.

(papa, chuño no, más bien quinua te voy a comprar, la quinua es muy bueno)

Kullaka 2: jisa uk"amaskiwa, jilata jumaxa Qullasuyu Irpiri tataru uñtäti.

(así es, hermano tú conoces al presidente de Bolivia?)

Jilata: janiwa uñti, k"itiraki ukasti.

(no conozco, quién es pues él)

Kullaka 2: Jani uñtati, nayana jilañawa.

(no conoces? Es mi hermano)

Jilata: k"itiraki jilamasti.

(quién es tu hermano?)

**Kullaka 2:** Iwu jilatawa, ukawa nayana jilañaxa, p'isgi mang'asa jilachatawa.

(el hermano Evo, él es mi hermano, él ha sido criado con comida de quinua)

**Kullakanaka**: nayawa Qullasuyu Marka Irpirit"a. (obs.18.05.08)

(yo soy el presidente)

Los facilitadores tratan de desarrollar una comunicación en la lengua aymara con los participantes en el aula, pero no se deja de acudir al castellano en el tratamiento de los temas, como se observa en la siguiente descripción:

FACILITADORA: ahora saquen sus cuadernos y luego vamos a ir a trabajar.

FACILITADORA: ¡atiendan!, ist'apxam (¡escuchen!), para la próxima averiguar sobre la siembra. Esto pueden investigar en biblioteca, con sus padres, todo sobre la siembra de papa, ch'ugita (sobre la papa).

NIÑO: ¿en Internet?.

FACILITADORA: también en Internet.

(Llegan otras alumnas de 13 años aproximadamente ambas. La facilitadora saluda).

FACILITADORA: aski jayp'ukipana (buenas tardes)

NIÑAS: (No contestan).

FACILITADORA: copien lo que está en la pizarra. (Obs. 09.10.07)

Los cantos en lengua aymara no faltan en las sesiones. Al final de las clases la facilitadora da tarea para la casa a los participantes, trabajos que son revisados al inicio de la próxima

clase.

a.2 Lengua quechua

El TAYPI Quechua, en cada grupo, cuenta con similar cantidad de participantes que el TAYPI Aymara, alrededor de 20 asistentes. Al inicio de la clase la facilitadora generalmente pide a los participantes la entrega de sus trabajos proporcionados como tarea en la clase

anterior. En algunos casos estas tareas están desarrolladas en sus cuadernos.

Los contenidos son de relaciones personales, saludos, colores, números, nombres de

animales y objetos. También están relacionados con las actividades reales, sean agrícolas

u otras, por ejemplo con la siembra de papa. Para el día de la madre compusieron versos o

frases en la lengua quechua dedicados a la madre. El aprendizaje se desarrolla también en

función a cuentos o escenificación de actividades del área rural (cocina), en la lengua

quechua.

La facilitadora trata de desarrollar una relación comunicativa con sus dirigidos en la lengua

quechua, casi siempre les habla en este idioma, muchos responden en la misma lengua,

otros no. Pero no deja de acudir al castellano para comunicarse con los participantes. Una

descripción se realizó de la siguiente forma:

FACILITADORA: vamos aprender una canción en quechua. Escuchen, escuchen. (Mientras va repartiendo la letra de la canción en pequeños volantes. La canción titula

"Pachamama" de autor Luzmila Carpio).

81

FACILITADORA: uyariychiq,(escuchen) uyarisunchiq nini (vamos a escuchar dije)

(la facilitadora lee e quechua y pide que sólo la escuchen a los participantes).

FACILITADORA: *ujtawan* (uno más). Ustedes van a seguir con la vista, pero van a poner atención en las aspiradas y explosivas. *Kayta sumajta takirinanchis tiyan* (esto tenemos que cantar bien).

(Ingresa al aula un niño de 8 años aproximadamente y como en forma de saludo dice "profe").

FACILITADORA: Allin sukha (buenas tardes)

NIÑO: (no contesta).

FACILITADORA: Ñawiriy (lea) sílaba por sílaba sin apresurarte. (Obs. 26.10.07)

Otra de las características de la enseñanza es la escucha de música con contenido quechua como inicio, como en el presente caso, luego los participantes tratan de captar algunas palabras que posteriormente son complementados o corregidas por la facilitadora. Estas palabras también se escriben en la pizarra y al final siempre se realiza la respectiva traducción al castellano. La lectura repetida de las palabras es una de las características del proceso de enseñanza. Una canción de aquellas se transcribe a continuación:

#### CHIRAPA= Iluvia con sol

Qayna p'unchay jamunkiman

Ayer tenias que venir

Sapallaypi waqashani

Estoy Ilorando solo

Mana pipaj

Sin nadie

qhawarillaspa

que vea

Waqallarqani sapay

He Ilorado solo

Llakillarqani sapay He penado solo Khuyay mamaíta Recordando el amor yuyarillaspa de mi madre Maypillaraj sunquchallay Donde todavía estará mi corazoncito Maypillaraj ñawiruruy Donde estará mis ojitos Paytaj kunan llakisiwanchu Ahora ella no me ayuda a penar Maypillaraj sunquchaway Donde estará mi corazoncito Maypillaraj ñawirury Donde estarán mis ojitos Paypaq künan waqay siwanchu Ahora ella no me ayuda a llorar Waqay siwanchu ñawiy Mis ojos me ayudaran a llorar Llakiy siwanchu sunquy Mi corazon me ayudará a penar Kayta mamayta

Esto solo cuando a mi madre

yuyarillajtiy

La recuerdo (obs.17.05.08)

En las sesiones recurrentemente se ha observado que la música no está ausente en el aula, bien como motivo para extractar palabras quechuas, o como música de fondo. En los dos casos son música con contenido quechua. En el caso anterior la canción se enseñaba con motivo del día de la madre pero lo cantarían en público al final del semestre.

Al retirarse de la sesión los participantes deben mencionar algunos vocablos en quechua de lo avanzado en el aula, es como requisito para retirarse.

Al TAYPI asisten personas de toda edad, estudiantes, padres de familia, hasta profesionales.

### a.3 Lengua inglés

El TAYPI inglés agrupa a niños/as que oscila entre siete a once años aproximadamente. En una sesión se observó cinco participantes entre éstos solo una niña que están sentados en pupitres ubicados en filas y columnas con dirección a la pizarra donde se ubica la facilitadora.

La docente desde la entrada trata de usar el inglés como medio de comunicación en los saludos, órdenes para sentarse, para presentarse, para que lean y repitan. Los participantes responden sin mayores dificultades. Los contenidos que se observó desarrollar estuvieron relacionados a identificación de números, colores, nombres de frutas, animales, material escolar, y otros objetos. Cuando los niños responden correctamente, la facilitadora dice "wery good" y los niños se alegran, al mismo tiempo que repiten "wery good".

La facilitadora inicialmente escribe en la pizarra el nombre de un animal u objeto en inglés y su traducción en castellano, y los alumnos en coro repiten en un primer momento posteriormente de manera individual. Tienen que repetir la pronunciación de cada palabra junto a la facilitadora. Luego la parte de inglés es borrada de la pizarra y sólo queda la

traducida al castellano donde el participante tiene que mencionar lo que corresponde en inglés. Un ejemplo:

FACILITADORA: Ahora recordaremos lo que hemos aprendido anteriormente. Primeramente números.

Pregunta uno por uno a los participantes mostrando números en tarjetas. Los participantes no responden, entonces la facilitadora pide responder entre todos en coro, y responden. Posteriormente realiza preguntas uno por uno. A una niña que no había venido la clase anterior, hace repetir los números de uno al diez en ingles mostrando las tarjetas donde están dibujados los números.

Posteriormente, también mediante pequeñas tarjetas muestra textos escritos la facilitadora dice "what it is" (qué es esto?). Luego hace con dibujos de frutas. En algunos casos los niños parecen adivinar y eso parece gustarles, cuando adivinan festejan.

Posteriormente muestra cortes de papel en colores los niños tienen que decir el color del papel en inglés. Cuando responden correctamente la facilitadora le dice "wery good"

FACILITADORA: Ahora vamos a trabajar con nombres de animales.

Y escribe como titulo "the animals" (los animales)

En la pizarra escribe lo siguiente:

Dog=perro

Cat= gato

Rabbit=conejo

Viper=víbora

Toad=sapo

Lion= leon

Tiger=tigre

Elephant=elefante

Mouse=raton. (Obs. 25.05.08).

La facilitadora usa materiales para dinamizar su clase como dibujos con ejercicios de relacionamiento, uso de colores en dibujos, juego de palabras y pequeñas oraciones para completar, entre otras.

La canción es otro recurso didáctico utilizado por la facilitadora. Se promueve también diálogos cortos en pareja con saludos, presentación, procedencia, su ocupación, y la descripción del medio ambiente circundante.

Entre los TAYPIs de lenguas, inglés es la que cuenta con menor cantidad de participantes.

# b. TAYPI de arte

Los TAYPIs música andina, teatro, tejidos y teñidos tradicionales se han categorizado como TAYPIs Arte, porque promueven la manifestación o adquisición de algunas habilidades en las especialidades señaladas, de manera que incluso puede convertirse en un oficio para algunas personas.

Se ha observado que a los TAYPIs música andina y tejidos y teñidos tradicionales asisten desde niños/as hasta personas mayores. Mientras que al TAYPI teatro sólo quiénes están cursando la enseñanza primaria o secundaria del sistema escolar.

#### b.1 Música andina

En esta área se enseña a interpretar instrumentos musicales de viento practicados sobre todo en las comunidades aymaras-quechuas, como son el *sikuri, llanu wayli, jula jula.* La interpretación de los instrumentos es acompañada siempre de cantos en lengua aymara y quechua, además al son de la coreografía característica de comunidades andinas. Se ejecuta los instrumentos bailando en ronda. Cada que se tiene que retomar nuevamente el ritmo de la canción, la ronda gira en sentido contrario y es en ese instante cuando se hace sonar el *pututu*<sup>39</sup>, un instrumento que ensalza la música andina.

<sup>39</sup> Instrumento hecho en base al cuerno de la vaca que se usa para ensalzar la música en las comunidades andinas, además que este instrumento es utilizado para convocar a la población en las comunidades andinas.

86

En más de una ocasión se ha observado que antes de iniciar la clase, el facilitador invita a compartir el *akulliku*, práctica ritual que se realiza acompañada con el 'masticado'<sup>40</sup> de la hoja de coca. Luego de esta ceremonia el facilitador distribuye los instrumentos, previamente pregunta a cada uno de los participantes "¿arribeño o abajeño?" (obs. 08.10.07). Los participantes en alguna ocasión deciden, pero entre ellos ya se conocen quien hace de abajeño o arribeño. Esta clasificación está relacionada con los instrumentos que viene emparejados pero con la variante de que los denominados arribeños o también consideradas *ira* vienen con una nota musical más que los abajeños o *arkas*. Es decir en el instrumento *siku* por ejemplo puede ser el *ira* o arribeño tiene dieciséis cañitos, mientras el *arka* o abajeño solo tendrá quince cañitos. De modo que en la ronda se intercalan entre unos que ejecutan la parte *ira* y otros que ejecutan la contraparte *arka*.

En los instrumentos practicados hay algunos que necesariamente se ejecutan por pares, pero también hay otros que no, ya que en un solo instrumento están todas las notas musicales, es decir sus complementos están en la misma hilera de notas musicales de manera que individualmente puede interpretar un ritmo musical, pero no lo hacen así, sino siempre en pareja y en conjunto. Así les instruye también su facilitador (Obs. 22.10.07).

El trabajo por pares en la ejecución de las notas musicales es una de las características en el proceso de enseñanza de este TAYPI. Es decir la interpretación de la música se puede realizar sólo complementándose con el otro y en grupo. Es una estrategia de enseñanza basada en la complementariedad de dos partes.

Los participantes inicialmente ensayan en parejas con las notas musicales que distribuye el facilitador en hojas fotocopiadas y muchas veces también escribe estas notas musicales en la pizarra. Después de un primer ensayo por parejas y sin movimiento, muchas veces sentado en pupitres, se pasa a ensayar en grupo y en movimiento, es decir bailando, para ello se acomodan en el espacio vacío del aula u otro lugar que permita este ejercicio. El facilitador, que es parte de este proceso, toca además el bombo. Los instrumentos son proporcionados por la institución.

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> 'Masticado' es una forma de decir para comprender el *pikchu*, que se trata de llevar la coca a la boca que no necesariamente es masticada ni triturada.

Son varios los ritmos y temas que se practican entre ellas el *llanu wayli* es la canción que recurrentemente se interpreta y siempre al inicio de cada sesión. Como todos los otros temas, ésta tiene su canto que lleva el siguiente contenido. La traducción aproximada me corresponde.

Llanu waylinti wali suma thuqt'asiri kullaka

Llanu waylinti wali suma kirkt'asiri jilata wa, ya, ya

Layrapachata jichharpachana jutirpacharuwa wa, ya, ya

Sartapxañani suma urutaki

Wawanakana yatinpataki wa, ya, ya

Hermana que bailas bien con Llanu wayli

Hermano que cantas bien con Llanu wayli wa, ya, ya

antes, hoy, y en el futuro wa, ya, ya

Nos levantaremos para un nuevo día

Para que aprenda nuestros hijos wa, ya, ya

Los participantes en su mayoría son varones, sin embargo en uno de los grupos se observó también la participación de dos mujeres.

#### b.2 Teatro

El TAYPI promueve sobre todo el desarrollo de la expresividad tanto verbal como escénica. Los participantes son particularmente niñas y jóvenes que están cursando estudios en la escuela o colegio. Los objetivos son explicados por su facilitadora Leticia Jaimes.

Les damos este curso de teatro para que vayan mejorando su expresión en su forma de actuar, porque mayormente los niños son tímidos, y les cuesta expresarse ya sea en una exposición en alguna charla que tienen que hacer mas que todo frente a sus compañeros. El teatro les ayuda a expresarse a ellos no?, a exteriorizar, por lo menos puedan dar a conocer a sus mismos compañeros lo que saben, por que ellos saben lo que es difícil es expresarlo, entonces el teatro les ayuda bastante en esas actitudes, por que muchos de los niños tienen cualidades, la cosa es que les cuesta expresarlo. (Ent. Leticia Jaimes 25.10.07)

En las visitas al TAYPI se observó particularmente ensayos de danzas y pequeñas escenas de teatro. Se nos informó que también escenifican leyendas y cuentos andinos. Parte de una sesión se describió de la siguiente forma:

Están presentes cuatro participantes entre 6 a 14 años a quienes pide salir al espacio vacío del aula para realizar ejercicios "preparativos y relajamiento". Empiezan a realizar el "calentamiento" como lo denominó la facilitadora, una especie de caminata suave con movimientos de brazos, caderas y cabeza y respiración profunda.

Posteriormente con música de interpretación de Luzmila Carpio, ritmos de la región del norte de Potosí, se practica una danza. Lo llaman la danza del aguayo, para ello todas incluso la facilitadora se ponen pollera, todos de color verde y de acuerdo a sus medidas, esas que había traído cargada la facilitadora. Se baila haciendo figuras en ronda. Posteriormente se cambia a otros ritmos. Inicialmente es la facilitadora la que da muestras de los pasos y movimientos. Las participantes asimilan rápidamente. Yo era el que menos sabía, ya que estoy también participando para que no me sientan extraño y observadas. Siento que la facilitadora en momentos también hace seguimiento a mis movimientos en la danza. Yo pienso que me engancho al ritmo, lo trato de hacer lo mejor para que piensen que tengo interés en las cosas que hacen. Mas de una vez la facilitadora dijo, los hombres con manos atrás, claro me dejaba llevar creo por los movimientos de las participantes que hacía casi al mismo estilo. Moviendo la cabeza, la cintura y los hombros, con las manos a la cintura. (obs.31.05.08)

A decir de la facilitadora, quién es también profesora en una de las escuelas regulares, los más tímidos en las aulas son los niños y niñas que provienen de familias migrantes del área rural quienes además sufren discriminación en la escuela, a quienes se trata de apoyar con este TAYPI. Unas escenas que se ha observado practicar:

Previo a los ensayos la facilitadora hace una explicación de cómo vocalizar y hablar fuerte frente al público, así como movimientos corporales y gestos que pueden apoyar a una buena representación de teatro. Se ensaya por pareja estos ejercicios

La facilitadora señala que se va practicar algo de teatro. Se hace ejercicios de relajamiento, así lo dicen: caminata, respiración profunda, estirar de las manos y mostrar diferentes tipos de gestos mediante el rostro apoyados con las manos, tipos de emociones: riendo, enojado, triste, etc. La facilitadora señala que es posible presentar teatro utilizando solo gestos y recuerda un ejercicio anterior y pide que uno de los participantes presente la misma para que yo pueda interpretar dicho teatro. Era una limpieza de un espejo, hasta cierto punto pude entender. Luego la facilitadora reforzó y demostró el teatro haciendo más énfasis en los gestos, haciendo mas comprensible la escena. Posteriomente demostró otros ejemplos de escenas cortas como el "grán número", "el observador", "el tropezón".

Finalmente la facilitadora propuso ensayar un teatro corto que había visto representar en una escuela y era dedicado al día del maestro. Se trata del padre que no quiere mandar cuota para el festejo del día del maestro con su hijo, y decide el padre ser maestro de su propio hijo y así no mandará mas cuotas a la escuela. Pero no soporta la

renegada que tiene que pasar con su hijo y decide nomás mandarla la cuota y el hijo a la escuela. (Obs.30 05.08)

La metodología del taller es por demostración. La facilitadora siempre va motivando a los participantes infundiendo de que pueden ser buenos artistas en el futuro, constantemente está guiando los movimientos ya sea para el teatro como para la danza. Desde los ensayos, sobre todo las danzas, el ambiente se contextualiza utilizando atuendos similares de las que se usan en las comunidades andinas para dichas danzas. Por ejemplo en una sesión ensayan una danza denominada "la danza de aguayos" en la que todas las participantes utilizan pollera y chalinas (Obs. 31.05.08). Estas indumentarias son proporcionadas por la institución.

## b.3 Hilados, teñidos y tejidos tradicionales

El TAYPI consiste en la enseñanza del hilado, torcelado y tejido. El hilado lo realizan de lana de oveja, alpaca y llama para diferentes fines, puede ser chompa, manta, cama, ch'ulo y otros. Para ello la institución proporciona los insumos necesarios, pero también los participantes pueden traer sus propios materiales.

Después del hilado se realiza el torcelado que consiste en emparejar dos lanas en uno para que el hilo sea más grueso y resistente, para la misma se utiliza un instrumento denominado rueca. La rueca en el hilado se hace girar de izquierda a derecha, mientras que en el torcelado en el sentido contrario.

Luego del hilado y torcelado viene el teñido que trabajan preferentemente con material natural, es decir hierbas y plantas que existen sobre todo en las comunidades rurales. El teñido pasa por otros procesos como preparación que consiste en el lavado, el teñido mismo y el secado de las lanas.

El tejido es la otra fase que bien puede realizarse con la lana producida o en su caso con las que se puede adquirir del mercado.

No siempre todos los participantes realizan el mismo trabajo al mismo tiempo. Parte de una sesión se describió de la siguiente forma:

La facilitadora se sienta al lado de una participante para el trabajo de torcelado, primero emparejan la lana torcida o hilada de oveja. El trabajo lo realizan entre dos.

Una joven participante llega retrazada a la sesión. La facilitadora le pasa a ella el trabajo de envolver la lana, la misma que concluye con dicho trabajo.

Luego la facilitadora le enseña una muestra de tejido a otra participante. La participantes 1, que es una señora, después de observar el pequeño tejido señala: "voy ha poder pues, por qué me va a ganar", y se apresta a continuar con el tejido.

La participante 2, una señorita, entrega a la facilitadora palillos y lana para tejer, solicitando que le dé muestra. La facilitadora prepara la muestra y se pone muy cerca de la participante para explicarle la muestra. Luego la participante por su cuenta realiza el trabajo bajo la estricta vigilancia de la facilitadora. Da lagunas explicaciones pero poco a poco se aminora las indicaciones o correcciones. (Obs. 25.05.08)

El TAYPI se caracteriza por no hacer uso en absoluto de la pizarra, y aparentemente tampoco necesita un aula con pupitres. Los participantes realizan el trabajo sentados en pequeños asientos que no son sillas ni pupitres (VER FOTO Nº 17), y se ubican en la parte vacía del aula o en su caso lo realizan de pie. El canto en aymara no está ausente en este TAYPI.

La metodología es básicamente la demostración, es decir inicialmente es la facilitadora quién realiza el trabajo mientras los participantes observan. Se ha visto que generalmente es una explicación personalizada, e incluso se podría decir que no necesita de palabras, sino el mismo hecho o demostración daba la explicación. Un ejemplo de aquello sucedió cuando el joven participante de diecisiete años aproximadamente, no habló ni preguntó a la facilitadora en toda la sesión, siendo que solo eran tres participantes en total. El participante se limitó solo a observar a la facilitadora y ensayar las instrucciones. En un principio el participante no podía ni enganchar la lana a la rueca, peor hacer girar la rueca, pero observando cómo lo hacía su facilitadora, después de varios intentos logró hacer girar la rueca (obs.24.05.08). (VER FOTO Nº 4).

En todo este proceso se ha observado participar niñas, jóvenes (varón y mujer) y mujeres mayores de edad.

### c. TAYPI de ciencias exactas

Lo denominamos TAYPI de ciencias exactas porque los contenidos que se desarrollan en el proceso de enseñanza están específicamente enmarcados en la ciencia de la matemática universal.

#### c.1 Matemática

El TAYPI está dirigido por un facilitador que además es docente en una de las escuelas del sistema regular. Los participantes son niños/as y jóvenes que están en la escuela o colegio. Están organizados en grupos de acuerdo a la edad: de 7 a 9 años un primer grupo, de 10 a 13 años otro grupo y de 14 años en adelante conforman otro grupo.

Los temas que se tratan se relacionan con los contenidos que se desarrollan en la escuela o colegio en los niveles que corresponde. Por ejemplo en una sesión se trabaja los trazados de circunferencia, construcción de cuadrados, de figuras hexagonales, con participantes que corresponde a la edad del primer grupo. En otra sesión se trabaja el tema de equilibrio, ritmo y simetría, progresiones aritméticas y geométricas. Con participantes que se sabe que están en secundaria trabajan trazados, construcción de polígonos en base a fórmulas, más después se trabaja el cálculo de volúmenes en base a *p'uñus*<sup>41</sup>.

De manera general, en el trabajo de campo se observó el desarrollo de los siguientes temas en este TAYPI: medidas longitudinales, formas geométricas, el exágono, manejo de instrumentos geométricos, construcción de polígono, simetría, ritmo, equilibrio, volúmenes y progresiones.

Una característica del TAYPI es el uso de elementos culturales de comunidades andinas como el *p'uñu*, *wiphala*, la *chakana*, instrumentos musicales (jula jula), y tejidos andinos como la *ch'uspa*<sup>42</sup>, para contextualizar el desarrollo de los temas en el aula. Por otro lado, se trata de dinamizar las clases con juegos, es decir el facilitador con frecuencia combina

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> Vasijas construidas artesanalmente de barro que es utilizado para el almacenamiento de agua en áreas rurales.

