

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

CONTENIDOS CURRICULARES
EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL
DE LOS ESTUDIANTES EN UNA COMUNIDAD
QUECHUA

Eloy Ernesto Balcas Mamani

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

Asesor de tesis: Mgr. José Antonio Arrueta

Cochabamba, Bolivia

Diciembre – 2009

La presente tesis **CONTENIDOS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES EN UNA COMUNIDAD QUECHUA** fue aprobada el

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

DEDICATORIA

A mis hijas Jhulma y Neptalí, a quiénes abandoné durante el tiempo que duró el curso.

A mi papá, Víctor, quién con sus ejemplos cotidianos me guió por los caminos de respeto a la vida en diversidad y respeto a los conocimientos de la comunidad, más que todo a tener la responsabilidad social en la vida.

A los amigos¹ y los compañeros de la 5ta. Versión de la Maestría, por su solidaria complicidad en esta aventura intelectual, y por enseñarme a disfrutar la vida en sus diversas manifestaciones culturales.

Tukuy sunquywan paykunapaq kay llamk'ay.

¹ En el trabajo se utiliza expresiones como niño, amigo, compañero, maestro, padre de familia; con estas palabras nos referimos también, por su puesto, a las niñas, amigas, compañeras, maestra, madre de familia.

AGRADECIMIENTOS

Al culminar esta aventura académica en el PROEIB Andes de la UMSS, deseo expresar mis agradecimientos y aprecio a las personas que me han brindado conocimiento, sabiduría y amistad. De manera especial mi gratitud e inmenso reconocimiento va dirigida:

Al Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), por el aval que me brindó para ingresar al PROEIB Andes.

A las autoridades de la Dirección Regional de las Escuelas de Cristo, por haberme dado la oportunidad de realizar la investigación en una de las Unidades Educativas que está en su jurisdicción.

A la comunidad de Ñuqui; a todos los padres y madres de familia, a los jóvenes y niños estudiantes y, particularmente a los abuelos Dionisio, Félix y Estanislao y a todos los comunarios en general, por haber confiado en mi persona, por haberme colaborado y, sobre todo, por haberme permitido estar junto a ellos.

A todo el plantel docente; al Director de Núcleo de la Unidad Educativa “Alberto Maisant”, por haberme permitido ingresar a las aulas.

Al PROEIB Andes, especialmente, a los docentes, porque de todas las experiencias que compartimos en todas asignaturas sesionadas, obtuve aprendizajes y cuestionamientos que no sólo me fortalecerán en mi actitud profesional, sino también en mi vida como persona.

Al Mgr. José Antonio Arrueta, mi tutor, porque con sus orientaciones y recomendaciones, me ayudó a pesar de sus múltiples ocupaciones. Con su apoyo y, sobre todo, con su paciencia y flexibilidad en distintas situaciones me otorgó confianza necesaria para concluir el presente estudio. También mis sinceros agradecimientos al Dr. Pedro Plaza quien con su paciencia y sabiduría me ayudó en la conclusión del trabajo.

Y finalmente, a mis compañeros de estudio de la 5ta. Versión de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, porque con sus experiencias y con sus conocimientos compartidos pude fortalecer y enriquecer mis aprendizajes. Por su amistad y los estupendos momentos de convivencia en ésta linda ciudad de Cochabamba.

RESUMEN

El presente estudio, realizado bajo las características de la investigación cualitativa y etnográfica, pone en evidencia que los conocimientos que son objeto de enseñanza y aprendizaje en la Unidad Educativa “Alberto Maisant” de Ñuqui, influyen de manera negativa en la formación de la identidad cultural de los estudiantes quechuas, reproduciéndose así relaciones de dominación objetiva y simbólica mediante la educación. Al parecer, siguen las prácticas educativas civilizatorias que antes buscaban extirpar de la conciencia y del imaginario toda otra forma de concebir y regir el mundo (Lambertin y Lizárraga 2007, Rengifo 1992, Grillo 1993), es decir se tenía que tener control del modo de pensar de los dominados, los indígenas.

El estudio contribuye a la reflexión del impacto que producen la enseñanza de los contenidos curriculares en la formación de la identidad de los estudiantes; en este propósito, por una parte, se analiza los contenidos que se desarrollan en el área de Ciencias de la Vida, y por otra, se aporta elementos de estudio para el debate de los discursos dominantes de educación desde la perspectiva del desarrollo con identidad.

Por una parte, los contenidos curriculares que se enseñan en Ciencias de la Vida en la escuela van contribuyendo de manera negativa en la formación del educando, los mismos debilitan la formación identitaria de los alumnos, debido a que los libros de texto contienen solamente contenidos que inculcan conocimientos ajenos y la consolidación de la identidad nacional, mientras los saberes locales de la comunidad son relegadas.

Por otra parte, el rol del profesor en la enseñanza de los contenidos en el aula y en la institución no favorece al fortalecimiento identitario de los alumnos, el uso del castellano como instrumento de comunicación en la escuela deteriora la autoestima de los educandos. Igualmente, se aprecia una ruptura entre la escuela y la familia-comunidad; en los procesos pedagógicos los docentes se centran en el texto escolar –textocentrismo- y al currículo oficial; los padres de familia perciben de manera negativa a la educación que reciben sus hijos, sin embargo, manifiestan que en la escuela debería enseñarse los saberes de la comunidad; mientras en la percepción de los educandos se aprecia prejuicios y negación de su origen cultural, saberes locales y ocupación de sus padres.

Para comprender el contenido del presente estudio, se debe tomar en cuenta las siguientes palabras claves: Cultura, Identidad, Educación, Contenidos curriculares.

JUCHUY QILLQA

“Juk ayllu mana kayniyuqqa, juk sach'a jina mana sapiyuq”.

1. Qallariynin (introducción)

Kay llamk'ayqa Ñuqui ayllupi wakichisqa kachkan, kay ayllutaq P'utuqsi chhiqanpi tarikun, Bolivia suyu jap'iyinpi. P'utuqsimanta pacha kay ayllumanqa iskay kuskanniyuq phanipi chayakun, kay Tarijaman ñan rinapi kachkan. Provincia José M. Linares ñisqa jap'iyinpi, Municipio Puna ukhupi. Kay chhiqanpiqa astawanpis 3.400 msnm ñisqapi tarikunman, chayraykutaq mana ancha chirichu nitaq anchata q'uñichu.

Kay k'uskiytaqa Ñuqui ayllupi tata mamakunawan, yachachikunawan, yachakuqkunawan kamachikunawan ima llamk'arirkurqa. Paykunataq yuyayninkuta, munayninkuta riqsichinku kay yachaywasipi wawakuna yachakusqamanta, rimayninkupitaq rikukun kay yachaywasi Ñuqui aylluqa mana allinmantachu llamk'achkanman. Ichapis yachaywasipiqa jawamanta yachaykunallata yachachikuchkanman, manataq kay kaysayninchikmantaqa yachachikuchkanmanchu, chayraykutaq qhipa wiñakunaqa p'inqakuchkankuman paykuna kay ayllumanta kasqankuta, jinapitaq kay wawakunap kayninqa chinkapuchkanman.

2. Ch'ampaykunata rikuchispa (planteamiento del problema)

Imaynatataq yachaywasipi yachaykuna Pachakamay área ñisqa wawakunata yanapan runayayninpi, astawanpis chay identidad cultural ñisqapi kay qhichwa ayllupi.

Kay tapuykuna kay k'uskiypaq puriyininta rikuchirqa:

¿Ima yachaykunataq kay pachakamay yachay ukhupi yachachikun?

¿Wawakunap kawsayninkuman jinachu chay yachachiykuna yachachikun?

¿Ima p'anqakunataq yachachikuna, yachaqaqkuna ima kay pachakamay área ñisqapi apaykachanku?

¿Ima qallutataq p'anqakuna, astawanpis wawakunap p'anqakunanpi apaykachakuchkan?

¿Imaynatataq chay yachaykuna pachakamay yachay ukhupi puquchikuchkan?

¿Ima qallutataq yachachikuna, yachaqaqkuna ima yachachiypi apaykachanku?

¿Ima yuyaykunataq, ruwaykunataq chay jawa sinrukusqankupi yachachikun?

¿Imaynata qhawarinku kay actores educativos ñisqa chay identidad cultural ñisqata?

Kay k'uskiyqa kay pachakamaypaq yachachikuywan ruwakun, kay iskay muyupi wawakuna yachakuchkanku chaykunawan, "Alberto Maisant" ñisqa yachaywasi, juch'uy ayllu Ñuqui.

3. K'uskiyapaq tukukuynin (objetivos)

Jatun tukukuy (general)

T'ukuriy imaynamanta chay pachakamay área ñisqapi yachakuykuna chay iskay kaq muyu ukhupi wawakunata Kayninpi, runayayninpi ima yanapachkan.

Juch'uy tukuyninkuna (específicos)

- Qhawariy chay yachakuykuna wawakunap kawsayninman jinachu chay pachakamay área nisqapi kachkan.
- Rikuchiy yachachiqkuna ruwayninmanta yachaywasi ukhupi.
- Qillqariy chay actores educativos ñisqa kunap rimariyninmanta

4. Imaptin (Justificación)

Kay llamk'ayqa imaynataq yachaywasip ruwaynin kachkan, kay wawakunaq ayllunkupi kawsayninkuman jinachu chachkan, chay yachayta mask'anapaq, astawanpis chaywanqa wawap runayayninta allincharinapaq kachakan. Imaraykuchus kay Ñuqui ayllupiqqa tukuy yachaywasiman yaykupkunaqa ayllunkup yachayninta saqirparichkanku, astawanpis kay qhipa wiñakunaqa yachaywasiq yachachiyinwanqa p'inqakuchkankumin.

Jinallataq wawakunaqa ñawiriyta, qillqariyta yachaykuytawantaq jawa llaqtaman, mana chayqa jawa suyuman rirapunku, manañataq ayllunkupi tiyaytaqa munankuñachu. Jinaspataq kaykunaqa tukuy kawsayninkup yachaytaqa qunqarparichakanku, jinamantataq kay Ñuqui ayllupiqqa awichukunallaña qhipakuchkanku.

Chayraykutaq kay k'uskiywanqa chay champayta ch'uwanachakuyta munan, chaywantaq qhipa wiñakuna allinmanta runayanankupaq, manaña paykuna kawsayninkumanta qallunkumanta ima p'inqakunankupaq. Jinaspataq allin runa tukuy ima yachakuyta yachaqaq kanakupaq kay llamk'ayqa wachikun.

5. Imayna K'uskiytaq kachkan (caracterización de la investigación)

Kay llamk'ayqa, k'uskiy cualitativa ñisqa jinallataq kay etnográfica ñisqa ukhupi wakichisqa kachkan, chhiqanchasqa kachkan kay currículo escolar y formación de identidades ñisqakunata k'uskinampaq; chantapis kay k'uskiyqa kay Capitales Culturales y

Reproducción Cultural ñisqa ñanpi puriq kachkan. Kay llamk'ayqa kampu wachaywasipi ruwakurqa, qhichwa simi parlaqkuna runawan.

Kay llamk'aypaq ñawpaqimpiqa, ima yuyaytaq k'uskikunqa chay rikuchikuchkan, chaymanta kay currículo escolar ñisqa, formación de identidades nisqapiwan kachkan, jinallataq tukukuyninqa kay k'uskiypataqa karqa: K'uskiy kay imakunataq yachaywasipi yachachikun, jap'inasqa kay construcción de identidad cultural ñisqawan richkan; chaykunawantaq tarikuyta munan imaynatataq kampu yachaywasipi suyunchikmanta yanapaynin jina wawakunapi kay identidad cultural ñisqata yachachichkan.

Jinallataq kay k'uskiyqa kimsa riqchayniyuq karqa. Karqa cualitativo ñisqa, imaraykuchus qhawarqa ukhukama kay imakunataq yachaywasipi yachachikun chayta. Chaytaq niyta munan astawanpis yachaywasiwana tinkukuy, yachachiqkunap t'ukuriyninta, jamut'ariyninta ima riqsiri. Chaymanta kallarqataq kay etnográfica ñisqaman riqch'ayniyuq, imaraykuchus qhawaspá qillqakurqa imakunataq yachachiqkuna ruwnaku chayta, chaypaqtaq allinta chay yachachiqkunaq willaykunata k'uskikurqa. Tukuchanapaqtaq, kay k'uskiyqa riqch'akurqa analítico ñisqaman jina, imaraykuchus k'uskirin, jamut'arin imana. Qayllaypi kaqta qhawarichkaqtiy, astawanpis ñuqap qhawayninman jina chay tukuy yachachiqkunaq kawsayninkuta unanchayta munaspa.

6. Jatun yuyaypaq wakichisqa (Fundamentación teórica)

Iskay kaq ukhunpi kay llamk'aypiqa, kay fundamentación teórica nisqa rikuchikuchkan, mayqinpi chus kay k'uskiyqa sayachkan, jinallamantataq jap'isqa kachkan kay conceptos nisqa chay currículo ñisqamanta, yachaywasimanta, yachachiyanta, kay identidad nisqamanta ima; jinallamantataq kay llamkayqa kay Bourdieu sutiyuq yachasqanta qhawarin, kaykunataq kachkan kay capital simbólico, reproducción cultural y violencia simbólica nisqakunanta ima.

Jinallamantataq kay Kikin kayta qhawarinapaq, kay yachaq Restrepo (2003) nisqanta apaykachakun, paytaq kajinamanta ñin:

Sut'inchasqa kay esencialismo/constructivismo ñisqakunaqa kachkan, astawanpis kachkan unay kawsaymanta chaymanta política ñisqapi yachaykunapiaqa apaykachakuchkan. Unan kawsayta apaykachakun imaraykuchus tukuy kay Awiayala suyupi kawsaqkuna uqharikuchkanku, imaraykuchus chay jatuchas suyukuna saruchayta munan chayrayku. Política ñisqataq imaraykuchus kay identidad ñisqa juk yuyay ñawpaqman chay juchuy suyukuna rinankupaq, astawanpis kayqa rikukun tinkuypi iskay kawsaypurapi, juk saruchan juch'uy kaqta allinmanta yuyayninta munayninta apaykachananpaq. (Restrepo 2003: 278)

Kay yachaq Restrepo allinmanta riqsichichkan kay runakuna mana allintachu kawsayninkupi apaykachanakunku chaymanta. Astawanpis payqa ñin kay identidad ñisqaqa kawsayninchikpi ruwakun, manataq kayqa unayjina kawsay niytachu munan.

Tukuchanapaqtaq nisunman, kay identidades ñisqaqa yachaywasipiqqa apaykachakuchkan procesuales ñisqa jina, múltiples y posicionales ñisqa jina; kayninchikqa ruwakun wak runawan tinkuyninchikpi.

Chaymanta kay Berger y Luckmann sutiyuqkuna rimarillankutaq kay socialización ñisqamanta. Paykunataq qhawarinku kayqa iskay riqch'aq kasqanmanta, chay socialización, kan ñin: "chay socialización primaria ñisqa, chaytaq wawa tata mamawan ayllunpi kachkaptin, juch'uy wawallaraq kachkaptin. Chay socialización secundaria ñisqataq qhipapiña kachkan chay ñawpaq kawsaninmanta, chaypitaq yachakupqa yachaywasipi, mana chayqa ayllunpi runayan jinallataq nisunman pacha kawsayninpi. (1998: 166)

Kay yuyayqa sut'imi kachkan iskay kaq kay socialización ñisqaqa. Kaytataq juk wawaqa purin kawsayninpi, iskayninmantataq jap'in yuyayta runayanampaq. Chayrayku kay k'uskiypiqa apaykachakuchkan kay socialización ñisqaqa, imaraykuchus chaymanta jamuchkan kay runajina kayninchik kawsayninchikpi.

7. Yachay taripaykunata riqsichispa (presentación de resultados)

7.1. Ayllup rikuchiynin

Kay ayllupiqqa 624 runakuna tiyakunku, kaytaq 104 familias ñisqapi t'aqakunku, kay rukunaqa astawanpis pusaq qutupi (zonas) t'aqasqa kanku. Jinallataq kuskan aylluqa janaq nisqapi tiyakunku, wakinkunataq uran ñisqapi. Yachaywasisqa kay jayuri qutu sutiyuqpi kachkan, chaytaq Ñuqui ayllup kuskanninpi tarikuchkan.

Kamachiqkunaqa imaymana kanku, kachkanku, sindicato agrario ñisqa, jinallataq corregidor tukun yayapaq ukhuntingin, junta escolarpiwan. Kay ayllupiqqa tukuy runakuna qhichwa simita rimanku, jinallamantataq wakin runakunaqa iskay simita apaykachanku, p'achalliyninkutaq manaña unay jinachu, astawanpis tukuy runakuna tikrankuña p'achalliyninkuta. Chaymantapis kay aylluqa tukunninku imallapipis yanaparinakunku, kamman tarpuypi, aymuraypi, wasi ruwaypi ima.

Ñuqui ayllu runakunaqa tarpusqankuwan, uywa michisqankuwan kawsanku, paykunaqa manataq imamantapis qullqitaqa jap'inkuchu, chayraykutaq achkha runakunaña kay

ayllumantaqa rirapunku; wakinkunaqa tarpuy aymuray killallapiña jallp'ankuta ruwaq chayamunku. Astawanpis pikunachus yachaywasipi yachakuyninkuta chaykunaqa rirapunku llank'ayninkuman, wakin yachachiq kanku, wakintaq ingenieros, médicos ñisqa kanku. Pikunataq kay ayllullapipuni kachkanku chaykunaqa sapa qanpischaw p'unchayta waq ayluman ch'usanku, chaypi mikhuyninkuta rukarikuq, imallatapis aparikamuq. Chaymantapis, kay ayllumantaqa sapa p'unchay kan awtu llaqtaman ch'usanapaq, jinallamantataq kan kan chay karu wayjana nisqa, k'anchaypis kallantaq, yackupis tiyan, ichapis akana wasi mana kanchu, chaymantapis chay jampina wasipis kallantaq, astawanpis kay wasiqa juch'uylla.

Yachaywasi kay ayllupiqqa unaymantañami llamk'arichkan, jinataq núcleo Central ñisqa, kaypitaq llamk'achkanku yaqha phichqa phanita. Yacaywasipitaq 160 wawakunalla kay primaria ñisqapi kachkanku, isqun yachachiqkunataq kachkanku lamk'arispata tukuy wawakunawan.

7.2 yachaykuap tarikuchkan

7.2.1. Yachaykunap yachachikusqan

Tutukuy yachachiqkuna chay Plan Anual Curricular ñisqata sapa wata wakichinku, wakin yachachiqkunaqa mana chay Plan y programas de estudio p'anqaman jinachuyachachichkanku, imaraykuchus paykunaqa p'anqallamanta yachachinku, nitaq wawap kawsayninman jinaqa yachachinkutaqchu.

Chay yachachinapaq p'anqakunaqa imayna rikch'aqmi kachkan, apaykachjanku chay wakinqa ediciones Bruño ñisqata, chaymanta, semilla sutichasqata, don bosco ñisqata ima apaykachanku, kay p'anqakunaqa manataq wawap kawsayninmanchu jinachu kachkan. Jinallamantataq chay p'anqa ukhupiqqa jawa yachaykunalla kachkan, ni ima willay kanchu wawap kawsayninmantaqa. Yachachikqa kay p'anqaman jinalla yachachichkan ni imayna t'ukurispa wawap runayayninpi.

Kay p'anqakunaqa mana wawap yachayninman jina ruwasqachu kachkan, astawanpis llanta q'ara runakunaq ruwayninllata rikuchichkan, chaywantaq yachakuqkunataqa inkitan kay llanta kawsayman. Chayllata yachachikunaqa wathiqmanta wathiq yachachichkanku, chaywantaq wawakunap kawsayninta turwachispa, jinallataq ayllu yachayninta qunqachispa.

Chaywanpis kay p'anqakunap qillqaynin ancha sasa kachkan, imaraykuchus mana wawakuna ñawirisqankuta jap'iqankuchu, imaraykuchus chay Kastilla simi estándar

ñisqapi qillqasqa kachkan, manataq wawakunap kastilla simi rimanku jinachu. Yachachiqkunaqa munasqankuta p'anqata apaykachanku sapa watapi.

Yachaykunataq kay p'anqakunapiqa jawa llaqtallamanta kachkan, paykunaqa apaykachallanku mana wakurikuspa, ni t'ukurispa ima. Astawanpis nisunman kay p'anqaga utqhayllamanta wawakuna jawa yachaykunata yachanallankupaq, siq'ikunapis chay llanta runap ruwayninllata rikuchichkan, manataq wawap kawsayninman jinaqa kanchu, yuraq runap yachaynillan kachkan.

7.2.2. Yachachiqpaq ruwaynin yachaykunata yachachiypi

Yachachikqa astawanpis juk jina yachaykunallata wawakunamanqa yachachichkan, allinmanta wawap yuyayninta q'iwinanpaq jina, chay llaqta runa jina kananpaq. Parlayninwan, phiñakuyninwan imaqa wawakunap wifayninllata q'iwirachkan.

Yachaywasipiqa kastilla similla apaykachakuchkan, yachakuqkunap siminta mana rimakunchu, chayraykutaq wawakunaqa mana allintachu rimarinku ni kastilla simita, ni qhichwa simita, astawanpis manchay manchaylla yachaywasipiqa kachkanku, kaytaq wawakunataqa p'inqakuyta amañachin qhichwa siminkumanta, chaymanta runayaspaqa mana siminkutaqa apaykachankuñachu, jinamanta tata mamakuna imapis mana qallunkupi yachachinataqa munankuchu, chayrayku qhichwa siminchikqa ayllupi rimanarikunallapaq, manataq yachaywasipi apaykachanapaqchu.

7.2.3. Wawakunap formación de identidades nisqa

Wawakunaqa ayllunkupiqqa tata mamankuwan kuchka, uywawan kuchka, tatankuta chaqrapi yanapaspa kanku. Chaypitaq paykunaqa tukuy ima yachaykunata ayllunkumanta ap'iqanku. Takiyta, tusuyta ima yachanku, jinallataq parlaytapis. Chaymantapis pikunataq ayllunkupi tiyan chaytapis yachallankutaq, paykunaqa juk ayllu jinalla tiyakunku tukuyiniku. Chay yuyaywantaq runayanku.

Yachaywasimanña jamuspaqa, Yachachikqa mana walichinchu, imaraykuchus yachawasipiqa wak yuyaytaq yachachikun, kay yuyaytaq jawa llaqtakunamanta jamun. Juk jina simitaq rimakun, yachaywasimanqa waq p'achayuqtaq rinan tiyan, manataq ima munasqantapis ruwanantaqchu tiyan, yachachiq ñisqallanta ruwanan tiyan.

Astawanpis wawakunaqa allinmanta chay actividades extracurriculares ñisqapi ruwarinku, imaraykuchus chaypi paykunaqa ayllunkup kawsayninta rikuchinku, tusurinku, takirinku, tukuy sunquwan; jinallamantataq qhichwa simipi allinmanta rimarinku. Kay jina ruwaypiqa

astawan wawakunaqa allunpaq kawsayninkumanta jap'iqanku, paykunajina, ayllunkup yuyayninman jina runayanku.

7.2.4. Yachaywasi actores educativos ñisqakunaq qhawariynin

Yachachiqkuna yachakuqkunataqa mana allinmantachu qhawarinku, imaraykuchus paykunaqa ñinku ancha p'inqasiris kasqankuta, wasinkumanta pacha chay jina kayta amañanku, chanta jina kanku ñinku.

Tata, mama, yachachiqkuna imaqa allinmanta rimarinku, t'ukurinku ima; tatakunaqa astawanpis yachaywasiman achakinku chay wawakunap runayasqanmantaqa, imaraykuchus -ninku- paykuna p'inqakuyta amañachisqanmanta, yachachiqkuna mana qhichwa simita yachaywasipi parlaspa, wawakunataqa p'inqachinku.

Jinapis kuraq tatakunaqa ninku yachaywasi wawaq kawsayninta yachachinanta, imaraykuchus tukuy qhipa wiña wawakuna ripuchkanku, manaña kay ayllupi tiyayta munankuchu, jinallataq ni imata ruwayta munankuchu, imatapis rantiyllata munanku, qhillamantaq amañachkanku ñinku. Ajinamanta paykunaqa yachachiytaqa qhawarinku.

8. Tukuchaynin (Conclusiones)

Kay k'uskiywan sut'iyachikun chay yachachiqkuna yachachinku yachaywasipi chayqa mana wawap runayayninta yanapanchu, imaraykuchus p'anqakunata apaykachanku chaypi mana kanchu wawap kawsayninmanta yachaykuna, astawan chay yachachiykunaqa jawa yachaykunallata jap'ichkan, chaytaq mana allinmantachu wawap runayayninta yanapan.