<sup>&</sup>lt;sup>42</sup>Tejido en forma de una pequeña talega donde se porta la coca.

el desarrollo de los temas con juegos adecuados al mismo, para ello la institución proporciona material consistente en juegos.

El trabajo se combina entre la teoría y la práctica donde la institución proporciona instrumentos y material necesario. Cuando se desarrolla la parte teórica el facilitador utiliza 'la exposición' como estrategia didáctica. Por el manejo de números y fórmulas matemáticas la pizarra parece imprescindible.

Muchas veces se hace práctica de la matemática en el ambiente circundante, lo que hace que la matemática no quede en lo abstracto. Por ejemplo, en una sesión los niños de siete a nueve años aproximadamente, miden la fachada del frente de la escuela haciendo el cálculo en función a una cuadrícula de acera que fue medido a partir de una regla. Una vez ingresados al aula sacan la medida total de la fachada del frente de la escuela (obs. 25.10.07). Similares prácticas se desarrollan casi con frecuencia en este TAYPI utilizando por ejemplo el espacio del patio para construir polígonos en función a fórmulas explicadas inicialmente en la pizarra.

En resumen, podemos señalar que la contextualización de la enseñanza utilizando el entorno inmediato y fundamentalmente elementos de culturas andinas, es la particularidad de este TAYPI.

Al final de la clase el facilitador hace el control de asistencia de los participantes.

### d. TAYPI recreaciones

Como el mismo nombre lo dice, recreaciones, este TAYPI está destinado a fomentar la práctica deportiva sobre todo de los niños y jóvenes.

## d.1 Recreación-juegos tradicionales

Los diferentes participantes y particularmente los niños, además de participar en otros TAYPIs optan por este taller. Durante las observaciones realizadas, las sesiones estuvieron centradas en la práctica del 'mini fútbol' y 'fútbol cinco'. Participan niños de todas las

edades. La institución proporciona material consistente en pelotas y ponchillos, este último para distinguir los equipos en la práctica deportiva.

El facilitador hace el rol de cualquier entrenador, inicialmente hace un trabajo de preparación física, etapa de precalentamiento, luego organiza por equipos equilibrando por edades y habilidades técnicas.

Una de las particularidades observadas son la expresiones que con frecuencia menciona el facilitador durante el entrenamiento, expresiones como. "Dos toques y pase", "uno y dos y suelte, tienes tu compañero" (Obs.06.10.07), son frases utilizadas reiterativamente por el facilitador en el entrenamiento.

Estas sesiones son aprovechadas también para seleccionar al equipo representante de la institución en las diferentes categorías, que participan en encuentros eventuales con otras unidades educativas.

## 3. De la reflexión a la acción: nace una experiencia.

La iniciativa de crear una unidad educativa con las características ya descritas surge a partir de una reflexión promovida por un grupo de jóvenes procedentes de comunidades aymaraquechua. Hernán Condori, parte del grupo y actual director de la unidad educativa "Santos Marka T'ula", cuenta la experiencia:

Esto surge a partir de una actividad que la realizamos conjuntamente muchos jóvenes en 1990 a 2000 años, nosotros como jóvenes hemos promovido un centro cultural denominado puna illawara, la mayoría éramos jóvenes residentes de las comunidades del occidente, de Turco, Huachacalla, Corque, Escara, Sabaya, Turco Andamarca, nos habíamos reunidos justamente por tener esta sabiduría comunitaria, como es el asimilar el pulsar de los instrumentos nativos, a partir de ello se formó el centro cultural, y dentro de ello existían varios brazos o varios áreas, ecología y otros en el área de educación estábamos mi persona Hernán Condori y el Prof. Ramiro Paricagua, entonces se nos ocurrió reflexionar en un momento en base al aprendizaje que nosotros habíamos tenido. Nosotros decíamos de dónde hemos aprendido esta música, cómo hemos aprendido a pulsar esta música, entonces decíamos que nuestros mayores nos han enseñado, entonces decíamos por qué no podemos enseñar nosotros también a nuestros menores, si nosotros hemos aprendido de nuestros mayores tenemos que enseñar también a nuestros menores, entonces de ese modo el 2001 se ha creado, el primer TAYPI en la parroquia del Rosario y en la zona Kantuta, en CEPROC, entonces desde 2001 hasta 2005 hemos enseñado en centros educativos, en parroquias y también en comunidades como Corque, en Curahuara, hemos ido enseñando en diferentes puntos. (Hernán Condori Ent. 08.10.07)

De este testimonio rescatamos sobre todo la parte reflexiva relacionada a la revalorización de un conocimiento ancestral<sup>43</sup>, como era la música andina. La necesidad de enseñar a otra generación este conocimiento para que no desaparezca la misma. Esta reflexión interpela indirectamente a la institución escuela donde no se enseña dichas prácticas. Es entonces cuando los jóvenes mencionados se proponen transmitir sus conocimientos a la nueva generación para evitar la desaparición de la misma.

Es decir, en el nuevo contexto urbano donde convivían dichos jóvenes, no recreaba ni se transmitía los conocimientos que lo habían adquirido en sus comunidades de origen aymara-quechua. La escuela, institución encargada de transmitir conocimientos tampoco lo hacía, por lo tanto desaparecerían estos saberes.

Esta reflexión puede relacionarse con el análisis de Bourdieu (1997:106-107) sobre la reproducción cultural, es decir que el sistema educativo estatal contribuye a reproducir valores y conocimientos culturales de ciertos grupos sociales que hegemonizan el poder, y no de otros. Dentro de los 'otros' en este caso estaban las comunidades aymarasquechuas, no teniendo un espacio para la reproducción de sus conocimientos por consiguiente produciéndose de esta forma una asimilación hacia la cultura occidental.

Además, la experiencia del grupo, que practicaba la música nativa de su origen, era una forma de buscar espacios para recrear parte de su cultura en un contexto diferente, en este caso urbano. Lo que llamaría Rodrigo Montoya (en Montoya, Urpi 2002:104) "pequeños bolsones de cierta continuidad de una tradición" que se van reproduciendo cuando las personas o un grupo de personas migran a otro contexto cultural, y en su sobrevivencia recurren a recrear ciertos valores de su raíz cultural.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> Para el presente trabajo se entiende por conocimiento ancestral, aquellas que históricamente desde antes de la colonia se transmiten de generación en generación a través de una matriz cultural, en este caso aymaraquechua.

Este sentimiento de perder los valores culturales ancestrales es la que promueve el nacimiento de la unidad educativa "Santos Marka T'ula". En un material impreso que publicita la institución educativa se pudo constatar la siguiente inscripción que nos permite confirmar aquello:

## ¿Cómo empezamos?

Abril del año 2001 nace una nueva modalidad de educación denominado TAYPI (Talleres de Aprendizaje y Producción Intercultural), fruto de constantes **reflexiones** (negrillas corresponde al autor de este trabajo) y preocupación de la actual situación que se encontraba por entonces nuestro país Bolivia, particularmente en el tema de la educación, actividad que permitió hacer conocer a la sociedad como también a las autoridades educativas departamentales y nacionales, a quiénes les llamó mucho la atención por estar relacionados con la práctica de los saberes tradicionales andinos, vale decir: la enseñanza de la música andina, tejidos tradicionales, producción de textos orales y otros; todos enmarcados en el enfoque Intercultural y Bilingüe, es decir que el TAYPI resultó ser el medio más adecuado para realizar innovaciones educativas tomando en cuenta la visión comunitaria y participativa. (Triptico de publicidad institucional)

El grupo de personas descritas anteriormente trabajaron de inicio con la enseñanza de algunos saberes de las culturas aymara-quechua como la música, teñidos y tejidos y la lengua aymara. Esta iniciativa fue bien acogida por autoridades educativas cuando visitaban los distintos distritos y unidades educativas, por lo que fueron motivados e invitados para "formalizar" su funcionamiento mediante el trámite de resolución administrativa ante el Ministerio de Educación, la misma que fue emitida el año 2005. Desde entonces la institución fue parte del sistema educativo estatal.

Esto implica que los programas y planes institucionales deben responder a las políticas del gobierno, sin embargo al parecer, porque el Estado aún no cumple con su obligación de otorgar todos los ítemes necesarios del personal docente, la institución tiene aún cierta autonomía en sus decisiones<sup>44</sup>.

La reflexión del grupo de jóvenes, que inicialmente parten de un conocimiento como es la música, tuvo resultados positivos, porque a partir de aquello comienzan a aflorar

<sup>&</sup>lt;sup>44</sup> Este aspecto de 'cierta autonomía' se analiza en las páginas 134-136 en el apartado *El kuty nivel institucional* 

conocimientos ancestrales de las comunidades aymara-quechua, que hasta entonces estaban como escondidas dentro un contexto urbano.

Esta iniciativa es posible a ser interpretada también como una acción contrariante a las políticas educativas estatales que por lo menos en la ciudad de Oruro no se había tomado en cuenta en la enseñanza estos conocimientos. Pero al mismo tiempo aparentemente desde el sistema educativo estatal, parece tener una cierta actitud reconciliante con los pueblos aymara-quechua, al reconocer e incorporar esta modalidad de enseñanza con "perspectiva intercultural" en el sistema educativo.

Pero además, la iniciativa refleja, en alguna medida, aquella lucha por abrirse un espacio para expresar sus prácticas culturales en un contexto distinto a lo propio. La afirmación de Bourdieu bien podría visualizarse en esta situación cuando señala que "las diferentes clases y fracciones de clases, están comprometidas en una lucha propiamente simbólica para imponer la definición del mundo social más conforme a sus intereses" (Bourdieu 1999a: 69).

## 4. La oferta educativa: "somos una modalidad diferente, somos TAYPI"

Cuando por primera vez se visitó la unidad educativa "Santos Marka T'ula", se observó en la acera de la infraestructura, hacia la calle, a la altura de la puerta de la unidad educativa, un cartel publicitario donde estaba pegado un afiche que mostraba varias imágenes, entre ellas, una comunidad rural; vivienda con techo de paja, otra de calamina, detrás de ella aparece la torre de una iglesia con el fondo de cerros altos nevados. En otro cuadro; un telar, niños tocando *sikuris*, personas cargando aguayos bailando en ronda. Y la imagen de un cóndor en escultura en uno de los recuadros.

En el afiche resaltaba una inscripción a manera de un lema que decía "un lugar para recrear nuestros saberes tradicionales". Además había otra inscripción menos vistosa y en sentido vertical, casi al costado del afiche que decía "Talleres de Aprendizaje y Promoción Intercultural TAYPI".

En la otra cara del cartel publicitario, pegado en un pliegue de papel sábana estaban las siguientes inscripciones realizadas a mano con marcadores gruesos:

¡Atención!

Aquí se realizan Talleres de:

Aymara, Quechua, Uru Chipaya, Inglés, Deportes, Autoestima, Matemáticas, Música Andina, Hilados, Tejidos y Teñidos Tradicionales.

Participan: niños, niñas, jóvenes adolescentes y adultos.(obs. 02.10.07)

Estos datos daban mayores referencias sobre la oferta educativa de la institución. No sólo es un lugar de recreación de saberes tradicionales andinos como aparentemente connotaba el afiche, aunque tiene mayor carga en esa dirección, sino también se complementa con conocimientos de otros horizontes culturales<sup>45</sup>. Además el texto explicita el público beneficiario de esta oferta educativa, aparentemente abierto para personas de toda edad.

En la parte inferior del cartel, pegada impreso en hoja, está reflejada la biografía del líder indígena Santos Marka T'ula, nombre que lleva la unidad educativa. El contenido de la misma es como sigue:

¿Quién es Santos Marka T'ula?

Santos Marka T'ula nació en 1879 en el ayllu Jiláta-Urinsaya, de la Marka Kurawara; sus padres fueron Mario Barco y Margarita Puca, aunque era analfabeto fue el principal líder del movimiento de caciques-apoderados, representó a los indígenas cuyas tierras de comunidades habían sido expropiados por las leyes de exvinculación, fue seguidor de otro líder aymara Pablo Zárate Villca; es descendiente de la mas antigua nobleza Pakajaqi (hombre águila) luchó por la sobrevivencia del pueblo indígena y la restitución de sus derechos, entre ellos el acceso a la educación de los hijos de los indígenas, fundó el Centro Bartolomé de las Casas que junto a otras agrupaciones, como la Sociedad República de Qullasuyu de Eduardo Nina Qhispi, estuvo dedicado a la creación de escuelas particulares indígenas; esas acciones lo llevó a la prisión y confinamiento por primera vez el año 1918, cuando fue llevado al río Cajón en los Yungas y luego al panóptico de San Pedro en 1923, murió en la ciudad de La Paz en 13 de noviembre de 1939.

Este texto, en alguna medida, refuerza los textos anteriores, pero sobre todo ensalza el nombre de la unidad educativa, connotando una visión institucional de compromiso con las aspiraciones de los pueblos indígenas.

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> Horizontes culturales es una frase utilizada por López (2004) **Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: sistematización de experiencias.** Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Los contenidos de los textos que se han observado en el cartel publicitario institucional reflejan una oferta educativa institucional más reivindicativa con los pueblos aymara, quechua y uru chipaya<sup>46</sup>. Pero también aparece la oferta de otros conocimientos relacionadas con áreas curriculares que se imparten en la escuela como la matemática y el inglés. Aquello se explicita también en la mision institucional cuando señala "recrear los saberes de nuestros pueblos andinos aymaras, quechuas, urus, chipayas y *universales...*" (Triptico de publicidad institucional).

#### 4.1 Son talleres

Los enunciados siguientes: "no queremos que sea una enseñanza como en la escuela, tenemos que ser innovadores" (Ent.01.10.07), "somos una modalidad educativa diferente" (Ent.04.10.07), que fueron afirmados por el responsable de la unidad educativa Hernán Condori, se refieren a una de las características adoptadas en el proceso de enseñanza donde se prioriza la práctica antes que la teoría.

los niños vienen acá y directamente manipulan los instrumentos directamente los ejecutan, prácticamente casi no nos igualamos a las escuelas, por que en la escuela es más teoría no, obviamente aquí también nos sustentamos con teoría pero hacemos más práctica, y son talleres productivos. (Ent. 08.10.07)

Esta modalidad de "talleres", como caracteriza a la unidad educativa, requiere de como tal materiales e instrumentos para su desarrollo, las mismas son proporcionadas por la institución educativa, hecho que se convierte también como un incentivo para atraer a los participantes. Como señaló Ramiro Paricagua, facilitador del TAYPI Matemáticas:

ENTREVISTADOR: ...y creo que tienes mayor cantidad de participantes, o no?

FACILITADOR: Si, hay mucho interés

ENTREVISTADOR: Por qué será, les servirá de apoyo o complemento a lo que aprenden en la escuela?

<sup>&</sup>lt;sup>46</sup> No se observó la enseñanza de las prácticas de la cultura Uru Chipaya en el tiempo de nuestra estadía en el lugar de estudio, solo la presencia de una joven chipaya participando en el taller de la lengua quechua. Sin embargo se nos informó que era una proyección institucional para el futuro enseñar la lengua Chipaya.

FACILITADOR: También por eso, pero creo que más por jugar, por que aprendemos jugando la matemática y demás les proporcionamos materiales, y eso les gusta a los niños. (Ent. 19.10.07)

En el TAYPI matemáticas la institución facilita instrumentos como escuadras, compases, hojas bond, colores, marcadores, pitas, clavos, *p'uños*, juegos como trompos, rompecabezas, 4 en raya, y otros como el geoplano (construido en madera con colores de la *wiphala*). Asimismo el mismo emblema *wiphala*.

En el TAYPI de música se facilita una variedad de instrumentos musicales de viento entre ellos el *siku*, jula jula, *llanu wayli*, *pututu*, *tarka* e instrumento de percusión como bombos.

En el TAYPI de teatro se ha observado que cuentan con ropa confeccionada similar a la que se usa en las comunidades rurales de la región, como polleras, blusas y chalinas, para cada una de las participantes que es utilizada en las sesiones.

En tejidos e hilados se facilita anilina natural, lana, ruecas, palillos y los recipientes necesarios para el trabajo de teñidos.

En el TAYPI de recreaciones tienen implemento básico para las prácticas deportivas particularmente del fútbol como balones y ponchillos.

En las otras áreas la institución siempre les va facilitando los insumos mínimos cuando no los tienen los participantes como goma de eva, cartulina, títeres entre otros.

Esta modalidad que prioriza la práctica es una característica de todos los TAYPIs como se podrá advertir en cada uno de los TAYPIs descritos (Pag. 72-91), incluso en el TAYPI matemáticas que se trabaja con números y fórmulas, se apela a la aplicación de la misma en el medio circundante. Aquello parece gustar a los participantes, como se observó en una sesión, cuando se trabajaba la construcción de polígonos.

FACILITADOR: Vayan haciendo (ejercitando en sus cuadernos), mientras yo voy a preparar el material para salir afuera.

ALUMNAS: (MOSTRANDO ENTUSIASMO) Siiiii,...afuera saldremos. (Obs.06.10.07)

Y afuera, en el patio, se construyeron los polígonos utilizando clavos para los puntos y cuerdas para las líneas.

En consecuencia, si bien predomina más la práctica, sin embargo la teoría no está ausente. En esta perspectiva, a nivel institucional programan periódicamente un trabajo de complementación con la realidad de las comunidades rurales. Un ejemplo de aquello es que elaboraron un proyecto de aula tomando como tema *la siembra*. Previamente desarrollaron actividades como revisión bibliográfica sobre el tema, entrevista a sus padres, y luego se trasladaron a una comunidad rural, Soracachi, en donde observaron y practicaron la siembra en terreno (Obs.21.10.07). (VER FOTOS Nº 13, 14)

El acceso a los conocimientos en la culturas andinas, entre una de sus características, es aprender por sobre todo de la práctica, a partir de algo concreto, de la relación con la naturaleza, por interacción directa con la realidad (Tovar 2004). Esta concepción parece relucir en la práctica de la unidad educativa, cuando se observa una constante; la complementariedad entre la teoría y la práctica.

# 4.2 Con puertas abiertas para "todos"

En el marco de la visión y misión institucional se explicita que la oferta educativa es para personas comprendidas desde la niñez hasta el adulto mayor. Además implícitamente deja abierto la posibilidad de participación de personas de diferentes grupos culturales.

La apertura institucional está planteada pero la realidad observada visualiza que los que concurren a esta unidad educativa son en su mayoría provenientes de pueblos aymara y quechua. Esta realidad es corroborada por el idioma que hablan o lo entienden los participantes y sus padres, información que mostramos en los siguientes cuadros que es fruto de una encuesta en dos TAYPIs: quechua denominada institucionalmente *intracultural* y matemáticas clasificada en lo *intercultural*.

TAYPI: Quechua

	Caste Ilano	Castellan o-aymara	Castellan o- quechua	Castellano- aymara- quechua	Aymara	Quechu a	Otros
Participantes que hablan	3	2	2	1			1
Además entienden					2	3	1
Lengua del Padre		3	1	1		3	
Lengua de la Madre		2	3			3	

Fecha de encuesta: 26 de octubre de 2007

TAYPI: matemáticas

	Castella no	Castella no- aymara	Castellan o- quechua	Castellano- chipaya	Castellano- aymara- quechua	Aymara	Quechua	otro
Participantes que hablan	9	7						
Participantes que entienden						8	4	1
Lengua del Padre	1	10		1	4			
Lengua de la Madre	1	10			5			

Fecha de encuesta: 25 de octubre de 2007

En el primer caso, de los 8 participantes tres son monolingües castellano, dos hablan el castellano-aymara y otros dos hablan castellano-quechua, uno habla aymara y quechua además del castellano. Es más, entre los que sólo hablan el castellano hay participantes que entienden alguno de las dos lenguas aymara o quechua. En el cuadro existe un caso de una persona mayor que habla el inglés y entiende otros como el portugués.

El idioma que hablan los participantes tiene relación con el idioma de sus padres. En el presente caso tanto padres como madres son bilingües.

El segundo cuadro, que corresponde al TAYPI matemáticas, nos muestra dieciséis participantes de los cuales la mayoría, nueve, son monolingües castellano hablantes, y siete bilingüe aymara-castellano. Además ocho entienden quechua y cuatro personas entienden la lengua aymara. Aquello también tiene relación con la lengua que hablan sus padres. Un padre y una madre monolingüe y los otros son bilingües, uno de ellos chipaya-castellano.

Los cuadros reflejan la complejidad de relaciones de identidades culturales en el que se mueven los participantes de esta unidad educativa, que complejiza también el universo simbólico de cada uno de ellos. Sin embargo se visibiliza la matriz cultural<sup>47</sup> aymara y quechua en su predominancia, considerando el uso y conocimiento sobre la lengua<sup>48</sup> como un elemento importante de la cultura. Lo que no quiere decir que existen participantes también con otras matrices culturales.

Una diferencia que se ha visualizado entre los TAYPIs denominados *intra-culturales* e *interculturales* es en cuanto a edad de los participantes. A los TAYPIs aymara, quechua, música andina e hilados y tejidos asisten personas a partir de los 7 hasta algunos que cuentan con más de 40 años. Mientras que a los TAYPIs matemática, ingles y teatro asisten niños/as y adolescentes jóvenes en edad escolar, que están cursando primaria o secundaria.

Esta diferencia se debe precisamente a que estos últimos TAYPIs, Matemáticas, Inglés y Teatro, sirven como apoyo particularmente para los niños/as que estan cursando primaria o secundaría. Las primeras son prácticamente materias que se llevan en la escuela. Y el

48 Sichra (2004:210), en **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco considera que los criterios lingüísticos por sí solos no son suficientes para la delimitación de grupos. En el presente caso este fenómeno es coadyuvado por el libro de inscripciones donde está registrado sus procedencias, asimismo su autoidentificación como tales en muchos casos en los diferentes TAYPIs.

103

\_

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> La matriz cultural se entiende al conjunto de elementos o significantes originarios que estructuran una determinada cultura, la misma sin embargo sufre también cambios sin perder sus particularidades. Desde ese marco referencial una persona concibe la realidad que le rodea. En este trabajo se asume la lengua nativa como elemento que identifica y estructura las culturas andinas aymara-quechua

TAYPI Teatro procura que los estudiantes puedan perder el miedo al momento de desenvolverse frente al público, como los explica la facilitadora, Leticia Jaimes:

(los alumnos)cuando entran en aula al momento de dar una exposición les cuesta expresar lo que conocen, saben, porque en ese momento estando al frente, siente me decían temor, "por más que sé profesora no me sale las palabras, se me cortan y empieza los pies a temblar, me empiezo a olvidar las palabras" me decían [...] (y por eso). Les damos este curso de teatro para que vayan mejorando su expresión en su forma de actuar. (Ent. 27.10.07)

En consecuencia podríamos afirmar que en esta unidad educativa hay TAYPIs abiertos al público en general, y otros sólo para escolares o colegiales y por aquello la diferencia en cuanto a edad de los participantes. Un pasaje observado en TAYPI matemáticas contribuye a sostener el caso último, cuando el facilitador Ramiro Paricagua, se dirigía a los participantes de la siguiente forma:

Aquí vamos a trabajar, vamos aprender algo más que en la escuela no se aprende [...]. Esto lo que les he explicado (tipos de escuadras y su uso para cada caso), eso en la escuela no les va enseñar. Yo estoy seguro que ninguno de ustedes saben hacer un cuadrado, un cuadrado perfecto, y a veces eso no les enseña en la escuela, entonces tenemos que venir con ganas a trabajar. (obs.26.10.07)

Las expresiones fueron vertidas en un momento de reflexión dirigidas a los participantes por quejas mutuas entre niños y niñas que se burlaban en el desarrollo del taller. Estas frases expresan sobre todo una preocupación por la institución escuela, que a decir del facilitador, lo que la escuela debería de enseñar y no lo hace, enseñar 'esas cosas' que él estaba enseñando.

Las dos expresiones anteriores nos refleja una preocupación por lo que pasa en la escuela, y quizá con fundamento en sus experiencias, porque ambos, Ramiro y Leticia son docentes también en una escuela de educación regular. Además en el primer caso la preocupación es por el buén manejo del castellano y en el segundo caso por la comprensión de las matemáticas. Estas dos áreas son consideradas en la educación regular como materias de importancia que coadyuvan a adquirir competencias básicas del estudiante; comunicarse y manejo de operaciones básicas de cálculo.

Mientras que las otras áreas estan orientados sobre todo a transmitir conocimientos ancestrales de las culturas andinas a las que también asisten niños/niñas adolescentes,

pero con más preferencia personas mayores que piensan que es importante valorar dichos conocimientos, como señala Javier Perez Flores, uno de los participantes:

Mi padre, mi madre sabian hablar el quechua pero yo... como niños quise aprender desde pequeño el quechua pero desde la escuela me forzó que yo me olvidara del idioma quechua. Que lindo hubiese sido que nosostros lleguemos a aprender el quechua desde pequeño o el aymara pero nos han castellanizado, cuando hemos llegado al intermedio nos han enseñado otros idiomas, pero realmente nosotros debemos apreciar más nuestro idioma el quechua, aymara. (Ent. 26.10.07)

Consecuentemente, por las consideraciones y testimonios anteriores, podemos afirmar que particularmente los TAYPIs Matemática y Teatro están destinados para apoyo y complemento a la escuela regular, por eso mismo posiblemente asisten sólo personas en edad escolar. Lo que no significa que está prohibido para personas de otras edades, pero la práctica refleja que hay TAYPIS a las que asisten solo personas en edad escolar.

Asimismo, a esta unidad educativa asisten personas con diferentes niveles de formación, desde escolares hasta otros con formación profesional. Hernan Condori, director del establecimiento, en el interin del trabajo de observación al TAYPI Quechua (Obs. 16.06.08) nos dijo, "hay en este TAYPI dos profesionales abogados, un ingeniero agrónomo, estudiantes de enfermería, odontología, y algunos profesores".

Esta variedad de personas con formación que asisten a esta unidad educativa es observable sobre todo en TAYPIS de quechua y aymara, la misma es posible verificar en el libro de inscripciones.

### 4.3 Un espacio para recrear saberes

La palabra recrear según el diccionario Larousse<sup>49</sup> se entiende como crear o producir de nuevo algo. Enmarcados en la perspectiva de la unidad educativa "Santos Marka T'ula" diríamos que lo que se pretende es volver a mostrar, a visualizar prácticas culturales. En ese entendido la unidad educativa re-crea no sólo saberes 'tradicionales'<sup>50</sup> como dejaba

<sup>49</sup> **El pequeño Larousse ilustrado** 1995 Ediciones Larousse Argentina S.A.I.C. impreso en México.

<sup>&</sup>lt;sup>50</sup> Se entiende por saberes tradicionales aquellos conocimientos y prácticas ancestrales transmitidas de generación a generación, en este caso de las culturas aymara-quechua .

entender el afiche publicitario, sino también otros saberes, según explica su director Hernán Condori.

es un espacio donde podemos recrear nuestros saberes culturales, interculturales e intraculturales(...). Estamos enfocando lo inter y lo intra, lo intra por ejemplo con la música andina, aymara el quechua y lo inter con inglés, con matemática y también con los deportes tradicionales como es el fútbol, estamos tratando de enfocar ambas partes. (Ent. 08.10.07)

La clasificación de las áreas en *intra* e *intercultural* corresponde a la visión institucional. Por un lado, entendiendo que los conocimientos que forman parte de las prácticas cotidianas de los pueblos aymaras y quechuas son experiencias que cobran mayor vigencia en la movilidad hacia el interior de la propia cultura, por ejemplo el caso de hilados y teñidos tradicionales. A éstos se lo denomina institucionalmente como *intra-culturales*. Ramiro Paricagua, facilitador del TAYPI Matemática Intercultural explicó de la siguiente forma dicha clasificación.

partimos de nuestros saberes propios, de nuestras culturas, entonces aqui manejemos dos espacios de conocimiento una intracultural e intercultural...Intercultural con los conocimientos de otras culturas, intracultural por ejemplo cuando nos referimos específicamente a cosas, a conocimientos nuestros como la wiphala, a calculos alcanzados por nuestras amautas tiahuanacotas en las construcciones. Intercultural con los conocimientos de otras culturas, intracultural con nuestro propios conocimientos (Ent. 04.10.07).

La denominación de lo *intercultural* es entendida por su carácter más relacional con otras culturas como se puede advertir en la afirmación anterior, podríamos decir que son conocimientos compartidos más a nivel global en ese relacionamiento complejo entre diferentes culturas.

Los Talleres de Aprendizajes y Promoción Intercultural, TAYPIs, considerados *intraculturales*<sup>51</sup> son: música andina, lengua aymara, lengua quechua y el TAYPI hilados y tejidos tradicionales. Mientras los TAYPIs descubriendo la Matemática, Teatro, Recreación-Juegos tradicionales e inglés son considerados *interculturales*.

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> Si observamos desde la perspectiva aymara que considera la realidad como una unidad, donde todo está interrelacionada, hombre-naturaleza, lo *intra* y lo *intercultural*, no puede considerarse separadamente, por que la dinámica cultural se da al mismo tiempo hacia el interior como al exterior de cada una.

Esta oferta educativa responde a una planificación institucional que está reflejada en la visión y misión como modalidad TAYPI. La visión está formulada de la siguiente forma:

Cada niño y niña adolescente, joven, adulto y adulto mayor es protagonista y testigo de un nuevo amanecer armónico del hombre para el hombre y el cosmos, viven forjando constantemente su autoestima y valorando su identidad, respetando la diversidad cultural que existe en nuestro país. (Tríptico de publicidad institucional)

En la perspectiva de nuestro trabajo que es la interculturalidad, rescatamos de este planteamiento sobre todo la postura de *respeto a la diversidad cultural*, considerando que la convivencia intercultural se asienta básicamente en el respeto a la pluralidad cultural.

La misión, que es el horizonte operativo para su trabajo, está planteada en los siguientes términos:

Recrear los saberes de nuestros pueblos andinos aymaras, quechuas, urus, chipayas, y universales artístico-culturales y eco-tecnológicas con niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores para dinamizar el desarrollo de las comunidades de la región y del país, difundiendo y promoviendo al mundo entero. (Tríptico de publicidad institucional)

En la misión institucional está claramente explicitado que el trabajo a desarrollar debe cobijarse en el manto de la interculturalidad, porque no solo se enmarcan en una o dos culturas, sino varías, incluso las consideradas universales. Además se plantean las mismas en un afán de buscar el desarrollo de los pueblos de la región en ese entramado intercultural global.

En consecuencia, las áreas de trabajo consideradas como TAYPIs descritas anteriormente, responden a este planteamiento institucional, aunque aparentemente existe una contradicción al separar áreas en *intra* e *intercultural* cuando la misión institucional plantea un trabajo en el marco de las relaciones globales. La dinámica social exige también de aquello, como manifiesta Ramiro Paricagua, uno de los facilitadores:

Siempre tratamos de interrelacionarlos. Yo creo que no habría que cerrarnos en lo nuestro, la realidad es otra, entonces tiene que ser como un entretejido, interrelacion con los diferentes saberes, con las diferentes culturas. (Ent. 19.10.07)

Resumiendo diríamos que por las característica de la oferta educativa, a nuestro entender de revaloración de algunas prácticas culturales andinas y otros consideradas conocimientos

universales que apoyan o complementan la educación escolar; por la posibilidad abierta a personas de toda edad, aunque no en todos los TAYPIs, y por el apoyo a los participantes con insumos necesarios para trabajar, se puede decir que es una experiencia inédita en el contexto orureño. A decir del director de la unidad educativa, Hernán Condori, "una modalidad educativa diferente", frase manifestada en reiteradas ocasiones.

### 5. Ser el "centro" de las diferencias; hacia la noción del taypi.

Las características de esta unidad educativa, sobre todo en relación a la oferta de áreas de enseñanza; unas consideradas más locales, otras de ámbitos culturales más universales, nos permiten relacionar esta práctica educativa con la noción aymara *taypi*.

El "taypi", es un vocablo aymara que significa "centro", pero más allá de eso, en el pensamiento del mundo aymara, taypi tiene una acepción mucho más amplia; se relaciona con la dualidad complementaria, un principio básico sobre la que se organiza la práctica y la visión aymara (Yampara 2005), un 'centro' que armoniza fuerzas y energías. "Es el lugar donde puede convivir las diferencias" (Harris 1988:241). Algunos autores como Olmedo (2006) señalan que es una especie de bisagra que une y complementa a opuestos.

En la práctica organizacional y de convivencia de las comunidades aymaras, un *taypi* (centro), nace de la necesidad de complementar o de relacionar dos situaciones o parcialidades distintas y hasta contrapuestas. Y es el *taypi* la que opera como mediador en estas situaciones.

La experiencia de la unidad educativa "Santos Marka T'ula" se proyecta precisamente en esa perspectiva. El *taypi* que hace de visagra para la práctica de la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. En esta perspectiva relativamente se visualizan en esta experiencia educativa dos procesos:

 a) Enseñanza de prácticas y/o conocimientos considerados de corte occidental, destinados sobre todo a reforzar o complementar la accción pedagógica que desarrolla la escuela formal y,  Enseñanza de prácticas que apoyan y promueven la reproducción de saberes o conocimientos de las culturas aymara-quechua.

A la primera consideración corresponden las áreas de enseñanza denominados TAYPIs de Matemática, Teatro e Inglés. Aunque cada una de estas son denominados *interculturales* pero a traves de las prácticas observadas se percibe que aún falta trabajar para cumplir con este postulado. El TAYPI Recreaciones y Juegos Tradicionales podría considerarse parte de este grupo si se considera sólo como práctica del fútbol.

En relación a la segunda consideración, las prácticas que apoyan y promueven la reproducción de saberes o conocimientos de las culturas aymara-quechua, son los TAYPIs lengua Aymara, lengua Quechua, Música Andina y Tejidos y Teñidos tradicionales.

Esta oferta educativa de hecho se proyecta a satisfacer también necesidades sociales. Analizando el caso de los talleres de lenguas podemos observar por ejemplo que el aprendizaje del idioma inglés es considerado como una necesidad para desenvolverse en esta realidad social glabalizante a decir de la facilitadora Galia Flores:

El mundo que ahorita vivimos está tan globalizado, viene tanto en inglés, para los mayores ya es un poquito más complicado, buscar en diccionario, qué es, mientras para los niños es así de fácil y se dan cuenta rápido de que estamos hablando, basta que se de una indicación, porque la anterior vez cuando empezábamos los números hacíamos sumas, una niña dijo "que ese es el *plus* que hablan en la tele", y te das cuenta de que es el plus, el signo más de matemáticas. Es importante en un mundo globalizado, en Internet todo ello. (Ent. 06.10.07)

Un año más tarde aparece un artículo publicado en el boletín institucional TAYPI<sup>52</sup>, escrita por Giovanna Arrocha, facilitadora que le sucedió a la anterior, la misma que coincide con la cita que precede. El texto en las partes sobresalientes señala:

El Taller de Inglés Intercultural para niños y niñas quiere dar a conocer a la población en general la importancia del aprendizaje del idioma extranjero, como idioma globalizador, pero contextualizando a nuestro medio [...] Es innegable la importancia de las segundas lenguas tanto nativas como extranjeras y por lo tanto es fundamental promover las mismas desde la niñez como un conocimiento integral. (Boletín informativo TAYPI Nº 5)

\_\_\_

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> Boletín informativo TAYPI Nº 5 mayo de 2008

Las reflexiones anteriores expresan y advierten en alguna medida sobre la necesidad de una formación integral de los niños/as frente a una realidad social muy compleja culturalmente. Asimismo cobra importancia las lenguas nativas como se señala en la última cita, sobre todo cuando el país atraviesa una coyuntura social de cambios y en la perspectiva de revalorizar las lenguas originarias. Por lo tanto se convierte también en una necesidad social, como lo testifica José Luis Aguilar un estudiante del TAYPI Aymara y Quechua:

Se ha visto últimamente en nuestro país cambios muy profundos (...), es necesario saber los idiomas originarios que son nuestras cultura, muchas veces nuestros papás y eso es el caso mío, no nos han enseñado, mi mami sabia hablar perfectamente aymara y quechua, lamentablemente por esas situaciones de la sociedad que imponen no nos han transmitido y ahora como profesionales vemos como necesidad de aprender ese idioma originario. Ahora he optado hablar el quechua y el aymara, más el quechua porque donde trabajo (Challapata) hablan el quechua, pero a mi modo de ver es necesario saber los dos idiomas (...). Soy de profesión abogado y como profesional abogado he perdido muchas oportunidades de poder acceder a un trabajo justamente por no saber los idiomas nativos. (Ent.18.06.08)

Seguramente es posible responder con una práctica pedagógica a cada una de éstas demandas sociales de manera separada, pero desde una visión intercultural es otro el desafío, a lo que intenta responder la unidad educativa "Santos Marka T'ula", articulando estos conocimientos diferenciados culturalmente de manera que en lo posterior pueda encontrar puntos o espacios de complementariadad en la vida práctica. La complementariedad se produce precisamente en función a las necesidades de más de una parte.

En consecuencia la institución educativa se proyecta a ser el centro de recreación de esas diferencias, ser el *taypi* en el que se visualiza la expresión de los diferentes ámbitos culturales, ya sean andinas u de otros horizontes culturales.

## 6. Intentando visualizar las diferencias en el proceso de enseñanza

Esta experiencia educativa que promueve la enseñanza de conocimientos de variados contextos socioculturales, aymaras, quechuas y otros horizontes culturales, parece caminar con buenas perspectivas. Sin embargo, si se entiende que cada TAYPI al mismo tiempo tiene que ser intercultural, necesita un mayor análisis. Es por eso que para el presente

trabajo el análisis se focaliza en uno de los TAYPIs, descubriendo la matemática o matemática intercultural como lo denominan institucionalmente. Se elige este TAYPI porque consideramos que nos aporta mayores elementos para nuestro análisis.

En este acápite, para identificar las unidades culturales diferenciadamente nos apoyamos en la definición de Eco (1988:118), quién señala que "una unidad cultural es simplemente algo que esa cultura ha definido como unidad distinta de otras y, por lo tanto, puede ser una persona, una localidad geográfica, una cosa, un sentimiento, una esperanza, una alucinación, una idea". Es el elemento que posibilita la distinción específica de una cultura a otra.

En esta perspectiva, en cada caso se identifica unidades culturales de uno y otro contexto socio-cultural. De la misma se recupera para el presente análisis, los elementos semánticos sobresalientes en relación a los ámbitos culturales andino y occidental en el marco de las temáticas desarrolladas en las sesiones del TAYPI matemáticas. La misma se resume en el siguiente cuadro que posteriormente se analizará caso por caso:

Aymara	Castellano			
1. Jiya, luqa	Unidades de medida			
2. Ch'uspa	2. Simetría, ritmo e equilibrio			
3. p'uñu	3. Volúmenes			
4. whiphala, jula jula	Progresiones: aritméticas y geométricas			

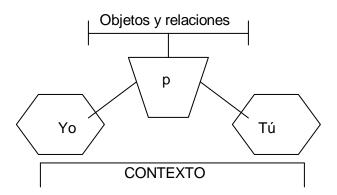
En ambos casos, cada una de las palabras y frase son unidades semánticas que tienen sus propios significantes, y por lo tanto son unidades culturales.

La lengua aymara está implícita como una unidad cultural porque las palabras están expresadas en dicha lengua. Asimismo la lengua castellana aparte de ser un código de

comunicación en esta experiencia, también se convierte en una unidad cultural. En ambos casos considerando que la lengua se constituye en una convención social por lo tanto tiene una particularidad que es su historicidad (Eco 1989:123), es una construcción social que obedece al tiempo y espacio por lo mismo los códigos estructurantes de una lengua obedece a ese contexto.

Las unidades culturales descritas en el cuadro anterior se expresan en el contexto en el que se produce la comunicación entre el facilitador y los participantes<sup>53</sup>del TAYPI señalado, porque es en este proceso en el que circulan los significantes. A su vez, es el mismo facilitador, en el mayor de los casos, poseedor y comunicador de significantes o unidades culturales diferenciados.

Para comprender este proceso apelamos al modelo de comunicación de Walter Navia (2001), donde se distingue elementos básicos que nos permitirá comprender el acto de la comunicación humana.



Modelo de Bühler retomado por W. Navia

En este modelo se distingue los siguientes elementos: los agentes, los referentes, el mensaje y el contexto.

\_

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> En el presente caso, el acto comunicativo no se produce siempre en el sentido dialógico que se considera lo ideal, sino que es el facilitador quién emite los mensajes casi de manera unidireccional.

## a) Los agentes de la comunicación.

Si comprendemos que la comunicación es esencialmente acción, entonces, tanto el emisor como el destinatario son agentes de la comunicación. El agente de la comunicación se caracteriza porque "debe estar despierto", no se acepta que "todo comunica", sino el acto de comunicación es un acto consciente.

Según Eco (1989:130), en la perspectiva de una comunicación cultural, el emisor *no puede* producir cualquier mensaje significante sino que está sujeto a las condiciones que le son impuestas política y culturalmente, además ello, la emisión del mensaje, dependerá de las unidades de sentido disponibles que posea el emisor y las combinaciones posibles entre estas mismas unidades de sentido

Con relación al otro agente de la comunicación señala que el destinatario "transforma los significantes del mensaje en significados, aunque estos sean distintos de los que quería el [emisor]". Además afirma que el destinatario "funciona como *receptor semántico*" (1989: 181).

En nuestro análisis los agentes comunicativos son el facilitador y los participantes. El primero como emisor y los otros como destinatarios.

### b) La referencia.

Es obvio que los agentes humanos se comunican siempre sobre algo, según Navia (2001), este algo son los objetos y relaciones a los que una expresión se refiere. También estos objetos y relaciones pueden designarse con los términos: referente, denotata, designata.

Los contenidos que se enseñan, en particular los enunciados de parte del facilitador, así como los objetos utilizados en el proceso de enunciación son la referencia en los casos que se analiza.

# c) El mensaje.

Entre hablante, oyente y objetos y relaciones, surge el producto, es decir el mensaje (Navia 2001: 144). Este producto verbal posee tres características: "1) una vez producido, es algo distinto de los agentes que lo producen; 2) es el medio en el cual se establecen las relaciones intersubjetivas; 3) es de naturaleza *simbólica*" (Navia 2001: 145).

Al respecto Eco (1989) señala que el mensaje adquiere una forma significante, es decir está cargada de significaciones. Siendo el mensaje producido por un emisor entonces está determinado también culturalmente, mejor dicho tiene de hecho una carga cultural.

A partir de la distinción del decir y lo dicho, es que precisamente lo dicho, el mensaje adquiere tal autonomía que puede funcionar libremente o independientemente de su emisor (Navia 2001).

### c) El contexto.

El otro elemento que debe tomarse en cuenta es el contexto de la comunicación entre los agentes. Los hablantes se comunican en un lugar y en un tiempo" (Navia, 2001: 149). El lugar se refiere a un espacio concreto, en nuestro caso es el aula, y el tiempo se refiere al tiempo de la enunciación misma del mensaje. Según Navia (2001:149), "No se habla *en* pasado o *en* futuro; *el decir* acontece invariablemente en el momento de la preferencia".

En resumen, en el proceso comunicativo circulan significantes, inicialmente producidos por un emisor que se sitúa en un contexto cultural, a partir de su emisión ese mensaje con significantes adquiere libertad, es decir el destinatario que también se sitúa en un contexto cultural determinado, le da un significado que puede o no ser de acuerdo a lo esperado por el emisor.

Con estos insumos teóricos, a continuación desarrollamos el análisis por casos.

Caso uno

Es una práctica relacionada con el manejo de medidas longitudinales, con participantes que

corresponden a la edad de siete a nueve años. El facilitador hace conocer que hay otras

formas de medir una longitud, y no necesariamente se la puede realizar con la medida del

metro. En seguida hacen cálculos como con la jiya (medida de una cuarta de mano), luga

(un brazo), también la medida pie (Obs.25.10.07), que los estudiantes aplican para calcular

el frontis y la calzada de infraestructura educativa.

La jiya, luga y el pie son otras posibilidades para medir. Las dos primeras quizá de mayor

uso en las comunidades andinas, y el último que es una medida inglesa, con menos

probabilidad de uso en el contexto de nuestro estudio. En los dos primeros casos las

nociones de medida corresponde al aymara porque *jiya y luga* son vocablos aymaras,

aunque en la explicación no se hace énfasis en aquello. El último se sabe que es una

medida inglés pero está reflejada a través del vocablo castellano pie.

En esta situación didáctica el facilitador, en función a la matemática, visualiza otros

conocimientos, otras unidades de medidas longitudinales utilizadas en diferentes contextos

culturales. Sin embargo, el uso de estas medidas sirve para trabajar ejercicios de suma o

multiplicación. Como se observa en el siguiente caso:

FACILITADOR: Pase el equipo 2 a la pizarra... ¿cuantos pies han contado?.

NIÑAS: noventa y nueve pies.

FACILITADOR: mediremos los pies de ti, tú has contado. (El facilitador mide con una

regla el pié de la niña que sirvió de medida. Mide 20 centímetros).

FACILITADOR: claro cada pie no es igual. El problema ¿Cuántos centímetros mide todo

el largo de la parte de la muralla hecha con cemento?. Resuelvan el ejercicio.

(Obs.25.10.07)

Diríamos en consecuencia, que el uso de otras formas o unidades de medida, culturalmente

construidos, finalmente sirven para trabajar operaciones de suma o multiplicación de la

matemática tradicional de las aulas escolares.