Yachachiqkuna astawanpis manataq t'ukurichkankuchu chay p'anqakunata apaykachasqankumanta, paykunaqa imaynatachus unay llank'aq kanku jinallatapuni llamk'achkanku. Kikillanmantataq llamk'ayninkupi kastilla simillata apaykachachkanku, chaytaq astawanpis wawakunataqa runayayninpi p'inqachichkan, imaraykuchus chay jina ruwayqa wawakunaq yuyayninta thunin, nitaq wawaqa kawsayninman jinachu runayan. Chaymantapis p'anqap ukhunpi kastilla simipi qillqasqa kachkan chayqa sasami kachkan wawap jap'iqamanpaq, ñawirispa manataq wawakunaqa imatapis jap'iqankuchu.

Yachaywasiman wawakuna yaykuspaga, manataq ayllunkupi jinachu rikukunku, imaraykuchus paykunaqa yachaywasimanqa juk kawsaywan, juk yuyaywan yaykunku, kay tinkukuytaq wawakunap yuyaychakuyintaqa turwachin. Astawanpis wawakunaqa allinmanta chay actividades extracurriculares ñisqapi ruwarinku, imaraykuchus chaypi

paykunaqa allunkupi, kawsayninman jina tukurinku, takirinku, tukuy sunqu; jinallamantataq qhichwa simipi allinmanta rimarinku mana p'inqakuspa.

Kay tata, mama, yachachiqkuna imaqa allinmanta rimarinku, t'ukurinku ima; tatakunaqa astawanpis yachaywasiman achakinku chay wawakunap runayasqanmantaqa, imaraykuchus -ninku- paykuna p'inqakuta amañachisqanmanta, yachachiqkuna mana qhichwa simita yachaywasipi parlaspa, wawakunataqa p'inqachinku.

Jinapis tatakunaqa ñinku yachaywasi wawaq kawsayninta yachachinanta, imaraykuchus tukuy qhipa wiña wawakuna ripchanku, manaña kay ayllupi tiyayta munankuchu, jinallataq ni imata ruwayta munankuchu, imatapis rantiyllata munanku, qhillamantataq amañachkanku.

9. Ruwanapaq wakichiy (propuesta)

Juk puriy.

Qhutuchakuy tukuy actores educativos ñisqakunawan rinanakunapaq, chaypitaq kay kawsayninchikmanta t'ukurina, jamut'arina tiyan kachkan, chay rimanakuywan ñawpaqman kay propuesta ñisqata apanapaq.

Iskay puriy.

Chay proyecto ñisqata wakichiyqa, kay gobierno municipal, jinallataq kay Escuelas de Cristo ñisqaman chayanapaq jina kanan tiyan. Kay wakichiyqa allin sut'i kanan tiyan, ukhunpi allinta willanan tiyan, kaykunataq kanman: imapaqtaq chay wakichiy, pikunataq wakichin, mayk'aq tukukunqa, imawantaq ruwakunqa, ima ruwaykunataq ruwakunqa. Jinamanta allin kay wakichiy llusqinapaq.

Kimsa puriy.

Kawsayninchikmanta t'ukuriy. Kay puriyipiqa allinmanta qhawarinatiyan imaynataq kay kawsayninchik kachkan chaymanta. Astawanpis kaypiqa kaykunamanta t'ukurinman allinmanta apanapaq:

Imaptin runakuna ripuranku, imayna kchakan llamk'ayninchik, ima qhutuchakuykunataq tiyan kay ayllupi.

Kawsay ukhumanta (qallunchiq, unay kawasayninchiq, ruwaykunayninchiq, yachaykunanchiq, laqtanchiqpi raymikuna, tusuyninchiq, takiyninchiq imakunamanta.

Yachay ukhumanta (ima kallpayuqtaq kachkanchiq, imata atinchiq, imata mana atinchiqchu, ima pantachiykuna tiyan).

Qullqi ukhumanta (Tukuy ima puquchisqanchikmanta, ruwaykunanchikmanta, chay artesanías ñisqapi, ferias nisqakuna)

Características geográficas ñisqamanta (clima nisqamanta, yakumanta, jallp'amanta.)

Imachkanchiq chay ukhumanta (mayk'ataq kay llaqtapi kachkanchik, unquykunamanta, jampiyamanta, yachaywasimanta, llamkayninchikmanta ima).

Tawa puriy

Allinmanta suk'ana tiyan willaykunata tarikusqanta, chaywantaq kay política educativa nisqata yachaywasi wakichinapaq. Kaypiqa allinta wakichina tiyan chay perfiles nisqata. Jinallamantataq kaypiqa ñapis chay necesidades básicas de aprendizaje ñisqa rikhurinanña. Chaymanjina tata, mama, yachachikuna ima t'ukurinankupaq, imayna yachaykunata wawakuna munanku chayta sut'inyachinapaq.

Kay chhiqampiq qhawakunallantaq tiyan chay yachachiy kawsayninchikman jinachu kachkan chayri manachu, imaraykuchus kayqa allinmanta yanta rikuchiwasun kay wakichiypi.

Phichqa puriy

Kay puriypiq, chay kawsayninchikmanta wachaykunata tantananchik tiyan, jinallamantataq chay currículo oficial ñisqamanta wakin yayachiykunata aqllananchik tiyan. Ichapis kay puriypiq kay wakichiypa sunqun jina kachkan, imaraykuchus kaypi allinmanta t'ukurispa ayllunchiqpa yachayninta kay currículo ñisqaman apaykunanchikpa. Kay puriypi ichapis mana anchata chay yachaykunata t'aqarananchikchu tiyan, imaraykuchus ayllunchikpa yachayninqa mana t'aqasqachu, astawanpis juklla. Ajinamanta amantakuna yuyachiwanchiq.

Suqta puriy

Kay puriypiq, allinmanta chay yachaykuna tarisqanchikta suk'ananchik tiyan, jinallamantataq yachaykunata chay contendios oficiales ñisqamanta akllananchik tiyan. Chaypitaq sapa juk año de escolaridad ñisqapaq yachaykunata t'aqarananchik tiyan. Sapa qutupaqtaq chay competencias nisqata jinallamantataq chay indicadores ñisqata wakichinanchik tiyan.

Ichapis kaypiqa imaynata yachachikunqa yachakuqkunaman chaymataqa t'ukurinaña tiyan, jinallamantataq imaynata chaninchakunqa sapa qhutupi chaymantapis.

Qamchis puriy

Kay chhiqampiqqa wakichiyinchikta tukuchananchikña tiyan, jinallamantataq chay wakichiyta allinyachinanchiq tiyan. Chay kakichiypiqa yachayninchiq chaymanta jawa yachaykuna kanan tiyan.

Kay currículum ñisqa ayllunchikmanta llusqsimuqqa, iskaynin yachaykunata jap'inan tiyan, chay yachaykunataq atikunman tikrarakuy, manataq maychus kachkan jinapuni ruwakunman. Kay yachaykunataq kawasayninchiq wata muyuywan (tarpuy, aymuray) jap'inasqa kanan tiyan. Jinallataq chay calendario escolar ñisqapis.

Pusaq puriy

Kaypitaq tukusqaña, chaytataq tukuy Ñuqui aylluman riqsichina tiyan chay llamk'ayta, kay wakichiyqa sapa watataq chaninchakunan tiyan jinamanta allinyachikunapaq. Astawanpis kay llamk'ayqa tukuy chay Municipio ñisqaman chayayta atinman. Jinamanta ichapis yachaywasipi kawsayninchiq yachachikunanapaq, stawan kay qhichwa kawsay, rimyninchik ima t'ikarinapaq.

ÍNDICE

DEDICATORIA.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	ii
RESUMEN.....	iii
JUCHUY QILLQA.....	iv
ÍNDICE.....	xiv
SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	xvii
INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo I.....	3
TEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1. Planteamiento del problema.....	3
1.1. Identificación del problema.....	3
2. Pregunta de investigación.....	6
3. Objetivos.....	7
3.1. General.....	7
3.2. Específicos.....	7
4. Justificación.....	7
Capítulo II.....	11
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	11
1. Reflexión previa.....	11
2. Caracterización de la investigación.....	13
2.1. Descripción de la metodología.....	14
2.1.1. Observación.....	14
2.1.2. Entrevista.....	15
2.1.3. Entrevista en profundidad.....	16
2.1.4. Revisión documental y bibliográfica.....	16
2.2. Lugar de trabajo y sujetos de la investigación.....	18
2.2.1. Selección del lugar de trabajo.....	18
2.2.2. Selección de informantes y de acontecimientos.....	19
2.3. Instrumentos.....	20
2.3.1. Guía de observación.....	20
2.3.2. Guías de entrevista.....	21
2.3.3. Ficha de revisión y de referencia.....	21
2.4. Muestra y unidad de análisis.....	23
2.5. Procedimiento de recolección de datos.....	23
2.5.1. Ingreso al campo.....	24
2.5.2. Recolección de datos.....	25
2.5.3. Transcripción, categorización y análisis de datos.....	26
2.6. Consideraciones éticas.....	28
2.7. Reflexiones finales.....	28
Capítulo III.....	31
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	31
1. Cultura: Aproximación conceptual.....	31

1.1. Identidad cultural	36
2. Concepto operativo de identidad	37
3. La educación: Aproximación conceptual.....	43
4. El currículo: Aproximación a la teoría conceptual.....	49
4.1. Currículo oculto.....	55
4.2. El saber/ conocimiento en el currículo.....	56
4.3. Elementos principales del currículo.....	60
5. Socialización	63
Capítulo IV	65
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	65
1. Aspectos generales de la comunidad.....	65
1.1. Descripción general del contexto	65
1.2. Características socioculturales y sociolingüísticas	68
1.3. Contexto de la Unidad Educativa.....	74
2. Hallazgos sobre el impacto de la enseñanza en la identidad de los alumnos.....	78
2.1. Los contenidos curriculares que se enseñan	78
2.1.1. Los contenidos en el Plan Anual Curricular.....	78
2.1.2. Libros de texto que utilizan los docentes	81
2.1.3. Los contenidos del área de Ciencias de la Vida en los libros de texto	85
2.2. Rol del profesor en la enseñanza de los contenidos	96
2.2.1. El papel del profesor en el aula y la institución.....	96
2.2.2. La lengua como instrumento de enseñanza de los contenidos	99
2.3. La formación de la identidad en los alumnos	102
2.3.1. El alumno en la socialización de la comunidad	102
2.3.2. El aprendizaje del alumno en la escuela.....	105
2.3.2. Las actividades extracurriculares	107
2.4. La opinión de los actores educativos	110
2.4.1. La opinión de los profesores	110
2.4.2. La opinión de los padres de familia y sus demandas.....	116
2.4.3. La opinión de los alumnos	124
Capítulo V	129
CONCLUSIONES	129
Capítulo VI.....	141
PROPUESTA	141
1. PROYECTO PARA INVENTARIAR LOS SABERES LOCALES DE LA COMUNIDAD Y SELECCIONAR LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO PRESCRITO PARA INTERCULTURALIZAR EL CURRÍCULO	141
1.1. Intraculturalidad	141
1.2. Interculturalidad	144
1.3. Descolonización.....	147
1.4. La memoria histórica.....	150
2. Nombre del proyecto:.....	152
2.1. Antecedentes.....	153
2.2. Problema.....	154

2.3. Finalidad.....	154
2.4. Objetivo de la propuesta	154
2.5. Objetivos específicos	155
2.6. Destinatarios	155
2.7. Duración.....	155
2.8. Factibilidad	156
2.9. Recursos	156
2.10. Lineamientos que guían la propuesta.....	156
2.11. Estrategias para formular los contenidos locales	157
BIBLIOGRAFÍA	165
SITIOS WEB CONSULTADOS	177
Anexos	178

SIGLAS Y ABREVIATURAS

Siglas

CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ONG	Organización No Gubernamental
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PROEIB Andes	Programa de Formación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos

Abreviaturas

Ao.	Alumno
Aos.	Alumnos
Aa.	Alumna
Aas	Alumnas
C.C.	Cuaderno de Campo
C. de la V.	Ciencias de la Vida
CN.	Ciencias Naturales
CS.	Ciencias Sociales
D.C.	Diario de Campo
DCB	Diseño Curricular Base
Dir. Es.	Director Escuela
Dir. Dis.	Director Distrital
Dir. Nuc.	Director de Núcleo
Ent.	Entrevista
Ent. Ao.	Entrevista Alumno
Ent. Aa.	Entrevista Alumna
Ma.	Maestra
Ob. Au.	Observación Aula
Ob. Co.	Observación Comunidad
Ob. Es.	Observación Escuela
Ob. Hr. Cí.	Observación Hora Cívica
Ob. Re. Co.	Observación Reunión Comunidad
PEM.	Programa Escuela Multigrado
POA.	Plan Operativo Anual
Rev. Doc. Co.	Revisión de Documentos de la Comunidad

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está orientada al estudio del currículo escolar y formación de identidades, la misma situamos dentro la línea de investigación de “Capitales Culturales y Reproducción Cultural”. El estudio realizamos en una escuela rural donde asisten niños quechuahablantes. El trabajo contribuye a la reflexión y análisis de los contenidos que se enseña en la escuela, particularmente analiza los contenidos que se enseñan en el área de Ciencias de la Vida, es decir Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y su implicancia con el proceso de formación de la identidad de los estudiantes en el tercer ciclo de la Unidad Educativa “Alberto Maisant” de la comunidad de Ñuqui que se encuentra en el departamento de Potosí.

La inquietud de realizar esta investigación surgió de la necesidad de efectuar una educación acorde al momento histórico que vive la sociedad boliviana y los pueblos indígenas, como originario de la comunidad rural de Ñuqui, donde realizamos ésta investigación, y en el afán de fortalecer y reafirmar la identidad cultural de la comunidad y región decidimos realizar este trabajo, atravesada e influida la misma con nuestra experiencia vivida como estudiante, y como profesor con un bagaje de experiencias y tradiciones pedagógicas.

Con este propósito, realizamos el análisis de la temática desde diferentes perspectivas como: la pertinencia cultural de los contenidos que se enseñan, las consecuencias que causan estos contenidos en la formación de la identidad cultural de los estudiantes y la percepción de los actores educativos, entre otros.

Los resultados de la investigación hacen referencia a que los contenidos del Plan Anual Curricular que se enseñan en la escuela, así como los libros de texto que se utilizan en los procesos pedagógicos van contribuyendo en alguna medida a la construcción de la identidad de los estudiantes, pero de manera sesgada la forma de ver el mundo de la comunidad. Ya que con el aprendizaje de los contenidos que se enseñan en la escuela los alumnos no se forman desde su seno cultural y lingüístico, ellos cuando asisten a la escuela se sumergen únicamente en los contenidos que ofrece el currículo oficial.

La investigación se centra más en el qué se enseña y que se aprende, es decir, qué contenidos se aprenden en el segundo ciclo de educación primaria, y cómo estos aprendizajes impactan en la formación de la identidad cultural de los estudiantes; trata de

analizar los contenidos que se enseñan y las consecuencias que éstos traen en los educandos del área rural.

El trabajo mencionado está explícitamente detallado y organizado en seis capítulos. En el primer capítulo hacemos referencia al planteamiento del problema, las preguntas que guían el estudio, los objetivos de la investigación y la justificación del problema planteado.

En el segundo capítulo, abordamos la metodología de la investigación adoptada en el presente estudio, se inicia con una reflexión previa, se describen las características de la investigación, se describe la metodología que fue utilizada en el presente estudio; asimismo, se describe el lugar de trabajo y los sujetos de investigación, y finalmente se presentan los instrumentos que se emplearon y el procedimiento de recolección de datos.

En el tercer capítulo, nos referimos al marco teórico que ha guiado nuestra investigación, hace una aproximación conceptual a las categorías de cultura, identidad, currículo, educación y socialización desde una perspectiva crítica sobre el pensamiento que impregna cada una de ellas; estos conceptos constituyeron los nudos importantes de referencia teórica.

En el cuarto capítulo, presentamos los hallazgos y resultados de la investigación. Dicho capítulo está organizado en dos partes. En la primera parte, presentamos la descripción de los aspectos generales de la comunidad donde realizamos la investigación, continuamos con la descripción de las características socioculturales y sociolingüísticas del lugar; asimismo, describimos el contexto de la Unidad Educativa. En la segunda parte, presentamos los principales hallazgos de la investigación sobre el impacto de la enseñanza de los contenidos en la identidad cultural de los alumnos.

En el quinto capítulo, presentamos las conclusiones a las que arribamos en el presente estudio tomando en cuenta la categorización de los hallazgos más relevantes. Y finalmente, tenemos un último capítulo destinado a una propuesta de un proyecto para inventariar los saberes locales sobre la base de los resultados del estudio, para que se pueda consolidar y difundir el planteamiento educativo y político de la comunidad educativa de Ñuqui. El proyecto implica, por lo menos, hacer el inventario de los saberes locales de la comunidad para articular al currículo escolar e intentar de esta manera interculturalizar el currículo que se desarrolla en la comunidad mencionada.

Capítulo I

TEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

1.1. Identificación del problema

En el presente estudio nos referimos al análisis de los conocimientos que se desarrolla como contenidos de enseñanza y aprendizaje en el currículo escolar mediante los Planes y programas del área de Ciencia de la Vida², es decir Ciencias Naturales (CN) y Ciencias Sociales (CS); intentamos comprender el impacto que la enseñanza tiene en la formación identitaria cultural quechua de los estudiantes del segundo ciclo de educación primaria -cuarto, quinto y sexto año- de la Unidad Educativa "Alberto Maisant" en la comunidad de Ñuqui del departamento de Potosí.

Para configurar esta temática de la formación de la identidad cultural quechua, recurrimos a la memoria histórica, lo cual nos recuerda que después de la Revolución Nacional del 1952, la escuela llegó a todos los rincones de Bolivia, incorporando así a las mayorías indígenas a la vida del proyecto Estado-nación, como producto de transformaciones económicas y sociales del capitalismo emergente en el occidente, que fue un proceso de importación del "corpus ideológico" de la modernidad a la realidad boliviana protagonizada por los políticos de turno en el país.

Con la llegada de la escuela, el proceso de producción de la cultura indígena originaria se vio colapsado, ya que hasta ese momento las comunidades rurales vivían en una organización social, política y saberes propios que heredaron de sus antepasados; con el funcionamiento de la escuela, su forma de organización social, política y los saberes de las comunidades rurales fueron debilitándose y destruyéndose poco a poco y, construyéndose otras identidades sociales; porque la escuela con el pretexto de civilizar al indio fue imponiendo una cultura y lengua ajenas a la realidad.

En Bolivia la problemática de integrar al indígena a la sociedad civil moderna era el tema de debate durante la revolución del 1952, a lo que el Sistema Educativo Nacional no dio resultados positivos por la incomprensión y el desconocimiento del complejo mundo

² Esta área es una construcción didáctica que integra las ciencias naturales y las ciencias sociales así como otros conocimientos culturales (Plan y programas de estudio para el nivel primario, segundo ciclo, Ministerio de educación 2003: p.61)

sociocultural del indígena que se encontraban en todos los rincones del país. Entonces, en ese proceso de integración de los pueblos indígenas a la vida activa del país, las escuelas inculcaron un fuerte matiz de alienación cultural y castellanización que conducía al debilitamiento de la identidad cultural de los pueblos, por lo que los estudiantes, particularmente del área rural, han estado sometidos a las disposiciones y propósitos de una política educativa de asimilación cultural.

Esta actitud educativa parafraseando a Bourdieu, (1995) diríamos que la escuela hacía propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascarando su naturaleza social y presentada como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. Es decir, mediante la educación se integraba al indígena a la vida activa del país, pero enseñando e inculcando conocimientos y valores de la cultura dominante aunque utilizando en el inicio de la educación la lengua propia del indígena. Esta cuestión se va reproduciendo en los procesos pedagógicos hasta nuestros días.

Si centramos nuestra mirada al desarrollo curricular en las escuelas rurales, el currículum llega allí mediante el documento de los “planes y programas” del Ministerio de Educación. Ese instrumento constituye el currículo oficial. En su aplicación del currículo subyacen los aprendizajes implícitos de los alumnos durante su período de escolarización. En ese proceso pedagógico, las normas, los valores y las relaciones de poder encubiertas quedan en la dimensión oculta de la vida escolar, lo que se conoce como currículo oculto³ en el campo de la teoría de la educación.

En el proceso educativo se pone visible que “los estudiantes, a través de su participación en la vida escolar, aprenden a aceptar o a resistir la cultura oficial de la escuela. Además, desde no hace mucho, se ha enfatizado que el alumnado no sólo aprende conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que le sirven para la construcción de sus identidades” (J. Devís, 2005: 74). Desde esta perspectiva, el currículum se concibe como un espacio de creación y recreación de identidades sociales, como señala Da Silva “El currículum está implicado en aquello que somos, en aquello que

³ Jurjo Torres (1996) en su libro “Currículo oculto”, hace un estudio con respecto a esta temática, pretende avivar el interés y el debate sobre el currículo oculto, subraya que es preciso descubrir el significado social de las experiencias escolares en las que se ven envueltos tanto los alumnos, alumnas como los propios profesores.

seremos o nos convertiremos. El currículum produce, el currículum nos produce” (Ibíd. 1997: 71).

En ese proceso, la pertinencia curricular en las escuelas, es una cuestión crítica, particularmente en las escuelas rurales de nuestro país que se encuentran asentadas en las comunidades indígenas. Muchos autores críticos cuestionan en sentido de que "... la actual educación rural no garantiza la adquisición ni la transmisión de saberes, así como tampoco la formación de identidades personales ni la interacción entre grupos sociales. En otros términos, no favorece el desarrollo de esas capacidades tan fundamentales como son las de abrirse al mundo de la significación y al de una equitativa interacción social" (Godenzzi, 1993 citado por Sánchez 2001:56). Generalmente los niños quechuas son los que se adaptan a la escuela y no a la inversa. J. Ansión (1993) afirma al respecto que, "...no son los niños indígenas quechuas y aymaras los que deben adaptarse a la escuela, sino la escuela es la que debería ajustarse a las características y necesidades de los educandos concretos que a ella acuden con la aspiración de construirse una existencia que vaya más allá de las restricciones aldeanas (Citado por Sánchez y Ochoa, 2001:7).

Por otra parte, el limitado conocimiento que se tiene sobre el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños del área rural, y la contradicción entre cultura escrita y tradición oral, son factores que conspiran contra la calidad educativa en las escuelas de las comunidades rurales. En consecuencia, los contenidos culturales que transmite la escuela no satisfacen las necesidades de aprendizaje de los educandos. La gravedad de esta situación "...puede quebrar la ancestral transmisión de valores y el maestro puede convertirse en un invasor cultural que en la práctica distancie a los educandos de sus mayores” (Fernández, 1983: 186).

Otra realidad actual es la invasión de los medios de comunicación masiva (radio, televisión) en las comunidades rurales, el cual hoy más que nunca acelera la alienación cultural en los jóvenes; en muchas comunidades ya no se habla la lengua originaria, es el caso, por ejemplo, de las provincias del sureste potosino, donde se ha izado la bandera blanca como signo de erradicación del analfabetismo (porque las políticas de alfabetización siempre se ha realizado en la lengua castellana, se ha castellanizado la región), pero a precio de extinguir la lengua materna de la región, en la actualidad ya no hablan la lengua originaria en esa región. Esta cuestión es muy preocupante, dice Heidegger (1997), porque la identidad cultural "(...) expresa el pensar de un pueblo sobre

su concepción de la realidad, a través del lenguaje un pueblo expresa la visión del mundo que lo guía (...) expresa una manera peculiar de interacciones entre humanos” (Citado por Rengifo 2001: 9). De esa forma, se podría decir que la cosmovisión de las comunidades rurales está amenazada por la cultura dominante.

El filósofo argentino Adolfo Colombres (2007), al respecto señala que:

Toda pérdida patrimonial es también una pérdida de identidad, y cada vez que se ataca a esta última, se destruye una memoria, se está preparando el terreno para nuevos despojos. Por eso los colonizadores se han ocupado siempre de borrar las huellas del pasado, para dejar a la memoria sin asideros suficientes. Cuando se diluye el pasado, la memoria, ya nadie sabe qué es lo propio y qué lo ajeno, y en esas condiciones el futuro queda abolido”. (2007: 44)

Desde esta perspectiva, en un país que está en un proceso de transición y que pugna por la descolonización educativa (al menos es una de las principales directrices en el nuevo ante proyecto de ley educativa⁴) debería pensarse que la educación sea el reflejo de su sociedad, ya que la historia nos muestra que en ningún momento se ha aplicado una política propia de nuestros pueblos, si no una imitación o copia de la educación de los países “desarrollados”; no obstante, desde un enfoque intercultural debemos rescatar lo que nos ofrece la cultura dominante.

En ese sentido, con el presente trabajo se buscamos fortalecer y reafirmar la identidad de la comunidad y la región sin renunciar a los beneficios que ofrece la cultura y la “ciencia” hegemónica, para un desarrollo con identidad de la comunidad de Ñuqui partiendo una educación desde sus raíces culturales y de esta forma aportar a la convivencia armónica en la diversidad cultural de la región.

Se desea estudiar la cuestión de la formación de la identidad cultural, porque en la comunidad quechua de Ñuqui, en estos últimos años, se vislumbra este fenómeno de la alienación cultural, particularmente en los jóvenes y niños, se podría decir que hay un debilitamiento de la identidad cultural. Es por ello, que el presente trabajo intenta estudiar este fenómeno. En consecuencia, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación.