115

En este caso, los significantes que salen a relucir son:

En aymara	En castellano
Jiya, luqa	Unidades de medida

Cuando se enseña la *jiya* y *luqa* como unidades de medida utilizada en las comunidades aymaras, no solo se está haciendo referencia a otro tipo de conocimiento, sino además de hacer circular esas unidades semánticas, se hace conocer su significante, (las palabras en aymara) y también su significado, que es una unidad de medida. Es decir el mensaje ha sido emitido como una unidad de medida, de ahí en adelante el mensaje circula en diferentes ámbitos semánticos, considerando la pluralidad de destinatarios que participan en el aula. Es posible que para algunos participantes adquiera el mismo significado que quiso lograr el facilitador, o en su caso puede adquirir diferentes significados en cada uno de los participantes.

### Caso dos

En otra sesión del TAYPI de matemáticas, se desarrolla el tema de Ritmo, Equilibrio y Simetría, que es explicado por el facilitador utilizando material didáctico consistente en objetos geométricos de plástico y madera de variados colores. Señalando que estas leyes hacen que determindos elementos o partes de un todo se dispongan de manera armoniosa, resultado de ciertas combinaciones con contrapeso, por ejemplo de los colores, mostrando estabilidad en un elemento o cuerpo. (Obs. 05.10.07). Luego realiza como ejemplo la construcción de figuras con los elementos señalados, además proyectando estas figuras en otras idénticas con el apoyo de un espejo. Podríamos decir que estas figuras (polígonos con diferentes aspectos), son algo abstractas porque las mismas en sí no tienen un uso concreto en el contexto.

Después de la explicación el facilitador muestra a los participantes un tejido (faja utilizada por el pueblo jalq'a) y explica que en el tejido se visualiza el *equilibrio* en el uso de los colores entre el rojo y el negro combinados equilibradamente a lo largo de la misma. Por otro lado, en el tejido aparece la figura de un ave que en el anverso está de color rojo, la misma figura está plasmada en el reverso pero en otro color.

A continuación exhibe una *ch'uspa* matizada con muchos colores y con figuras de rombos (VER FOTO Nº 5). El facilitador se apoya en estos elementos para explicar lo que es simetría, equilibrio y ritmo. Al finalizar la explicación el facilitador señala:

El que ha hecho este trabajo ha hecho con ritmo ¿saben por qué he traído ésto (ch'uspa)?, porque en todos los diseños, vestimenta y construcción de los pueblos (comunidades rurales), hay equilibrio, ritmo y simetría. (obs. 05.10.07)

La *ch'uspa* evidentemente reflejaba figuras con simetría y equilibrio en los colores, lo que aparentemente apoyaba una afirmación del facilitador quien señala que *en todos los diseños*, *vestimenta y construcción de los pueblos hay equilibrio, ritmo y simetría*.

Las leyes matemáticas como simetría, ritmo y equilibrio connotan la armonía, consonancia, orden, ecuanimidad entre dos partes o las partes de un todo, lo que concuerda con un valor del mundo andino que se expresa en la noción del *suma qamaña* (el vivir bien), el bienestar integral entre seres humanos, entre el hombre y la naturaleza, entre lo material y espiritual (Yampara 2005).

El pasaje descrito muestra la intención del facilitador de apoyarse en elementos de las culturas andinas, como la faja y la *ch'uspa* para explicar el tema señalado, pero además informa de que estas reglas matemáticas son utilizadas en las comunidades rurales. La intención del facilitador es valorar los conocimientos de las culturas aymara y quechua. Aquello se evidencia en las declaraciones del facilitador Ramiro Paricagua, en la entrevista lograda una vez finalizado la sesión.

Hemos trabajado sobre el diseño andino precolombino, utilizando las leyes de ritmo, equilibrio y simetría, utilizando formas figuras y volúmenes. Ellos sin referirse mucho a lo que significa nuestra cultura, nuestras tradiciones todo, ya van reencontrándose y redescubriendo sus cualidades de diseñadores de estos pueblos. (Ent. 04.10.07)

Es decir, el facilitador implícitamente quiso mostrar que las comunidades aymaras y quechuas también usan estas reglas matemáticas sin haberlas conocido a través de la escuela.

Entonces la pregunta es ¿cómo lo saben todo esto los pobladores de estas comunidades?. Una posible respuesta es apelando a la afirmación de Franquemont (citado en Castillo 2001:46) quién señala que "los tejedores andinos están verdaderamente comprometidos a

través de sus dedos y de sus ojos con el estudio de las reglas fundamentales del universo físico que llamamos matemáticas".

Lo que quiere decir que las figuras hoy explicadas por la ciencia deductiva llamada matemáticas siempre existieron en la naturaleza, y que los habitantes de las comunidades rurales, a través de los tejidos, entre otras, es reflejar ese mundo físico natural, una forma propia de expresar su pensamiento y su vida en estrecha relación con la naturaleza. Franquemont (ibid), al respecto señala que "el tejido constituye para la gente andina uno de los medios principales de aprender, comunicar y reproducir valores culturales y estéticos". Es decir en estas producciones supieron y hacen uso de la matemática sin haberlas conocido las mismas necesariamente a traves de la escuela.

En consecuencia, el facilitador con esta estrategia didáctica, más allá de explicar lo que es la *ritmo*, *equlibrio y simetría*, pretende también mostrar como buenos diseñadores a los pueblos andinos y difundir este conocimiento comunitario en el tratamiento de los contenidos que se enseñan. Aquello coincide con la afirmación del director de dicha unidad educativa, Hernan Condori:

es un saber comunitario que estamos tratando de enseñar a los niños para que ellos pueden comprender lo que es la cosmovisión andina y todo lo que es el vivir , el sentir de la cultura andina aymara quechua (Ent. 08.10.07)

Luego de la explicación de este tema *equilibrio, ritmo* y *simetría*, el facilitador pidió a los participantes que realizaran un ejercicio por grupos que consistía en construir figuras y aspectos con las leyes matemáticas explicadas.

El trabajo se realizó con pequeños objetos geométricos construidos de madera que les proporcionó el facilitador (obs.05.10.07). Algunas de ellas se consideran para el presente análisis:







Las figuras para muchos pueden parecer abstractas, para otros pueden representar realidades de su contexto. Entonces se podrá advertir una primera diferencia en cuanto a la interpretación y al significado que se les otorgue a estas figuras, dependiendo del contexto cultural en el que se ubique una persona. Sin embargo es posible observar que en las mismas aparecen figuras con simetría que estan relacionadas con elementos de la cultura aymara-quechua.

En la primera representación (de izquierda a derecha) se aprecia que es una vivienda que es observable sobre todo en comunidades aymaras o quechuas. Una casa con puerta al centro de la pared frontal y la puerta que se subdivide a la vez en dos partes, una parte superior y la otra inferior; y con dos ventanas, una a cada lado.

La figura intermedia es una ave, más no se visualizan otros elementos. Sólo la parte que se parece a un caparazón que lleva cuatro culminaciones en distintas direcciones.

En la última representación aparece figuras de dos personas y en la parte superior una construcción que podría parecer a una representación de una estrella, según mi impresión. Cuando se preguntó qué es lo que habían construido dijeron que era una pareja y que la persona que llevaba más colores vistosos era mujer, y el otro elemento era el sol. (Ent. 05.10.07). Esta última figura puede relacionarse a la dualidad *chacha-warmi* de la visión andina<sup>54</sup>, y que en la actualidad la práctica de esa dualidad se visualiza sobre todo en el ejercicio de las funciones como autoridades comunales. Asimismo hombre y mujer logran

<sup>&</sup>lt;sup>54</sup> Eyzaguirre sostiene que esta concepción del chacha-warmi no tendría raíces andinas, sino impuesta por la colonia. Mas detalles en sitio *www.pieb.com.bo* .Eyzaguirre, Milton **La invención del chacha warmi** (17-09-2008)

pleno reconocimiento como parte de la comunidad cuando logran conformar una unidad social, *jaqi* que esta concepción se mantiene hasta nuestros días, por lo menos en mi ayllu Chawara.

La presencia del sol en la figura, también es un elemento muy importante en el mundo andino, es una deidad más, acaso la más importantes, no en vano se sigue celebrando con mucha fuerza la fiesta del solsticio en las comunidades andinas. Esta relación hombre y las deidades es explicado como la correspondencia entre el *alaxpacha* y *akapacha*, los de arriba y abajo (Estermann 1998:160), y en este caso los de abajo estaría representado por la pareja, *jaqi*.

En consecuencia, podemos inferir que a partir del tratamiento del tema de Equilibrio, Ritmo y Simetría, se pretende que los participantes puedan recrear estas leyes matemáticas pero en función a objetos o elementos culturales de su contexto, una especie de reencuentro con elementos culturales de su origen, como relativamente se reflejan en las figuras analizadas. Este propósito lo confirma su facilitador Ramiro Paricagua.

estamos realizando un tipo de etnomatemática diferente sin incorporarles el discurso, de indicarles de que tienen que recuperar sus identidades, de que cual es su comunidad, eso sale de ellos, por que es su propia naturaleza, todos tienen su pertenencia comunitaria, si les preguntamos van siempre a sus comunidades, tienen sus tíos. (Ent. 04.10.07)

Por otro lado se advierte que el facilitador pasa de la explicación teórica abstracta a relacionar la misma en objetos más concretos a traves del uso de la faja y la *ch'uspa*, que en este caso son objetos de un contexto cultural andino en el que visualiza el facilitador dichas leyes matemáticas. Además el facilitador afirma que dichas leyes matemáticas son utilizados en las comunidades aymaras-quechuas. Ensalzando de esta forma los objetos señalados en cuya producción se reflejan las leyes matemáticas señaladas.

En cuanto a los significantes se identifican:

En aymara	En castellano	
Ch'uspa	Simetría, ritmo e equilibrio	

El uso de la *ch'uspa* por parte del facilitador, mostrando como un objeto cultural de los pueblos aymaras y quechuas construidos bajo las leyes matemáticas de equilibrio, ritmo y simetría, merece varias consideraciones:

- El mensaje explícito que se comunica son las leyes matemáticas equilibrio, ritmo y simetría. El significado de cada una de ellas es explicitado en el marco de la matemática universal (cultura occidental).
- 2. Para consolidar una recepción del mensaje con la intensión emitida, el facilitador se apoya en el objeto *ch'uspa*. Es decir se intenta proyectar el mismo significado de *equilibrio*, *ritmo* y *simetría* en un objeto que corresponde a otro contexto cultural.
- 3. Un enunciado parece reforzar la intención del mensaje cuando el facilitador afirma que en todos los diseños, vestimenta y construcción de los pueblos hay equilibrio, ritmo y simetría. Esta enunciación puede entenderse a la vez en dos direcciones: 1) que estas leyes matemáticas son asumidas por las culturas andinas; 2) que las culturas andinas saben manejar estas leyes y que es un conocimiento de construcción propia de estas comunidades. Pero aquí no se explicita cuales serían esos significantes en dicha cultura que deberían ser expresadas en su lengua. Los significantes siguen siendo "simetría", "ritmo" y "equilibrio"
- 4. Por otro lado podemos señalar que más allá del mensaje, aparece la ch'uspa como una unidad semántica (objeto) con su significante (palabra ch'uspa), y que los destinatarios otorgaran un significado. En función a los conocimiento previos y/o también en función al mensaje emitido por el facilitador.

### Caso tres

Al desarrollar el tema de volúmenes el facilitador utiliza pequeños *p'uños*<sup>55</sup> con contenidos de agua para resolver la formula matemática. Inicialmente los ejercicios lo desarrollan en la pizarra y en sus cuadernos, luego lo hacen utilizando pequeños *p'uñus* con contenidos de agua. Es una práctica que desarrollan en parejas (obs. 06.10.07). Se podría decir que es un

\_

<sup>&</sup>lt;sup>55</sup> Cántaros construidos de greda para almacenar líquido, agua particularmente.

intento por desarrollar una matemática aplicada, porque las fórmulas abstractas son resueltas con objetos concretos.

Más allá de que esta práctica pueda considerarse sólo como una contextualización de la enseñanza, por que en vez de los *p'uñus* bién podia ser otros objetos con fondo, sin embargo en el tratamiento de las diferentes temáticas, la intención es visualizar elementos que llevan una carga cultural, como el mismo facilitador lo explicó en una entrevista posterior:

Podíamos hacer con copas, decir que esto vale tres, esto cinco y funciona, pero lo que se quiere es que, por ejemplo cuando vayan al campo vean en la *q'uncha* (fogon), un p'uñu y valoren, sientan que ese elemento transmite contenidos matemáticos y que han sido contruidos por ellos mismos. (Ent. 28.02.09)

En consecuencia, lo que se pretende mostrar el *p'uñu* como elemento cultural construido con medidas también exactas reflejando de esta forma también los saberes que llevan quiénes construyen dichos *p'uñus* que generalmente son trabajadas en comunidades rurales.

Asimismo debe considerarse el significado que lleva este elemento u objeto en las comunidades andinas. El *p'uñu*, con una dimensión mayor, es utilizado para almacenar agua en hogares de las familias andinas, particularmente al estar establecidas en tierras altas, no es posible extraer agua tan fácilmente desde el subsuelo. Además muchas veces se cree que cuando no se tiene un *p'uñu* en casa puede haber carencia de agua en la región en la temporada del año venidero y por eso este elemento asimismo simboliza fuente de agua<sup>56</sup>, aunque no se explicita aquello.

Entendido así, de alguna forma se valora un conocimiento de los pueblos andinos y se intenta hacer circular un significante, el *p'uñu*, que además refleja un código cultural a través del vocablo aymara, pero sobre todo el *p'uñu* sirve como material didáctico de apoyo para la enseñanza del tema de volúmenes.

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> La costumbre o ritual del *umaturka* de los aymaras tiene como un elemento central al *p'uño* en la que se transporta agua desde lugares muy alejadas donde ha caído la lluvia o hay abundancia de agua, ritual practicado en tiempos de sequía

Los significantes identificados:

En aymara	En castellano
p'uñu	Volúmenes

El *p'uñu* es una unidad semántica (objeto) que se muestra para denotar su significante. El facilitador no explicita su significado en la actividad observada, por lo que entra en circulación como una unidad semántica y que la interpretación de la misma puede ser polisémico, pues se emite una forma significante "cargada" de significaciones (Eco 1989).

En este caso el *p'uñu* se utiliza para explicar el significado de "volumen", un significante para los destinatarios que parecen<sup>57</sup> haber comprendido en función al uso del *púñu*. Quizá este objeto fue importante para que el mensaje sea comprendido de acuerdo a la intención del emisor.

#### Caso cuatro

En otra sesión se desarrolla el tema de progresiones, el facilitador explica que hay dos tipos de progresiones: aritmética y geométrica. Luego toma una *wiphala<sup>58</sup>* y señala. "Resulta que esta *wiphala* tiene las progresiones aritméticas". Previamente el facilitador proporciona y explica la fórmula correspondiente mediante la cual se desarrolla la operación matemática. Un problema para ejercicio se planteó de la siguiente forma:

¿Cuántos cuadros hay de la wiphala en su quinto crecimiento?

A5=1 más (5-1)2

A5 = 1 más (4)2

A5= 1 más 8

A5 = 9

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> Se ha apreciado en los participantes satisfacción al resolver ejercicios sobre volúmenes haciendo uso de los p'uñus.

<sup>&</sup>lt;sup>58</sup> Émblema asumido por las organizaciones andinas como símbolo que representa a las nacionalidades originarias, compuesta por 49 cuadrículas multicolores.

Resultado: 9 cuadrados (obs.01.06.08)

Este resultado fue explicado en función a los colores que lleva cada cuadrado de la *wiphala*, demostrando que por cada cuadro que se incrementa en forma vertical y horizontal se produce también una progresión en el total de la superficie incrementándose el número de cuadrados de la *wiphala*. En este caso tres cuadrados en forma vertical y dos en forma horizontal, se tenía los nueve cuadrados en toda la superficie, que coincidía con la operación matemática desarrollada en sus cuadernos.

Aparentemente la *wiphala* fue un objeto muy adecuado para explicar el tema de progresiones, pero más allá de aquello el ejercicio permite a los participantes observar y reconocer los colores y la cantidad de las mismas en la *wiphala*. Posteriormente cuando el facilitador preguntó a los participantes cuántos cuadrados por lado tenía la *wiphala*, todos respondieron casi en coro "siete". Pero dudaron mucho cuando posteriormente tuvieron que dibujar y pintar los cuadros de una *wiphala*. (obs.01.06.08), la misma se analiza más adelante.

Luego, para explicar las progresiones geométricas tiene sobre la mesa instrumentos de viento llamados *jula jula*. Utiliza estos instrumentos, que varían en tamaño, demostrando que de un instrumento a otro hay progresiones geométricas. La descripción se realizó de la siguiente forma:

Muestra los instrumentos de *jula jula*, explica los tamaños de *jula jula* de lo más pequeño a grande con sus respectivas denominaciones: *ika, ch'ili, mala, sanka, tayka*. Luego mide los tubos de *jula jula* para demostrar que hay diferencias en el tamaño y con el doble de uno a otro (está realizada geométricamente).

[...]

Hace práctica de la multiplicación con los instrumentos ejemplo. "Una *ika* multiplicado por dos, igual un *ch'ili*. Un *ch'ili* multiplicado por dos, igual una *mala...*" así sucesivamente. (obs.01.06.08)

La jula jula son instrumentos usados ancestralmente por las comunidades andinas, y que en los centros urbanos casi es desconocido. Las denominaciones a cada una de las variantes no conocían los participantes cuando el facilitador les consultó previo al desarrollo de la explicación.

En los dos casos, tanto en progresiones aritméticas y geométricas, el facilitador inicialmente parte de lo abstracto, de los números y letras graficadas en fórmulas. A continuación dichas operaciones lo demuestra utilizando objetos en este caso la *wiphala* y *jula jula*.

Un detalle de esa demostración práctica es que la misma se desarrolla sobre elementos culturales de uso de las comunidades andinas. En el caso de la *jula jula*, por ejemplo, se ha observado que en la construcción de los instrumentos se ha utilizado una progresión geométrica exacta de un instrumento a otro, lo que daba un sonido concordante con el conjunto de los instrumentos. Un conocimiento propio de quiénes elaboran estos instrumentos musicales en las comunidades andinas, que a simple vista parecen construidos de tres o cuatro tubos sencillos de cañahuecas.

Los significantes indetificados:

En aymara	En cast	ellano	
Whiphala, jula jula	Progresiones: geométricas	aritméticas	у

En el caso de la *wiphala* y *jula jula* que se utiliza para explicar el tema de progresiones aritméticas y geométricas, el mensaje está centrado en la enseñanza de la matemática (progresiones) apoyados en unidades semánticas *wiphala* y *jula jula*. El significante emitido por el emisor es en consecuencia "progresiones". Aunque explícitamente en el caso de la *jula jula* se valora los conocimientos utilizados en la construcción de los instrumentos al relacionar las medidas progresivas exactas de instrumento a instrumento:

FACILITADOR: han visto tocar jula jula?.

NIÑOS: Siiii (la mayoría contestan afirmativamente).

FACILITADOR: Estos instrumentos han construido con una progresión exacta como hemos visto. (Obs. 01.06.08)

Complementariamente se explicita otros significantes en la lengua aymara como *ika, ch'ili, mala, sanka, tayka*.

Finalmente, independientemente de la intención del mensaje, las unidades semánticas wiphala y jula jula y los significantes ika, ch'ili, mala, sanka, tayka, adquirirán sus significados propios en los destinatarios.

En resumen, de manera general, en este TAYPI se enseña la matemática de corte occidental (en pizarra), pero a la vez exponiendo que la misma también es observable en las comunidades andinas, revelando y valorando que estos pueblos también han desarrollado su matemática en el marco de la construcción propia de sus conocimientos.

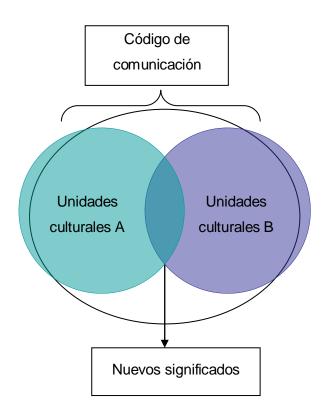
Por otro lado, en función al análisis de los significantes podemos señalar que aparecen unidades semánticas y significantes de las culturas andinas, las mismas son utilizadas como material de apoyo para didactizar los temas que se desarrollan aparentemente en el afan de consolidar la comprensión de los significantes considerados del mundo occidental. Sin embargo este proceso genera más de una posibilidad en cuanto a la producción de significados:

- a) El facilitador para enunciar un mensaje seleccionó y combinó de su repertorio semántico unidades culturales que tienen un significado para él.
- b) A partir de que fue enunciado o mostrado estas unidades culturales se convierten en significantes que tienen la libertad de adquirir nuevos significados.
- c) Si es ambiguo el mensaje, como fue por ejemplo en el caso de la ch'uspa y otros, donde no se explicó su significado en su contexto cultural andino, los destinatarios tendrán la posibilidad de dar variados significados, influidos por sus conocimientos previos y por el contexto. Como deja entender Eco (1989) cuanto más ambiguo sea el código "en producción", más libertad de interpretación "en recepción".
- d) Los significantes de la matemática occidental (considerada como sistema simbólico) influirá para que los destinatarios asignen un significado a los distintos elementos culturales.
- e) Por lo mismo, es posible que las unidades culturales andinas no tendrán el mismo significado que lo tenía originalmente, como uno de los participantes

(Javier) a manera de cuchicheo y manipulando la *jula jula* con su compañero dijo "este es un instrumento geométrico" (obs.01.06.08).

Este proceso nos muestra: por un lado, que el facilitador se convierte en un actor importante a la hora de hacer *taypi* entre una y otra cultura para emitir mensajes. Dependerá de ello el campo semántico y simbólico en el que se implica a los destinatarios. Esto demanda del facilitador el manejo adecuado de las unidades culturales del contexto sociocultural, o en su caso de los mundos simbólicos interculturales a las que se pretende dirigirse. En esto coadyuva el código utilizado para la comunicación. Por otro lado, que en esas relaciones interculturales las unidades semánticas de uno y otro contexto cultural van modificándose constantemente. Se van creando nuevos significados.

Este proceso es posible mostrar con el siguiente gráfico:



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico muestra dos unidades culturales distintas que al entrar en contacto una con otra unidad cultural, o cuando una unidad cultural se interpreta en un nuevo contexto sociocultural sufre cambios. A la vez el código que acompaña en el proceso comunicativo influye en dichos cambios.

En función a casos observados en TAYPI de matemáticas, en este acápite se intentó visualizar cómo en un proceso comunicativo elementos culturales pueden convertirse en

fenómenos semióticos; es decir significantes, comunicantes de algo. No se analiza el fenómeno comunicativo como tal, sino en función a elementos básicos de la misma, se intenta visualizar la circulación de entes semióticos.