2. Pregunta de investigación

¿Cuál es el impacto de los contenidos que se desarrollan en el área de Ciencias de la Vida en la identidad cultural quechua en los estudiantes de la comunidad de Ñuqui?

⁴ Anteproyecto de Ley Educativa “Elizardo Pérez y Avelino Siñani”.

Las preguntas que guiaron la investigación fueron:

¿Qué *contenidos* se enseña en el área de Ciencias de la vida (CS y CN)?,

¿Existe la *pertinencia cultural* en los contenidos que se desarrollan?

¿Qué *conocimientos* se legitiman en los libros de texto utilizados por los profesores y alumnos en el área de Ciencias de la Vida?

¿Cuál es la *lengua que se utiliza en los libros de texto y cuadernos* de los estudiantes?

¿Cómo se *desarrollan los contenidos* curriculares en el área de Ciencias de la Vida?

¿Cuál es la lengua que utilizan los profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿Cuál es la *percepción* que tienen los actores educativos sobre la formación de los estudiantes?

¿Qué *papel* juega la escuela para los actores educativos en estos tiempos de cambio?

3. Objetivos

3.1. General

Analizar los contenidos de los planes y programas del currículo que se desarrollan en el área de Ciencias de la vida con relación al fortalecimiento de la identidad cultural quechua en los estudiantes del segundo ciclo de educación primaria.

3.2. Específicos

- Analizar la *pertinencia* cultural y lingüística de los contenidos curriculares que se desarrollan en el área de Ciencias de la Vida.
- Describir la *práctica pedagógica* de los profesores en el desarrollo de los contenidos.
- Registrar *opiniones de los actores* de la comunidad educativa (profesores, padres de familia y alumnos) sobre los contenidos que enseñan en la escuela.

4. Justificación

La necesidad de llevar a cabo esta investigación radica en ver cómo del currículo “oficial” con la enseñanza de contenidos en la escuela impacta en la formación identitaria cultural de los estudiantes quechuas; se señala que los estudiantes que ingresan a la escuela son

propensos a dejar sus conocimientos propios y su lengua materna, ¿será que la escuela enseña contenidos que van en menosprecio de su bagaje cultural? o ¿por qué muchas veces las personas que estudian hasta cierto nivel de educación niegan sus raíces culturales y optan por lo homogéneo y/o “moderno”? Esta es la inquietud que nos lleva a investigar esta temática para comprender la realidad y formular algunas propuestas educativas alternativas que coadyuven a la formación de las nuevas generaciones con identidad cultural y lingüística, sin renunciar a los avances del conocimiento y la tecnología que ofrece la cultura dominante en la actualidad.

En nuestra experiencia de trabajo docente, en diferentes contextos del departamento de Potosí percibimos este fenómeno –homogenización y/o modernización-, que esta cautivando a las poblaciones indígenas –particularmente a la niñez y a la juventud- al parecer la acción pedagógica, los contenidos que se enseñan en la escuela es el dispositivo que estimula hacia esta actitud de comportamientos de los estudiantes, que se van asimilando rápidamente a la cultura urbano occidental en deterioro de su identidad histórica, lingüística y cultural.

La Reforma Educativa a pesar de proponer una educación intercultural bilingüe esta cuestionada por las organizaciones sociales, no obstante, la aplicación de esta ley produjo cambios positivos en el aspecto pedagógico como se percibe en algunos informes técnicos del Ministerio de educación y otros trabajos académicos (Contreras, 1998, 1999; Yapu, 2003; Saavedra, 2007), ya que la ley está sujeta bajo los ejes -que tradicionalmente se ignoraba- de la interculturalidad y la participación popular. Sin embargo, esta no proporcionó los resultados esperados en las áreas rurales, ya que los diseños de los currículos diversificados no se realizaron debido a la falta de orientación técnica en los distritos y unidades educativas. A ésta cuestión pretende coadyuvar el presente trabajo, conociendo de qué manera los contenidos curriculares contribuyen al proceso de formación de la identidad cultural de los estudiantes.

Los resultados que obtuvimos orientarán particularmente a los profesores sobre qué es lo que se enseña en la escuela, es decir, los contenidos que se socializan en la escuela, haciendo notar de qué manera estos contenidos impactan en la formación de la identidad cultural quechua de los estudiantes. Ya que el trabajo busca explicar la forma que se violenta al bagaje cultural simbólico que poseen los estudiantes quechuas.

El momento histórico concreto que vivimos, la globalización y la emergencia étnica de los pueblos originarios en todo el planeta cuestiona el papel de la escuela, es decir, la

formación que realiza bajo los cánones del pensamiento occidental, anclado en el positivismo; dicho rol no beneficia a las comunidades y pueblos indígenas, como es el caso de Bolivia. Expertos en esta materia (Rahnema, 1997; Grillo, 1993; Rengifo, 1992) manifiestan que la educación debe partir de la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, el ignorar este principio en las escuelas significa la viabilidad del modelo de desarrollo de progreso universal y homogéneo que esta muy cuestionado y criticado.

En esta perspectiva, la investigación tiene una relevancia social, debido a que en la sociedad el tema del debate actual en educación, es el tratamiento de la lengua y la cultura desde las diversas realidades; es así que directivos de centros educativos, maestros y padres de familia buscan –en la rutina diaria- transformar la realidad actual y democratizar de esa manera la acción educativa. Sin embargo, falta el apoyo técnico y proyectos de procesos pedagógicos. Por lo que el estudio servirá para orientar en esta dimensión, a la vez, fortalecer y revalorizar la identidad cultural de las comunidades.

Se ha tenido muchas experiencias positivas con la implementación de la EIB en los últimos tiempos, en relación con la educación tradicional que se viene practicando. A ello, la investigación contribuirá para seguir construyendo y mejorando el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística e ir fortaleciendo la identidad de los estudiantes y docentes. En suma, el trabajo servirá de insumo a las propuestas educativas que vienen desde el Estado como también desde de las organizaciones sociales.

La Unidad Educativa Rvdo. Padre “Alberto Maisant” de la comunidad de Nuqui es una institución que pertenece a dos entidades, a la Dirección Regional de las Escuelas de Cristo de Potosí convenio Fe y Alegría, y a la Dirección Distrital de educación de Puna. En estas instituciones, particularmente las Escuelas de Cristo, no se tiene una experiencia investigativa de esta naturaleza, al menos en lo que se refiere a la EIB que en gran medida contribuirá a la institución debido a que su jurisdicción cubre gran parte de las comunidades rurales.

Asimismo, debo manifestar que nosotros estudiamos en esta institución educativa, es decir, somos oriundo de la comunidad de Ñuqui; desde que concluimos nuestros estudios de secundaria, no llegamos más a permanecer allí, por motivo de trabajo en el magisterio, siempre estamos lejos del lugar, y estos últimos años en la ciudad. Por ello, quiero hacer un aporte a la institución con este sencillo trabajo; también, debo destacar que la

institución es accesible para este tipo de actividades, de tal modo este trabajo servirá para mejorar la oferta educativa que efectúa en la región.

Capítulo II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

*“Crear un mundo en el que sea más fácil amar (...) en el proceso pedagógico se considere permanentemente la esencia de la educación que es la práctica de la libertad y el diálogo, evitando esquemas autoritaristas: nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.
Paulo Freire, 1972*

En este capítulo, presentamos una reflexión sobre la metodología empleada durante la investigación realizada en la Unidad Educativa “Alberto Maisant” de Ñuqui, con la finalidad de reflejar algunos logros y dificultades que se presentaron en el proceso logrando así aprendizajes metodológicos.

1. Reflexión previa

Para la aproximación al estudio de los contenidos curriculares en la formación de la identidad cultural en la comunidad de Ñuqui, adoptamos el enfoque cualitativo, etnográfico y analítico, el cual nos permitió, por un lado, hacer un análisis de los eventos que suceden y por otro, conocer las opiniones que tienen los actores educativos.

Una vez elegida la línea de investigación “Capitales culturales y reproducción cultural”, optamos por una de las temáticas de investigación que ofrece ésta línea, prefiriendo el campo del “currículo escolar y formación de identidades”; ya habiendo optado esta temática de investigación, inicialmente pretendimos estudiar todo el currículo de educación del nivel primario que se desarrolla en la escuela y el impacto de la misma en la formación de identidades en los educandos; no obstante, con las orientaciones del tutor especificamos el ciclo y el área de conocimiento a estudiarse, seleccionando de esta manera el segundo ciclo y el área de Ciencias de la Vida. Para tal efecto, el estudio estuvo enfocado más en el qué se enseña y qué aprenden los alumnos en la escuela.

Posteriormente, realizando un rastreo teórico sobre la línea de investigación para conocer y familiarizarnos más con esta línea; para ello, comenzamos leyendo las teorías reproductivistas, particularmente la teoría de la reproducción cultural que fue desarrollada por Bourdieu y Passeron (1995). Y al estudiar esta y otras teorías que están comprendidas dentro esta línea crítico-reproductivistas comprendimos que este estudio tiene una característica particular que se identificaba con la sociología de la educación.

A partir de estos estudios sociológicos de la educación -realizado por el sociólogo francés- y otros autores en esta área, fuimos comprendiendo que la sociología de la educación se ilustra en dos niveles; una, a nivel macrosocial, es decir, estudia las relaciones entre lo social y lo educativo, los contenidos que se transmiten, las formas que reviste bajo la presión de las estructuras sociales (instituciones escolares y el equipo o instrumental propio que sirve para transmitirlo); y otra, a nivel microsociales, es decir las relaciones que se generan dentro del aula, los significados de la acción para los actores, el currículo que se transmite, entre otras. Por lo que estas teorías nos dieron luces pautas para ubicar nuestro trabajo en esta línea.

En esta perspectiva, el estudio sociológico de la educación nos ayudó a comprender bastante la naturaleza del estudio que realizamos; como señala Patzi (2003) “la tarea científica de la sociología de la educación no es juzgarla, ni siquiera dar soluciones o alternativas sino, mejorar la descripción de los comportamientos o acciones al interior de la educación; en otras palabras, comprender a los diferentes actores de la educación y sus diversas formas de relacionamiento” (Ibíd. 22). Asimismo, en éste mismo orden O. López (1994) recomienda que:

(...) la sociología de la educación también sirva para analizar el papel socializador de la educación y las formas de resistencia que pueden surgir en el seno de las instituciones educativas (...). Además, interesan aquellas consecuencias educativas en los distintos grupos y clases sociales, es decir, en la estratificación social, como productora en algunos casos de diferencias socioculturales. Estas diferencias determinan el rendimiento escolar y las visiones de mundo propias de cada sector social del que provengan los estudiantes. En los centros educativos se contribuye a formar la conciencia social, pero también se viven las consecuencias de esa conciencia social (...). (Ibíd. 18)

En este sentido, podemos decir que, el presente estudio se transversalizó con la sociología de la educación debido a las características que presenta la línea de investigación elegida, ya que esta disciplina, como señalan los expertos, “En la actualidad (...) debe posibilitar el análisis de los principales problemas que enfrenta la educación, debido a las características de la sociedad moderna (...). En el caso latinoamericano, la sociología de la educación no puede dejar de lado el estudio de la diversidad cultural y sus consecuencias educativas (O. López 1994: 19). Así, la sociología de la educación, nos sirvió como luz para dirigir nuestro análisis sobre las interacciones de los actores educativos y las consecuencias de lo que estas generan en la institución educativa.

De la misma forma, para operativizar el estudio, recurrimos a la teoría de la investigación cualitativa, el cual me permitió comprender que la investigación de corte cualitativo “...

consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tales y como son expresados por ellos mismos y no como uno los describe” (Pérez 1994: 54). Ésta hipótesis nos ayudó bastante en la interpretación y análisis de la información, lo cual caracterizó el estudio que explicamos a continuación.

2. Caracterización de la investigación

La naturaleza de las preguntas y los objetivos considerados en la investigación determinan el carácter cualitativo, porque indaga a fondo sobre los contenidos que se enseña en la escuela. Asimismo, profundiza en las razones o motivos, implícitos y explícitos que se enseñan en la escuela. Este tuvo un significado importante para comprender los procesos pedagógicos que se concretan en la escuela, mediante las emociones y los sentimientos de los diferentes actores involucrados en los procesos educativos. Como caracteriza Debus (1995) la investigación cualitativa como “... un tipo de investigación formativa que ofrece técnicas especializadas para obtener respuestas a fondo acerca de lo que las personas piensan y cuáles son sus sentimientos. Esto permite a los responsables de un programa comprender mejor las actitudes, creencias, motivos y comportamientos de la población beneficiaria” (Ibíd.: 3).

La investigación también tiene una característica etnográfica, porque se caracteriza por la permanencia del investigador en una localidad buscando registrar información que luego de ser analizada permita elaborar una “descripción densa” sobre los fenómenos estudiados (Geertz 1987). De ésta forma, consideramos que la presente investigación emprendida se circunscribe dentro de la etnografía de aula, puesto que se observó y se registró eventos que suceden en el aula y fuera de ella. Nos insertamos en la vida rutinaria del aula de alumnos y profesores del segundo ciclo de educación primaria. Como señala Atkinson (1994) “El etnógrafo, o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” (Ibíd.: 15).

Finalmente, la investigación se caracteriza por ser analítica, “porque lo analítico también está presente, puesto que a tiempo que se describe existe también el interés de comprender a un nivel personal los motivos y las creencias que están detrás de las

acciones de la gente” (Taylor y Bogdan 1996: 16). Es decir, comprender las consecuencias que están detrás de la acción pedagógica que genera el profesor en el proceso de la enseñanza, ya que en el proceso pedagógico el profesor enseña los contenidos del currículo, y con el análisis tratamos de comprender la acción pedagógica y las consecuencias que esta acción genera en los estudiantes.

2.1. Descripción de la metodología

Para orientar las actividades hacia el logro de los objetivos planteados, usamos las técnicas de la observación, la entrevista y la revisión documental y bibliográfica.

2.1.1. Observación

La observación es el procedimiento empírico por excelencia, es por ello que los estudiosos de la materia indican que constituye el pilar de la etnografía que consiste en la búsqueda deliberada e intencionada de hechos o aspectos más significativos de un fenómeno o un hecho que es el objeto de estudio. Esta técnica central de la investigación, nos permitió identificar los comportamientos e interacciones directas entre los profesores y los alumnos. A su vez esta observación directa nos permitió registrar los datos en detalle en el mismo contexto en el que se dio las acciones.

Cabe mencionar que la observación de aula estuvo enfocada exclusivamente a los actores del segundo ciclo de educación primaria en las clases de Ciencias de la vida, es decir a los tres cursos del ciclo. Asimismo, para registrar los datos utilizamos el cuaderno de campo con el apoyo de una grabadora y una cámara fotográfica, los cuales nos facilitaron el registro de la mayor cantidad de detalles posible de los eventos tanto en aula como en la institución escolar.

Las observaciones de aula principalmente realizamos por las mañanas, en esta actividad tratamos de ser lo más cauto posible, ya que esta situación en muchos profesores genera una especie de susceptibilidad, ya que muchos de ellos a esta forma de investigación toman como una especie de una evaluación de los procesos pedagógicos que ellos concretan en el aula. Para evitar esta cuestión explicamos a las profesoras, ya que una de ellas nos manifestaba en conversaciones sostenidas de manera informal que esta situación era en alguna manera como una evaluación a su trabajo. Explicamos en una reunión a las tres profesoras, de que el propósito era más de observar el qué se enseña y no así tanto la metodología que ellos practican; por ello siempre en los diferentes observaciones respetamos todas las actividades del aula que diariamente realizan sin

alterar el horario, ya que el área de las áreas de C. de la V. se pasaba una vez a la semana en cada curso. Es así que algunos días la información requerida se completó fuera del horario escolar, ya que en algunas clases no se lograba registrar todas las secuencias de actividades generadas.

La información recogida mediante esta técnica de la observación nos sirvió para comprender los contenidos que se enseñan en el área de C. de la V., de la misma forma ver la lengua que se utiliza en el proceso de la enseñanza; también nos permitió conocer los libros de texto que se utiliza en ésta área, es decir en CN. y CS., y a partir de esta observación registramos, analizamos e interpretamos las diferentes situaciones observadas; y así fuimos construyendo el conocimiento sobre el cómo estas influyen en la formación de la identidad de los alumnos.

Por otro lado, en el trabajo de campo, aprovechando que existe energía eléctrica en la comunidad, algunas tardes cuando no había actividades que realizar en la institución educativa, logramos realizar las transcripciones del cuaderno de campo y de la grabadora a la computadora, ya que para este efecto habíamos llevado el artefacto portátil a la comunidad.

2.1.2. Entrevista

Esta técnica de la entrevista nos permitió recolectar datos a través de la interacción comunicativa entre el investigador y el entrevistado. Es decir, en el proceso fuimos creando espacios de diálogo para que los agentes educativos (padres de familia, profesores, director y alumnos) puedan proporcionarnos opiniones acerca de nuestra temática de estudio.

De acuerdo a Merriam, citado en Castro y Rivarola (1998:30), “las entrevistas son conversaciones con propósito, que es el obtener un tipo especial de información y son necesarias cuando no se puede observar directamente comportamientos, sentimientos o la forma en que la gente interpreta el mundo a su alrededor. En los estudios cualitativos este propósito es obtener información, saber qué está pasando en la mente de nuestros entrevistados (das)”.

De este modo, la entrevista nos permitió entablar un diálogo sobre la base de algunos tópicos de conversación que tenía elaborado. Sobre esta cuestión, Taylor y Bogdan (1996) recomiendan el uso de preguntas abiertas al interior de la entrevista, puesto que ellas brindan la posibilidad de recoger una amplia información; por ello, se considera que

las preguntas abiertas son más apropiadas para la investigación cualitativa ya que permiten obtener datos con mayor amplitud.

La entrevista realizamos con las tres maestras que atienden el tercer ciclo como también al Director de núcleo; la misma aplicamos en dos oportunidades diferentes con cada una de ellas; asimismo, con los padres de familia y alumnos. El objetivo central de esta técnica fue registrar las opiniones de los padres de familia y profesores sobre la formación de la identidad de los educandos. Para tener la contra parte, recurrimos también a la opinión de los alumnos.

2.1.3. Entrevista en profundidad

Las entrevistas en profundidad son muy importantes en el proceso de la investigación cualitativa, en el presente trabajo, para profundizar más sobre los contenidos en la conversación sostuvimos reiteradas veces con los entrevistados, particularmente con los padres de familia y los profesores. Al respecto, Taylor y Bogdan (1996) señalan que:

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (Ibíd.1996:101)

De esta forma, para que los entrevistados tengan más confianza entablamos la conversación de la manera más espontánea e informal. Procedimos de esta manera, por un lado, para hacer seguimiento a la información proporcionada en las entrevistas anteriores y, por otro, para profundizar más sobre los tópicos que no estaban claros o que estaban mezclados en la información.

Estas entrevistas en profundidad tuvieron unas características importantes donde los informantes no sólo expresaron sus opiniones propias acerca de los tópicos establecidos sobre la educación, sino también expresaron cómo cada tipo de informante percibe la realidad del otro. Por ejemplo, el director del núcleo manifestaba de lo que los padres de familia piensan de la escuela; también, los profesores opinaban de lo que los alumnos piensan de ellos; así se coincidió con lo que Taylor y Bogdan señalan cuando la entrevista "(...) no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben" (1996:103).

2.1.4. Revisión documental y bibliográfica

La revisión documental y bibliográfica fue fundamental en el presente estudio, Como dicen Castro y Rivarola con respecto a la revisión de documentos (1998), "Sirve para obtener

datos estadísticos, citas e información general para ilustrar un contexto o la dinámica institucional organizacional del sitio que se investiga” (Castro y Rivarola 1998,12).

Esta técnica utilizamos simultáneamente a las otras mencionadas (observación y entrevistas) para obtener datos acerca de la comunidad, por ejemplo, para saber cuántos comunarios habitan en la comunidad tuvimos que recurrir al libro de afiliación de la comunidad; de la misma forma a los documentos que usan las profesoras y los alumnos en la escuela como libros de Matrícula, Plan Anual Curricular de los profesores; también de los materiales que utilizan los alumnos como libros de texto (bibliográfica) del área, cuadernos y “carpetas en limpio”, como lo llaman, entre otros. A estos últimos documentos de los alumnos afortunadamente pudimos acceder sin dificultad, ya que los mismos llevan la mayoría de los alumnos.

En cuanto a los Planes Anuales Curriculares, solicitamos a la Dirección de la Unidad para que nos pueda prestar, puesto que los docentes cada gestión escolar elaboran y presentan al director para su respectivo control y seguimiento de la práctica pedagógica. El tener este documento no fue fácil, ya que los profesores cuando les solicitamos ellos manifestaron que pidiera del director y que ellos no lo tenían la copia; al parecer había ese temor de que sus Planes iba ser observadas y corregidas de manera negativa; en la cultura del maestro esto ocurre debido a la carga cultural -me incluyo- que poseemos los maestros cuando un extraño llega a la institución y solicita algún documento que utilizamos en la escuela. Por ello, solicitamos al director quien me facilitó los documentos de las tres profesoras.

El documento del Plan Anual Curricular nos sirvió para obtener la información sobre los contenidos que se enseñan en el área de C. de la V. en los diferentes años de escolaridad del segundo ciclo, mediante este documento llegamos a conocer los contenidos que se desarrollan tanto en CN. y CS.

Otra fuente de consulta fue el Plan y Programas de estudio del segundo ciclo que con la Reforma Educativa se había implementado por el Ministerio de Educación, en este documento se ha consultado lo relacionado al área de C de V. lo cual nos dio pautas para conocer los contenidos que se enseñan en el área y ciclo mencionado, aunque este documento no coincidía en gran medida con los contenidos que tenían los Planes Anuales Curriculares de las profesoras; a este documento su acceso fue fácil porque portan todos los docentes, aunque no necesariamente basan su trabajo en él.

Finalmente, cabe mencionar que la información recabada con esta técnica fue importante, ya que nos brindó información sobre la comunidad, la escuela y los materiales que utilizan los maestros y alumnos en la educación. Asimismo, y en particular, esta información obtenida nos permitió conocer mediante las carpetas de los alumnos los contenidos que habían desarrollado hasta el momento. A estas fuentes tuvimos acceso en las dos fases de trabajo de campo, ya que a lo largo de estas dos fases fueron manteniéndose los mismos documentos para la consulta.

2.2. Lugar de trabajo y sujetos de la investigación

2.2.1. Selección del lugar de trabajo

La presente investigación fue ejecutada en la comunidad de Ñuqui del distrito educativo de Puna, provincia José María Linares del departamento de Potosí. Para la elección de esta comunidad como lugar de trabajo de investigación, tomamos en cuenta algunos criterios; Por un lado, la pertinencia de la temática de investigación, puesto que esta comunidad presenta características requeridas, se encuentra en el área rural, y que desde que llegó la escuela gradualmente, las vías de comunicación, la energía eléctrica y con ello los medios de comunicación como la radio, la televisión entre otras, la comunidad transita aceleradamente hacia la migración y homogeneización cultural. Esta situación es muy preocupante y es afín a la temática de investigación.

Por otro lado, en lo referente a la factibilidad del trabajo, esta comunidad es nuestro lugar de origen y ofrece todas las posibilidades de concretar la investigación. A parte de que constituye mi responsabilidad como profesional de orientar y apoyar a esta comunidad, escogimos porque mi persona desde que concluyó sus estudios de bachillerato en este colegio no volvió más a vivir en esta comunidad, ya que mi trabajo no me permite regresar, y pienso que mediante esta investigación podría retribuir en alguna manera coadyuvando y orientando al desarrollo desde la identidad regional, particularmente en educación partiendo desde el fortalecimiento de la identidad de los alumnos sin renunciar obviamente a los beneficios que ofrece la tecnología y la “ciencia” de la sociedad dominante.

La pertinencia y la factibilidad fueron los criterios que dirigieron para seleccionar este lugar, pues como señalan algunos teóricos de la investigación, elegir el lugar de trabajo es fundamental, ya que depende.

(...) el de la representatividad de nuestro campo en relación con los problemas que queremos estudiar, es preciso señalar que, en la práctica, el asunto no depende sólo de nosotros. Especialmente si pensamos acceder a instituciones, habremos de solicitar permisos y tendremos que tener en cuenta que el modo de desarrollar nuestra investigación y las fuentes personales y documentales a las que tendremos acceso dependerá notablemente de nuestra habilidad para penetrar en sus rutinas cotidianas y en sus contextos de acción. (Velasco y Díaz de Rada 1997:100)

2.2.2. Selección de informantes y de acontecimientos

Los teóricos de la investigación cualitativa, Taylor y Bogdan (1996) muestran que en las investigaciones cualitativas “Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que investigará y el modo de encontrarlas” (Ibíd.108). En esta perspectiva, los informantes y los acontecimientos que proporcionaron la información necesaria para el presente estudio fueron seleccionados de acuerdo a las características de la temática en estudio, en suma, fue la investigación, en base a los acontecimientos que se iban suscitando, la que decidió a qué actores entrevistar, a quiénes observar y qué acontecimientos observar.

En relación a los participantes que brindaron la información, en principio, de manera general manifestamos que la investigación iba a ser desarrollada con los padres de familia de la comunidad, los profesores de la escuela y los alumnos; así en el desarrollo de la investigación se fueron definiendo específicamente los participantes para la investigación.

Como se aprecia en los objetivos de la investigación, el presente trabajo hace referencia a tres tipos de actores educativos (profesores, alumnos y padres de familia de la comunidad). Para registrar las opiniones de los profesores y alumnos, inicialmente se había pensado tomar como participantes a toda la unidad educativa, sin embargo, esta idea, al momento de ajustar el plan de investigación, con el apoyo del tutor y compañeros de estudio, se decidió que solamente se enfocaría a un ciclo de educación primaria. Es así que recurrí a entrevistar y recoger opiniones de los actores educativos, particularmente de los profesores y alumnos del segundo ciclo de educación primaria. Cabe mencionar que los profesores que participaron en la investigación continuaron trabajando en la gestión 2007 y 2008 sin cambiarse del lugar de trabajo.

De la misma forma, para registrar las opiniones de la comunidad, inicialmente, nos contactamos con el corregidor de la comunidad y sus colaboradores, quiénes nos sugirieron varios nombres de padres de familia, que en otrora fueron los líderes para que ellos pudieran dar sus opiniones sobre los contenidos que se enseñan en la escuela y su impacto que tiene en la formación de las nuevas generaciones de la comunidad.

Para observar la práctica pedagógica en aula, de manera exploratoria –de acuerdo a la guía de observación- y en la primera etapa 2007, elegimos a los cursos de 4to, 5to y 6to año de primaria, es decir segundo ciclo. En la segunda fase 2008, a los mismos cursos, pero éstos mismos alumnos ya estuvieron con los mismos profesores en 5to, 6to y 7mo año de primaria. Asimismo, observamos acontecimientos fuera del aula como ser, en horas de recreo, horas cívicas, festivales, la formación de alumnos, etc.

Igualmente, es necesario aclarar por qué elegimos al segundo ciclo de educación primaria; la experiencia y el enfoque teórico muestran que en segundo ciclo se desarrollan competencias referidas al *uso de la información* sobre las características de los textos (orales y escritos); y no así como en el primer ciclo que pone énfasis en *dotar* a los estudiantes de conocimientos básicos que le sirvan como soporte de posteriores aprendizajes, es decir, dar al alumno herramientas -lectoescritura- para que utilice en el siguiente ciclo de educación primaria. En el proceso de la investigación percibimos que evidentemente los profesores y los alumnos del segundo ciclo se avocan más a desarrollar contenidos cognitivos (conceptos, datos históricos) que poseen los libros y el currículo y no así a la lecto-escritura como en el primer ciclo.

2.3. Instrumentos

Conforme al carácter de la investigación y el enfoque metodológico planteado, para la obtención de los datos recurrimos, principalmente a cinco instrumentos de investigación como: Guías de observación de aula, Guías de entrevista, Cuaderno de campo, Ficha de referencia de la comunidad y de la institución y finalmente la de revisión de documentos, las mismas se describen con más detalle a continuación.

2.3.1. Guía de observación

La guía de observación de aula nos permitió observar sistemáticamente las acciones pedagógicas del docente, nos ayudó a registrar datos, interacciones entre los alumnos y el docente. El instrumento fue de significativa importancia puesto que guió las observaciones, sin embargo, como su nombre lo indica, fueron utilizados solamente como guías y no de directrices estrictas. De esta manera, las guías nos sirvieron solamente para recordar y direccionar situaciones de observación en aula, y no tanto para guiar rigurosamente el procedimiento.

2.3.2. Guías de entrevista

La guía de entrevista (ver anexos N° 5, 6 y 7), fue fundamental en el trabajo, este Instrumento nos sirvió de apoyo para recoger datos sobre las opiniones de los maestros, acerca de la pertinencia cultural de los contenidos y la formación de la identidad cultural de los estudiantes. Igualmente la guía de entrevista dirigida a los padres de familia sobre los contenidos que se enseñan en la escuela y la formación de la identidad cultural fue vital. Estos instrumentos guiaron el proceso de las entrevistas, sin embargo, como mencionamos en el anterior instrumento, fueron utilizados solamente como guías y no de directrices estrictas, como señalan Taylor y Bogdan, una guía "(...) no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante" (1996:119). De esta manera, las guías sirvieron para recordar ciertas temáticas, y no así para guiar estrictamente los procesos de conversación sostenidas con los diferentes informantes.

2.3.3. Ficha de revisión y de referencia

En lo que se refiere a las fichas, aplicamos la ficha de referencia de la *comunidad*, este nos permitió recoger datos generales de la comunidad, como: el número de habitantes, las características históricas de las prácticas culturales de la comunidad de Ñuqui, cómo fue antes y cómo actualmente continúan las prácticas de las costumbres y tradiciones (cultura y lengua).

Asimismo, empleamos la ficha de referencia *Institucional*, este instrumento nos permitió acercarnos a la institución educativa para conocer las características generales como también físicas y otros aspectos que inciden en el proceso pedagógico y administrativo.

Finalmente utilizamos la ficha de revisión de *documentos*, para acceder a los escritos que se usan en la escuela así como Plan y programas, Planes Anuales Curriculares, libros de texto, cuaderno de los alumnos entre otros. Esta información nos sirvió para conocer en los diferentes documentos los contenidos que se enseñan en el área de C de la V. en los tres años de escolaridad del ciclo mencionado.

La aplicación de este instrumento fue importante porque mediante ella conocimos los libros de texto y cuadernos en limpio de los alumnos. Para el acceso a estos materiales negociamos directamente con algunos alumnos quienes nos facilitaron sus cuadernos y los libros de texto por los días de fin de semana para su respectiva revisión. Todo ello dependió de la confianza y comunicación que tuvimos con los alumnos de los diferentes

cursos del tercer ciclo. Todas las informaciones recabadas con este instrumento fueron importantes, ya que nos brindó información que difícilmente hubiéramos logrado solamente con entrevistas a los participantes. Sin embargo, a dichos documentos, sólo tuvimos acceso en la primera etapa de la investigación, porque en ese proceso ya se había obtenido la información requerida para nuestro estudio.

Para completar esta parte sobre el aspecto metodológico es necesario detallar los instrumentos y los dispositivos mecánicos que utilizamos en las diferentes técnicas de la presente investigación:

- El **cuaderno de campo** fue una herramienta valiosa en el presente estudio, nos permitió registrar las observaciones y las entrevistas realizadas. Fue organizado en dos columnas, tal y como sugiere Bertely (2000), “Separar el registro ampliado en dos columnas: inscripción (lo dicho y hecho) e interpretación (preguntas, inferencias, conjeturas y categorías empíricas derivadas de los patrones de interacción o representación recurrentes o excepcionales)” (Ibíd.: 51). Así, mientras en una columna íbamos transcribiendo los datos, en la otra columna íbamos anotando las interpretaciones que hacíamos de la información.
- El **diario de campo** fue otra herramienta muy utilizada en el presente estudio, sobre todo, porque en ella se organizaron las actividades que diariamente íbamos realizando; también íbamos esquematizando algunos datos que obteníamos, asimismo, en este documento pudimos anotar los nombres de los profesores, autoridades de la comunidad, sus cargos, los horarios en que se pasaban las clases de C de la V., nombres de informantes, fechas de reuniones que se estaban programando; como también en ella tomamos nota de las conversaciones casuales, de las ideas espontáneas que surgían en el proceso, reflexiones, etc. en síntesis, este documento cumplió múltiples funciones en el estudio.
- **Dispositivos mecánicos**, entre los que utilizamos fueron: la cámara fotográfica y la grabadora, éstos equipos fueron de mucha utilidad en el desarrollo del presente estudio. La máquina fotográfica por ejemplo, nos permitió fotografiar las actividades desarrolladas en el aula y en la comunidad de las actividades más sobresalientes. Y la grabadora, nos permitió registrar con fidelidad las entrevistas, las reuniones, los comentarios; asimismo, en las observaciones de clase tuvimos que utilizar el artefacto para registrar lo que decían los alumnos y el profesor en aula, mientras centrábamos nuestra atención en lo que se hacían los protagonistas.

2.4. Muestra y unidad de análisis.

En la selección de la muestra tomamos en cuenta a cuatro padres de familia, en realidad abuelos que en otrora fueron líderes de la comunidad, esto a sugerencia de las autoridades actuales quienes tienen respeto y confianza por ellos, ya que estas personas permanecen en la comunidad y son testigos de los procesos que va sucediendo en la comunidad a lo largo desde la creación de la escuela. Luego, tomamos a cuatro profesores, entre ellos el director y los profesores que trabajan con el segundo ciclo. Asimismo, participaron seis estudiantes del mismo ciclo mencionado.

Como unidades de análisis tomamos los contenidos curriculares que se enseñan en la escuela y su impacto en la formación de la identidad cultural y lingüística de los alumnos en la comunidad.

2.5. Procedimiento de recolección de datos

Durante el proceso de la recolección de los datos, dos lineamientos centrales han guiado el enfoque del trabajo de campo:

Sensibilidad e interés sobre lo que dicen los actores sociales y el entorno. Eso ha significado, por una parte, tener una actitud de aprendizaje crítico y reflexivo respecto a lo que manifiestan y hacen los actores sociales y también las señales explícitas que da el entorno (contexto); y por otra parte, cuestionar, confrontar e intercambiar ideas con los entrevistados en la conversación sobre los aspectos tratados en la investigación y también de algunas temáticas que surgieron en el proceso de la conversación. En este entendido, valoramos el sentido de ida y vuelta del intercambio e interacción de saberes y conocimientos entre los dos sujetos (entrevistador-entrevistado) involucrados en el presente estudio.

Ya para realizar la recopilación de los datos referidos a la formación de la identidad de los estudiantes, procedimos a la observación minuciosa y detenida de los acontecimientos en el aula. Uno de los aspectos centrales de dicha recopilación fue el cuidado de la fidelidad de los mismos en su respectivo registro, como menciona Barragán (2001): “La fidelidad a una realidad no sólo se obtiene por métodos que ‘intervienen’, sino por aquellos que observan y registran” (Ibíd.: 103). La autora recomienda que para obtener resultados óptimos es necesario saber observar y registrar las acciones relevantes y no solamente aplicar métodos de investigación.

En el procedimiento de recopilación de datos, nos basamos en las cuatro etapas propuestas por Barragán (2001): “El proceso tiene fundamentalmente cuatro etapas: la generación de datos, descripción, procesamiento, interpretación” (Ibíd.:109), eso nos permitió abordar un proceso sistemático de recolección de datos. Igualmente tomamos en cuenta, el esquema que propone la autora, para el registro de datos en el cual se contempla el contexto, los eventos y los actores. El contexto se refiere a los espacios como la sala de clases, o los lugares donde se realiza la acción; los eventos se refieren a la interacción entre los estudiantes y el docente; los actores resultan ser los alumnos y profesoras quienes son considerados los principales sujetos de estudio (Barragán 2001: 112).

2.5.1. Ingreso al campo

Inicialmente antes del ingreso al trabajo de campo, elaboramos el diseño de investigación, después de haber definido el tema de estudio y con la aprobación del proyecto por el tutor nos dirigimos a la comunidad. Ya en la comunidad inicialmente hicimos conocer en el proyecto de investigación en una reunión sostenida por el Director de Núcleo y profesores del nivel primario de la comunidad de la Unidad Educativa “Alberto Maisant”, quienes permitieron nuestro ingreso a la institución educativa. Posteriormente, comuniqué mi presencia en la Unidad Educativa de la comunidad de Ñuqui al Director Regional de las Escuelas de Cristo de la ciudad de Potosí, a quien también hice conocer el proyecto de investigación a realizarse en la comunidad.

El trabajo de campo tuvo lugar durante dos etapas importantes: la primera etapa duró aproximadamente un mes, del 1 al 26 de octubre del 2007. En esta etapa, surgieron circunstancias, actitudes y acciones significativas. Primero, porque solicitando las autorizaciones respectivas, tanto a las autoridades educativas como a las autoridades de la comunidad, logramos el ingreso a la comunidad, lo cual nos comprometió con la institución; y segundo, porque, como oriundo de la comunidad volvíamos de mucho tiempo; de las veces que llegaba no había constatado de muchas características, particularmente socioculturales, del contexto y de la dinámica que emerge de encuentros y desencuentros entre la escuela y la comunidad.

Durante la segunda etapa, que duró desde el 5 de mayo hasta el 6 de junio del 2008, se suscitaron circunstancias, actitudes y acciones difíciles. Pues en esta etapa, cuando intentamos ingresar a continuar nuestro estudio a la institución, no se encontraba el director de Núcleo, y los profesores no aceptaban nuestro ingreso sin la autorización de la

autoridad educativa, vana fue la confianza de que habíamos ganado en la fase anterior, no me quedó más que esperar. Sin embargo, destinamos ese tiempo de las dos semanas a otra cuestión como la realización de entrevistas a los padres de familia de la comunidad y la transcripción de la misma al cuaderno hasta que llegara el Director de la Unidad.

2.5.2. Recolección de datos

En la recolección de datos usamos tres procedimientos: primero aplicamos las tres técnicas como son la observación de aula, la entrevista a los actores educativos, y la revisión de documentos. La observación consistió en percibir y registrar los contenidos que se enseñan en el área de C. de la V. en el segundo ciclo de educación primaria. Para esto, hicimos la observación durante casi cuatro semanas distribuidas de la siguiente manera: una semana en el cuarto año, dos semanas al quinto año y finalmente otra semana al sexto año. Cabe mencionar que en un momento inicial de la observación sólo nos ocupamos de describir las características que presentan los cursos como la organización, la ubicación de los alumnos (elaborar el croquis), una vez familiarizado con el ambiente aúlicos recién empezamos a grabar y sacar fotografías de las situaciones del proceso. Otra actividad realizada fue que después de cada observación hicimos un comentario de reflexión de los eventos áulicos que quedaron registrados en el cuaderno de campo. Igualmente paralelo a éstas actividades por las tardes fui aplicando las entrevistas a los profesores, padres de familia y alumnos.

Segundo, en la primera fase del trabajo de campo -1 al 26 de octubre- la última semana estuvo dirigida a la revisión y análisis de documentos y bibliografía que se utiliza en la institución como también lo que utilizan los docentes en el área de C. de la V. del segundo ciclo, como son: el Plan Anual Curricular, Plan y programas de estudio, libros de texto de los alumnos y profesores, cuaderno de los alumnos, algunos de éstos documentos y materiales hicimos fotocopiar para analizar con más detalle en la ciudad.

Tercero, simultáneamente que realizábamos la observaciones durante el trabajo de campo, una semana estuvo destinada a realizar las entrevistas a los actores educativos (padres de familia y profesores) para la aplicación de las entrevistas usamos una grabadora. Por otra parte, con los profesores tuvimos que acordar fechas para la entrevista con cada uno de ellos, ya que durante la clase era difícil por el escaso tiempo de los descansos, entonces convenimos entrevistar después de las clases, es decir por las tardes, por lo que no tuvimos problemas. Las entrevistas a los padres de familia hicimos durante todo el trabajo de campo, particularmente por las tardes, esto lo

efectuamos visitando en sus domicilios y por las tardes calculando su llegada de sus trabajos, ya que en la mañana estuvimos en la escuela y los padres de familia en su trabajo. Las entrevistas sostenidas con los padres de familia fue factible ya que el manejo oral de la lengua originaria nos permitió entablar la conversación sin dificultades.

Una acción complementaria a este proceso fue entablar conversaciones con los entrevistados acerca del tema a tratar y convenir las condiciones, como que alguno de ellos se resistía a ser grabado –por ejemplo las profesoras- por lo que pedimos el favor de hacer la grabación y ellos nos permitieron. En el caso de los alumnos, los entrevistamos después de la salida de sus clases, algunos de ellos nos pedían escuchar la grabación realizada, lo cual tuvimos que satisfacer. Finalmente, la técnica de la entrevista nos permitió recoger aportes y opiniones muy valiosos, donde los actores educativos expresaron sus necesidades, preocupaciones y dudas acerca de la formación de los estudiantes.

2.5.3. Transcripción, categorización y análisis de datos

Una vez obtenida la información mediante los instrumentos de la observación, entrevista y revisión bibliográfica, procedimos a la transcripción de la misma a la computadora, empezamos a reproducir mediante escrito las entrevistas realizadas a padres de familia, profesores y alumnos; posteriormente trabajamos el cuaderno de campo que teníamos realizada en borrador, transcribimos a otro cuaderno, particularmente las observaciones realizadas en aula, porque no era presentable, ya que las acciones que sucedían en el aula se imprimía rápido, esta actividad nos sirvió para interpretar las acciones de los actores, principalmente sobre el uso de la lengua en el proceso de la enseñanza.

Los problemas que se nos presentaron en el momento de procesamiento y análisis de la información fue particularmente la preocupación sobre cómo procesar la cantidad de la información acumulada con los diferentes instrumentos, esto eran mucho, ya que no estábamos familiarizada con la investigación de características cualitativas. Ya logrando transcribir la mayor cantidad de las entrevistas de la cinta magnética a la computadora, como también el audio que se había grabado en las diferentes sesiones observadas ya teníamos impreso en papel datos de manera objetiva. Estos datos fuimos leyendo una y otra vez en el impreso, de esta forma fuimos comprendiendo mejor los textos. Con la ayuda y orientación de compañeros y el tutor procedimos de la siguiente manera:

Primero, procedimos a la actividad de condensación o agrupamiento de los datos en bloques por temáticas relacionados, cada agrupamiento fue constituyendo y respondiendo a una temática que tenía un título, a su vez ésta tenía sus respectivas subtítulos que construían los títulos en los datos; ésta forma de organizar nos sirvió de mucho para iniciar las principales dimensiones de estudio.

Para esta actividad fuimos resaltando y seleccionando la información con diferentes colores de marcadores, identificando y agrupando a la vez los datos comunes. De esa manera llegamos a organizar los datos en cuatro agrupamientos principales y sus respectivos datos afines de la siguiente manera:

1. Los contenidos curriculares que se enseñan en la escuela	1.1. Los contenidos en el Plan Anual Curricular 1.2. Libros de texto que utilizan los docentes 1.3. Los contenidos del área de C. de la V. en los libros de texto
2. Rol del profesor en la enseñanza de los contenidos	2.1. El papel del profesor en el aula y la institución 2.2. La lengua como instrumento de enseñanza de contenidos curriculares
3. La formación de la identidad en los alumnos	3.1. El alumno en la socialización de la comunidad 3.2. El aprendizaje del alumno en la escuela 3.3. Las actividades extracurriculares
4. La opinión de los actores educativos	4.1. La opinión de los profesores 4.2. La opinión de los padres de familia y sus demandas. 4.3. La opinión de los alumnos

Segundo, una vez agrupado los datos de esta forma, fuimos adoptando algunos formatos de exposición de la información (esquemas) que permitiesen explicar de manera sistemática, breve y comprensible la información recopilada en el trabajo de campo. Para ello, fuimos construyendo, interpretando, analizando, triangulando los datos y elaborando el texto argumentativo, para esto recurrimos en muchos párrafos a la teoría y a la experiencia como profesor. Cabe señalar que lo que nos guió la organización de la

información fue la relación realizada entre los objetivos específicos de la investigación, la unidad de análisis (opiniones y procesos áulicos) y las técnicas utilizadas en el estudio.

2.6. Consideraciones éticas

Para ingresar al lugar de la investigación, tanto a la comunidad como a la escuela, inicialmente coordinamos con las autoridades educativas y autoridades políticas y originarias de la comunidad, nada se realizó sin el consentimiento de las personas que dirigen éstas organizaciones.

Para tener trato horizontal con el director, maestros, padres de familia y alumnos, en ningún momento nos consideramos más que los colegas, o tratando de criticar sobre el trabajo que efectúan, al contrario logramos que nos aceptaran como un colega más en la institución educativa.

En las entrevistas con los diferentes actores educativos tuvimos que crear un ambiente de confianza mutua para poder conversar con libertad, sin recelo; tampoco obligamos a los informantes a proporcionar información que no quisieran revelar en las conversaciones. Además, en este proceso de pláticas sostenidas, respetamos la lengua materna de los hablantes, como en el caso de los padres de familia y algunos alumnos.

Durante las observaciones de la práctica pedagógica de los docentes en aula pudimos realizar con la mayor calma posible, evitando demostrar gestos que pudieran llamar la atención y ocasionar perturbaciones –como en las tomas de fotografía y grabaciones- en el desarrollo de las actividades.

Finalmente, participamos en algunas reuniones sostenidas en la comunidad y, reuniones de profesores como oyente para percibir y conocer las expectativas, necesidades e intereses que tiene la institución y comunidad. En una de esas reuniones el presidente de la Junta escolar y el director nos solicitaron que contribuyamos con un monto económico a la escuela para comprar bolsas de cemento, ellos estaban refaccionando el campo deportivo, a la que retribuimos a la solicitud, a parte de hacernos el compromiso de entregar a la escuela una copia del documento final de trabajo de investigación.

2.7. Reflexiones finales

En el desarrollo de la investigación, fue de vital importancia nuestros lazos de parentesco con la comunidad, podría decir que ello fue una ventaja, situación que la mayor parte de

las veces facilitaba el acceder a entablar conversaciones con la gente de la comunidad y concertar entrevistas con los padres de familia, donde la conversación se desarrollaba en la lengua originaria comentando del tiempo y de la situación actual de la comunidad y escuela.

En el inicio no nos sentimos cómodo con el trabajo, ya que a veces uno va con el velo y una carga cultural a una comunidad rural. La formación recibida en la escuela, el colegio, el Instituto Normal –ahora escuela superior de formación de maestros- y otros, han hecho que nos sintamos incómodos; a momentos los datos que recababa me parecían poco "científicos" el hecho de acudir a este tipo de argumentos que hacían los comunarios, pensando también que esto le restaba "neutralidad" a la información que recogía, en vez de considerarlo como un elemento facilitador que nos permitiera acercarnos a la realidad de la comunidad. No obstante, esta situación se fue modificando a medida que aumentaba mi comprensión, mi propósito de estudio, las lecturas y el recuerdo de los debates sostenidos en las clases de la universidad hacían persistente mi trabajo.

Fue de vital importancia recibir retroalimentación de algunos entrevistados que manifestaron el alivio que significó poder hablar de estas temáticas, particularmente con los profesores que buscan transformar la educación y algunos comunarios. Del cual pudimos interpretar un efecto catártico del proceso de entrevista (en lengua materna con padres de familia). Estas situaciones, más las oportunidades de participar de la vida cotidiana de la comunidad y en ciertas prácticas comunitarias nos sirvieron para comprender el modo de vida de esta comunidad y recordar mi niñez, mi infancia y juventud. Finalmente, debemos señalar que la lengua (quechua) fue muy importante para poder promover las conversaciones con los comunarios y algunos alumnos.

Como aprendizaje, descubrimos que mientras realizábamos el análisis y la interpretación de los resultados, mi posicionamiento político ideológico en torno a la perspectiva indígena-campesina fue en momentos desde el interior de la comunidad indígena y, en otras situaciones, desde el exterior -sin ser parte ya de ella y sin vivir ya en la comunidad-. Esta situación nos hizo reflexionar sobre nuestra identidad y la dimensión epistemológica, desde dónde estoy hablando o escribiendo, me preguntaba porque a veces me refería a la problemática indígena como si estuviéramos en lugar de ellos y, a veces, como si estuviéramos fuera de ella; es decir ya no como indígena que vive en el lugar porque

muchos significados y símbolos fui dejándolos de practicar desde que migré a la ciudad e ingresé al gremio del magisterio.

No tenemos aún respuesta con la cual nos sintamos satisfecho y tampoco estamos seguros de realmente necesitarlo, pero sí estamos convencido y muy seguro de que, ya sea mirando desde adentro o desde afuera, mi posición estará siempre junto a la posición de esta comunidad como oriundo, siempre desde una perspectiva crítica buscando mejores condiciones de vida desde nuestra identidad sin rechazar lo que ofrece la sociedad dominante.

Capítulo III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La filosofía positivista, autoritarista y mecanicista de los siglos XVII – XVIII, no ha llevado aun callejón sin salida. Sus principios y valores de explotación, consumo, competencia, control y crecimiento lineal, han estimulado el desarrollo de una racionalidad instrumental, una racionalidad depredadora del ser humano, de la sociedad, de la cultura y del medio ambiente, que han llevado a una situación de crisis de nuestra civilización. Herbert Marcuse

Para la construcción del presente marco teórico realizamos un rastreo del panorama de lo que constituye el campo de los estudios culturales y educativos. La caracterización del mismo es muy compleja, ya que este campo -conocimiento- se encuentra invadido de múltiples disputas sobre cómo entender su especificidad, cómo trazar legítimamente su genealogía o cuál la relación con otras propuestas teóricas que circulan hoy en el mundo académico.