Por otro lado cuando se usa un determinado código para la comunicación, a través de ese código se hace presencia de una cultura, una cultura que tiene estructurado en su lengua su forma de pensar y hablar. Relacionando a la escuela, vale la pena recordar la postura de Palacios (citado por Tovar 2004: 7) "la escuela transmite un cierto tipo de cultura y lo hace a través de medios (como el lenguaje) que conectan mucho mejor con una cultura que con otra".

El uso de los códigos en consecuencia determina también la presencia de una cultura en el mensaje. Esto es lo que se visualiza en los casos analizados. Los diferentes contenidos se desarrollan en la lengua castellana, sin embargo en esa envoltura aparecen significantes en otro código, en aymara.

A nivel institucional aquello también es evidente, como se ha descrito en las características de cada una de ellas, en todos los talleres el código usado con predominancia es el castellano. El argumento puede ser que es un código funcional que permite la comunicación, pero ese código conlleva una estructura de pensamiento. El código contiene también el elemento ideológico según sostiene Eco (1989).

# 7. Creando estrategias de enseñanza para recrear saberes

Por lo descrito y analizado hasta aquí, es posible señalar que la experiencia educativa intenta consolidar una modalidad de enseñanza basada en talleres prácticos, utilizando estrategias didácticas que puedan visualizar una realidad social compleja culturalmente, donde esta experiencia educativa, además de impartir contenidos de la cultura universal, incorpora elementos de otros horizontes culturales, como el aymara, en el proceso de enseñanza. Una experiencia que va en la línea de una educación intercultural planteada por López (2004:451).

La estrategia didáctica, por ejemplo mediante el uso de elementos culturales andinos para explicar temas relacionados más con la cultura occidental, coadyuva a reflejar que existen

conocimientos 'válidos universalmente', pero también sobre el tema existen conocimientos construidos desde la comunidades andinas, diríamos conocimientos mal denominados locales<sup>59</sup>.

En el tratamiento de los temas se observa también la complementación entre 'abstracto' y lo 'concreto', es decir, particularmente en el TAYPI matemática, partiendo de los números y fórmulas se pasa a contextualizar la enseñanza relacionando los temas tratados con objetos en este caso de un contexto cultural más aymara-quechua, haciendo más comprensible el tema y asimismo pasando de la teoría a la misma práctica. Y si tomamos en cuenta las prácticas culturales andinas y occidentalizadas, sobre todo de formas de acceso a conocimientos, se podría decir que esta experiencia aparentemente rescata algunas de éstas particularidades. Al respecto Medina (2000:177-178), afirma que el pensamiento occidental privilegia lo abstracto sobre lo concreto, mientras que el amerindio privilegia la experiencia concreta y personal.

De manera que la forma de tratamiento de la temática es una estrategia didáctica que parte del facilitador. El uso de estas estrategias didácticas parece tener una buena aceptación en los participantes. Una niña testificó su experiencia de esta forma.

En mi escuela la profesora de matemáticas habla con rodeos, no se puede entenderla, mucho habla, mientras en TAYPI, el profesor nos hace entender bien con esas cositas (objetos geométricos y tejidos donde se refleja figuras geométricas). Pero al año no voy a poder ir (expresa con preocupación). (Ent. Ibet Villca Morales19.10.07)

La niña que tiene once años hace una comparación entre lo que sucede en la escuela regular y la unidad educativa "Santos Marka T'ula" en el tratamiento de los temas de matemáticas.

tener sus propias formas de opresión, y hasta de terror; son históricos y están conectados al mundo a través de las relaciones de poder, y de muchas maneras están determinados por ellas".

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> Hay diferentes posiciones sobre el tema: Unos que sostienen que todos los conocimientos son locales, y otros que señalan que no hay conocimientos locales, sino universales. Para nuestro caso considerar en todo caso el planteamiento de Escobar (en Lander 2000: 129) que analiza la relación de lo local con el fenómeno de la globalización, y señala "el conocimiento local no es "puro", ni libre de dominación; los lugares pueden

La característica de la forma de enseñanza descrita en los casos analizados es recurrente en las sesiones que se desarrollan, lo que nos permite concluir que es una estrategia

didáctica planificada.

Esta estrategia de enseñanza, a la vez permite que el TAYPI se convierta en un complemento a la escuela por dos situaciones: i) de apoyo a los estudiantes que cursan estudios ya sea en el nivel primario o secundario, por que los contenidos que se desarrollan en el TAYPI son temas que deben tratar en la escuela; ii) el TAYPI en alguna medida recrea prácticas culturales en este caso de pueblos aymara y quechua, lo que la escuela aún no

viene trabajando.

En los temas que se desarrollan en esta unidad educativa, siempre se observa un intento de contextualizar la enseñanza. En una visita a una biblioteca de la zona (CEPA), con niños y niñas comprendidos entre 7 y 12 años, en el propósito de investigar sobre la producción de papa, la facilitadora Gladys Machaca en el intermedio de esta actividad entabló la siguiente comunicación con los participantes.

FACILITADORA: Por qué entran gusanitos a la papa?.

NIÑO 1: Porque está seco

(...)

FACILITADORA: A ver ustedes me pueden decir cómo se guarda harta papa?.

NIÑO 2: Enterrando

FACILITADORA: Si, enterrando haciendo unos hoyos que se llama pirwa<sup>60</sup>. Hay otra forma de conservar como alimento ¿Cómo se hace?.

NIÑA: Se hace chuño.

FACILITADORA: ¿Cómo se hace?.

NIÑA: Se hace congelar tres días y después se pisa.

<sup>60</sup> Lugar de almacenamiento de productos como la papa que puede ser preparado bajo la tierra o sobre la superficie

131

Las respuestas de los estudiantes están relacionadas directamente con los conocimientos previos que tienen sobre el tema y la facilitadora lo que hace es recuperar esos conocimientos. Este hecho visualiza la afirmación de Rogoff (1993:251), cuando señala que "no hay nada completamente nuevo bajo el sol", refiriéndose a que los niños van construyendo sus conocimientos siempre sobre algo ya conocido y aquello reluce en la observación descrita.

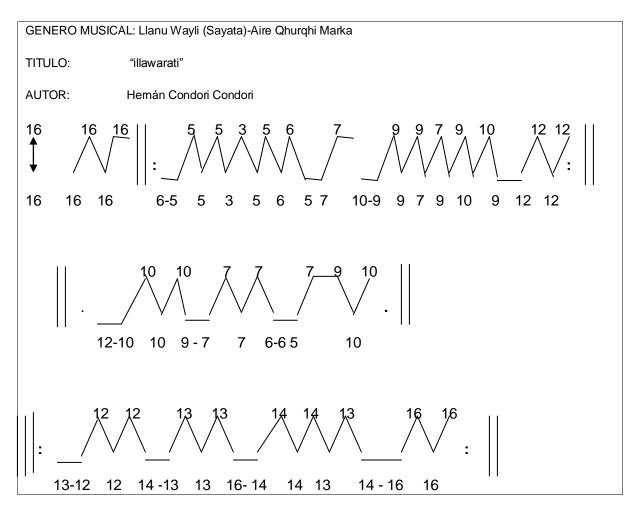
Las respuestas de los participantes nos inducen a pensar a la vez, que dichos niños y niñas estuvieron o están más relacionadas con las actividades de la comunidad rural, porque esos conocimientos se adquieren en la misma práctica.

En los casos descritos anteriormente se observa ese intento de hacer relevante el conocimiento en el proceso de enseñanza. Mac Laren (1994:232) al respecto afirma que "el conocimiento es relevante sólo cuando comienza con la experiencia que los estudiantes traen con ellos de su cultura de origen"

Ese intento de hacer relevante la enseñanza está relacionada también con la complementación de los saberes de diferentes contextos culturales, si bien no plenamente pero intenta esa complementariedad.

Este principio o valor, como quiera llamarse, de complementariedad entre personas o grupos culturales, también se infunde a los participantes, por ejemplo a través de la enseñanza de pulsar instrumentos andinos.

En la interpretación de los instrumentos como jula jula, siku y llanu wayli, las notas musicales que contiene a la vez la letra de la música, son distribuidas por el facilitador fotocopiados en hojas, en base al cual los participantes ejercitan. Ésta una de ellas.



El facilitador antes de iniciar su trabajo organiza a los participantes en dos grupos, los *iras* y los *arkas*. El facilitador del TAYPI lo relaciona esta división también con las parcialidades territoriales de un ayllu, denominando arribeños y abajeños.

a los *iras* les digo abajeños y a los *arkas* arribeños por que en el sistema de enumeración(de los instrumentos) la parte de abajo tocan *iras* y los numeritos de arriba tocan los *arkas* que son los arribeños, yo pienso que también estamos dentro de la comunidad, por ejemplo en Poopó vemos en la época de carnavales, año nuevo, vemos comparsa arribeña comparsa abajeña, entonces un poco nos complementamos en esa parte también, entonces en la música se expresa también ese sentido. (Hernán Condori Ent. 08.10.07)

El primer grupo, *ira* o arribeños, son los participantes que interpretan la parte superior de las notas que se visualiza en el gráfico, que en los instrumentos tiene una nota musical más con relación a los *arka*s o abajeños que corresponde a la parte inferior. Inicialmente los ejercicios se realizan en pareja, luego en conjunto bailando en ronda de manera intercalada

entre *iras* y *arkas* (Obs. 22.10.07). La interpretación de una melodía únicamente se puede realizar complementándose entre ambas partes, como se ve en el gráfico.

Ira-arka es una acepción aymara que es usada también en el proceso de siembra para designar entre aquella persona que encabeza el surco abriendo la tierra, ya sea manual o con arado, que sería el ira y quién la complementa depositando la semilla o su enterrado sería arka. Es concebida como una unidad dual, es decir siempre van juntas entre ira y arka, no puede haber un ira sin arka o viceversa, ambos términos cobran significado cuando coexisten las dos. Acá está expresado también uno de los principios del pensamiento aymara; la dualidad complementaria.

La necesidad de dicha complementariedad se visualiza en el pulsar de los instrumentos señalados, que mediante las notas musicales graficadas se observa que tanto el *ira* como el *arka* se necesitan uno del otro, sin este complemento no es posible ejecutar una melodía.

Enfocado así el proceso de enseñanza, basado en parejas complementarias, coadyuva en la proyección de trabajar una estrategia didáctica con perspectiva intercultural. Es una alternativa.

Es posible que esta experiencia educativa no recoja otros elementos en la perspectiva de trabajar una educación intercultural, pero se puede considerar que ese intento es un buen punto de partida para avanzar en la línea que plantea Medina, "interculturalidad tiene que ver con *pensamiento*, con *universos simbólicos* diferentes y hasta contrapuestos que dialogan entre sí" (2000:140).

Ese dialogar necesariamente requiere más de una parte, y no puede haber un diálogo si no se llega a tomar en cuenta al 'otro'. El desafío parece estar en cómo tratar estos contenidos, que pueden ser hasta contrapuestos, a través de una metodología de enseñanza. Y aquí se añade otro desafío que se visualizó con el análisis de las unidades culturales, cómo tratar el elemento código en un proceso comunicativo intercultural.

## 8. Rememorar identidades: el Kuti

Kuti, es una noción aymara relacionado con el pacha, 'tiempo-espacio' que traducido literalmente al castellano sería 'retorno', 'regreso'. Sin embargo el significado es mucho más amplio, y dependerá del contexto en la que sea utilizado. Por ejemplo en la celebración del tinku, o de una guerra podría designar además al enfrentamiento, desquite, vuelta, revolución, inversión. Asimismo significa restitución, transformación de las cosas. "El kuti consiste en la alternancia cíclica de los opuestos que intercambian por turno sus respectivas posiciones espaciales y jerárquicas, de modo que cada uno de ellos predomina alternadamente sobre el otro, de manera periódica" (Montes mencionado en Medina 2000:216).

Los diferentes teóricos e ideólogos aymaras como Yampara (2005), Untoja (1992) y Choque (2001), coinciden en los conceptos señalados. Además se hace énfasis en la alternancia que permitiría el equilibrio de las posiciones jerárquicas de los opuestos. Es decir en las estructuras sociales hay dominados y dominadores, unos que ostentan el poder otros que luchan por alcanzar ese poder.

Medina (ibid) relaciona el *kuti* con la *mit'a*, el *ayni* que según el autor significan: vez, turno, temporada. Las mismas son practicadas en las comunidades andinas como actos de reciprocidad en temporadas alternadas ya sea de trabajo, aspecto económico o de dones. Por ejemplo, una persona en algún momento necesita del apoyo laboral de una otra persona, ésta, la solicita con el compromiso de que en otro momento, cuando la otra persona lo requiera, tiene que devolver el favor.

A su vez Olmedo (2006:93), subraya un concepto aymara importante con relación al *kuti*, a decir del autor. "*Kuti* o 'volverse hacia adentro' que sintetiza un tiempo-espacio que no es el tiempo occidental, pues es un retorno a sus orígenes dentro de un tiempo presente"<sup>61</sup>. Ese retorno a sus orígenes puede interpretarse como el valorarse, reflexionar, actuar en función

\_

<sup>&</sup>lt;sup>61</sup> El tiempo presente hace alusión a que en la cosmovisión aymara, la secuencia de tiempos como el pasado, presente y futuro, no se la considera como tal, sino con un todo en función al *pacha*, tiempo- espacio, que está ahí, estuvo y estará siempre en el presente.

a su cosmovisión, pero en un tiempo presente que es parte de la visión aymara, lo que

implica considerar todas las transformaciones actuales en una cultura, en su complejidad

relacional con otras culturas. Se puede entender que esta noción es parte de la dinámica

sociocultural del pueblo aymara.

La práctica educativa de "Santos Marka T'ula" nos aporta elementos que nos permiten

relacionar con el concepto del kuti. A continuación se describe y se analiza algunos casos.

Caso uno

En una sesión del TAYPI de matemáticas, cuando el facilitador explicaba el tema de la

construcción de un hexágono a partir de formas geométricas, entabló esta conversación con

los participantes:

FACILITADOR: ¿Dónde han visto hexágonos?

ALUMNO 1: en la escuela

FACILITADOR: ¿sus bancos no son hexagonales de la escuela Beltrán?

ALUMNOS: siii...(responden en coro)

FACILITADOR: sus aulas no son hexagonales?

ALUMNOS: siii...

FACILITADOR: todos tenemos aguayos en la casa, no ve?

ALUMNOS: siii...(responden en coro)

FACILITADOR: en esos aguayos se van a fijar, hay figuras hexagonales

ALUMNA 2: yo he visto esa figura en una manta

FACILITADOR: el hexágono se conoce en algunos lugares con el nombre de suyu. Se

van fijar en sus aguayos qué figuras más pueden encontrar

[...]

FACILITADOR: Nuestras mamás no usan o hacen estos ángulos con compás, sino que

realizan a mano, son más prácticas. (obs. 04.10.07)

136

El hexágono es una figura geométrica que tiene seis ángulos y seis lados que se construye mediante trazado de líneas con ángulos.

Cuando el facilitador pregunta dónde habían visto un hexágono una de las participantes contesta *en la escuela*, más no especifica en que objeto, pero el facilitador va dirigiendo las respuestas a través de las mismas preguntas. Los niños casi todos son estudiantes de la escuela Beltrán, una escuela con infraestructura nueva, con aulas hexagonales, características que aparentemente conoce el facilitador y por eso la pregunta va en esa dirección.

Cuando el facilitador pregunta si todos tenían aguayos en sus casas, todos contestan afirmando sí. Esta respuesta puede ser considerada como una identificación colectiva del grupo, si todos tienen un aguayo en casa entonces en grupo se podrían decir "nosotros tenemos un aguayo en casa", lo que permite deducir que comparten un grupo social que usa el aguayo, porque no todos quienes viven en la urbe usan aguayo.

Esta afirmación le permitió al facilitador decir que se *fijen en esos aguayos* donde existen, según él, figuras hexagonales. La instrucción de que miren los aguayos ya es un acto para promover un poco más el acercamiento a dicho objeto aguayo, e implícitamente la valoración del mismo, que en este caso es más propio de las comunidades andinas, como que inmediatamente una participante señala que una figura hexagonal también hay en la *manta*, atuendo que lleva una mujer de pollera. La niña parece validar la explicación del facilitador porque ella sí ha visto las figuras hexagonales en una manta. Se puede pensar también que la niña está familiarizada con dichos atuendos.

Por otro lado, la palabra *suyu* es vocablo aymara que es utilizada para denominar a un conjunto de *ayllus* o *markas*, por ejemplo el *qulla suyu* o *qullana suyu*, pero es posible que la misma sea utilizada en el tejido a través de figuras hexagonales representando en cada ángulo un *ayllu* o *marka*. De cualquier forma, cuando el facilitador señala que esta figura hexagonal en otros lados se conoce con el nombre *suyu*, hace que el participante se familiarice con esta acepción aymara *suyu*.

La última frase, *nuestras mamás*, hace alusión a una identificación del grupo, aparentemente por la respuesta anterior de los participantes que aceptaron tener un aguayo en casa. Y este enunciado parte del facilitador con un "nosotros", porque se incluye también el facilitador. Al señalar que *sus mamás son más prácticas porque no hacen uso del compás* para construir estas figuras hexagonales, ensalza los conocimientos propios que tienen *sus* madres para desarrollar estos tejidos donde se reflejan figuras hexagonales.

Esta identificación como un "nosotros" en la que se incluye el facilitador, es muy importante a la hora de validar un conocimiento como en este caso, ensalzando el conocimiento de *sus mamás*. Es más, aprovechando su "autoridad pedagógica"<sup>62</sup>, legítima su afirmación, en este caso a favor de los conocimientos considerados locales, promoviendo de esta forma una valoración de sus raíces culturales.

El objetivo trazado con estas prácticas y formas de tratamiento de los temas es fortalecer la identidad cultural de los participantes como señaló el facilitador Ramiro Paricagua, "no sólo con el uso de estos elementos, sino con los diferentes talleres el único objetivo es recuperar la autoestima y fortalecer la identidad cultural de los niños" (Ent. 28.02.09).

#### Caso dos

En el TAYPI de música andina, en una de las sesiones el facilitador informa sobre la procedencia de la música que van a interpretar. "Esta música es de Corque" dice el facilitador, y después pregunta quiénes reconocían esa música y quiénes eran de ese pueblo, dos participantes levantan la mano, uno de ellos es Franz (obs. 08.10.07). A partir de esta pregunta supe que los participantes procedían de Andamarca, Avaroa, Escara y Corque, municipios muy distantes entre sí ubicados en el occidente del departamento de Oruro.

<sup>&</sup>lt;sup>62</sup> La autoridad pedagógica es analizada por Bourdieu cómo aquella autoridad delegada por el Estado para ejercer una violencia simbólica institucionalizada a través de la escuela que tiene el objetivo de reproducir un tipo de sociedad. Mas detalles en Allan M., Raymond 2002 **Las teorias de la reproducción social y cultural.** España: Editorial Popular.

Este hecho de identificar un lugar a través de la música puede considerarse como la territorialización del conocimiento, por que ese rasgo cultural responde a un determinado grupo social asentado en un determinado espacio físico que comparten características comunes que le identifican como diferente a otros, y un elemento de aquellos es la música.

Cuando se identifica que el tipo de música es de Corque está diciendo que ese conocimiento fue producido en ese contexto. Cada contexto cultural y cada pueblo tienen alguna característica propia en relación al otro, en este caso a través de la música. Esa característica se hace peculiar en tanto su entorno lo hace diferente. Es decir esa diferencia es observable sólo en comparación con otro. En este caso la música de los pueblos del entorno de Corque, como Andamarca, Huachacalla, Avaroa lo hacen particular a la música de Corque. Lo que es identificada como en el caso del gráfico anterior de las notas musicales como "aire Qhuqhi Marka".

Por otro lado, cuando Franz se identifica con la música de Corque, lugar de su nacimiento, es una identificación con su raíz cultural que está ubicada en un determinado contexto geográfico, ya que actualmente Franz vive en un contexto urbano (ciudad de Oruro), una sociedad más globalizada por la influencia de medios masivos de comunicación, pero en el momento de manifestar su identidad cultural lo traslada a su lugar de origen. Esa identificación parece estar siempre latente, porque en otra ocación cuando el facilitador preguntó dónde se podía viajar para un trabajo de investigación, fue el mismo Franz que dijo "a mi campo...de Corque más alla" (obs.08.10.07).

Se podría señalar que se refleja un arraigo cultural al 'lugar'. En aquello también coadyuvará el acto de ejecutar la música de su pueblo, que lo trasladará a Franz imaginariamente a su contexto nativo, como señalaba el facilitador en otra sesión "...en el baile una comunidad, incluso cada persona tiene su identidad, tiene su estilo de bailar, algunos inclinados hacia la izquierda otras solamente agachadas. Cada uno y cada comunidad tiene el gusto para disfrutar del baile" (obs.16.05.08). Se diría que mediante la interpretación de la música de la comunidad de origen, uno sale de lo global a lo más local, aunque sólo por algunos momentos. De manera que se observa que la identificación está relacionada también con el territorio.

Pero Franz, conviviendo ahora con 'otros' procedentes de distintos grupos culturales, seguramente tendrá apropiado además otro tipo de música y otros valores que modificaron o reconfiguraron su identidad. Acá se puede visualizar la afirmación de Samaniego que "toda identidad es dialéctica entre lo local y lo global" (2003:102).

En esta complejidad de movilidad social lo que el TAYPI hace es que Franz rememore prácticas de su raíz cultural, a la vez intenta recrear algunas de esas prácticas aunque en un espacio distinto. Aquello parece evidenciarse en la actitud del niño Franz quién haciendo un claro esfuerzo y con notable emoción toca el *pututu* cuando se interpreta en conjunto la *sikuriada* (obs. 25.05.08). Los cantos que acompañan en estos bailes también coadyuvan en aquello. La letra que está en aymara elogia a la mujer y al varon aymara como se ha descrito anteriormente (apartado de Música Andina), incluso los cantos que acompañan en algunas ocaciones en español hablan de sus comunidades como se registró parte de uno de los cantos "desde la provincia Sajama, les saludamos trayendo bellos recuerdos..." (obs.15.06.08).

En consecuencia, a traves de estos talleres se promueve una rememoración y recreación de los valores culturales ancestrales, de las prácticas de las comunidades de origen de los participantes. En este sentido no se hace uso de un discurso explícito en el sentido de valorar estos conocimientos más locales, sino se proyecta la misma de manera implícita, promoviendo actividades con prácticas tradicionales de las comunidades aymaras y quechuas.

#### 9. El kuti a nivel institucional

Si recordamos el contenido del afiche publicitario institucional descrito en el numeral 4 del presente capítulo, la inscripción más visible decía "un lugar para re-crear nuestros saberes tradicionales". Esto tiene coincidencia con la población meta al cual está dirigida esta experiencia, que es precisamente la población migrante de comunidades aymaras y quechuas, según explica su director.

nosotros nos hemos instalado en este contexto urbano por que, pensamos que acá en los contextos urbanos más que todo en el área periférica existen personas emigrantes, viven muchas personas emigrantes, todos hemos emigrado de algún lado desde ese

momento nuestros hijos son hijos de emigrante, por eso pienso que tenemos que tratar de recrear estos saberes. (Hernán Condori 08.10.07)

Las prácticas observadas y analizadas en los diferentes acápites de este capítulo también nos permiten señalar que hay un relativo peso en direccionar el trabajo a través de los diferentes TAYPIs hacia las culturas andinas. Lo que nos permite afirmar que la institución promueve una manifestación de las prácticas culturales ancestrales. Una forma de invitar a los participantes de esta unidad educativa a valorar sus raíces culturales.