Asimismo, para fundamentar nuestro trabajo desde la teoría, discernimos los escritos basándonos desde la perspectiva de la pedagogía crítica, tratando de “localizar” (en sentido de Homi Bhabha, en Saavedra 2006) los discursos críticos, es decir los lugares de enunciación o los puestos de observación de los teóricos. Para ello, nos remitimos a estudios latinoamericanos, europeos, a relecturas y nuevas interpretaciones, reafirmando una posición crítica; consideramos que estos estudios está mejor representados por los llamados estudios culturales y la pedagogía crítica.

1. Cultura: Aproximación conceptual

En el devenir histórico, el orden conceptual, la significación y definición de la cultura ha ido cambiando según los enfoques disciplinarios, lugares de enunciación de los autores, el desarrollo y las acciones de los grupos humanos, las épocas y otras variables; al respecto, muchos estudiosos han elaborado (Marvin Harris, 2000; Santillán, 2000; Küper, 2001; Larrain, 2003 entre otros) una historia interesante sobre la evolución del concepto de cultura.

En la actualidad, según Santillán (2000) permanecen dos concepciones predominantes en torno al concepto cultura. La primera, a comienzos del siglo XIX entendida como “el cultivo de las ciencias, las artes y las letras” que constituye un conjunto de valores y riqueza del patrimonio cultural transmitido y difundido de manera vertical por élites; la

segunda, con el surgimiento de la antropología hacia fines del siglo XIX, toma un carácter social, que se refiere a la producción material e inmaterial del hombre, “cuya expresión más exacerbada se sintetiza como ‘todo lo hecho por el hombre es cultura’” (Santillán 2000:14).

Analizando las dos concepciones, podemos indicar que, la primera concepción se refiere solamente a los aspectos intelectuales y artísticos que se transmite en una clase social dominante; mientras en la segunda, se concibe desde una visión socio-antropológica, donde se introduce todo lo que hace el hombre, es decir, material (objetos) y no material (significados); material se podría decir como: instrumentos musicales, de agricultura, de construcción, artefactos, vestimenta y otras manifestaciones artísticas y de recreación; y no material como: lenguaje, pensamientos, valores, comportamientos, creencias, etc.

Sobre esta última concepción, según Larraín (2003) a mediados del siglo XX, bajo la influencia de nuevas tendencias antropológicas y lingüísticas se profundiza la concepción de cultura, y se empieza a construir una concepción simbólica de ella, donde se pone énfasis en el uso de símbolos como una característica de la vida humana, el autor señala que:

Los seres humanos crean e intercambian expresiones significativas (es decir, con sentido) no sólo mediante el lenguaje sino que también a través de objetos materiales, obras de arte y acciones a los que dotan de sentido. En esta perspectiva simbólica, la cultura vendría a ser el patrón de significados incorporados en formas simbólicas, incluyendo allí expresiones lingüísticas, acciones y objetos significativos, a través de los cuales los individuos se comunican y comparten experiencias. (Thompson 1990, citado por Larraín 2003: 31)

Esta forma de concebir la cultura modifica y amplía las dos anteriores concepciones que predominaban en el siglo XIX. En este sentido, la parte simbólica de la cultura vendría a ser todo lo intangible, sin desmerecer lo tangible; la lengua bajo esta concepción juega un rol especial dentro de una cultura, por que ella no es solamente es un instrumento de comunicación⁵ sino, la expresión de una manera de concebir el mundo que conlleva un pensamiento lo que hace particular en la interacción del grupo.

⁵ Al respecto, María Heise y otros (1994), para explicar ésta cuestión explican citando a Benjamín Lee Whorf, quien “sostiene que hay una diferencia fundamental entre las lenguas habladas en el ámbito de las culturas europeas y las habladas en otros entornos culturales, como por ejemplo las lenguas amerindias. Esta diferencia se expresa no sólo en las gramáticas y sintaxis, sino en conceptos básicos como el del tiempo y del espacio. En el idioma Asháninka, por ejemplo, no se mide el tiempo con las categorías ‘presente, pasado y futuro’, sino con los conceptos de ‘acción empezada y acción no empezada’”. (Ibid. 1994: 8)

En ésta línea, Albó (2005) sistematiza distinguiendo tres dimensiones de la actividad cultural; la primera, *las relaciones con la naturaleza*; la segunda, *las relaciones sociales*; y la tercera la nos interesa, *la cultura simbólica*. A ésta última -cultura simbólica- agrupa las significaciones de la siguiente manera:

Lenguaje. Es el sistema simbólico por antonomasia, que, a través de sonidos y otros signos (si la cultura ha desarrollado alguna forma de escritura), da nombre y sentido a todo y facilita la comunicación en cualquier ámbito y tema.

Otras formas de 'lenguaje' y comunicación, mediante gestos, música, danza, artes plásticas y otras **expresiones artísticas**.

La ética y los **valores**, por los que se atribuye un sentido positivo o negativo a determinadas acciones, actitudes y conductas, por ello se desea o se rechaza, se las premia o castiga.

La **cosmovisión**, es decir, una visión que da sentido global a todo. Suele ir ligada a la **religión** (creencias sobre un mundo sobre natural y formas de relacionarse con él) aunque pueden haber también otras visiones. (Albó 2005: 13)

Para el autor la dimensión simbólica de la cultura son el lenguaje, las expresiones artísticas, los valores y la cosmovisión ligada a la religión; las mismas van interconectadas con las otras relaciones, es decir, las relaciones con la naturaleza y las relaciones sociales. No obstante, la parte *simbólica* de la cultura es la matriz profunda del pensamiento y expresión de una cultura lo cual lo hace especial y diferente a otra.

Santillán (2000) en el afán de comprender la cultura desde una perspectiva amplia y no quedarse en la expresión exacerbada de "todo lo hecho por el hombre es cultura", clasifica en cinco formas de relaciones que el hombre realiza, la misma expone de la siguiente manera:

Las relaciones de *comunidad humana con la naturaleza*. Cada configuración social está situada dentro de determinado espacio geográfico; el ser humano forma parte del paisaje natural, en él se desarrollan procesos adaptativos y de aprovechamiento de los recursos del entorno dando fruto a diversas formas de subsistencia humana. En este sentido, las relaciones serán resultado de la combinación de elementos culturales, tecno-económicos y organizativos.

Las relaciones que *los hombres* de una comunidad, al organizarse establecen *entre sí*. Forman parte de un proceso de organización social, establecen sistemas de parentesco, desarrollan ciclos productivos, rituales, festivos y participación en la gestión de su desarrollo, es decir va configurándose matrices socioculturales que diferencian o distinguen entre grupos sociales.

Las *intercomunales*, constituyen las interacciones de una comunidad con otras comunidades, son los intercambios económicos, culturales, sociales, políticos y otras

de diversa índole, que marcan en su desenlace como encuentros o desencuentros entre los grupos sociales como de dominación, de conflicto, de convivencia pacífica;

Las relaciones de *la comunidad con lo sagrado*, es decir las relaciones y contacto con todo aquello que es nombrado también de otras maneras –sobrenatural, el misterio, creencias, inmaterial, indeterminado, trascendente- con los cuales se establece una relación de afirmación.

Las relaciones que cada *miembro de una comunidad* –como persona- mantiene consigo mismo (con su cuerpo, su mundo interno) y con la totalidad (la naturaleza, otras comunidades, lo sagrado) que constituyen otra forma de realización social. (Santillán 2000)

Estas cinco relaciones que hace el autor al explicar la cultura, es muy importante para comprender la naturaleza social de la cultura, en tanto que el hombre es un ser de relaciones por naturaleza, que vive en comunidad desde que nace, y en el transcurso de su existencia; establece varias y diferentes relaciones mediante experiencias individuales y colectivas. Para comprender mejor se representa en el siguiente gráfico.

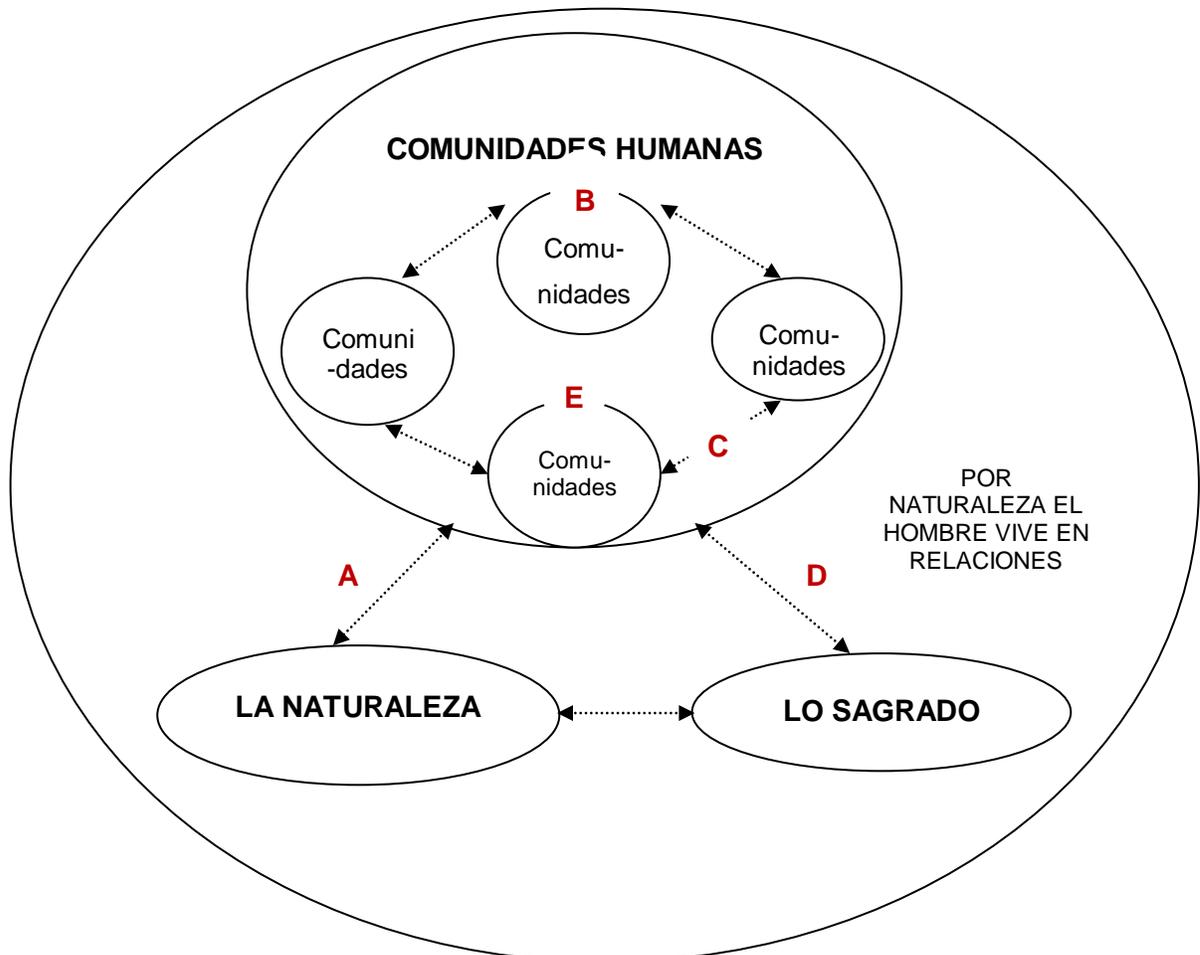


Gráfico N° 1. Reconstruido, basado en los textos de

Siguiendo con el análisis conceptual, otra de las particularidades de la cultura es que “la cultura es algo vivo, compuesta tanto por elementos heredados del pasado como por influencias exteriores adoptadas y novedades inventadas localmente” (Verhelst, 1994, citado por Molano s/a). Esta condición hace que la cultura sea dinámica en el tiempo y en el espacio.

Una cuestión muy importante, la cultura también tiene funciones sociales “Una de ellas es proporcionar una estimación de sí mismo, condición indispensable para cualquier desarrollo, sea este personal o colectivo”. (Verhelst 1994, citado por Molano s/a) esto implica el respeto de sí mismo, ésta sirve de guía en la práctica cotidiana, lo cual constituye elemento indispensable base que la acción en los proyectos de vida. Así como señalan Heise, Tubino y Ardito (1994) “el núcleo de una cultura está constituido por la forma y el grado de *autoestima* grupal. La autoestima está estrechamente relacionada con la auto-imagen o auto-representación que el grupo tiene de sí mismo” (Ibíd. 1994: 12). Esta temática de la identidad será abordada a continuación.

No obstante, en este afán de conceptualizar la cultura, es necesario notar que en el devenir histórico el concepto de cultura ha ido cobrando una connotación plural⁶. Al respecto Molano (s/a) indica que “En el siglo XIX numerosos intelectuales reconocen el plural del concepto cultura, que equivale a reconocer la no existencia de una cultura universal y las diferencias de ver y vivir la vida por parte de los diferentes pueblos en el mundo” (Ibíd. s/a). Es una forma más respetuosa de ver las diferentes cosmovisiones.

Esta cuestión es muy importante resaltar al tratar de aproximarse a la conceptualización de la cultura, porque al parecer en el devenir del tiempo, y aún hoy con el avance de la ciencia y el conocimiento no ha sido suficiente para comprender la realidad plural de las culturas; se ha intentado imponer la creencia de la existencia de una cultura superior a otras, por eso muchos estudios en torno a la cultura van ligando la concepción de cultura

⁶ Adolfo Colombres (1992) señala que desde hace más de una década se han comenzado a plantear políticas que tienen como objetivo estratégico la realización de la democracia cultural considerada como un sistema que pretende repartir "en forma equitativa entre los grupos sociales los espacios y recursos de la cultura, dando así a todos igual oportunidad de desarrollar sus propios valores y de acceder a los creados por otros pueblos. Sería el (ejercicio del)pluralismo cultural" (Ibíd. 1992)

a civilización y progreso⁷ material, haciendo ver que hay culturas “superiores” que dominan, y culturas “inferiores” dominadas, pretendiendo homogeneizar la diversidad cultural e imponer la cultura dominante.

Hasta aquí se puede ir concluyendo en sentido de que, la cultura o las culturas son un conjunto de significaciones y símbolos plasmados en materiales y no materiales; las mismas son compartidas en un grupo social; asimismo, son transmitidos mediante el lenguaje de generación en generación en el grupo cultural; también, son relativamente estables en el tiempo; pero, ante las influencias externas por un lado, y por otro, el invento que se produce al interior del grupo cultural permite que se modifiquen continuamente la cultura en un grupo social y esto hace que la cultura sea dinámica.

Para finalizar esta parte, y para operativizar el estudio, se opta por ésta concepción simbólica de la cultura; traducida en símbolos y significados más allá del lenguaje como son las expresiones artísticas, los valores y la cosmovisión de los pueblos. A partir de ello, se entenderá la relación entre cultura e identidad.

1.1. Identidad cultural

Sobre la base de la anterior concepción, la identidad cultural se entiende casi de manera equivalente a lo que se denomina “cultura” de un grupo, es decir los elementos (materiales y no materiales) que un grupo practica en la vida cotidiana. En líneas arriba se decía que la cultura cumple también la función social, una de ellas se mencionaba el de proporcionar una estima de sí mismo, de lo propio en los individuos; lo cual constituye una condición indispensable para cualquier desarrollo, mantenimiento o preservación de la cultura, ya sea individual o grupal.

Esta función social que cumple la cultura -proporcionar una estima de lo propio- es decir todo lo material y no material de una cultura debe ser estimado por los integrantes del grupo cultural, ya sea individual o colectivamente en el proceso cotidiano.

Para que acontezca esta autoestima grupal e individual, -según los estudiosos- un grupo cultural se alimenta desde dos vertientes; la primera, “se configura desde los

⁷ En el Diccionario del desarrollo, señala que “Con el surgimiento del mundo moderno, una nueva fe -la fe en el progreso- dio significado y sentido a las nociones, métodos y sistemas que han llegado a dominar el mundo. Así la profunda reverencia que se profesa a la ciencia y la tecnología está estrechamente ligada a la fe en el progreso. La inclusión forzosa de todos los rincones de la tierra dentro de estados nacionales se llevó a cabo en nombre del progreso. La cada vez mayor aceptación del imperio de la economía y la creciente confianza en la validez de sus leyes, son sombras que todavía arroja aquella fe ilustrada (Sbert 1996: 303).

acontecimientos pasados que han dejado huella en el presente. Estos pueden ser sucesos traumáticos o de honda gratificación colectiva (Heise y otros 1994: 12); y la segunda, “es la manera como siente que es percibido, valorado o menospreciado, reconocido o desconocido, por otros grupos culturales con los que están en relación” (Ibíd. 1994: 12).

Desde éstas aseveraciones, se puede indicar que para el desarrollo o revitalización cultural de un grupo es importante que ambos elementos aporten de manera positiva a un grupo cultural, es decir, tanto la historia propia y la percepción de los otros grupos culturales con quienes se relaciona el grupo.

Esta autoestima grupal, para algunos estudiosos, es abordada como la identidad cultural, ésta “encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (Molano s/a), en realidad son los elementos íntimos simbólicos de una cultura, lo cual diferencia de un grupo a otro. En realidad, lo íntimo de una cultura es la parte simbólica -lo que se apuntaba líneas arriba- es decir, el lenguaje como expresión de una manera de concebir el mundo, las expresiones artísticas, los valores, creencias entre otros, estas significaciones van ligadas a la religión. Es así que todo este elemento simbólico de la cultura en muchos grupos culturales social o individualmente ha sido estimado o negado como consecuencia de la historia propia, o por la forma en que son percibidos un grupo cultural con las que tiene relación. Esto tiene que ver con la interculturalidad, es decir, con la relación de una cultura con otra.

Sin embargo, la identidad, de acuerdo a las políticas de la teoría no solamente se encierra en el estudio antropológico, al contrario, es una categoría conceptual que se amplía a todas las disciplinas (lingüística, psicológica, sociológica, filosófica, política, entre otras) para su amplia comprensión transdisciplinaria. A continuación se estudia la identidad desde diferentes perspectivas, lo cual servirá para operativizar el presente trabajo.

2. Concepto operativo de identidad

De acuerdo al rastreo de la teoría, se ha identificado que existen varios estudios al respecto de la identidad, entre ellos se destacan Hall (2003), Grossberg (2003), las mismas son muy complejas en su comprensión, no obstante, existen también otros intelectuales quienes han interpretado a esas teorías. En ese sentido, en el acápite, se

toma a autores como Restrepo (2003⁸), Escobar (2003) y otros para estudiar la misma; con esto no se pretende excluir a otros estudios, sino simplemente por el acceso a la fuente teórica, las mismas sirven de insumo teórico para nuestro estudio.

En los estudios relacionados a la identidad, las discusiones contemporáneas se trascienden el debate esencialismo/constructivismo, que fue un debate en el cual se enmarcó la teoría social de los ochenta. Sobre esta cuestión, el sociólogo francés Michel Wieviorka⁹ explica los dos tipos de diferencia, esencialismo/constructivismo, que están en juego en el análisis cultural:

La primera, corresponde a las identidades que se asumen definitivas, y conlleva el peligro de resistir a la homogeneización que carga la globalización, en tanto las culturas subordinadas se encierran en sí mismas en una especie de retorno a sus raíces configurando los denominados esencialismos o fundamentalismos tan desfavorables a la visión del capitalismo como única alternativa de vida que se puso de moda luego de la caída del muro de Berlín.

La segunda, niega la existencia de esencias inmutables, aduciendo que hay permanentes transformaciones de identidades que pueden asumir, o bien una modalidad dialéctica, o bien una dialógica. Es ésta la posición constructivista que se adjudican los estudios culturales, al decir que las diferencias son producidas en una construcción social y no existen reproducciones esenciales. Por tanto, ya no puede verse el tema identitario como una posición entre tradición y modernidad, ni puede hablarse de evolución de lo premoderno a lo moderno. (Wieviorka, citado en Mozorco, 2007: 34)

Sobre estas dos diferencias que identifican los estudios culturales, se puede indicar que esta cuestión ya ha sido superada, la mayoría de los autores asumen que la identidad se construye. Sobre esta realidad hay autores como Restrepo (2003) que indican que hoy día este debate ha adquirido las connotaciones del lugar común y, en cuanto tal, quedarse simplemente ahí es una traba antes que ofrecernos herramientas de pensamiento. Para explicar esta cuestión, Hall (2003¹⁰), señala que:

La distinción esencialismo/constructivismo es más histórica y política que teórica. **Histórica** en cuanto se refiere al surgimiento de ciertos movimientos anticolonialistas o al empoderamiento de algunos grupos sociales, por tanto, debemos entenderla en su sentido histórico concreto y en el momento determinado de unas relaciones de poder dadas. Es **política**, además, en cuanto se refiere a lo que se ha denominado 'esencialismo estratégico', esto es, el hecho de que algunos grupos reclamen una

⁸ Investigador asociado del Instituto Colombiano de Antropología e Historia, ICANH.

⁹ Actualmente se desempeña como Director del Centre d'Intervención Sociologiques (Cadis), fundado por Alain Touraine en 1981, con un equipo del que Wieviorka sigue formando parte.

¹⁰ Es un teórico jamaicano y uno de las figuras fundantes de lo que se denominan estudios culturales, una corriente transdisciplinaria donde se ha trabajado fuertemente el problema de la identidad, de la raza y de la etnicidad.

identidad concreta que se esgrime como si fuera esencial, pero por razones estratégicas y para subvertir un conjunto de relaciones de dominación, explotación y sujeción determinadas. (Hall, citado en Restrepo 2003: 278, el resaltado es mío)

Esta aseveración hace notar que no sólo se debe entender como que las identidades son construcciones y que no son esenciales; sino que también, se debe entender que para la teoría social contemporánea la distinción constructivismo/esencialismo es una de orden *histórico y político* antes que *analítico*. En el contexto histórico y político actual que vive la sociedad por los procesos de globalización, esta cuestión se ve latente en la actualidad, por ello, existen movimientos sociales que buscan reivindicación de sus derechos por que han sido históricamente dominados¹¹.

Volviendo a la temática del análisis de la identidad, desde la perspectiva construccionista, muchas teorías coinciden en que las identidades son analizadas desde diversas miradas como *procesuales, múltiples, posicionales* o relacionales y *construidas* dentro de la representación.

El primer aspecto, “es que no se discute que las identidades sean procesuales, esto es, que se encuentran sujetas a cambios, que se adquieren, que se pierden que son procesos. De ahí la importancia metodológicamente hablando de historizar las identidades” (Restrepo 2003: 278). Este primer aspecto, que tiene que ver que la identidad es un proceso, hace notar que tanto individual o colectivamente vamos construyendo procesualmente, esto tiene que ver con los cambios y transformaciones que se suscitan al interior del grupo social o individualmente, por lo que a lo largo de su historia el humano va transitando, esto hace que los grupos culturales sean dinámicas y se mantengan a lo largo del tiempo.

El segundo aspecto, que se identifica dentro el análisis de la identidad desde la perspectiva construccionista es que, la identidad es múltiple, por que.

No podemos decir que en un momento dado existe una sola identidad en un individuo, sino que en un individuo se da una amalgama, se encarnan múltiples identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, de un sujeto engenerado (por lo de género), de un sujeto engeneracionado (por lo de generación), entre otros vectores. Desde la perspectiva del individuo, su identidad es múltiple y hay que entenderla precisamente en esas articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos. De

¹¹ Gergen (1991) a esta búsqueda, se le denomina atrincheramiento cultural, “este supone un proceso de resistencia al cambio de referentes tradicionales y por ende, el impulso, según corresponda, a la restauración o revitalización, cultural. Este sería el caso de la búsqueda de las raíces históricas, de la identidad étnica o de movimientos sociales” (Gergen 1991: 219)

ahí que sea más adecuado hablar de identidades en plural, y no de la identidad en singular. (Ibíd. 279)

Sobre el análisis que hace el autor, se puede decir que la identidad en el individuo es heterogénea, de acuerdo a las situaciones uno se identifica ya sea ésta en edad, sexo, profesión, país, lengua, religión, etc. Porque, se vive en un contexto de relaciones, por ejemplo, yo soy quechua culturalmente hablando, pero también me identifico como profesor; políticamente soy potosino, y así se puede indicar que la identidad que uno dice tener tiene múltiples¹² correspondencias, Por lo tanto la identidad separa y vincula al mismo tiempo en el cotidiano vivir. De ahí que muchos autores prefieren hablar de identidades en plural y no de identidad en singular, por el hecho de que esta categoría tiene muchas caras.

El tercer aspecto, se argumenta que las identidades son posicionales, son relacionales, “esto es, se construyen a través de la diferencia. Siempre hay una posición, una relación desde la cual se constituyen esas identidades. Por lo tanto, cualquier identidad implica, necesariamente, al menos una otredad en aras de constituirse como tal. Para plantear en términos muy simples, se produce ‘un ellos’ en cualquier tipo de definición de un ‘nosotros’ (Restrepo 2003: 279).

Este aspecto va relacionado a lo anterior, si uno se identifica con algún grupo, lo hace porque existe “otro” sin el otro no fuese necesario identificarse; por consiguiente, la identidad se va construyendo en la relación con el “otro”, en los intercambios de diversa índole; pero, en una convivencia pacífica y enriquecedora y no de dominación y desencuentro.