Otro elemento que nos permite señalar que la institución parece transitar en consonancia con el *kuti*, es el contenido de un documento, una declaración fechada el 18 de julio del 2008, donde se expresa que la institución "Santos Marka T'ula", pasa a tuición de organizaciones sociales comunitarias, específicamente al Consejo de Gobierno de la Nación Originaria Sura, información que fue validada por Hernán Condori, director de la unidad educativa.

En el documento<sup>63</sup> que titula "Hacia el autogobierno educativo de la nación Sura": "En defensa de nuestro derecho a una política educativa propia por y con los hijos de los ayllus", establece en las partes resolutivas la tuición del Consejo de Gobierno de la Nación Originaria- Suyu Sura, sobre la unidad educativa "Santos Marka T'ula".

En la parte considerativa del documento se remarca el artículo 14 de la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, que en Bolivia ha sido ratificada con Ley Nº 3760 del 7 de septiembre de 2007. El texto reproducido en el documento es como sigue: "los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación es sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje".

Entre otras partes sobresalientes el documento en la parte final señala:

Con el acompañamiento de los miembros y componentes del Centro de Educación Permanente "Santos Marka T'ula" avanzar hacia la Reconstitución Territorial de los Ayllus y Markas de la Nación Originaria-Suyu Sura, la Restitución del Gobierno

<sup>63</sup> Mas detalles en **Boletín Educativo Intercultural TAYPI № 7.** 2008.Oruro: CEA "Santos Marka T'ula"

Originario y la construcción, validación y puesta en vigencia de su Estatuto Territorial y de Autogobierno.

La reivindicación no solo se reduce al aspecto educativo, sino además se orientan hacia la reconstitución territorial del *ayllu*, esto es importante tener en cuenta. El *ayllu* es la unidad social base de las culturas andinas, donde la territorialidad no se reduce sólo a las tierras, sino es una concepción más amplia que involucra todo el espacio-tiempo, el *pacha* donde conviven. Es decir el territorio es su habitus, su cultura, es su cosmovisión en pleno. Y la palabra *'reconstitución'* en este contexto es el *Kuti* mismo, es el turno, el tiempo de reconstituirse como pueblo.

Además plantean la 'restitución' del gobierno originario. Se entiende por restitución volver a poner algo a su estado anterior o simplemente devolver. Las palabras 'reconstitucion' y 'restitución' connotan directamente el *kuti*.

Más adelante el documento citado menciona:

Incorporar a la estructura técnica administrativa del Gobierno Originario del Suyu Suras, a los miembros y componentes del Centro de Educación Permanente 'Santos Marca Tula' para que en el marco de nuestros usos y costumbres, los principios cósmicos y valores éticos y morales del ayllu ejerzan el asesoramiento y acompañamiento respecto a la política educativa del Suyu, sus Markas y Ayllus.

El enunciado aparentemente se refiere a los facilitadores de la unidad educativa que pasaran a conformar parte del Gobierno Originario del Suyu Suras y no es explícito si seguirán dependiendo administrativamente del Estado como lo es hasta ahora.

Actualmente la unidad educativa "Santos Marka T'ula" es dependiente del área de Educación Alternativa del sistema estatal.

El documento señala que es el inicio hacia el *autogobierno educativo*, como titula el mismo documento. Es decir se busca que la naciones originaria a través de sus autoridades orienten el destino del centro "Santo Marka T'ula". Cuando señala "*En defensa de nuestro derecho a una política educativa propia por y con los hijos de lo ayllus*", reivindica un derecho de ese pueblo indígena, ese derecho que en las partes considerativas del mismo documento señala que había sido usurpado con la colonización española.

En consecuencia se busca un *kuti*, una alternancia que a partir de su consolidación, por que el documento deja entender que es el inicio del proceso, no serán las instancias del Estado que defina los destinos de este centro educativo, sino la nación Suyu Sura a través de sus autoridades.

Además el enunciado anterior reivindica una educación propia, con hijos de los ayllus, quiere decir también que quienes impartan las enseñanzas, deberían ser los propios componentes del ayllu o de dicho contexto cultural.

Aparentemente hay una perspectiva de internarse en el contexto del ayllu, sin embargo en el mismo documento reconocen la validez de la experiencia educativa desarrollada hasta ahora. Experiencia que además de enseñar, entre otras, las lenguas nativas, enseña también el castellano que había sido una demanda, de las poblaciones indígenas por la que había luchado también su líder Santos Marka T'ula según señala el mismo documento.

En concreto, la orientación macro, podríamos denominar a lo institucional, está reflejada en este documento que explicita el inicio de dicho proceso, el *kuti*.

# Capítulo V

#### **CONCLUSIONES**

El presente trabajo es una aproximación a la práctica pedagógica de la unidad educativa "Santos Marka T'ula", para procurar comprender desde esta práctica la noción de interculturalidad.

La interpretación sobre los datos se centra particularmente en las áreas de enseñanza que se imparten, los temas o contenidos que se tratan en estas áreas y las estrategias didácticas utilizadas en la experiencia.

Antes de describir los resultados mismos es necesario dar a conocer los alcances y límites que tiene este trabajo.

En primer lugar, hay que considerar que hubo factores externos que impidieron cumplir de acuedo a lo planificado con nuestro trabajo en relación a la visita al lugar de estudio. En la primera visita, muchas sesiones de los TAYPIs estuvieron dedicadas exclusivamente a la preparación de un viaje de investigación en función a un "proyecto educativo". Luego del mismo los TAYPIs desarrollaron actividades de reflexión y sistematización sobre el viaje realizado. En la segunda visita nuestra permanencia en el lugar de estudio coincidió con las últimas semanas del periodo académico semestralizado de la unidad educativa, donde las diferentes áreas estuvieron dedicadas a prepararse para la presentación final del producto del semestre. Estas actividades en alguna medida influyeron para no lograr mayores datos sobre todo para profundizar la parte de contenidos y metodología, sin embargo consideramos que la información obtenida nos permite hacer una interpretación, así como las mismas actividades diríamos extracurriculares también nos sirvieron para comprender la experiencia.

En consecuencia, la interpretación y análisis se desarrolló en función a los datos obtenidos descritos en el capítulo II<sup>64</sup>. Por un lado, datos obtenidos de una observación general al

<sup>&</sup>lt;sup>64</sup> En apartado Nº 7

trabajo de las diferentes áreas y posteriormente desarrollando una observación más focalizada a algunas áreas denominadas interculturales.

En este sentido, para entrar en un análisis poco más en profundidad se apeló a algunos elementos que particularicen a una determinada cultura, la que denominamos 'unidades culturales', que nos permitan visualizar las diferencias en una relación intercultural.

Por otro lado, como compleja que es la realidad así complejo también resulta interpretar las relaciones interculturales cuando de por medio se observa un entretejido de elementos culturales variados, por lo que se apeló a la lengua (aymara) como unidad cultural diferenciadora con otra cultura porque es un sistema simbólico<sup>65</sup> que responde a una determinada cultura, siendo una construcción social, una institución social, "y el sistema de sisgnos de que hace uso es siempre un sistema de signo convencionales" (Pérez:1995:143), así como sucede también con la misma matemática. Por lo que el marco en el que se analiza el tema de interculturalidad está en la relación cultura andina-cultura occidentalizada<sup>66</sup>.

El trabajo de hecho es una aproximación a la realidad de la unidad educativa "Santos Marka T'ula", representando los datos de la manera más aproximativa posible a lo que sucede en la misma experiencia, observadas en el tiempo del trabajo etnográfico desarrollado. Estos datos obtenidos tanto a traves de observaciones, entrevistas, revisión bibliográfica, incluso las encuestas, fueron interpretados en este trabajo intentando contrastar entre las mismas en los análisis correspondientes, pero sobre todo la base está centrada en los datos recogidos de la observación por las explicaciones señaladas en la parte metodológica de este trabajo (apartado 4.1).

En la parte teórica se ha intentado recuperar conceptos relacionados al contexto del objeto de estudio, apelando también a acepciones de la lengua aymara, lo que facilitó, a nuestro

<sup>65</sup> Idea retomada de la explicación del Dr. Pedro Plaza en curso de maestría PROEIB Andes en fecha

<sup>&</sup>lt;sup>66</sup> En este trabajo se entiende por cultura occidentalizada a las prácticas enmarcadas a la visión desarrollista que con una pretención universalizante y homogenizante del conocimiento o la ciencia, se desea consolidar el sistema del mercado como única opción económica, sin respetar otras racionalidades.

parecer, comprender mejor la experiencia. Aquello además nos obligó a una revisión teórica sobre el pensamiento andino para profundizar y comprender mucho mejor la cosmovisión andina.

Por otro lado, la realidad observada nos permite señalar que no siempre es posible discernir algunos elementos y prácticas como exclusivos de una cultura u otra, es por eso que en algunas consideraciones se maneja como aymara-quechua, ya que por ese proceso de contacto de las culturas muchas prácticas y elementos son apropiadas por ambas partes.

Tomando estas consideraciones, las conclusiones que se presentan parten retomando una posición teórica desarrollada en la parte teórica del presente trabajo, una concepción sobre cultura, sobre la misma se van hilando las otras conclusiones que tienen relación a los objetivos planteados, finalmente se refleja también una conclusión más relacionada con la parte política institucional. Las mismas presentamos a continuación:

Si la cultura es comprendida (por Geertz y Eco) como un sistema de significaciones y donde la comunicación posibilitaría la re-producción de la misma, entonces la interculturalidad es la misma práctica comunicativa a partir de sus universos simbólicos. En una actividad de enseñanza este proceso está mediado por el código de comunicación que se utiliza en la misma.

Las áreas de enseñanza en la unidad educativa "Santos Marka T'ula" caracterizan en alguna medida estas fronteras culturales o universos simbólicos diferentes entre lo andino y lo occidental, o lo que institucionalmente denominan *intraculturales e interculturales* respectivamente. Sin embargo, en el desarrollo de las temáticas de enseñanza estos universos simbólicos aún no son tratados con mucha claridad al interior de los TAYPIs, por lo que se podría decir que el proceso comunicativo privilegia ciertos ámbitos culturales en unos TAYPIs, y privilegia otros universos simbólicos en otros TAYPIS, y no necesariamente existe un diálogo. En esto tiene que ver mucho el código que se utiliza en el proceso de la comunicación.

El código es la que media en realidad la producción de significados, ya que un código, castellano o aymara, es un sistema simbólico y cada una corresponde a un determinado

contexto cultural. Como señala Eco (1988:177) "Todo interpretante de un signo es una unidad cultural o unidad semántica. Estas unidades se constituyen de manera autónoma en una cultura [...], una unidad cultural también es un signo, ya que puede significar el significante que le corresponde en una lengua determinada".

Por lo tanto el docente o facilitador al transmitir un tipo de conocimiento se convierte en un comunicador cultural, donde la posibilidad de distinguir o no distinguir elementos culturales diferenciados de un complejo universo simbólico recae sobre la responsabilidad de quién dirige un proceso de enseñanza. Y tratándose de una educación con perspectiva intercultural el rol del docente es determinante a la hora de tratar los contenidos de enseñanza y el uso del código para la comunicación. Dependerá del dominio del campo semántico y de las posibilidades de una buena combinación de los entes significantes para trabajar la interculturalidad.

En consecuencia, esta realidad parece demandar docentes comunicadores interculturales, que manejen claramente los universos simbólicos del contexto en el que se establece un proceso de enseñanza. Entonces surge la siguiente pregunta ¿Qué competencias desarrolladas debería tener un docente intercultural?.

 La unidad educativa "Santos Marka T'ula" desarrolla acciones educativas diferenciadas culturalmente, pero la 'interculturalidad' como práctica pedagógica al interior de las áreas aun está ausente.

La oferta educativa de la institución educativa cuenta con áreas que desarrollan por un lado, la enseñanza de prácticas y conocimientos de las culturas andinas como las lenguas aymara y quechua, tejidos y teñidos tradicionales, y música andina. Pero también se desarrolla la enseñanza de conocimientos de otros ámbitos culturales que institucionalmente denominan 'interculturales' como el idioma inglés, la matemática, el teatro y recreaciones. Es decir en la institución educativa existen áreas de enseñanza donde un participante puede tener la posibilidad de elegir en qué ámbito cultural (entre lo andino y occidental) recibir conocimientos.

Por lo señalado, y entendiendo la interculturalidad como acción pedagógica, y en este caso en el proceso de enseñanza al interior de las mismas áreas aún no es posible observar, más que intentos de contextualizar la enseñanza utilizando como material didáctico elementos o significantes de las culturas aymara-quechua. La labor se centra más en aspectos cognitivos, al parecer preocupados por hacer comprender a los participantes el contenido que se enseña, y no siempre se trata la parte afectiva de los participantes hacia ese conocimiento, o un tratamiento sistemático más reflexivo sobre el contenido desarrollado, en función a las relaciones socioculturales del entorno, considerando que la interculturalidad implica sobre todo el respeto a la diversidad cultural, considerando todo su universo simbólico. Diríamos que aparentemente se comprende la interculturalidad como apertura hacia nuevas realidades y practicas culturales pero aun no se concibe y no se trabaja la misma en función a las relaciones entre diferentes culturalmente.

Es decir existe la necesidad de trabajar estrategias didácticas que promuevan en los participantes actitudes positivas de motivación e interés por los temas que se tratan, y por tanto por los otros diferentes culturalmente, ligando el conocimiento previo con los conocimientos nuevos.

 La experiencia educativa desarrolla los TAYPIs como contexto de aprendizaje para promover la valoración de la identidad cultural aymara-quechua.

Existen posibilidades de enseñar sin explicitar lo que se quiere enseñar, lo que los teóricos en pedagogía lo llaman el currículo oculto. "Se manifiesta precisamente mediante el lenguaje utilizado por docentes y alumnos, en las relaciones sociales, en las vivencias de los alumnos, en la valorización de ciertas formas de conocimiento, en las omisiones del currículo, etc." (Cf. Giroux y Perrenoud citada en Albó Romero 2004).

La práctica de la enseñanza en la unidad educativa "Santos Marca T'ula" a través de los TAYPIs hace uso de esta "estrategia", que entre otras, la intención es infundir valores de las culturas andinas. Los elementos culturales andinos aparecen como una transversal en todas las áreas a través del uso del canto en lengua aymara o quechua, como también el uso de palabras u objetos culturales en el tratamiento de los temas. Aquello es mucho más visible cuando se realiza la presentación del producto del semestre en público al finalizar el

calendario académico, cuando los participantes de cada área o TAYPI desarrollan actividades o representaciones relacionadas con el aprendizaje adquirido, y en ello se refleja la presencia de elementos culturales aymara-quechua en todos los TAYPIs.

Las consideraciones anteriores nos permiten señalar que esta institución educativa se convierte también en un espacio para la manifestación de las particularidades culturales, en especial de la población migrante aymara-quechua asentada en esta zona urbana. A este tipo de manifestaciones Montoya (1987) denominaría 'pequeños bolsones de cierta continuidad de una tradición'.

 La enseñanza por demostración es la estrategia metodológica que predomina en la experiencia educativa.

La característica de los TAYPIs es que son talleres por lo mismo las estrategias metodológicas se enmarcan en desarrollar más la parte práctica que la teoría, sobre todo los TAYPIs que están destinados a la enseñanza de las prácticas de las culturas aymara y quechua. Por lo mismo desde el inicio de las sesiones particularmente en los TAYPIs como Música Andina, Hilados, Tejidos y Teñidos tradicionales, se comienza la actividad manipulando los instrumentos o materiales correspondientes. Previamente es el facilitador que hace una demostración respectiva, mientras los participantes observan para luego desarrollar el ejercicio.

Lo propio ocurre con la enseñanza de las lenguas que tienen una característica predominante común que es el método audiolingual, en la que se hace énfasis al aspecto fonológico de la lengua, imitando y repitiendo la forma de pronunciar las palabras. Inicialmente es la facilitadora o facilitador que hace una demostración de la pronunciación correcta de palabras o frases de la lengua que se enseña, o en su caso se escucha una grabación en dicha lengua, en función a ella los participantes van ensayando también la pronunciación de los vocablos.

En el TAYPI de matemáticas es el facilitador quién inicialmente resuelve los ejercicios o realiza los trazados correspondientes en la pizarra y luego los participantes practican en función a lo observado. Esto sucede también en el TAYPI Teatro, la facilitadora siempre

realiza las indicaciones y demostraciones de los movimientos tanto para la danza y teatro sobre esa base los participantes puedan actuar o seguir mejorando.

De hecho se dan otras estrategias metodológicas en todo el desarrollo de los talleres, pero la 'demostración' es la que predomina.

 Las prácticas de los TAYPIs se contagian de las prácticas de una escuela tradicional y se convierte a la vez en complemento de la misma.

Los facilitadores por más de tener un compromiso cultural y una raíz cultural andina, parecen haberse contagiado y esquematizado en las visiones occidentales y se pretende trabajar con estas lógicas.

Los factores pueden ser diversos, desde una infraestructura educativa inadecuada, para el desarrollo de sus actividades, ó, ¿quizá no sea necesaria una infraestructura?. Cuando se encasilla nuevamente en cuatro paredes a los participantes se asemeja a la misma organización del aula de la educación tradicional estatal, donde el facilitador representa al profesor típico de la escuela tradicional, al frente explicando y enseñando lo que sabe y los alumnos receptores sentados en pupitres en filas con vista a la pizarra. Entonces la misma responde a un paradigma de educación (educación bancaria)<sup>67</sup>. Cabe aclarar que esto no ocurre en todos lo TAYPIs, pero sí en la mayoría.

Se observa claramente que el espacio físico de la unidad educativa no se presta sobre todo para la enseñanza de las prácticas culturales andinas, cuando en éstas el aprendizaje se desarrolla en interrelación con la naturaleza. Por ejemplo, la ritualidad tiene su espacio propio que no se encontrará en una escuela al menos citadina. Cuando se tiene que realizar

\_

<sup>&</sup>lt;sup>67</sup> En la teoría de Paulo Freire se denomina educación bancaria por que el sujeto principal de la educación es el maestro o el educador, y los estudiantes o educandos se convierten en sujetos depositarias de contenidos o conocimientos.

la *phaut'a*<sup>68</sup> necesitas abrir la tierra para alcanzar un poco de coca mínimamente a la *pachamama*, entonces encontrarás cimentado los espacios de una escuela.

Por otra parte en el uso de la lengua, de manera general, se prioriza el uso del castellano, incluso en la enseñanza de una lengua nativa se apela al castellano. Se podría decir entonces, se enseña el aymara a través del castellano predominantemente. Uno podría justificar argumentando que se usa funcionalmente como lengua de comunicación en un contexto pluricultural, sin embargo no hay que olvidar también que una lengua conlleva una forma de pensar. En consecuencia, se observa una relación de diglosia entre las lenguas nativas aymara y quechua frente al castellano en las funciones comunicativas y pedagógicas al interior de la unidad educativa.

Asimismo, considerando que cada cultura tradicionalmente ha practicado una forma propia de acceso a los conocimientos, si estos no son tomados en cuenta, seguimos priorizando una forma de acceder al conocimiento desconociendo otras. De esta forma seguiremos cayendo en proyectos asimilacionistas.

En alguna medida lo señalado anteriormente se visualiza en la experiencia educativa, otra cultura envolvente a las particularidades de cada TAYPI. Esta realidad plantea el desafío de que la interculturalidad requiere de metodologías propias de acuerdo a su contexto cultural. Si no se visualiza claramente los elementos culturales y "el linde entre aquellos fenómenos culturales" como lo denomina Eco (1989:26), puede distorsionarse la valoración de lo simbólico de una u otra cultura.

Tomando una postura más radical se podría decir, que si la práctica educativa no asume la postura conceptual tomando en cuenta el universo simbólico de una cultura ¿en qué medida sería intercultural?. El problema en consecuencia es también de concepción.

Como consecuencia de lo señalado anteriormente la experiencia se convierte en complemento y apoyo a la educación escolarizada. Por un lado beneficiando de manera

<sup>&</sup>lt;sup>68</sup> Parte del rito del akulliku que consiste en depositar bajo tierra una cuantas hojas de coca, en remembranza a las deidades.

inmediata a quienes están cursando la primaria o secundaria (sobre todo TAYPI Matemática, Teatro, Inglés). Por otro lado complementando lo que la escuela no enseña o no enseñó en su momento, se enseña a traves de los diferentes TAYPIs (TAYPI de lenguas nativas, Música, Teñidos y tejidos tradicionales), de manera que aquello pueda ser útil para relacionarse en un contexto social complejo.

 La experiencia del TAYPI es base para un argumento de reivindicación educativa con pertinencia cultural.

Posiblemente porque históricamente la educación tradicional no ha incorporado en sus aulas saberes como lo hace la experiencia "Santos Marka T'ula", que mínimamente contextualiza la enseñanza, sea considerada por las organizaciones indígenas como un gesto de valoración a su cultura, por lo tanto se apropian de la misma.

En esa perspectiva, la nación originaria Sura, territorio en la que está asentada la misma ciudad de Oruro, *declara* su tuición sobre esta unidad educativa, valorando el trabajo desarrollado hasta ahora y expresando que es el inicio para 'reconstituir' su territorio como Nación Sura, proyectando para ella una educación con pertinencia cultural.

Esto puede reflejar que la interculturalidad puede ser un argumento y una proyección de resistencia a la hegemonía del poder. Como deja entender Foucault (1992) cualquier hegemonía genera resistencia, en este caso la hegemonía de una educación asimilacionista aparentemente genera y crea otras posibilidades de enfocar la educación.

Aquí no hay que olvidar el sentido del *Kuti* que si bien puede interpretarse también como un 'retorno', pero ella es en función del tiempo-espacio presente en la que se mueve la lógica aymara, es decir ese viraje cultural pero en una realidad actual. Lo que se muestra con las prácticas de los TAYPIs que tiene más carga en fortalecer lo propio, los saberes y prácticas culturales andinas, pero sin dejar de lado otros conocimientos.

A manera de conclusión diríamos que los resultados de este trabajo nos dan pautas sobre la necesidad de desarrollar otros estudios sobre todo centrados en analizar la importancia y la influencia que tiene el uso de un código lingüístico como medio de comunicación en una acción pedagógica intercultural, considerando que el código media en la producción de

mensajes y significados como se ha podido advertir en esta investigación. Aquello coadyuvará a plantear y enfocar una práctica pedagógica con mayor pertinencia, en cuanto al uso de la lengua o lenguas en un proceso de enseñanza.

Finalmente señalar que la interculturalidad es un tema siempre polémico, dependerá de la concepción que se tenga sobre la misma para interpretar una realidad desde aquella perspectiva. Pero al mismo tiempo es importante señalar, y en función a la experiencia en este trabajo, que una es la realidad y otra los conceptos. Entiéndase que los conceptos son construcciones mentales y por lo tanto interpretaciones subjetivas de la realidad que siempre es compleja.

Desde la concepción planteada en el marco teórico de este trabajo sobre interculturalidad, y recuperada en el primer punto de las conclusiones, se diría que el tema en la unidad educativa "Santos Marka T'ula" todavía hay que trabajarla. Sí existen proyecciones en esta línea, las mismas deberán ser encaradas en el futuro de manera más sistemática.

La piedra fundamental está puesta, sobre ella consolidar una educación con perspectiva intercultural dependerá de la voluntad y compromiso de todos los actores de este proceso, y el apoyo que se brinde a ella desde el Estado, siendo una unidad estatal.

# Capítulo VI

#### **PROPUESTA**

# Lineamientos generales para desarrollar *proyectos de aprendizaje*<sup>69</sup> como estrategia metodológica intercultural

#### 1. Introducción

Los resultados del presente trabajo reflejan que el tema de la interculturalidad en el campo educativo conlleva muchos desafíos, en particular su tratamiento desde lo metodológico demanda mayor atención en un contexto multicultural, donde las necesidades de aprendizaje también son variadas.

En este marco, trabajar una propuesta pedagógica proyectada a atender la demanda educativa de esa realidad multicultural, requiere sobre todo tomar muy en cuenta lo que cada cultura considera el *saber* y las formas de acceso a ese *saber*. Cada contexto sociocultural tiene una concepción sobre el *saber* y metodologías construidas culturalmente para llegar a ese *saber*.

Por lo tanto, no solo se trata de transmitir conocimientos tradicionales sino la necesidad de tomar en cuenta también las formas tradicionales de acceso a esos conocimientos, solo considerando así podremos entender que estamos en una proyección intercultural. Lo que no implica encerrarse en los marcos de cada identidad cultural, sino ver la posibilidad de desarrollo de cada cultura en esta complejidad cultural globalizante, como señala Albó y Romero "interculturalidad implica afirmar la identidad y, a la vez, apropiarse crítica y selectivamente de elementos culturales de otros contextos" (2004:107).

<sup>&</sup>lt;sup>69</sup> La propuesta recoge ideas de la estrategia pedagógica "proyectos de aula" desarrollada por diferentes pedagogos y, en el caso boliviano planificada como una herramienta más de planificación educativa en la Ley 1565 de Reforma Educativa, a nivel de aula. La propuesta que denominamos "proyecto de aprendizaje" es asumida como una estrategia metodológica, un proyecto que no necesariamente requiere de un aula para su desarrollo, y donde el docente se convierte en otro agente más del proceso de aprendizaje.

El tratamiento pedagógico en la perspectiva señalada, deberá ser considerado en el currículo, considerando que el desarrollo de cualquier actividad pedagógica se asienta sobre un diseño curricular base que guía el accionar de la práctica educativa, diseño curricular donde está explicitado el perfil docente, los contenidos y la metodología (Albó y Romero 2004). Por ello se considera que el currículo es una construcción social asimismo considerada como proyecto cultural (Gimeno Sacristán 1995).

En este marco, asumir la interculturalidad a partir de un nivel institucional como la unidad educativa "Santos Marka T'ula" no deja de ser un reto importante, pero que a la vez implica esfuerzos y tareas desafiantes.

# 2. Planteamiento del problema

La experiencia de la unidad educativa "Santos Marka T'ula", se asienta sobre una base curricular con perspectiva intercultural, sin embargo en esta proyección se observa que existe la necesidad de fortalecer esta iniciativa, sobre todo apoyando en la parte metodológica tomando en cuenta el propósito institucional que es la de atender a una población migrante con matices socioculturales diferenciados.

En esta experiencia, a nivel de oferta de áreas de enseñanza se puede observar unas que están destinadas a recrear y fortalecer los conocimientos considerados ancestralmente andinos, y otras que socializan más los conocimientos universales. A su vez al interior de cada TAYPI se intenta trabajar temáticas relacionando conocimientos de dos ámbitos culturales, occidental y andino.

Por otro lado, cada TAYPI tiene sus particularidades en cuanto a los participantes. Por ejemplo en cuanto a la edad, hay participantes desde sus 7 años hasta otros que cuentan con 30 o 40 años. Esto tendrá como consecuencia también ritmos de aprendizaje diferenciados a simple vista. Se pudo observar también diferencias en el grado de formación; unos están en proceso de formación básica, otros son ya profesionales. Asimismo, si bien la mayor cantidad de asistentes son migrantes, sin embargo también hay presencia de personas cuyas raíces culturales son más urbanas.

Las características señaladas seguro que tiene sus efectos positivos en el proceso de aprendizaje al interior del grupo, como también sus desventajas. Pero lo que demanda esta realidad es la aplicación de estrategias metodológicas más adecuadas para trabajar una educación con perspectiva intercultural.

Por estas consideraciones, y en el propósito de fortalecer dicho proyecto educativo, se plantea como una alternativa trabajar la parte de estrategias metodológicas en base a proyectos de aprendizaje.

## 3. Objetivo

Promover la elaboración y ejecución de *proyectos de aprendizaje* pilotos como estrategia pedagógica intercultural en la unidad educativa Santos Marka T'ula.

# 3.1 Objetivos específicos

- Organizar equipo institucional de gestión de proyectos.
- Diseñar un proyecto de aprendizaje
- Ejecutar un proyecto de aprendizaje piloto

#### 4. Justificación

La propuesta se plantea como una alternativa complementaria al trabajo de la unidad educativa, en función a los resultados del presente trabajo, y tomando en cuenta el objetivo institucional que es promover la "interculturalidad". En el tema de estrategias metodológicas de hecho no hay recetas concluidas, cada situación requiere de una metodología tomando en cuenta los procesos y estilos de aprendizaje de cada sujeto, como señala Tovar (2004). En el presente caso, las características particulares de cada TAYPI, la pluralidad de participantes, los contenidos que merecen un tratamiento desde dos miradas culturales, amerita también una variedad de metodologías para cada caso.

Los *proyectos de aprendizaje*, que se plantea como una posibilidad, entre otras tienen las siguientes características:

- Promueve una planificación participativa de la actividad educativa, logrando involucrar a todos los actores educativos y por consiguiente generando compromisos para desarrollar el proceso educativo.
- Recoge las demandas educativas a partir de todos los actores interesados en el proceso de aprendizaje.
- Permite diseñar estrategias metodológicas para cada tema como proyecto de aprendizaje.
- Permite trabajar y hacer uso de los materiales adecuados para cada caso
- Permite tratar los temas con mayor profundidad y a la vez situando los mismos en los dos ámbitos culturales; andino-urbano.

La propuesta se plantea también en la proyección institucional manifiesta de conformar en un plazo corto, un ente colegiado que direccione este proceso, a la que denominaríamos comunidad rectora de aprendizajes<sup>70</sup>. Aquello nos parece una oportunidad y una posibilidad muy importante que además de ser un ente rector podría convertirse en una unidad de gestión para la implementación de estos *proyectos de aprendizaje*.

Tratándose de una unidad educativa con calendario académico semestralizado, una o dos proyectos podrán ser suficientes para ser tratados en este tiempo, sin embargo dependerá de cada proyecto.

#### 5. La propuesta

El proyecto de aprendizaje es una estrategia pedagógica que permite desarrollar acciones de aprendizaje a partir del interés de los actores involucrados en dicho proceso, la misma contempla desde la planificación hasta la evaluación de un proceso de aprendizaje, centrado en un tema concreto.

Tes una denominación del autor de este trabajo a la entidad colegiada que dirige la unidad educativa, compuesta por el director de la unidad educativa, facilitadores y autoridades originarias que representan a las comunidades indígenas.

Un proyecto de aprendizaje es intercultural si se considera su tratamiento desde los ámbitos culturales en que están involucrados los sujetos de aprendizaje. Y aquí los sujetos de aprendizaje son todos, tanto facilitadores como no facilitadores.

La propuesta para este trabajo se plantea como aquella estrategia que permite básicamente asumir de manera planificada una determinada metodología para cada proyecto de aprendizaje. Aquello también podrá particularizarse en cada secuencia didáctica. Pero además, procesualmente podrán ir ajustándose dichas estrategias, considerando que estos proyectos son flexibles. El facilitador se convierte en el estratega que facilite el acceso a conocimientos antes que expositor o conocedor de un tema. Es una experiencia y construcción constante también de estrategias para el facilitador desde una educación interactiva con la realidad.

## 5.1 Características del proyecto de aprendizaje Intercultural.

El propósito de un *proyecto de aprendizaje* intercultural está centrado en promover procesos de aprendizaje situado y significativo, a lo que contribuye la parte metodológica. En este entendido cada secuencia de aprendizaje incluso demandará de una estrategia.

Las características que se mencionan a continuación son algunas, entre otras, que se podrá asumir dependiendo del contexto en el que se desarrolle un proceso educativo.

- La toma de decisiones es consensuada y colectiva, por lo mismo promueve desde un inicio el reconocimiento entre todos los actores en función al tema planteado.
- En el tratamiento de las actividades y/o secuencias didácticas se promueve el carácter colaborativo. El trabajo entre pares es una posibilidad.
- Los facilitadores además de cumplir la tarea como tales, son a la vez sujetos de aprendizaje.
- Los contenidos que se plantean deben contemplar actividades tanto teóricas como prácticas.
- El código comunicativo a utilizarse debe tratar de responder por lo menos a dos ámbitos socioculturales de referencia de los participantes.

- Los materiales de apoyo que se usen en el proyecto deben visualizar las diferencias culturales del contexto.
- Generalmente parte de lo propio para considerar lo ajeno en el tratamiento de los temas.
- El contexto de las relaciones sociales no está ausente en el tratamiento de los temas.
- Las estrategias de aprendizaje se basan sobre todo en criterios de interpretación antes que en criterios de análisis.

# 5.2 Beneficios para los participantes.

- Permite una mayor interacción e integración entre los participantes.
- Permite rescatar los conocimientos previos de los participantes.
- Permite distinguir prácticas y conocimientos culturalmente distintas
- Promueve una investigación más autónoma sobre el desarrollo cultural y social de su contexto.
- Desarrolla habilidades y destrezas
- Permite desarrollar la lengua oral y escrita, y valorar otras lenguas.
- Permite profundizar conocimiento sobre un tema concreto y tomar actitudes frente a ella.
- Permite una autovaloración de sus conocimientos y su grado de participación en el proceso.

#### 6. Factibilidad

La propuesta planteada es posible de llevar adelante considerando que en la institución educativa existe la proyección de relacionar los procesos de aprendizaje con la realidad sociocultural circundante. En este sentido se puede percibir que existe un fuerte compromiso de los facilitadores que entre una de las fortalezas para este propósito es

contar con facilitadores bilingües en dicha unidad educativa. Por otro lado, ya se observó trabajar con un proyecto similar, aunque de manera institucional sobre un tema "la siembra" que permitió a los participantes relacionarse con la realidad de una comunidad rural en función a dicho tema. Lo que nos permite deducir que los facilitadores tienen conocimiento sobre los procesos que implica un proyecto educativo.

La factibilidad también se da porque la unidad educativa está en un proceso de cambio donde las autoridades originarias están tomando tuición sobre la unidad educativa, lo que permitirá desarrollar gestiones educativas con nuevas perspectivas. Además que como representantes de las comunidades andinas podrán perfilarse como agentes socializadores de conocimiento de sus contextos culturales.

Finalmente, considerando que la unidad educativa es dependiente de la administración estatal, se podrá desarrollar las gestiones necesarias ante las autoridades correspondientes sobre los recursos que se requiera para desarrollar dichas actividades.

## 7. Beneficiarios

Los beneficiarios directos de esta propuesta son los facilitadores de la unidad educativa, y otros actores que tengan que ver con la marcha de esta institución como las autoridades originarias de la Nación Sura. Los beneficiarios indirectos serán los participantes de esta unidad educativa.

#### 8. Recursos financieros

Los recursos financieros destinados para materiales, equipos, y refrigerio para los participantes será gestionado ante el Municipio, vía Dirección Distrital, que deberá atender estos requerimientos establecidas dentro de sus competencias en el área educativa.

#### 9. Recursos humanos

Los recursos humanos se podrán solicitar a la unidad pedagógica del Servicio Departamental de Educación, o vía ésta, a otra instancia superior para contar con entendidos en la materia.

# 10. Plan de acción para el desarrollo de la propuesta

Para la consolidación de la propuesta se considera dos fases: una primera que está destinado a la revisión teórica de lo que son los instrumentos de planificación curricular de un proyecto, y la elaboración de los mismos que se desarrollará en la modalidad de talleres. La segunda fase consiste en la implementación de un proyecto piloto en base a los conocimientos que se adquiera en la primera fase.

#### Primera fase:

Actividades		Temáticas	Productos esperados	Actores	Tiempo	Responsable
1. Taller capacitación sobre instrumentos planificación curricular	de	Secuencias didácticas  Unidades de aprendizaje  Elementos curriculares de un proyecto de aprendizaje	Los actores de la U.E. conocen los componentes de cada uno de éstos instrumentos.	Facilitadores, autoridades originarias de la nación Sura y técnicos entendidos en la materia	Un día	Director y facilitadores de la unidad educativa
2. Taller elaboración de proyecto aprendizajes.	de un de	Elección del tema del proyecto  Planificación del proyecto  Ejecución del proyecto  Evaluación	Facilitadores y autoridades originarias están capacitados para elaborar proyectos de aprendizaje	Facilitadores, autoridades originarias de la nación Sura y técnicos entendidos en la materia	Un día	Director y facilitadores de la unidad educativa

del proyecto		
Conformación		
del Equipo de		
Gestión de		
Proyectos		

# Segunda fase:

Considerando que hasta aquí ya se tendrá elaborado un proyecto piloto en alguna de las áreas o a nivel institucional, como producto de los talleres desarrollados en la primera fase, lo que se proyecta es su ejecución como una experiencia piloto. En consecuencia esta fase se centra en la ejecución del proyecto y su respectiva evaluación.

Actividad	Sub- actividades	Actores	Tiempo	Lugar	Responsable
Ejecución del	Se organizan	Participantes	Dependerá	Dependerá	Facilitador
proyecto	Reúnen materiales	y facilitador/es	del proyecto	del proyecto	
	Desarrollan actividades específicas				
Evaluación del proyecto		Facilitador/es, participantes y padres de familia o autoridades originarias	Un día	Unidad educativa	Facilitador
Socializacion de la experiencia	Socialización de la experiencia en otras unidades educativas	Facilitadores de la unidad educativa "Santos Marka T'ula" y docentes y	Dependiendo de la cantidad de unidades educa5tivas a	Ciudad de Oruro	Director de la unidad educativa

estudiantes	programarse	
de otras		
unidades		
educativas		

#### 10 Evaluación

La evaluación se realizará por una parte al proceso de manera continua, permanente y sistemática, en función a los indicadores que se plantean, recurriendo a diferentes estrategias entre ellas la observación y el diálogo.

Por otra parte, finalizado la ejecución de la propuesta se desarrollará una sesión de evaluación con carácter participativo de todos los actores de la comunidad de aprendizaje recogiendo juicios, opiniones, deseos, interpretaciones, perspectivas y sugerencias.

De manera general, los indicadores de evaluación se focalizaran en función a:

- Interés y responsabilidad demostrada por los actores en el proceso.
- Participación activa de los actores en el proceso.
- Capacidad de integrarse en grupos de trabajo.
- Apropiación de definiciones sobre el proyecto de aprendizaje por parte de los facilitadores.
- Apropiación de conocimientos con una posición personal frente a ella por parte de los participantes.

#### **Bibliografía**

Albó, Xavier y Felix Layme

1992 **Literatura aymara. Antología.** La Paz: CIPCA/isbol/JAYMA.

Albó, Xavier y Ruperto Romero

2004 Interculturalidad. Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigido a los Institutos Normales Superiores (INS) públicos de Bolivia. La Paz: MECyD.

Allan M., Raymond y Carlos Alberto Torres

2002 **Las teorías de la reproducción social y cultural.** España: Editorial Popular.

Anderg-Egg, Ezequiel

1999 **Diccionario de Pedagogía.** Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Arrocha, Giovana

Mayo 2008 "El inglés intercultural lúdico" **TAYPI. Boletín Educativo Intercultural** Nº 5. pag.3.

Barragán, Rossana; Salman, Ton; Ayllon, Virginia; Sanjinés, Javier; Langer, Erick; Córdova, Julio; Rojas, Rafael.

2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: FUNDACIÓN PIEB.

Bautista, Judith y Leonor Salazar

s/f Vigencia de los enfoques conductista, cognitivista y

constructivista en la enseñanza del inglés. En línea:

http//serbi.luz.edu.ve/pdf/ed/v10n3/art 04.pdf

Bertely, Maria

2000 "Construcción de un objeto etnográfico en educación" en su

Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a

la cultura escolar. México: Paidós. 63-93.

Bourdieu, Pierre

1977 Outline of a Theory of Práctice, trans. Richad Nice. Cambridge-

University Press.

1997 **Razones Prácticas.** Barcelona: Anagrama.

Castillo, Martín

2001 Gestión pedagógica del tejido andino. Aportes para la

reinvención de métodopedagogías en educación intercultural

bilingüe. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: PROEIB-

Andes/Universidad Mayor de San Simón.

Carrioni, Gina

1990 "Interculturalidad". En Ministerio de Educación Nacional de Colombia

(Comp.). Etnoeducación: conceptualización y ensayos. Bogotá:

MEN-Etnoeducación. 133-157.

Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt

1995 "Investigación cuantitativa-investigación cualitativa: ¿una falsa

disyuntiva?". En su Métodos cualitativos y cuantitativos en

investigación evaluativo. Madrid: Morata 9-22.

Claux, Marie Louise; Kanashiro, Yemiko & Young, Ana Maria

2001 "Los modelos psicológicos de la instrucción". Capítulo 1 de su

Modelos psicológicos de la instrucción. Lima: MECEP-GTZ-KfW.

11-16.

Choque, Roberto

2001 "La cosmovisión andina y la evangelización de los Aymaras y

Quechuas" en Estudios Bolivianos 9. La Paz:IEB-UMSA.

Dávalos, Pablo

2002 "Movimiento indígena ecuatoriano: construcción política y epistémica"

en Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en

cultura y poder. Caracas: CLACSO/FaCES/UCV

Díaz, Polanco Héctor

2005 "Los dilemas del pluralismo" en Pablo Dávalos (comp.) **Pueblos** 

indígenas, Estado y democracia. Buenos Aires: CLACSO.

Ediciones Larousse Argentina

1995 El pequeño Larousse ilustrado. México: S.A.I.C.

Eco, Humberto

1968/1989 La estructura ausente. Introducción a la semiótica. (Trad.

Fransisco Serra) 5ta. Edic. Barcelona: Lumen

1987 Tratado de la semiótica general. (Trad. Carlos Manzano) 4ta. Edic.

Barcelona: Lumen

1988 **Signo.** (Trad. Francisco Serra) Barcelona: Editorial Labor S.A.

Escobar, Arturo

2000 "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización y

postdesarrollo? En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas de Edgardo

Lander (comp.) Quito: CLACSO-UNESCO

2006 "Modernidad, identidad y la política". En Seminario sobre

prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe organizdo por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000. http://www.tau.org.ar/html/upload/89f0c2b656ca02ff45ef61a4f2e5bf2

4/anales 9 10 escobar.pdf (25.12.2008).

Essomba, Miguel Ángel

2006 Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Barcelona:

Editorial GRAÓ

Estermann, Josef

1998 Filosofia Andina. Estudio intercultural de la sabiduría

autóctona andina. Quito: Abya-Yala.

Foucault, Michel

1981 **Microfísica del poder.** Madrid: Ediciones Piqueta

Freire, Paulo

1997 **Pedagogía de la autonomía.** Sao Paulo. Editorial Paz e terra.

1999(1984) La importancia de leer y el proceso de liberación. Madrid: Siglo XXI.66-81.

García, Nestor

2004 Diferentes desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa

Geertz, Clifford

1993

"La interpretación de las culturas" en **Antropología. Lecturas** 2da. Ed. En Paul Bohannan y Mark Glazer (Trad. Maria Luisa Carrio y Mercedes Valles). Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA.

Gimeno Sacristán, José

"Las teorías sobre el *currículo:* Elaboraciones parciales para una práctica compleja". En su **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid Morata. 43-64.

Giroux, Henry

La escuela y la lucha por la ciudadanía. México, D.F.: Siglo XXI Editores.

Goetz, Judith y Margaret LeCompte

"Características y orígenes de la etnografía educativa" Capítulo primero de su **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Madrid: Morata. 27-56.

Grossberg, Lawrence

"Identity and Cultural Studies - Is That All There Is?" En: S. Hall y P.

du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*. Pp. 87-107. London:

Sage.

Habermas, Jürgen

1988 **Teorias de la acción comunicativa**. (Trad. Manuel Jiménez

Redondo). Madrid: Taurus.

Hardman, Martha-J. Vásquez y J.D. Yapita

1988 AYMARA. Compendio de estructura fonológica y gramatical. La

Paz: ILCA

Harris, Marvin

1999 Teorías sobre la cultura en la era posmoderna. CRITICA.

Barcelona: editorial

Hammersley, Martín y Paúl Atkinson

1994 "Registrar y organizar la información" Capítulo 7 de su Etnografía.

Métodos de investigación. España: Paidós. 162-190.

Heise, Maria; Tubito Fidel y Wilfredo Ardito

1994 **Interculturalidad un desafío.** Lima: CAAAP.)

Hernández, Roberto- Carlos Fernández y Pilar Baptista Lucio

1991 **Metodología de la investigación**. México D.F.: Mc Graw-Hill

Hobsbawm, Eric

2000 "La izquierda y la política de la identidad" en New Left Review

(Madrid) Nº 0

López, Luís Enrique

1999 "La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana".

En Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe Año 2001. UNESCO

http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\_article=33

Lopez, Luis Enrique; Jiménez, Luz y Machaca Guido

2004 Interculturalidad, ciudadanía y educación en Bolivia. Informe de

investigación. (mimeo)

López, Luís Enrique y Waolfgang Küper

2002 "El multilinguismo Indolatinoamericano y la educación de la población

indígena". En su la educación intercultural bilingüe en América

Latina: balance y perspectivas. Cochabamba/Lima: GTZ.

2004 "Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y

desde la Argentina". En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Educación Intercultural Bilingüe en Argentina:

sistematización de experiencias. Buenos Aires: Ministerio de

Educación, Ciencia y Tecnología. 449-465

2005 Trece claves para entender la interculturalidad en América

Latina". En M. Samaniego y Garbarini (comp.) Rostros y fronteras

de la identidad. Temuco: Universidad Católica.