Otro último aspecto que se toma en cuenta en el análisis de la identidad, desde la perspectiva construccionista, según Restrepo (2003) las identidades se constituyen dentro de la representación, dentro del discurso y dentro del poder; sin embargo, eso no significa las identidades son sólo representaciones, sólo discurso o sólo poder. El autor indica que.

Aquí hay un matiz muy importante porque muchos análisis han sobredimensionado alguno de estos elementos. (...) Afirmar que las identidades se constituyen en la representación no es igual que esgrimir que son sólo representaciones. Que las identidades se constituyen en la representación y no por fuera de ella significa que las

12 Albó (2005) a estas múltiples identidades las categoriza como niveles, indica que “según el nivel el grupo social identificado puede recibir también nombres distintos. (...) existen diversos niveles de la identidad cultural: comunidad, organización social, territorio, pueblos, nacionalidades, entre otros (...)” (Ibíd. 2005: 24)

identidades están estrechamente ligadas con las representaciones, con los imaginarios sociales; significa también que no se da identidades sin representaciones, pero no se reducen a éstas representaciones o imaginarios. Sucede lo mismo con el *discurso*, las identidades se constituyen discursivamente, pero no son pura y únicamente discurso. Finalmente, está el elemento del *poder* o, mejor de las relaciones de poder. Incluso si entendemos las relaciones de poder en un sentido amplio, tampoco afirmaremos que las identidades son nada más que las relaciones de poder cuando nos referimos a que son constituidas en las relaciones de poder y no por fuera de ellas. (Restrepo 2003: 279)

El autor menciona en su argumento tres cuestiones; primero, que las identidades se constituyen dentro de la representación; esto quiere decir que como un individuo o una colectividad a parte de representarnos (quien soy yo, de dónde vengo o quienes somos nosotros, de dónde venimos), deberíamos preguntarnos en qué nos convertimos a partir de cómo hemos sido representados por los “otros”; y de qué forma estas representaciones han afectado la manera en que nosotros mismos nos referimos a lo que somos, mas aún cuando uno ha pasado por ciertos procesos de asimilación cultural; muchos autores categorizan esta cuestión como imaginario social. Segundo argumento a la que hace énfasis el autor se refiere a que las identidades se constituyen en el discurso¹³, esto quiere decir que para que se forme una identidad individual o colectiva positiva o negativa depende del pensamiento colectivo, porque el pensamiento colectivo transmite a las generaciones el pensar, sentir y actuar en la sociedad; desde esta perspectiva, por ejemplo, muchos pueblos indígenas perciben de manera negativa su origen y pertenencia cultural. Por último, el autor se refiere a que las identidades se constituyen en las relaciones de poder, esto nos muestra, por ejemplo, las actuales relaciones de poder que existe en la sociedad desigual esto genera para debilitar o fortalecer la identidad individual o colectiva.

Resumiendo los cuatro aspectos que menciona los autores, en los análisis contemporáneos las identidades son consideradas como procesuales, múltiples y posicionales; que se construyen en las representaciones, en el discurso, el en poder. Esto elementos que constituyen las identidades se puede graficar de la siguiente manera:

¹³ Para Walter Paz, “El discurso refleja el sistema de pensamiento colectivo, y con él se transmite una gran parte de la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad, y esa transmisión muchas veces es inconciente y otras conciente” (Ibíd. 2004: 14).

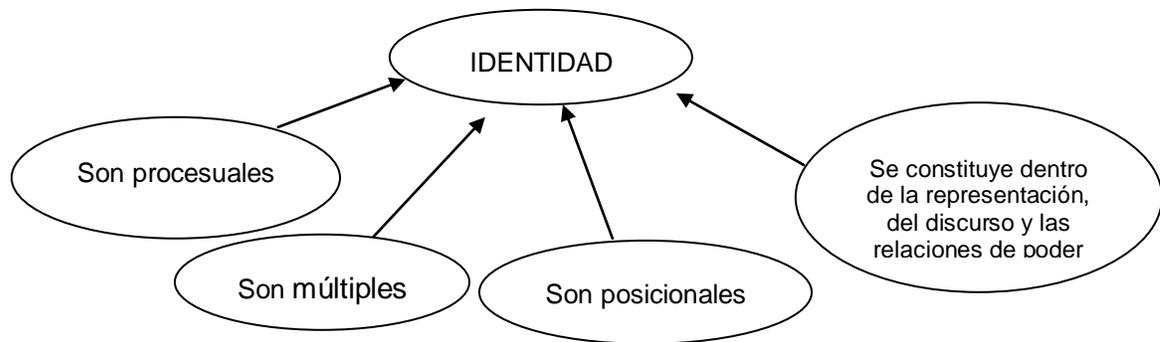


Gráfico N° 2. Construcción propia

Esta parte, se puede concluir, en el intento de una aproximación del análisis de identidad, indicando que existen debates que han trascendido las posiciones de esencialismo y constructivismo; la primera, sostiene que las identidades son asumidas de manera definitivas, esto conlleva el peligro de resistir al fenómeno de la globalización donde grupos culturales asumen por la restauración o revalorización cultural, esto es negativo para el modelo de desarrollo del capitalismo moderno; la segunda, posición corresponde a que las identidades son construcciones sociales, a la que sumen muchos estudios culturales. A ésta última, en el análisis, también argumentan en sentido de que las identidades son procesuales, múltiples, posicionales y relacionales, y que se constituyen dentro de la representación, del discurso y las relaciones de poder.

Finalmente cabe notar que las políticas de la teoría de la identidad, vista desde los críticos académicos latinoamericanos es un invención moderna; al respecto Escobar (2003) señala de que.

“la identidad es totalmente moderna. La mayoría de los autores no dudan al afirmar que ‘la identidad es una invención moderna’ (Bauman 1996:18). Esto es principalmente porque ‘la identidad entró en la mente y la práctica moderna vestida desde un principio como una tarea individual’ (Bauman 1996: 19); la modernidad, señala el autor, le confió la tarea de la formación del ser al individuo, aunque estuvo mediada en gran medida por una multitud de expertos y entrenadores. También está la idea de que la identidad es predicada por la lógica moderna de la diferencia, en la cual el término subordinado es visto como constitutivo de, y necesario para, el dominante. (Grossberg 1996, Citado por Escobar 2003)

Lo que señalan estos teóricos críticos, es que el gran riesgo del grueso de los análisis de las teorías de la identidad es que se entrapa en una narrativa moderna, reproduciendo así una serie de supuestos que en general pasan inadvertidos. Al respecto Lawrence Grossberg (2003, citado por Restrepo) propone no plegarse a las lecturas posmodernas sino más bien elaborar una perspectiva contra moderna de la identidad. Sea cual sea la

crítica en el campo teórico, lo importante es tener claro que la acción humana individual o colectiva, necesita referentes para conducir la vida diaria y requiere siempre de proyectos que la orienten, más aún en estos tiempos que se está viviendo de una colonización cultural donde muchos pueblos por la imposición cultural y tecnológica han perdido su norte en su devenir.

3. La educación¹⁴: Aproximación conceptual

La teoría nos muestra que la educación al igual que la cultura, tiene diversas definiciones, en el devenir histórico de la humanidad su conceptualización ha ido evolucionando. El origen de la educación está vinculado a la aparición de la vida en colectivo, en comunidad, que es naturaleza social del ser humano. En este sentido, señalan que la educación fue inseparable de las experiencias humanas y a la construcción de la sociedad y cultura en el tiempo y espacio que vivimos.

La definición clásica del concepto de educación (de la cual parten la mayoría de los autores que definen: educación) es la del sociólogo francés Emilio Durkheim quien manifiesta que “la *educación* es un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, la forma de vida de las generaciones adultas. Para que haya educación, es imprescindible la presencia de una generación de adultos y una de jóvenes, donde los primeros ejerzan una acción sobre los segundos” (Durkheim 1979, citado por Bórquez 2006: 88).

En la definición se concibe a la educación como un proceso social que ejercen las generaciones adultas a las generaciones jóvenes, mediante este proceso se produce la adquisición del sistema cultural; no puede haber una educación si no existe una generación adulta o mayor, por lo que se puede decir que es imposible que solamente las generaciones jóvenes entre ellos ejerzan una educación dentro de un determinado grupo social. Entonces, la educación cumple una función importante en la producción y reproducción de la cultura, ésta es intencional, es parte integral de la cultura y es un

¹⁴ La raíz etimológica de la palabra educación la encontramos en el latín, *educare*, cuyo significado es criar, nutrir, conducir, guiar, orientar, alimentar; y de *exducere*, que quiere decir extraer, hacer salir de adentro hacia fuera. Este doble sentido que tiene su fundamento en las raíces etimológicas del concepto de educación ha recibido dos sentidos distintos: acrecentamiento, igual a *exducere*. O bien se le conoce como modelo “directivo”, es decir *educare*, donde la función del profesor es “dirigir” al alumno; y el modelo de “extracción”, es decir *exducere*, donde el maestro ayuda a “sacar” el conocimiento que ya existe en el alumno, es decir lo extrae (Bohórquez 2006: 87).

proceso socialmente organizado por cada sociedad y, esto responde y está definida en función de los intereses y finalidades de cada sociedad.

Al respecto, Bórquez (2006) indica que:

(...) en cada sociedad se forma un cierto ideal de lo que debe ser el hombre, tanto desde el punto de vista intelectual, como físico y moral. Esto hace que las personas adquieran sentido de pertenencia a una sociedad específica. En estos términos, la educación refuerza la homogeneidad. Pero la vida colectiva también reconoce que, sin una diversidad, toda cooperación sería imposible. Por tanto, la educación también asegura la necesidad de que persista esta diversidad. (Bórquez 2006: 89)

La diversidad social hace que en cada sociedad exista una educación diferente a la otra, porque varía intereses y necesidades de una sociedad a otra, y el tipo de personas que quieran educar; entonces, podemos decir –desde la teoría- que la educación como proceso social busca empoderar y fortalecer a las diversas sociedades para mantener sus diferencias y garantizar su continuidad histórica en el tiempo.

No obstante, en la sociedad actual, por los cambios sociales y las relaciones de poder existente se pretende homogeneizar solamente desde una perspectiva cultural de formación del hombre. La globalización producida por los países industrializados ha hecho que otras sociedades queden fuera del sistema de desarrollo. Al respecto, en su análisis de aproximación conceptual sobre educación Zambrana (2005) muestra que “Desde sus orígenes, la educación occidental ha sido una respuesta a la crisis de cultura; el nuevo modelo cultural en el occidente basado en el racionalismo y humanismo han sido el pilar para la construcción del discurso educativo dominante del occidente” (Ibíd. 2005: 41).

Desde esta perspectiva de dominación cultural, la forma de concebir la educación en las diversas sociedades ha ido en deterioro y asimilación cultural provocado por los Estados-nación que aplican las políticas educativas de las sociedades occidentales. En ese escenario de relaciones de dominación, los pueblos indígenas

(...) se ven, afectados por sus condiciones de opresión y explotación económica, excluidos y discriminados social y culturalmente han realizaron movimientos reivindicativos demandando una educación que responda a sus necesidades socioculturales y se ha enfrentado a las políticas de asimilacionistas e integracionistas de los Estados-Naciones. En el transcurso de las transformaciones socio-históricas; las poblaciones indígenas dan cuenta de diversas experiencias educativas que han surgido de su riqueza y bagaje cultural. (Zambrana 2005:43)

Desde un horizonte crítico, para el profesor norteamericano Michel Apple, la educación en las sociedades desarrolladas “sirve para desarrollar habilidades económicas y difundir un sistema común de creencias y valores, así como para ayudar a crear una cultura nacional.

Sirve como una especie de tecnología moral del alma” (Apple 1996: 61). Desde esta crítica, podemos manifestar que en la actualidad en las sociedades desarrolladas la educación tiene un norte fijo hacia la homogeneización cultural, que el desarrollo económico neoliberal ha impregnado en la educación del hombre.

No obstante, consideramos que es muy importante definir con toda la comunidad educativa el papel que la educación debe cumplir en la sociedad actual. A partir de la educación –como señala Ccori (2008)- es posible convertir a la globalización neoliberal en solidaridad humana.

a) La escuela¹⁵

Para algunos la escuela es “la institución considerada como especialmente educativa, el marco donde se materializan las teorías científicas de la educación, su función es ‘condensadora y seleccionadora’ de las distintas influencias que concluye sobre el educando (Nassif 1958, citado por Crísologo). Desde esta definición, podemos decir que la escuela es una institución que esta ubicada físicamente en diferentes lugares de la sociedad, se le asigna el papel de educar a las personas, por lo que en este lugar se enseñan y se aprenden los conocimientos que una sociedad ve conveniente enseñar y aprender; de esta forma, la escuela cumple la función de seleccionar y resumir los conocimientos en el alumno.

Para otros, “Si bien en principio la escuela es un lugar de enseñanza, también es un medio de vida para un conjunto de niños a los que es preciso intentar constituir con comunidad; un centro de relaciones entre el cuerpo de profesores y los padres: finalmente, un organismo de educación permanente” (Crisólogo 1999: 153). La mayor parte de la sociedad pasa su niñez y juventud en esta institución, otros con proyectos de vida y éxitos en sus estudios y otros se ven frustrados durante su paso por la escuela; consideramos que es necesario construir una escuela con la participación de toda la sociedad, es decir, con toda la comunidad educativa, una escuela que sea permanente, que no sea solamente para la edad de la niñez y la juventud de las personas, al contrario, debe ser vitalicia como el aprendizaje.

Desde otra perspectiva, para O. Bandala (2006)

¹⁵ Deriva de la voz latina *schola*, que significa doctrina que se enseña o aprende; del griego *scholé*, que significa lugar donde se enseña y aprende. (Gutiérrez 2003: 91)

(...) la institución escolar será la encargada de la distribución de los saberes equitativamente, por encima de las diferencias sociales, sexuales, étnicas, etc. Contribuyendo a la extinción de las desigualdades y privilegios. La escuela tiene el fin de proporcionar conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes que preparen a las personas para asumir responsablemente las tareas de la participación social, les permitan aprender por cuenta propia y tener flexibilidad para adaptarse a un mundo en permanente transformación que garantice la atención a las necesidades de diferentes grupos en diversos espacios y situaciones, que sea incluyente. Es decir, una educación que propicie la equidad, independientemente del medio en que vivan. (Ibíd. 2006: 3)

En efecto, la escuela cumple una función muy importante en la sociedad, al menos en el momento histórico que vive la sociedad en su conjunto, esta institución debe ser la encargada de intercambiar los conocimientos equitativamente sin mirar las diferencias sociales ni privilegios que muchos grupos sociales intentan hacerla; de esta manera, distribuyendo los conocimientos, habilidades y actitudes, la sociedad tendrá una participación más activa y plena en esta sociedad, no solamente para adaptarse a la sociedad actual, sino también, para transformar la vida satisfaciendo sus necesidades y expectativas que demandan las personas.

b) La función reproductora de la escuela

De acuerdo al rastreo teórico, se percibe que un buen número de sociólogos aplicaron en investigaciones prácticas el modelo teórico reproductor construido teóricamente por el filósofo francés nacido en Argelia Louis Althusser, a lo largo de la década de 1960; pero estas investigaciones se realizaron con mayor ímpetu, principalmente a partir de la década de 1970.

En esas de 1960, el sociólogo francés Bourdieu (1930-2002), apoyándose en la corriente crítica reproductor realiza investigaciones introduciendo categorías o campos nuevos para comprender la reproducción social producida desde la escuela. Las investigaciones realizadas por este intelectual influyeron más en las últimas décadas del siglo XX.

El pensamiento que refleja en sus obras éste autor es abstracto y complejo de entender. Por ello, muchos teóricos que han analizado su obra particularmente “la reproducción”, entre ellos Félix Patzi (1999), Gustavo Téllez (2002), Rodolfo Bórquez (2006) entre otros, han afirmado que se debe a varios factores, entre ellos Bórquez, resalta dos factores.

En primer término, Bourdieu introduce a la sociología el rigor de la reflexión filosófica, sin que ello signifique restringirla a la ambigüedad de la macroteorías sobre los sistemas sociales. Por tal razón él se ha cuidado de proponer paradigmas universales para explicar problemas concretos, es decir construye su herramienta teórico donde

se incluye la teoría de los campos, habitus, reproducción, estrategia, teoría de la violencia legítima, arbitrariedad cultural y social, capital simbólico, etc.

En segundo lugar, Bourdieu no se cobija en ningún cuerpo teórico específico sino que, por el contrario, establece canales de comunicación entre autores, que en el ámbito ortodoxo, de la cultura intelectual podría parecer una blasfemia. (Bórquez 2006: 117)

El trabajo de Bourdieu, que lo elabora conjuntamente con Passeron en la década de 1960, trata principalmente el problema de *la reproducción* a nivel del sistema escolar. Este trabajo, particularmente en la presente investigación que realizamos, se toma como referencia teórica para explicar la reproducción social y cultural que se produce en la sociedad actual. Para ello, analizamos brevemente las categorías conceptuales –o campos como lo llama él- que utiliza Bourdieu, particularmente en su obra “La reproducción”, estas categorías conceptuales nos permiten acercarnos a la tendencia del autor en relación al ámbito educativo, y articulando con otras obras que él mismo escribió.

La *Reproducción cultural*, en el modelo reproduccionista de la pedagogía crítica, “consideran a la escuela como un apéndice ideológico del Estado, que tiene como función principal reproducir las relaciones de poder. También estiman que la escuela es un instrumento que desempeña un papel reproductor de las relaciones sociales y culturales dominantes” (Bórquez 2006: 103).

Desde la cita podemos indicar que ciertamente la escuela, se ha establecido a partir de los proyectos Estado-nación, respondiendo a una política educativa alejada de la realidad de los beneficiarios; la historia nos muestra que las primeras escuelas instauradas por los mismos indígenas han sido destruidas por la oligarquía como el caso de Warisata. Por lo que podemos indicar que tal como funciona la escuela en las últimas décadas cumple nomás una función cultural al inculcar, transmitir y conservar la cultura hegemónica.

La escuela desde la perspectiva reproduccionista de la educación inculca e impone significaciones imponiéndolas como legítimas. Parafraseando a Bourdieu (1995) toda acción educativa o pedagógica es, de alguna manera, una forma de *violencia simbólica* en la medida en que se impone como legítimas, significaciones sin fundamento o validez universal:

Es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados –por la selección y exclusión que les es correlativa- como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural. (Bourdieu y Passeron 1995: 46-48)

En efecto, la escuela es una de las instituciones desde donde se ejerce la violencia simbólica, mediante una imposición cultural a los estudiantes, de tal manera esta acción pedagógica se considera como legítima. Podemos decir que esta legitimidad oscurece, es decir oculta las relaciones de dominación, cuando en el fondo solamente es la expresión de intereses de la sociedad dominante.

Para Bourdieu (1995) “la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse en ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la ‘naturaleza de las cosas’ o a una naturaleza humana” (Bourdieu y Passeron, 1995, 48).

Pero, cuando afirma que el poder es *arbitrario*, ¿qué quiso decir?, inferimos que quiso expresar es que las clases dominantes ejercen su poder sobre las clases dominadas, no porque el poder les pertenezca de manera natural, sino que lo obtienen debido a su posición arbitraria que tienen sobre las demás clases sociales. Ahora bien, ¿Cómo se da concretamente en la escuela esta *Arbitrariedad cultural*?, se da –a nuestro modo de entender- cuando los estudiantes provenientes de las élites se encuentran mejor preparados para asimilar los contenidos y valores de la cultura escolar, debido a que coinciden con la cultura de su clase social, para ellos, esto significa darle continuidad a su modelo cultural. Por el contrario, en las clases dominadas, por medio de un gran esfuerzo deben adquirir, conquistar, una cultura que les es desconocida, sufriendo un verdadero proceso de alienación cultural.

En ese proceso educativo de interiorización e imposición arbitraria de significados y símbolos se efectúa “el trabajo de inculcación con una duración, suficientemente para producir una formación duradera, o sea *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de una arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu 1995: 72).

Desde la perspectiva del autor podemos indicar que el proceso pedagógico, en tanto que actividad de inculcación, crea en los estudiantes un *habitus*, es decir habitúa a los estudiantes hacia la cultura que se imparte en la escuela, la dominante, la misma es interiorizada y durable. El *habitus* es, entonces un complejo de significaciones incorporadas al cuerpo biológico, con poder de constitución real, ya que funciona como ordenador de toda actividad, como categoría de clasificación y comprensión del mundo.

4. El currícul¹⁶: Aproximación a la teoría conceptual

Cuando hablamos de teorías curriculares, habitualmente pensamos que se trata de cuestiones alejadas de la realidad, abstracta y sin sentido, parece que por ello a veces los profesores generalmente no le dan importancia a estas cuestiones teóricas. Sin embargo, es necesario que se tenga una idea clara de lo que decimos cuando hablamos con respecto al currículum, al menos para la toma de decisiones en el trabajo pedagógico.

De acuerdo al rastreo de los estudios del currículum, muchos estudiosos han profundizado sobre la teoría curricular, particularmente en estas últimas décadas (Gimeno Sacristán, 1996; Stenhouse, 1991; Gimeno y Pérez, 1995; Cesar Coll, 1995; Pablo Gentili, 1997; Tadeu Da Silva, 1997; Jorge García, 2001, y otros). Estos estudios sobre el currículum dan cuenta que en el devenir histórico fue conceptualizado en consonancia a las épocas y corrientes educativas, algunas determinan el significado por su origen o por la raíz etimológica y otros por criterios más administrativos que educativos; mientras otros orientan su matriz analítica desde la perspectiva de la teoría educacional crítica vinculando con la tendencia posmoderna crítica, a ésta última damos relevancia en el presente estudio.

En el afán de teorizar sobre el currículum -lo cual nos parece muy pertinente para comprender- Gimeno Sacristán (1996) en su libro “Una reflexión sobre la práctica” hace una interpretación interesante desde cuatro diferentes perspectivas:

1. El currículum como suma de exigencias académicas;
2. El currículum: base experiencias;
3. El legado tecnológico y eficientista en el currículum; y
4. El puente entre teoría y acción: el currículum como configurador de la práctica. (Gimeno Sacristán 1996: 46-64).

Por otro lado, García Ferrufino (2001) hace una interesante interpretación sobre el currículum después de estudiar los antecedentes históricos y conceptuales, el autor describe las diferentes interpretaciones que se dan sobre la idea de currículum; así organiza en cuatro distintas maneras de interpretar el currículum:

- a).- como planes y programas;
- b).- como producto de la educación;
- c).- como educación; y
- d).- como instrumento de preservación, transmisión y mejoramiento de la cultura. (García 2001: 4-6)

¹⁶ Es una palabra latina que etimológicamente viene del latín *currere*, que quiere decir, “recorrido”.

En estas dos formas organizar e interpretar de los autores (tanto de Sacristán como de Ferrufino) es interesante y apropiado para analizar la teoría relacionada al currículo, ya que cada uno analiza desde diferentes perspectivas que nos aclara sobre la concepción del currículo.

Para ir comprendiendo mejor, retomamos la interpretación que hace el español Gimeno Sacristán (1996) desde cuatro perspectivas, el primero –**currículum como suma de exigencias académicas**– se refiere a la idea de que el saber o el conocimiento que contenía el currículo y que debían aprender los alumnos eran –y aún se sigue– de la cultura dominante “cultura”; desde esta orientación, que tradicionalmente se entendía así, el currículo en instituciones educativas se centra en el conocimiento de las diferentes disciplinas, distribuidas en varias asignaturas o áreas de conocimiento. Al parecer las instituciones educativas en nuestra sociedad se siguen orientándose bajo estos criterios, vemos que en la educación, por ejemplo, los estudiantes se especializan en una disciplina de acuerdo a las exigencias y normas institucionales que se ha establecido; en esta lógica el currículo contiene conocimientos ajenos a la realidad donde se concreta la educación, se podría decir que esta orientación pone más énfasis a las exigencias de la sociedad moderna. Los modelos educativos que tienen esta orientación, según el crítico brasileño Pablo Gentili (1997) se.

Consideran que las instituciones educativas deben funcionar como pequeñas empresas productoras de servicios educacionales y asumir los principios de probada eficacia para alcanzar cierto liderazgo en cualquier mercado (...), la escuela tiene por función, en la perspectiva de los hombres de negocio, la transmisión de ciertas habilidades y competencias necesarias para que las personas desempeñen competitivamente en un mercado de trabajo altamente selectivo y cada vez más restringido. La buena educación debe garantizar las funciones de selección, clasificación y jerarquización de los postulantes a los futuros empleos. Para los neoliberales en esto reside la “función social de la escuela. (Gentili 1997, 42-49)

Este tipo de orientación del currículo –desde el punto de vista del autor– responde a un modelo de desarrollo económico neoliberal; esta orientación, desde comprensión, tenía el currículo de los países latinoamericanos que optaron por el modelo de desarrollo económico neoliberal protagonizada por los países dominantes del norte, que responde a las demandas del mercado empresarial; por ello, muchos centros educativos –media y superior– en nuestra sociedad gradúan profesionales en todas las disciplinas que demanda la estructura social moderna dominante, particularmente en los centros urbanos. Mientras las exigencias de las comunidades rurales son otras, este tipo de orientación curricular ha generado divorcio entre la comunidad y la escuela en nuestra sociedad.