2006 "Lenguas indígenas, lengua, política y ecología del lenguaje" en L.E.

López (ed.) Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia. La

Paz: PROEIB Andes/ Plural.17-46

Lotman, Yuri

1996 La semiósfera. Madrid: Cátedra

Lozano, Jorge

1998 La Semióesfera y la Teoría de la Cultura, Revista de

Occidente.

http://www.ucm.es/info/especulo/numero8/lozano.htm.(14-11-

2008)

Llanque, Domingo

2003 "La lengua y cultura aymara frente a la cultura y lengua

dominantes" en **Hacia una nueva visión Sociolinguística** de Aleiza, Rafael Arreiza y Luís Enrique Tabares. Bogotá: Ecoe

Ediciones Ltda.

Mc Laren, Peter

1994 "Pedagogía crítica: una revisión de los principales conceptos".

En su La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos a la educación.

México: Siglo XXI

Mantilla, Julio

2006 "La destrucción de Bolivia o la construcción del *jiwasa*: faccionalismo

o complementariedad para una educación intra e intercultural" en

Freddy Delgado y Juán Carlos Mariscal (Edit.) Educación intra e

intercultural. Alternativas a la reforma educativa neocolonizadoora. Cochabamba: Plural editores.

Mazorco, Graciela

2007 Filosofía, Ciencia y Saber Andino. Cochabamba: Postgrado-FCE-

**UMSS** 

Medina, Javier

2000 **Diálogo de sordos: occidente e indignidad.** La Paz: CEBIAE

Montoya, Urpi

2002 Entre fronteras. Convivencia multicultural, Lima siglo XX. Lima:

CONCYTEC.

Morin, Edgar

1999 "Los principios de un conocimiento pertinente". En su Los siete

saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: UNESCO

37-48

Navia, Walter

2001 Comunicación y hermeneútica. La Paz: Instituto de Estudios

Bolivianos.

Olmedo, Llanos Olmedo

2006 **Paranoia aimara** La Paz. Plural Editores

Palacios, Jesús

1997 La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona:Fontamara

Pérez, Herón

1995 En pos del signo. Introducción a la semiótica. México: El

Colegio de Michoacán.

Rengifo, Grimaldo

2000 Niños y la crianza de la Biodiversidad en la Chacra. "Nuestro

ganados son nuestro padre-madre que nos crían". Lima: terre de

hommes-Alemania

Restrepo, Eduardo

2007 "Modernidades, subalternidades y escuela" en José Luis Saavedra

(comp.). Educación superior, interculturalidad y escolonización.

La Paz: Fundación PIEB y CEUB

Rojas, Alejandro

2003 "Etnoeducación y construcción de sentidos sociales". En Universidad

del Cauca (comp.) La etnoeducación en la construcción de sentidos sociales. Popayán:Instituto Caro y Cuervo, CCELA,

PROEIB Andes. 3-15

Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García

1999 "Observación" Capitulo VIII de su **Metodología de la investigación** 

cualitativa. Málaga: Aljibe. 149-165.

Samaniego, Mario y Gloria Garbarini

2004 Rostros y fronteras de la identidad. Temuco: Universidad Católica.

#### Sichra, Inge

2003 "Identidad y Lengua" en Mario Samaniego Carmen G. Garbarini

(comp.) Rostros y fronteras de la identidad. Temuco: Universidad

Católica. 209-234.

Soria, Vitaliano

"Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)" en

su Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?. La Paz:

Aruwiyiri. Taller de Historia Oral Andina.

Schwartzman, Simón

2001 "El futuro de la educación en América Latina y El Caribe". Séptima

Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto

Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago:

UNESCO. 3-44

Taylor, S. J. y R. Bodgan

1995 "La entrevista en profundidad" Capítulo 4 de su Introducción a los

métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.100-

132.

1996 "La observación participante en el campo" Capítulo 3 de su

Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

Barcelona: Paidós. 50-99

Téllez, I. Gustavo

2002 Pierre Bourdieu. Conceptos básicos y construcción

socioeducativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tintaya, Porfirio

2004 **Utopías e interculturalidad. Motivación en niños aymaras.** La Paz:

**IEB** 

Tovar, Marcela

2005 "Hacia una pedagogía intercultural". En J.C. Godenzzi y M. Tovar

(Eds.): Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales. (Curso piloto dirigido a formadores de educadores indígenas). México: Red Interamericana de Formación de

Formadores en Educación Indígena (RIF-FOEI). COLAM-UPN.

Uzeda, Andrés

2006 El conocimiento local. (Documento) Cochabamba: PROMEC

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 "Describir, traducir, explicar, interpretar"; "Una aproximación al

modelo de trabajo en etnografía. Acciones, objetos, transformaciones" y "lo que hicieron Harry y John" en su **La lógica** 

de la investigación etnográfica. Madrid: Trotta. 41-72; 89-134 y

137-250.

Yampara, Simón; Torrez, Mario y Saul Mamani

2005 Uraq-pacha utan utjawi/qamawi. Cosmovisión Territorial

Ecología y Medio Ambiente. La Paz: Fundación "Suma gamaña"

2007 Guía para un diagnóstico de producción y vida comunitaria. La

Paz: Funzadación Suiza de Cooperación para el Desarrollo Técnico-

Swisscontact.

# ANEXOS

## CONTEXTO EN EL QUE SE REALIZÓ EL TRABAJO





ZONA SUD DE LA CIUDAD DE ORURO DONDE ESTÁ UBICADA LA UNIDAD EDUCATIVA "SANTOS MARKA T'ULA"



MATERIAL DE APOYO DIDÁCTICO QUE A FALTA DE ESPACIO ESTÁ UBICADO EN EL PASILLO DEL ESTABLECIMIENTO FOTO N° 3



LA FACILITADORA VIGILA LA PRÁCTICA DEL TORCELADO DE LANA FOTO Nº 4



EL FACILITADOR UTILIZA LA CH'USPA PARA EXPLICAR MATEMÁTICA FOTO N° 5



SESIÓN DE MATEMÁTICA TRABAJADA CON EL APOYO DE LA *WIPHALA* Y *JULA JULAS* FOTO Nº 6



TAYPI DE LENGUA QUECHUA FOTO Nº 7



TAYPI LENGUA AYMARA FOTO N° 8



TAYPI RECREACIONES-JUEGOS TRADICIONALES FOTO Nº 9



FACILITADOR Y PARTICIPANTE TRABAJAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE TÍTERES FOTO Nº 10



PARTICIPANTES DEL TAYPI MATEMÁTICAS PRACTICANDO LA MEDIDA DE *JIYA* FOTO Nº 11



TAYPI DE MÚSICA ANDINA DEMOSTRANDO LO APRENDIDO FOTO Nº 12



PARTICIPANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA EN EL ÁREA RURAL OBSERVANDO EL TRABAJO DE SIEMBRA FOTO Nº 13



UN NIÑO Y UNA NIÑA PRACTICA LA SIEMBRA FOTO Nº 14



VISITA A LA BIBLIOTECA DE C.E.PA FOTO Nº 15



SESIÓN DEL TAYPI AYMARA FOTO Nº 16



UNA NIÑA PARTICIPANDO DEL TAYPI HILADOS FOTO Nº 17



UN NIÑO PRACTICA TRENZADOS JUNTO A LA FACILITADORA FOTO Nº 18



UN GRUPO DE PARTICIPANTES TAYPI LENGUAS FOTO Nº 19



PRESENTACIÓN ABIERTA AL PÚBLICO DE LA CALLE COMO PRUEBA FINAL DEL SEMESTRE FOTO Nº 20

## FICHA DE OBSERVACIÓN INSTITUCIONAL

Datos ger	nerales		
Institución	n:Dependencia:		
Informant	te:Cargo:		-
Observad	dor: Fecha:		
1. Datos info	ormativo generales sobre la Institución		
Departament	to:Provincia	١	Иun
icipio:	Zona:	.Nom	bre
de la inst	titución	Año	de
creación	Disposición legal para su funcionamiento:		
2. Del perso	nal que trabaja		
	sponsable:		
Plantel docer	nte:		
_			
Areas en las	que están divididos la enseñanza:		
Idiomas en la	as que se imparte la enseñanza:		
Niveles de ap	orendizajes:		

## FICHA DE OBSERVACIÓN SOCIO ECONÓMICA Y ORGANIZACIONAL DEL CONTEXTO

Datos generales	
Investigador:	Informante:
Lugar:	Fecha:
1. Datos socio-económicos del c	ontexto
Actividades comerciales:	
	Activida
des artesanales:	
	Otros
2. De la organización social	
Organizaciones sociales existentes	::
Instituciones principales:	
Otros:	

#### GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE CONOCIMIENTOS

KO)	Datos generales	
KV.	Área :	_ Nombre del estudiantes:
KO)	Idiomas que habla:	
	Observador:	Fecha:

- ¿Cómo inicia la clase?
- ¿Qué acciones promueve el docente para poder entablar la comunicación con los participantes?
- ¿Qué lenguas se usan durante la enseñanza que se imparte?
- ¿Cómo se atienden las necesidades de aprendizaje que manifiestan los estudiantes durante la enseñanza?
- ¿Cómo se organiza el espacio para la enseñanza de conocimientos?
- ¿Qué contenidos se enseñan?
- ¿Cuál es la forma de abordaje sobre el conocimiento aymara (motivación, conocimiento de en sí mismo, en relación con un conocimiento nuevo...)?

## **GUÍA DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA PARA LOS FACILITADORES**

<b>XX</b>	Datos generales	
<b>N</b>	📓 Área :Fecha: Idioma que habla:	·
K)	Entrevistado:Entrevistador:	
(A)	¿Cómo llegó a ser facilitador?.	
<b>N</b>	¿Qué significa para usted ser facilitador?	
<b>N</b>	¿Qué es lo que mas le gusta de este trabajo?	
<b>N</b>	〗 ¿Qué es lo que no le gusta?	
KO)	¿Cómo asimilan los estudiantes sus enseñanzas?	
K)	¿Para qué será necesario enseñar estos conocimientos?	
K)	¿Por qué no enseñaran estos conocimientos en la escuela?.	

¿Cuál es tu opinión sobre la interculturalidad?

## GUÍA DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA PARA LOS PADRES DE FAMILIA

	Datos generales		
	Dpto.: Co	munidad:	Idiomas:
	Área y cursos:	Fecha:	
	Entrevistado:	Entrevistador:	
<b>KO</b>	¿Por qué manda a su hijo a es	ste centro educativo?	
KO)	¿Qué lengua habla usted?		
KO)	¿Qué lengua habla su hijo?		
NO.	¿Qué ha aprendido hasta aho	ra su hijo en este centro?	
	▌ ¿Para que le servirá en la vida	a lo aprendido aquí?	
	¿Qué opinión tiene sobre esta	institución?¿Por qué?	
KO)	【 ¿Qué es lo que no le gusta de	la institución?.¿Por qué?	
	¿Cómo participan los padres o	de familia en este proceso?	
	Críticas y sugerencias para la	institución	

## **GUÍA DE ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA PARA LOS ESTUDIANTES**

KO)	Datos generales		
(A)	Dpto.:	Comunidad:	Idiomas:
	Área y cursos:	Fecha:	
	Entrevistado:	Entrevistador	:
NO.	¿Cómo llegaste a esta inst	titución?.	
	¿Qué lengua hablas en tu	casa?	
KO)	¿Qué has aprendido aquí?	)	
KO)	¿Qué más quieres aprende	er?	
(A)	¿Por qué quieres aprende	r lo que estas aprendiend	do?
	¿Por qué crees que no te e	enseñan en la escuela lo	que te enseñan aquí?
KO)	¿Qué dicen tus padres sob	ore lo que aprendes en e	sta institución?
	¿Qué es lo que no te gusta	a de la institución?	
KO)	¿Qué opinas de tus profes	ores de esta institución?	

## ENCUESTA DIRIGIDO A LOS PARTICIPANTES

Centro educativo "Santos Marka T'ula"

Nombre completo		Edad	
TAYPIs a la que asistes:			
Escuela o colegio en la que estu	udia (si estudia)		
Curso			
1. ¿Que idioma habla su j	papá?		
a) Castellano	b) Quechua	c) Aymara	d) Chipaya
e) otros			
3. ¿Que idioma habla su m	amá?		
a) Castellano	b) Quechua	c) Aymara	d) Chipaya
e) otros			
4. ¿Qué idiomas hablas tú?			
a) Castellano	b) Quechua	c) Aymara	d) Chipaya
e) otros			
5. ¿Qué otros idiomas entie			
6. Indique el lugar de su na			

Fecha de la aplicación de la encuesta.....

## PARTICIPANTES QUE ACUMULARON HORAS PEDAGÓGICAS

#### 1º SEMESTRE - GESTIÓN 2008

							Н	ORAS	S APC	OYAD	AS			
Nº	PARTICIPANTES	MUSICA ANDINA 2	AYMARA 2	JUEGOS TRADICIONALES	AYMARA 1	QUECHUA 1	QUECHUA 2	HILADOS TRADICIONALES	INGLÉS INTERCULTURAL	DESCUBR. LA MATEM.	DANZA TEATRO	MÚSICA JALLUPACHA	MÚSICA ANDINA 1	TOTAL HRS.
1	ACHATA MOLLO JHENY MABEL				59									59
2	ACHATA MOLLO MARIA FRANCISCA				68									68
3	ACHATA MOLLO SHIRLEY				67									67
4	AGUILAR MAGALI										40			40
5	AGUILAR USNAYO JOSÉ LUIS				48	36								84
6	ALCON EUGENIO JONATHAN ALFREDO					44								44
7	ALCON EUGENIO KATHERIN PRISCILA					40								40
8	ARIAS QUISPE DICK CRISTIAN				66	68								134
9	ARROCHA LUCANA GIOVANNA GISLHANYN		72				60							132
10	BENAVIDES MENDOZA JEAN CARLA								36					36
11	CACERES HUANACO MABEL DIANA									48				48
12	CACERES NINA DEYMAR			56										56
$\overline{}$	CACERES NINA TATIANA									36				36
14	CAHUANA CHECA CARMEN ROSA									36				36
15	CAHUANA CHECA JAVIER									64				64
16	CAHUANA TAPIA FRANNZ	72								72				144
17	CALLEJAS SAIRE CARLA DEBORA					52								52
	CAPUMA CANAVIRI HECTOR LUIS			56										56
19	CAPURATA CONTACAYO BRAYAN			72										72
20	COLQUE AGUILAR DELIA					56								56
21	COLQUE CHAMBI ROSA DINA				55									55
	COLQUE PEREZ DANIEL ALEJANDRO					40								40
23	CONDORI AJATA ARIEL								36					36
	CONDORI BALLESTEROS ALVARO SIMON				68									68
25	CONDORI CHOQUE KEMY	72												72
	CONDORI ITAMARY CARLA AYMARA									72				72
$\overline{}$	COTA LAPACA KHAREM MARITZA						40							40
-	COTAÑA ROCHA YESSICA								36					36
	CHALLAPA CACERES FRANKLIN RONAL				44									44
-	CHALLAPA ESCOBAR GEYDDA GABRIELA								36					36
	CHAVEZ RAMÍREZ CRISTOBAL ANDRES						40							40
	CHOQUE HUALLATA RONALD ALEJANDRO				47									47
	CHOQUE QUISPE ASCELA		40				36							76
	CHOQUETANGA CASTELLON BRAYAN ALEJANDRO								72					72
	CHOQUETANGA CASTELLON FRANCO FERNANDO	)							72					72
	CHOQUETICLLA ADRIAN NAHUEL								36					36
H	CHURA CABRERA JUAN VICTOR	72						68						140
	ESPINOZA COLQUE HEIDI JOANNE									68				68
	ESPINOZA MAMANI JIMMY VLADIMIR								48					48
40	FELIPE MAMANI MARTINA				52	36								88

- 44	EEDMANDEZ CHOOLE ANIDAL A							1	20				200
_	FERNANDEZ CHOQUE ANIBAL A.								36			-	36
	FERNANDEZ GOMEZ CLARA EUGENIA	40					36						36
	FERNANDEZ JORGE LUIS	40								70			40
	FERNANDEZ ROMERO MAYA									72			72
	FERNANDEZ ROMERO NAYRA									72			72
_	FLORES AGUILAR MARLENE					36							36
	GARCIA GARCIA RICARDO MANUEL						36						36
	GOMEZ BENAVIDEZ JOEL WILSON			40									40
	GOMEZ CARVAJAL IRMA										72		72
	GUTIERREZ CONDORI EDWIN IVAN	40											40
_	GUTIERREZ CONDORI VICTOR JAVIER	40											40
	HUANAI MAGALI										40		40
	HUANCA ACHATA RAUL				42								42
	HUANCA FLORES WILSON				36					56			92
	HUANCA HUANCA ALDO GINES								52				52
	HUANCA HUANCA JUAN PABLO				36					56			92
	HUARACHI AGUILAR ELIZABETH		40				56						96
	HUARACHI MAMANI WILLIAMS					60							60
	HUARACHI TORREZ CELIA MARLENY						40						40
	ICHOTA COLQUE DEYSI										44		44
	JUANIQUINA TITO JEANETTE					36							36
62	LAURA CARDENAS MARCO					36							36
	LAURA MORALES MARCO ANTONIO					36							36
	LICIDIO PAREDES DAVID	40											40
65	LOPEZ MUÑOZ YOSLY XIMENA				48								48
66	LUCAS FLORES JESUS RICARDO			40									40
67	LUTINA BUENO ARACELY				50					72			122
68	MACHACA MAMANI NANCY		40										40
69	MAGNE FLORES WILLAN	48											48
70	MAGNE SALAZAR ALEJANDRA PAMELA					60							60
71	MAGNE SALAZAR DAYRA FERNANDA										72		72
72	MAGNE SALAZAR VALERIA QUIMBERLIN							68					68
73	MAMANI ACHATA MARITZA				47								47
74	MAMANI ALA ROSAALIA		36					40					76
75	MAMANI ESPINOZA AYLEN MIRIAM		36										36
76	MAMANI ESPINOZA JOEL DARIO		36			36							72
77	MAMANI HUARACHI TOMAS TUPAK			40									40
78	MAMANI MAMANI ESTHER				43								43
79	MAMANI QUISPE EDWIN RUITER		56										56
80	MAMANI QUISPE GUIDO			56	43					48			147
81	MAMANI QUISPE WILLMA									36			36
82	MAMANI VANESSA ALISON								36				36
83	MARCA MARCE DANIA									68			68
84	MOLLO VARGAS MIRTHA MARLENE				54	52							106
85	MONTAÑO IBARRA CARMEN	36											36
86	NICACIO CARACILA VICTORIA							68					68
87	NINA MAMANI ANA MARIA				52								52
88	NINA MAMANI DEYSI YOVANA				63								63
89	PARICAGUA JAIMES PABLO DOMINGO									56			56
90	PARICAGUA TITICHOCA PAULO RAMIRO	72											72
91	PEREZ FLORES JAVIER		72				72						144
92	PEREZ LOVERA LAURA					48							48

93	PEREZ MORALES JHERSON									48		48
94	PEREZ MORALES MAYRA KAREN									52		52
95	QUISPE COLQUE LEITZA					56				68		124
96	RIOS CHOQUE ALEJANDRO						52					52
97	ROBLES FERRUFINO ANGEL ARIEL						36					36
98	ROCHA NINA TANIA EVARISTA									60		60
99	ROCHA NINA VICTOR HUGO			56								56
100	SOLIZ ROSAS SANDRA ELIANA				54							54
101	TANGARA MORALES MARYZHEL										72	72
102	TANGARA MORALES ROCIO KAREN										72	72
103	TAPIA AJATA ANGEL		72									72
104	TAPIA ZUBIETA WILSON JOHEL			40								40
105	TERRAZAS CONDE MARISABEL						52					52
106	TERRAZAS MAMANI CAMILA BELEN								36			36
107	VARGAS FERNANDEZ ZENOBIA							40				40
108	VASQUEZ CHOQUE ANA	72					64	72				208
109	VIILCA IBARRA SAIDA KARINA									60	36	96
110	VILLCA IBARRA HEMERSON ROYER									36		36
111	VILLCA IBARRA HENRY HECTOR								40			40
112	VILLCA MACHACA NEIZA GABRIELA						56					56
113	ZENTENO VARGAS MARCO ANTONIO								72			72
114	ZUBIETA CÁCERES JHERSON ROMER									68		68
115	ZUBIETA CÁCERES RONALD CIRO									44		44
116	ZUBIETA GUTIERREZ JUAN CLAUDIO						40					40

## **AYMARA 1 - JALLUPACHA**

1 CALIZAYA CHACHAQUI SERGIO ROGER		56					56
2 CONDORI NINAVIA ROGER CRISTIAN		64					64
3 CONDORI NINAVIA ROGER JHONATHAN		60					60
4 CONDORI NINAVIA YOBI MARIBEL		52					52
5 LUTINA BUENO ARACELY		72					72
							0
							0
							0
							0

#### **MÚSICA ANDINA JALLUPACHA**

1	CALIZAYA CHACHAQUI SERGIO ROGER			60	60
2	CONDORI CHAMBI JHAMIL RUBEN			52	52
3	CONDORI NINAVIA ROGER CRISTIAN			52	52
4	CONDORI NINAVIA ROGER JHONATHAN			52	52
5	GUTIERREZ PALACIOS JERY FRANCISCO			40	40
6	IBARRA CHOQUE DAVID			36	36
7	IBARRA CHOQUE GISELA SHANE			36	36
8	IBARRA CHOQUE RUDY EDSON			36	36
9	LUTINA BUENO ARACELY			72	72
10	MAMANI TAQUICHIRI WALTER			40	40
11	MONTAÑO IBARRA CARMEN			40	40
12	OCAÑA PABON MARCO			40	40
13	PARICAGUA JAIMES ANTONIO AMARU			40	40
14	PARICAGUA TITICHOCA PAULO RAMIRO			40	40
15	VILLCA MACHACA BORIS ANDRES			56	56
16	VILLCA MACHACA MIGUEL ALEJANDRO			56	56
17	QUILLI ANABE NEMESIO			36	36
18	TITO CHAMBI IVER ROLI			36	36

## **EXTENCIÓN KANTUTA**

1	ALARCON MIRANDA CRESENCIA						72	72
2	ALEJO BARCO LOURDES						36	36
3	ALEJO BARCO NOELIA						36	36
4	CACERES NINA DEYMAR						60	60
5	CACERES NINA TATIANA						60	60
6	CALIZAYA CHACHAQUI SERGIO ROGER						60	60
7	CAPURATA CONTACAYO BRAYAN						72	72
8	CHARCA HUAYLLANI ARNOLD						60	60
9	GOMEZ BENAVIDEZ JOEL WILSON						54	54
10	JAUREGUI CONDORI TANIA						72	72
11	ROCHA NINA TANIA EVARISTA						60	60
12	ROCHA NINA VICTOR HUGO						60	60
13	SALINAS VERA NELLY	·				Ī	68	68
								·