La segunda perspectiva de comprender el currículo para Gimeno Sacristán (1996) es, **el currículo: base de experiencias**. Según esta orientación, el currículo, para el autor, pone más énfasis en la metodología de la enseñanza, es decir, al cómo se enseña del profesor y cómo aprender del alumno. El centro de atención son las experiencias del alumno; en los procesos pedagógicos se pretende recuperar y potenciar los intereses y experiencias los educandos.

Para Garcés¹⁷ (2003).

Esta perspectiva centrada en la experiencia corresponde a una visión de la escuela como educadora total, que no se limita a la introducción de saberes académicos, sino que abarca todo un proyecto global de educación. Es por eso que pone especial atención en los procesos educativos antes que en los contenidos. Se pone especial atención en el cómo desarrollan los procesos de aprendizaje antes que en los resultados observables o en los contenidos preestablecidos". (Ibíd. 2003:12)

Un currículo orientado con estas características aparte de centrarse en los saberes académicos también se centra en una tendencia más global de la educación, no tanto se pone más énfasis en los resultados, sino en los procesos pedagógicos, por ello, en la última Reforma de la educación boliviana se debía poner más atención a los procesos, y por ende se toman las competencias a desarrollar en vez de objetivos terminales de la educación. Así Garcés y Guzmán (2003) hacen notar que esta concepción de currículo está estrechamente relacionada con la propuesta de la Reforma Educativa boliviana, por que en esta propuesta educativa también se enfatiza la importancia del aprendizaje mediante la experiencia y la comprensión del fenómeno educativo como proceso antes que como resultado educativo.

La tercera forma de comprender el currículo para Gimeno Sacristán (1996) es **el legado tecnológico y eficientista en el currículo**. Esta tendencia educativa, según hace notar el autor, el currículo pasa a ser una disposición burocrática que organiza y controla todo el sistema educativo. En esta orientación, parafraseando a Tadeo Da Silva¹⁸ (2001) los estudiantes deben ser procesados como un instrumento fabril. Este tipo de orientación del currículo tiene una especificación precisa de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que pueden ser medidos con precisión, es decir, un profesional

¹⁷ Garcés y Guzmán hacen una mirada panorámica sobre las distintas orientaciones que se encuentran en la teoría del currículo –basándose en los autores de Gimeno sacristán, 1998; Lundgren, 1992; y Kemmis, 1988- para tomar como base teórica para la diversificación del currículo de la Nación Quechua.

¹⁸ Da Silva hace una crítica contundente a la idea de Franklin Bobbit, impulsor de esta tendencia curricular. Bobbit, según los críticos se inspiró en la "administración científica de Taylor".

competente, para un puesto en el mercado de trabajo que ofrece el sistema capitalista. Y el estudiante en este modelo es un ser adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, maleable, es sujeto del mercado y del ámbito de trabajo modificado por la reingeniería y por las nuevas técnicas de gerencia en la estructura social.

En la misma línea para los autores Garcés y Guzmán (2003) este modelo curricular se basa en el taylorismo productivo. “es decir, en el modelo de producción capitalista en el que se necesita un **experto** externo que reúna todo el conocimiento sobre la gestión del trabajo, que sepa el adiestramiento al que tiene que someterse el **operario**” en función de los que tiene que ejecutar de manera precisa. Este *manager* estudia, planifica, distribuye, prevé y racionaliza el trabajo para que el operario ejecute las indicaciones lo más fielmente posible” (Ibíd. 2003: 13-14, el resaltado es mío).

Analógicamente, esta realidad productiva-empresarial se aplica a la concepción curricular, por ello, podemos decir que en la práctica educativa se tiene un *perito* en la materia que diseña el currículo (pedagogo, curricularista), y otro que está preparado medianamente *opera* de manera fiel (profesor). Para ello, se prepara técnicamente con anterioridad al operador con todas las competencias necesarias para ello. No obstante, desde la perspectiva educacional crítica, esta forma de orientación curricular deja de lado la dimensión histórica, social, económica y cultural que debe contener un currículo. Este modelo de currículo en los Estados-naciones con poblaciones indígenas, como la nuestra, fue imponiéndose este tipo de pensamiento occidental que protagonizan los países desarrollados¹⁹. En el campo educativo y en este proyecto globalizador que vivimos actualmente, el pensamiento común en los educadores es esta tendencia de asimilación cultural; en las escuelas se prepara a las nuevas generaciones para que respondan a las necesidades del sistema tecnológico capitalista. Es decir, la escuela forma para que las nuevas generaciones se adapten a la sociedad actual, cada vez más consumista e individual, y no así para cambiar este mundo desigual.

La corta y última forma de comprender el currículo para Gimeno Sacristán (1996) es ***el puente entre teoría y acción: el currículum como configurador de la práctica***. Esta

¹⁹ “Fredrik Winslow Taylor. Dice: Éste tiene una idea muy clara de cómo lograr un crecimiento económico, y no circunscribiéndolo solamente al mundo del taller, sino a todos los sectores donde se desarrollen formas de trabajo, y por tanto también a la institución escolar. (...) La defensa a ultranza de la idea de una producción y un consumo de masas es la dimensión oculta de ese crecimiento de la productividad y el sustrato del modelo económico capitalista”. (Jurjo Torres 1991:28)

manera de orientación del currículo es la más aceptada por la mayoría de los teóricos en el tema curricular, se puede decir que es más incluyente que las otras perspectivas curriculares. Se centra en la dialéctica teoría-práctica, en una forma global toma todos los problemas relacionados con el currículo. También, se preocupa por la práctica curricular como fruto de los aportes críticos de la educación.

Según los autores Garcés y Guzmán (2003) esta corriente es más aceptada por varias razones, entre ellas mencionan las siguientes:

Por el declive del predominio del paradigma científico positivista.

Por el debilitamiento de la exclusiva perspectiva psicológica sobre teoría y práctica escolar.

Por el resurgir del pensamiento crítico en educación.

Por la experiencia acumulada en políticas y programas de cambio curricular.

Por la mayor conscientización del profesorado sobre su papel activo e histórico en la educación. (Ibíd. 2003: 14)

Las razones, que mencionan los autores, tiene que ver cómo la educación, con el paso del tiempo, como otras disciplinas, fue permeada por la ciencia²⁰ occidental, imponiéndose el enciclopedismo en las instituciones educativas, que proponía que todos los temas debían ser estudiados por todos los estudiantes y que el currículo debía ser previsto y normalizado desde afuera por los expertos de la ciencia dominante como universal. Asimismo, el enfoque psicopedagógico que fundamenta el corpus teórico del constructivismo, es cuestionado por los críticos por “el carácter individual e interaccionista, desvinculado de la historia y la práctica social (actividad productiva), además el no tomar en cuenta la afectividad y lo neurológico” (Barral 2005: 46). También, en las teorías que se toma dentro la psicopedagogía, la mayoría de los estudios ha tomado como sujeto de investigación al hombre occidental, universalizando así una teoría ajena a la realidad de

²⁰ “En efecto, si se reflexiona sobre los eventos de décadas recientes, se recuerda que el desarrollo y la ciencia han convivido a través del tiempo íntimamente ligados como caballo y carroza. El desarrollo nos era deseable a las sociedades no occidentales precisamente porque estaba asociado con la ciencia. Lo que teníamos antes del desarrollo, sea en la forma de naturaleza pura o subsistencia no occidental, no tenía, nos decían, la racionalidad, brillantez y eficiencia de la ciencia moderna. La gente, las sociedades, la naturaleza misma eran atrasadas en su ausencia. Los planificadores catalogaron zonas enteras de ‘atrasadas’ simplemente porque no tenían fábricas. (La fábrica ha permanecido hasta hoy un símbolo concreto de los nuevos procesos desarrollados por la ciencia.) El atraso debía sustituirse por el desarrollo, una forma presuntamente mejor de organizar al hombre y a la naturaleza basada en las ricas intuiciones de la ciencia actual” (Álvarez 1996: 35).

los diferentes grupos culturales que existen en la sociedad; esto ha generado un divorcio entre la escuela y las comunidades, por lo que este paradigma esta en declive como mencionan los autores.

En esta tendencia de orientación del currículo, los profesores reflexionan críticamente sobre la práctica que están ofertando a la sociedad, más aún en una sociedad con una diversidad cultural y lingüística como la boliviana, los mismos tienen procedimientos eficientes ante las situaciones complejas que presenta la sociedad.

Para cerrar esta parte, sobre las diferentes orientaciones que tiene el currículo desde la perspectiva de Gimeno Sacristán (1996), A ello, podemos adicionar rescatando la interpretación que hacía – citadas líneas arriba- Jorge García (2001), el autor en una de sus interpretaciones, describía al currículo como instrumento de preservación, transmisión y mejoramiento de la cultura. Esta interpretación para nuestro trabajo es muy importante, ya que el momento histórico que vive la sociedad boliviana necesita orientar el currículo en sus propuestas educativas hacia la preservación, transmisión y mejoramiento de la cultura diversa que existe para fortalecer la identidad de los pueblos.

Hasta aquí podemos graficar las orientaciones que expresan el currículo a partir de los autores de Gimeno Sacristán (1996) y Jorge García (2001) de la siguiente forma.

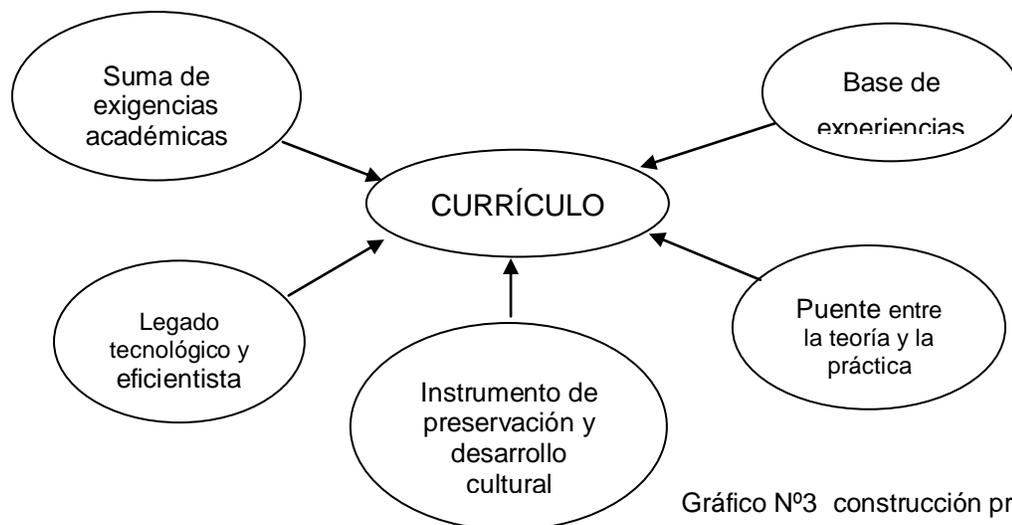


Gráfico N°3 construcción propia

Desde la perspectiva de los teóricos críticos de la educación, McLaren (1994) señala que el currículum “representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad. El currículo favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los

sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y género” (1994: 223-224).

Asimismo, para Tadeu Da Silva (2001), otro de los pedagogos críticos, el discurso curricular irrumpen cuestiones tales como la diferencia, la identidad, la multiculturalidad, el feminismo, el anticolonialismo, el postcolonialismo entre otros. Da Silva señala que el currículo es una cuestión de saber, identidad y poder y conceptualiza de la siguiente manera: “el currículo tiene significados que van mucho más allá de aquellos a los que las teorías tradicionales nos confinaron. El currículum es el lugar, espacio, territorio, relación de poder, trayectoria, viaje, recorrido, autobiografía, propia vida, forja de identidad, texto, discurso, documento. El currículum es documento de identidad” (Ibíd. 2001: 187).

Desde esta perspectiva de la pedagogía crítica, podemos concluir esta parte indicando que el currículo tiene diversas orientaciones y juega un papel muy importante en la configuración de la educación. No obstante, podemos decir que el currículo es un espacio donde nos identificarnos con nuestro proyecto de vida, con nuestra lucha por intereses emancipatorios con la cultura dominante, para construir una sociedad más justa y equitativa desde nuestra realidad cultural. A continuación veremos el ámbito no explícito de la práctica curricular, del denominado currículo oculto.

4.1. Currículo oculto

En la práctica educativa el currículo no siempre se desarrolla tal como se prescribe, al contrario, en el proceso educativo se practica de manera paralela el currículo oculto.

Al respecto, Jurjo Torres (1996) señala que el currículo oculto.

(...) hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. El currículo oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la sociedad hegemónica de ese momento socio histórico. (Ibíd. 1996: 198)

Desde esta afirmación del autor, el currículo oculto es otro espacio donde se concreta conocimientos, destrezas, actitudes y valores de la sociedad dominante en un momento histórico de dominación cultural. Desde esta concepción teórica, es importante que el maestro tenga el conocimiento suficiente de su propia historia y la realidad sociocultural para que sea capaz de reconocer cómo influyen sus experiencias y aprendizajes

personales en las relaciones establecidas con los alumnos. En el aula se configura una confusa relación entre el maestro y el alumno, en este orden se establece lo nuevo y lo viejo, lo moderno y lo tradicional, lo oficial y lo oculto.

En realidad, en esta parte se trata de aclarar la oscuridad que nos habita en el proceso educativo, aquello que aún no podemos o no queremos ver, como creencias, preconceptos, prejuicios, hábitos. Para muchos teóricos críticos en esta temática, los centros educativos son las verdaderas cárceles que los hombres fabricamos y donde abortamos la vida que late esperanzada de futuros y posibles mejores ciudadanos.

Mediante la enseñanza de los contenidos curriculares en las aulas prácticamente se desarrolla el currículo y éstas están insertas en los programas de estudio que cada sistema educativo. En una sociedad de relaciones de dominación como la nuestra cobra más espacio el currículo oculto, ya que en la misma el currículo transmite conocimientos y valores supuestamente universales.

4.2. El saber/ conocimiento²¹ en el currículo

En el acápite anterior mencionamos a Tadeu Da Silva (2001), quien afirma que el currículo es una cuestión de *saber, identidad y poder*. A partir de esta afirmación podemos concebir que el *saber*, para nosotros ocupa el núcleo central en el currículo.

En la práctica educativa, generalmente, no se cuestiona el origen del saber que se enseña a los educandos, al contrario se la asume de manera pasiva. A los conocimientos que proceden de las sociedades desarrolladas frecuentemente se las apropia como

21 Ishizawa (2007) hace algunas puntualizaciones distintivas contrastando el saber y el conocimiento y presenta de la siguiente forma:

Conocimiento	Saber
Universal	Local / contextual
Cerebral	Sensual / emocional
Impersonal / desencarnado	Encarnado en el ayllu
Articulado / explícito	Implícito / tácito
Analítico	Holístico
Único acceso como resultado de la aplicación de un método	Múltiples vías de acceso. Ocurre en la crianza
Distancia	Inmediatez
Mirada técnica	Involucramiento
Oposición jerárquica de sujeto / objeto	Equivalencia
Teórico	Vivenciado

innovaciones en el campo de las ciencias de la educación. A la “ciencia”²² frecuentemente suele asumirse de manera implícita como conocimiento de validez universal, en otras palabras, este conocimiento resultaría verdadero y aplicable en cualquier tiempo y lugar. Parafraseando a Daniel Mato (2007) podemos indicar que, en esa lógica de concebir el mundo, la otra clase de conocimiento “no científico” queda excluido del currículo; es más, suele caracterizarse, según los casos, como “étnicos” o “locales”, o conocido como “etnociencia”, en cualquier caso como saberes particulares, es decir no-universales.

Walsh (2007), indica que el posicionamiento del eurocentrismo y occidentalismo como modelos únicos y universales de conocimiento ha descartando, así por completo a los otros. Asimismo, Samaniego y Garbarini (2004) indican que “La ciencia nueva o moderna eliminó el tiempo al reducir lo homogeneizantes, o desde la aceptación de ciertos valores supuestamente universales presentes en todos los grupos humanos, que no necesariamente están presentes en las identidades particulares. El valor de la diversidad sin una hermenéutica situacional puede llevarnos a un universalismo y/o formalismo anulador de identidades” (Ibíd. “2004: 110).

En efecto, al transmitir conocimientos “oficiales”, “científicos” en la escuela basándose en los planes y programas escolares oficiales, que en alguna medida corresponde a un modelo de desarrollo hegemónico, los educadores podemos estar imponiendo conocimientos “universales”, como también, anulando y excluyendo los conocimientos y valores propios de las comunidades, es decir las otras formas de ver el mundo.

Los maestros en la escuela hemos inculcado el saber/conocimiento occidental²³ como verdaderas absolutas, hemos visto como progreso para los pueblos indígenas, ya que en la escuela básica, en el colegio y en educación superior de formación de maestros nos

²² El término ciencia deriva etimológicamente del latín *scire* que significa *saber, conocer* (...) en nuestros días se entiende por ciencia “un conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables, que obtenidos de manera metódica y verificados en su contrastación con la realidad se sistematizan orgánicamente haciendo referencia a objetos de una misma naturaleza, cuyos contenidos son susceptibles de ser transmitidos” (Ander Egg 1998: 33)

²³ “En efecto, si se reflexiona sobre los eventos de décadas recientes, se recuerda que el desarrollo y la ciencia han convivido a través del tiempo íntimamente ligados como caballo y carroza. El desarrollo nos era deseable a las sociedades no occidentales precisamente porque estaba asociado con la ciencia. Lo que teníamos antes del desarrollo, sea en la forma de naturaleza pura o subsistencia no occidental, no tenía, nos decían, la racionalidad, brillantez y eficiencia de la ciencia moderna. La gente, las sociedades, la naturaleza misma eran atrasadas en su ausencia. Los planificadores catalogaron zonas enteras de ‘atrasadas’ simplemente porque no tenían fábricas. (La fábrica ha permanecido hasta hoy un símbolo concreto de los nuevos procesos desarrollados por la ciencia.) El atraso debía sustituirse por el desarrollo, una forma presuntamente mejor de organizar al hombre y a la naturaleza basada en las ricas intuiciones de la ciencia actual”. (Álvares 1996:48)

habían inspirado aquello. No obstante, con esta forma de inculcación negábamos los saberes propios y milenarios de las comunidades rurales.

En estos últimos tiempos, desde el estudio del conocimiento, se reconoce el error de las ciencias sociales, ya que las ciencias sociales había asumido las bases epistemológicas de las ciencias naturales, porque se dice que:

“Nadie desconoce que las ciencias sociales en sus orígenes, han tomado las bases epistemológicas de las ciencias naturales; por ejemplo, es conocida la interpretación determinada del mundo social que asume el positivismo, precisamente con base en el traslado mecánico del esquema epistemológico de la física newtoniana –hoy en decadencia-, en la cual la acción de las leyes es ineluctable y objetiva, ausente de toda posibilidad de intervención subjetiva. Lo cual como se verá, fue un error histórico” (Massé 2005: 4).

Entonces, en la producción del conocimiento en las ciencias sociales se asumió bajo la lógica de las ciencias naturales. Con este instrumento el hombre “científico” podía manipular como máquina haciendo uso de la razón por medio de conceptos y representaciones mentales. En la sociedad, esto se vuelve como rector y manipulador del orden social. Asimismo, en esta lógica se ve a la naturaleza como un conjunto de objetos aislados, muertos, se dio primacía a la razón; lo que dio luz verde para que el hombre domine la naturaleza con la técnica.

Para revelar mejor, Massé (2005) cita a Edgar Morín, quien sostiene que:

En efecto, la ciencia occidental se fundó sobre la eliminación positiva del sujeto a partir de la idea de que los objetos, al existir independientemente del sujeto, podrían ser observados y explicados en cuanto tales. La idea del universo de hechos objetivos liberados de todo juicio de valor, de toda deformación subjetiva, gracias al método experimental y a los procedimientos de verificación (...) Dentro de ese marco de referencia, el sujeto es, o bien el “ruido”, es decir, la perturbación, la deformación, el error, que hace falta eliminar a fin de lograr el conocimiento objetivo, o bien el espejo, simple reflejo del universo objetivo. (Morín 1997:65, citado por Carlos Massé)

Es importante que esta cuestión se reconozca de manera crítica en las instituciones educativas. Los maestros tendríamos que tomar el conocimiento de los fundamentos epistemológicos de las ciencias y la evolución que han registrado sus fundamentos en la actualidad; ya que en la formación pedagógica del maestro esta cuestión pasa desapercibido, por ello, en el desarrollo curricular generalmente se la asume de manera pasiva, y se va reproduciendo como verdades absolutas los conocimientos que el currículo “oficial” abraza. Lo que nos queda será asumir de manera crítica lo que nos ofrece la “ciencia” occidental; asimismo, reconocer los saberes milenarios de las comunidades.

En esta misma lógica, desde el análisis de las cuestiones centrales de las geopolíticas de conocimiento, Mignolo²⁴ (2007) sugiere que, no sólo se debe repensar, sino fundamentalmente re-orientar los principios y objetivos de la educación. El autor con una crítica contundente al conocimiento geopolítico, plantea inicialmente tres preguntas claves para explorar esta cuestión, lo que nos parece muy importante tomar en cuenta al momento de diseñar un currículo escolar desde un enfoque intercultural:

¿Qué tipo de conocimiento/compreñión (epistemología²⁵ y hermenéutica²⁶) queremos/ necesitamos producir y transmitir?, ¿A quiénes y para qué?

¿Qué métodos/teorías son relevantes para el conocimiento/compreñión que queremos/necesitamos producir y transmitir?

¿Con qué fines queremos/necesitamos producir y transmitir tal tipo de conocimiento/compreñión? (Walsh 2007: 13-14)

Desde esta perspectiva del autor, nos lleva a cuestionarnos seriamente el rol de la enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas. En la educación al momento de diseñar el currículo tendríamos que definir claramente qué tipo de conocimiento vamos a enseñar, producir y para qué; igualmente tenemos que precisar qué métodos vamos a utilizar para producir y transmitir a los educandos, es decir, con qué metodologías vamos a producir los conocimientos y transmitir el mismo.

Para los pueblos indígenas²⁷, el *saber* es “entendido como una condición humana que hace posible una forma de relacionarse con el mundo y que comprende conocimientos y capacidades que se pretende que adquieran los estudiantes en su formación escolar y que se materializan en actuaciones sociales específicas y legítimas (reconocidas y aceptadas por todos como válidas) tanto en relación con la naturaleza, con los demás como consigo mismo (CEPOs 2007: 6).

²⁴ Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo por Catherine Walsh. Quito UASB/Abya Yala, en prensa (2007).

²⁵ Para Carlos Massé (2005) “La epistemología es en alguna forma –aunque no sólo sea eso-, el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico” (Ibíd. 2005: 4). Para Mario Bunge (1981) la “adentrarse en la epistemología implica deslindar el conocimiento científico del que no lo es, y analizar la validez de la metodología empleada para obtener los conocimientos pretendidamente científicos”. (Ibíd. 1981: 13)

²⁶ Etimológicamente hermenéutica se deriva del griego *hermeneuin* que significa interpretar, es decir es el arte de interpretación textual. (...) implica una apreciación revisada del lenguaje y su significación en la vida social (Crisólogo 1999: 203).

²⁷ El Bloque Educativo Indígena Originario del país (2007), hace una interesante propuesta curricular desde la visión de las Naciones Indígenas Originarias, su propuesta: “Educación, cosmovisión e identidad”, plantea un enfoque curricular cuestionando el tema del saber y sus formas o modelos de transmisión.

En efecto, los conocimientos como contenidos en el currículo, no solo deberá tener un carácter instrumental donde se adquiera capacidades y valores para la sobrevivencia, al contrario, -como manifiesta la propuesta del Consejo Educativos de los Pueblos Originarios (2007)- “el currículo es la fuente de formación de la persona de forma integral tanto en su espíritu como en su cuerpo para la adquisición de formas robustas, integrales y cada vez más poderosas de comprensión de la realidad, para la adquisición de competencias sociales en un marco de respeto por su condición e identidad cultural y lingüística de los educandos y por la incorporación de disposiciones para producir y transformar” (Ibíd. 2007: 6).

Esta propuesta nos parece interesante, ya que los conocimientos que se pretende enseñar en la escuela tendrían que provenir de la realidad, lo que les identifica a los estudiantes, es decir, se enseñaría los saberes propios de la comunidad, desde su cosmovisión; como también lo que demandan, sin rechazar lo que ofrece la sociedad dominante. En suma, se deberá tener un currículo que conciba no sólo los saberes de la sociedad hegemónica, sino también, los saberes propios. Con esto se forjaría desde la educación una transformación social, reconociendo las diferencias culturales que promueva la afirmación identitaria entre culturas en equidad de condiciones para una sociedad más plural.

4.3. Elementos principales del currículo

En la práctica educativa existen varios elementos que dinamizan el currículo, el cual es utilizado por los maestros en el proceso del desarrollo curricular. Estos elementos, desde la teoría y el enfoque curricular optado por la política educativa del Estado guían y orientan la práctica pedagógica de los profesores. En esta parte analizamos los elementos curriculares más importantes que se utiliza en el desarrollo curricular.

Los *Programas de estudio* dentro el Sistema Educativo se concibe como: “estructuras de ordenamiento y dosificación de asignaturas que generalmente no pasan de una ‘lista’ de actividades y, primordialmente, de ‘conocimientos’. Es decir, una organización de contenidos por el abordaje cultural (Crisólogo 1999: 353). Para el Ministerio de Educación del país, “es un documento operativo, que establece un puente entre la teoría y la práctica pedagógica (...) contiene importante información curricular que podrá ser utilizada y enriquecida por los maestros en sus planificaciones pedagógicas para desplegar las potencialidades de los estudiantes en diferentes ámbitos del conocimiento” (ME, Plan y Programas de Estudio: s/a 6).

Desde estas definiciones podemos indicar que los programas de estudio es un documento importantes que contiene de manera sistematizada los contenidos, competencias, indicadores y actividades de diferentes áreas de conocimiento, el mismos es desarrollado por los maestros en el proceso de la enseñanza y aprendizaje; igualmente este documento, está determinado para un lapso de tiempo en los diferentes años de escolaridad. Desde nuestra concepción, estos planes y programas, en alguna medida obedecen a las políticas del gobierno de turno y a las políticas educativas emergentes de la época.

En los programas de estudio se encuentran los *contenidos curriculares*, ésta es uno de los elementos más importantes del currículum que se desarrolla. Se refieren a una selección de saberes que se enseñan y se aprenden la educación, primaria -lo que nos interesa-, como también en la secundaria. Los contenidos curriculares son teóricamente son definidos como: “son un conjunto de saberes que son objeto de enseñanza y aprendizaje en la educación formal, es decir los conocimientos, habilidades y valores que la sociedad a través del sistema educativo opta por considerarlos esenciales, tanto para la formación integral de los alumnos y de las alumnas como para su futura socialización como personas adultas” (Lomas 1999: 202).

Ander Egg conoce como contenidos educativos y:

(...) son todo aquello que se enseña a los alumnos y que éstos deben aprender. Entendidos con este alcance, los contenidos se expresan en el conjunto de temas que constituye cada asignatura. Dentro del marco del modelo curricular los contenidos no se restringen a los temas de una asignatura o al conocimiento de determinadas disciplinas dentro de un plan de estudios. Su alcance es mucho más amplio aludiendo al saber y formas culturales cuyo conocimiento y asimilación se consideran esenciales. Cesar Coll y sus colaboradores, cuando se refieren a los contenidos, distinguen tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. (Ander Egg 1998: 66)

Los autores nos indican que los contenidos son cuerpos de saberes o conocimientos, valores, actitudes, habilidades o destrezas que se ofrecen a los alumnos en la educación para ser aprendidos a través de los diversos medios y experiencias pedagógicas que ella dispone para contribuir a la formación de los educandos en todos los niveles de educación.

No obstante, desde una mirada crítica, los contenidos que tradicionalmente contiene el currículum escolar expresan conocimientos de la cultura dominante. Es decir, mediante la enseñanza de los contenidos en la escuela se ha impuesto una cultura dominante

excluyendo las expresiones, saberes locales e historia de la sociedad dominada. Al respecto Patzi (2006) indica que los contenidos siempre han sido expresiones de la cultura dominante, para él, los contenidos no se presentan de manera neutral, más al contrario se presentan de manera impositiva, buscan alentar una identidad nacional.

Los programas educativos son imposiciones de los símbolos de identidad legítima, donde los contenidos de la dominación pueden efectivizarse mediante la dramatización masiva, como fiestas cívicas y religiosas, aniversario patriótico, celebraciones históricas constituidas por los acontecimientos fundadores, los héroes que los protagonizaron (Bolívar, Sucre, etc.). Estos son los ritos que escenifican el deseo de repetición y perpetuación del orden. (Ibíd. 2006:26)

Los programas de estudio, en este sentido, no siempre son elaborados desde una perspectiva neutral, se ha visto a lo largo de la historia que siempre se ha tratado de imponer conocimientos, valores y actitudes de la sociedad dominante. Se puede decir que, desde el Estado-nación, mediante este mecanismo se ha pretendido homogeneizar la sociedad boliviana para garantizar la unidad nacional. Por lo tanto, la escuela mediante el desarrollo de los contenidos busca integrar a la diversidad cultural y lingüística al proyecto del Estado dirigida por una sociedad dominante.

En los centros educativos los contenidos curriculares generalmente no son consensuados por la comunidad educativa, en la práctica, siempre se ha desarrollado lo que proponen los programas educativos; favorablemente, estas últimas reformas a la educación ya permiten la incorporación de contenidos propios de la comunidad, lo cual para las comunidades indígenas es una opción, porque coadyuva al proceso de autogestión y autonomía de las escuelas en el marco de la nueva constitución política del estado plurinacional.

Para finalizar, podemos señalar que la *pertinencia de los contenidos* aún está ausente en el currículo que se oferta en la educación de los pueblos indígenas. La pertinencia, se entiende “como la capacidad de los sistemas educativos de responder a las necesidades y aspiraciones de la sociedad en su conjunto, considerando su diversidad social, cultural, étnica y lingüística”. (Plan de Acción. II Cumbre de las Américas. 18-19 abril de 1998. Documento UNESCO N° 23693, p. 2).

De esta forma los sistemas educativos, por tanto las instituciones educativas, guardan siempre una relación estrecha con las esferas de la sociedad dominante. Desde el presente trabajo consideramos que la política educativa no puede ser comprendida y desarrollada de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto de

los pueblos, hasta ahora en los centros educativos solamente se enseña el conjunto de ideas y representaciones como verdades absolutas y universalistas de la cultura que domina. En suma, la ciencia dominante somete a los pueblos a una ideología que propugnan para mantener y reproducir una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos para seguir reproduciendo la dominación. No obstante, esta cuestión va cambiando, la realidad política muestra esperanzas de que los actores de las políticas educativas sean los pueblos en el proceso de una autonomía de las regiones y municipios.

5. Socialización

La categoría conceptual de socialización es poco usado en el campo educativo, los maestros para referirse a esta significación psicológica utilizan otros términos. No obstante, la educación es un proceso de socialización como señala Ander Egg (1998) “el término se usa por lo menos en cuatro acepciones principales. De todas ellas, la que interesa particularmente a los educadores es la significación psicológica del concepto, habida cuenta de que la educación es en buena parte un proceso de socialización en cuanto transmite a los niños los saberes y formas culturales cuya asimilación se considera esencial para vivir y desarrollarse en una determinada sociedad” (1998: 164).

Esta categoría es teorizada profundamente por Berger y Luckmann, en varios estudios sobre la socialización en las culturas originarias citan a los autores mencionados. Los autores en su teoría distinguen dos tipos de socialización: “La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (1998: 166)

Desde la cita, los autores se refieren a dos etapas que toda persona transita en su proceso de socialización desde su niñez hasta la adultez. La primera, se refiere a que la persona inicialmente se socializa en la familia como miembro de ella, donde se relaciona con todo entorno familiar, psicológico y social; en ella se apropia de todo el conjunto de saberes, valores, estrategias mediante la lengua utilizada por la familia, en realidad se indica como socialización primaria desde que el niño nace hasta el momento en que el niño deja el hogar y se inserta o entra en contacto con otra realidad sociocultural.

La segunda etapa de socialización, de acuerdo a los autores, es cuando el niño entra en relación con otra realidad social, externamente de su familia. Podríamos decir cuando el niño ingresa a la escuela esta empezando una nueva socialización diferente a la de su familia, con otros personajes, otros saberes y valores muchas veces diferentes a la de su hogar.

Desde una perspectiva sociológica O. López (1993) cita a los autores Berger y Luckmann, para explicar que la socialización secundaria:

(...) surgen a lo largo de su historia compartida por individuos. La repetición de los actos humanos crea hábitos y pautas de conducta luego se pueden reproducir con economía de esfuerzo, por lo que se dan tipificaciones de acciones que pueden ser transmitidas a las generaciones como útiles o beneficiosas. Estas son las instituciones las que a su vez creadas se convierten en algo externo con realidad propia y que ejerce coacción sobre individuos que la crearon. (Citado por O. López 1993: 81)

En su estudio Berger y Luckmann (1998) hacen énfasis en que la socialización primaria es la más importante para el individuo, puesto que en esta etapa el individuo se apropia las maneras de entender el mundo que le rodea relacionándose con otros miembros de la sociedad, es decir, el individuo llega a ser un ser social porque comparte un sentido común que le permite dar sentido a la vida cotidiana, sin la cual no existiera una sociedad. Sin embargo, a ésta socialización primaria continua la secundaria a lo largo de la vida, el individuo transita por diverso y diferentes espacios. Esto, puede ser, ya por motivo de estudio o trabajo el individuo ingresa a una institución, imparte de manera coactiva saberes y valores que en muchos casos debilita el sentido común de la sociedad.

Desde esta mirada de la socialización, en la presente investigación se trata de analizar cuál es el impacto de la institución -escuela- en esa socialización secundaria del niño rural, puesto que el niño en su socialización primaria el niño ha ido construyendo y poseyendo un bagaje de conocimientos que ha sido socializado en la familia y en la comunidad, y se puede decir que, a la edad que ingresa a la escuela ya posee toda la dimensión simbólica y material de su cultura originaria. En esa vía, nuestro estudio pretende analizar y explicar el proceso de formación de la identidad de los estudiantes que participación en dos ámbitos diferentes de socialización (comunidad-escuela) y los efectos que la misma produce en la sociedad.

Capítulo IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

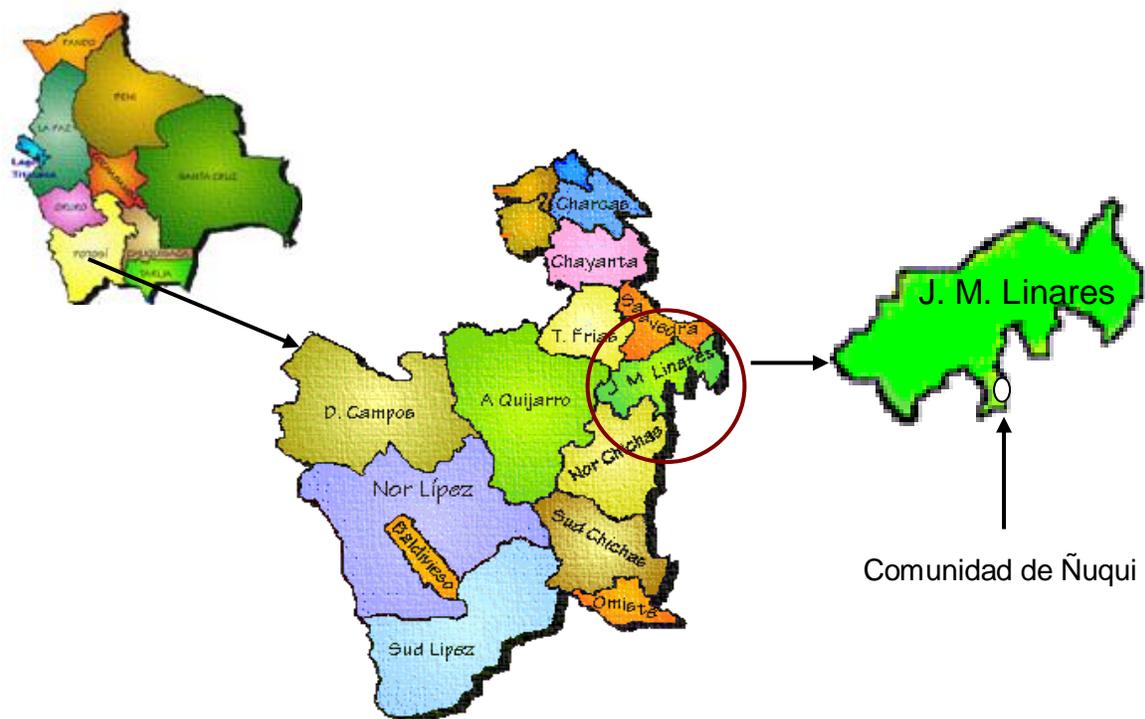
“Aunque sea difícil de explicar en términos lógicos, cuanto más conocemos a los pueblos indígenas, más fuerte se hace la sensación de que ellos tienen algo que nosotros hemos perdido”. M. Farran 1994

En este capítulo se tocan dos aspectos importantes de los resultados, en primer lugar se describe el contexto de la comunidad, sus características culturales y sociolingüísticas y el contexto educativo en la comunidad; en segundo lugar, se presenta los hallazgos sobre el impacto de los contenidos curriculares en formación de la identidad de los alumnos. El mismo se describe y se analiza observado en la práctica pedagógica, y triangulando con las manifestaciones y percepciones de los actores educativos.

1. Aspectos generales de la comunidad

1.1. Descripción general del contexto

Ñuqui es una comunidad que se encuentra en Bolivia aproximadamente a 3.400 m.s.n.m. Está situado en la provincia José María Linares del Departamento de Potosí, pertenece a la primera sección Municipal de Puna.



En la comunidad los habitantes no saben el origen o significado del vocablo “Ñuqui”, nadie conoce el origen del término; alguno que otro menciona su derivación del Cerro Ñuqui Urqu, para otros es sinónimo de fuerte, poderoso, viril; pero cuando nos remitimos al diccionario de Jesús Lara, encontramos que “Ñuqui” es un sustantivo que denota provocación sensual, lesviandad, lascivia” (Documento: Bodas de Diamante de las Escuelas de Cristo: 1982. p 3).



Para los habitantes del lugar solamente vive en la memoria oral colectiva en el relato de que la población lleva el nombre del cerro que cubre a la comunidad, y que se lo denomina al cerro “Ñuqui Urqu”, que tiene un aspecto volcánico elevado y se divisa desde lejos, este cerro tiene la forma de un bozal que se utiliza para proteger y que se coloca a la cría de las ovejas para que no lacten durante la noche, y este implemento se llama en aymara “ñuqui”, y que posiblemente, por la semejanza del cerro a este implemento, los aymaras que antiguamente traían la sal a estas regiones del lado de Uyuni colocarían el nombre de “Nuqui”.

Se presume que la comunidad²⁸ pertenecía al imperio inca, “(...) su idioma, costumbres, tradiciones, su música y su misma ubicación geográfica, es decir toda su cultura nos muestra en forma incuestionable que la comunidad de Ñuqui fue un ayllu del imperio de los incas” (Bodas de Diamante de las Escuelas de Cristo: 1982. p 3).

²⁸ La comunidad tiene una urbanización improvisada en la parte central donde se encuentran la iglesia, el colegio y la escuela; desde que llegó la energía eléctrica la mayoría de la gente de la comunidad empezó a construir sus viviendas en fila formando calles, es decir una sola calle larga, donde las calles terminan con dirección a las diferentes zonas que hay en la comunidad.

Para llegar a la comunidad se recorre aproximadamente 92 Km. de distancia (camino panamericano Potosí-Tarija) desde la ciudad de Potosí, se hace un desvío de ocho kilómetros más aproximadamente hacia el Este para llegar a la población de Ñuqui²⁹.

En la comunidad, se podría decir que la mayoría de los comunarios cuenta con “servicios básicos” como: luz eléctrica y agua potable; éstos dos servicios básicos llegan hasta las secciones alejadas, es decir hasta las casas que están alejadas a unos setecientos metros aproximadamente de la parte central donde están la iglesia y la escuela; algunas de estas viviendas están construidas junto a sus chacras y animales de manera precaria de adobes, piedras y techos de paja. La comunidad aún carece de alcantarillado y baño público.

En lo que se refiere al número de habitantes, la comunidad cuenta con 624 habitantes aproximadamente³⁰ distribuidas en 104 familias, ellos están organizados en ocho zonas, estas son: Agua de Castilla, Muqu Wasi, Llama Kancha, Ira Pampa, Jayuri Pata, Cruz Pampa, Quchapata y Mujun Pampa. Las tres últimas zonas pertenecen a lo que denominan los de *abajo* “urankuna”; y las cuatro primeras las denominan los de *arriba* “janaqkuna” y Jayuri pata es la parte central donde muchos se consideran de abajo y otros de arriba.

En cuanto a la organización política, los pobladores están representados por los Sindicatos Agrarios, los cuales hacen el gobierno interno en la comunidad y velan por la convivencia armoniosa de la localidad. Su estructura organizativa comprende: Secretario General, Relaciones, Actas, Proyectos y trabajo y vocal³¹ (C.O. Ñuqui, 12-10-07). Por otro lado, la elección del Sindicato Agrario se realiza en una reunión general y por voto democrático, su función dura un año calendario.

Otra autoridad –política- representativa dentro la comunidad es el Corregidor con sus respectivos colaboradores como: Alwasir, Curaca, Alcalde, Agente primero y agente

²⁹ Hay transporte diario de la comunidad hasta la ciudad de Potosí y viceversa.

³⁰ En el registro de los filiados de la comunidad que se utiliza, el cual maneja el profesor encargado y consejero de los miembros de la junta escolar, existen 104 familias. No se tiene dato exacto sobre los habitantes que hay, pero, colocando un término medio de 6 componentes en cada familia existen 624 habitantes aproximadamente.

³¹ Cada miembro del Sindicato Agrario, es responsable de su respectiva cartera; ellos son elegidos en una reunión general de toda la comunidad, al terminar su gestión cada miembro hace su informe de su gestión en una reunión general.

segundo, los mismos son elegidos por consentimiento de los pobladores de la comunidad. El ejercicio de este cargo dura, de la misma manera que la anterior, un año calendario.

Para la elección de muchas de estas autoridades de la comunidad, los comunarios conocen a quien le toca ejercer estos cargos, su elección, de algunos, es realizada por turno, en algunos casos hacen prevalecer la edad y el origen de la zona³² de la comunidad. Una de sus obligaciones más relevantes de las autoridades es cumplir con algunos compromisos con la comunidad realizando así algunos ritos y costumbres en las diferentes fechas festivas del año. (Ent. Serapio Torrez. Ñuqui, 17-10-07).

1.2. Características socioculturales y sociolingüísticas

Puna es la primera sección municipal de la provincia J. M. Linares, en éste municipio los datos del último censo señalan que: el principal *idioma* en el que aprendió a hablar un habitante de esta jurisdicción es el quechua en una porción de 93,64% (INE 2002: 466). En ésta realidad Ñuqui forma parte de este municipio, es reconocida como una comunidad quechua. Por ello, muchos profesionales, como también profesores y otros funcionarios de instituciones que trabajan en esta comunidad asumen dicha situación y reconocen que se trata de una comunidad quechua, aunque el funcionario no siempre habla la lengua originaria.

Los pobladores de la comunidad se caracterizan fundamentalmente por ser bilingües, es decir hablan quechua y castellano, pero con predominancia de la lengua originaria quechua.



³² Para elegir a algunas de las autoridades en muchos casos toman el criterio de zonas y ubicación espacial de la comunidad (Janaq, uran) “de arriba” o “de abajo”.

El quechua se usa específicamente en ámbitos familiares, en actividades agrícolas, comerciales, en diálogos y conversaciones entre comunarios del lugar o de la región, en reuniones de la comunidad donde se realizan sin la participación de los maestros u otros profesionales.

Mientras el castellano se usa en actividades “formales” como consejo de profesores, conversaciones entre comunarios y profesores, reuniones con los miembros de la Junta Escolar; sin embargo, en estos ámbitos para hacer comprender algunas decisiones particularmente a las mujeres mayores de edad se utiliza el quechua; por ejemplo, el profesor responsable de la Junta Escolar en un momento decía en una reunión de la siguiente manera: “Uyariychik, entonces qhawachkankichik jina Profesor Eloy Juntaman qullqita jaywachkan phichqa cemento bolsaman wakinanpaq jina, ñuqa anchata agradeceni, chayrayku ñuqa munani tukuy paypaq t’aqllarikunanchikta” (*Escuchen, entonces como están viendo el profesor Eloy a la Junta está dando dinero como para que alcance para cinco bolsas de cemento, yo le agradezco, por ello pido que den un aplauso para él*). (C.C. Ñuqui, 22-10 2007). Luego de expresar en quechua el profesor proseguía la reunión usando el castellano.

Así la lengua originaria se va utilizando en algunas situaciones para hacer comprender. Lo mismo pasa con los alumnos en el aula, en las clases se usa el castellano, mientras en los recreos fuera de la clase los alumnos entre ellos utilizan el quechua. Algunos profesores, particularmente en los cursos inferiores de primaria, se usa el quechua como apoyo para hacer comprender los contenidos.

Sin embargo, la lengua quechua pese a ser limitado su uso en las actividades “formales”, se utiliza en todas las actividades “informales” como en los recreos en la escuela fuera de las clases, en la familia y la comunidad, solamente en el aula no se la utiliza –aunque algunos profesores que saben la lengua usan como puente para hacer comprender-; por lo que en términos generales se podría decir que la lengua predominante de de mayor uso en esta comunidad es el quechua, por tanto, el castellano estaría considerado como segundo idioma de menor uso³³.

33 Sin embargo, esto no fue considerado de esta forma en la aplicación de la Reforma Educativa (1997-2002). Las autoridades de entonces cuando la escuela ingresaba al programa de transformación identificaron a exigencia de la comunidad el castellano como primera lengua –hay padres de familia que rechazan el uso del quechua en la escuela, por muchas circunstancias-, lo que en realidad no es, de esa forma llegaron los módulos en castellano a esta escuela. (Asesor Pedagógico de Ñuqui comunicación personal).

La *vestimenta* de sus pobladores en la actualidad, –mujeres- es la tradicional pollera como se observa en los mercados de la ciudad de Potosí, y los hombres se distinguen por sus abarcas, sombreros y ponchos en épocas de invierno. No obstante, en las generaciones jóvenes se puede apreciar que existe una ruptura intergeneracional entre padres e hijos, sobre todo, respecto al uso de la vestimenta originaria, pues los comunarios han sustituido las vestimentas típicas por otras provenientes de la ciudad. No obstante, los lugareños utilizan aún la ropa típica en algunas actividades como en el desfile cívico que se observaba en el colegio cuando recordaban el aniversario del colegio el 31 de mayo y otros festivales que se realizan en la región.



El sistema cultural se expresa alrededor de la práctica agrícola, fundamentalmente con una presencia de elementos culturales tradicionales, como la cooperación familiar en los trabajos agrícolas entre parientes y vecinos³⁴; esto se observa en las épocas de siembra, cosecha, o en la construcción de casas, aunque las cooperaciones en algunos casos ya son reconocidos económicamente.

En cuanto a *la economía*, en carácter general es precaria, la mayoría de las familias se dedica a la *agricultura*, los comunarios cuentan con un promedio de media hectárea de tierra con sistema de riego, lo que permite cultivar maíz, haba y papa una vez durante el calendario agrícola; también tienen cultivos temporales de ocho a diez hectáreas de tierra por familia, los cuales están ubicados en las pampas de la comunidad. La comunidad se caracteriza por producir diferentes tipos de productos, como papa, trigo, grano, haba,

³⁴ Podría decirse Ayñi, por que en su expresión nativa señalan -ayñirikuway ama jinachu kay- *ayúdame por favor no seas así*; generalmente esto se escucha en tiempos de cosecha y siembra.

maíz y otros productos en menor cantidad. Algunos comunarios comercializan sus productos los días sábados en la feria de Belén, y otros, los días domingos, en la feria de la localidad de Otavi que está cerca, de donde también adquieren otros productos como frutas, ropa y material escolar y otros.



La comunidad -treinta años atrás- aparte de la agricultura también se dedicaba a la artesanía, “los habitantes de estas tierras fabrican sus vestidos en base al hilado y tejido de prendas como: Phullus, aguayos, ponchos, bayetas y otros; pero que no se proyectan hacia una producción lucrativa, sino que solamente lo hacen por satisfacer sus necesidades (...) pues la ropa autóctona es bastante original (...)”. (Bodas de Diamante de la Escuelas de Cristo 1982: 13). Esta situación en la actualidad es muy distinta, se observa que la gente ya no produce ni utiliza la ropa autóctona, en su mayoría usa ropa comprada.



Asimismo, la comunidad en lo económico aún manifiesta complementariedad en sus interacciones, así, por ejemplo, un productor desea intercambiar sus productos acude a las distintas ferias semanales y anuales, ahí pueden intercambiar o hacer trueque con otros productos. Sin embargo, estas prácticas se van diluyendo porque son mantenidas solamente por las personas mayores que no tienen acceso a la moneda, estas personas generalmente mayores de edad acuden a comunidades aledañas como Otavi y Belén de Tres Cruces donde los fines de semana hay feria y ahí ellos realizan los trueques y los intercambios entre productos correspondientes.

Tres décadas atrás, en épocas de cosecha, a la comunidad llegaban productores de comunidades aledañas para intercambiar otros productos. Para el intercambio, entre ellos establecían un conjunto de criterios que les permitían realizar los trueques entre los productos como alfarería, cestería (canastas) y frutas por productos agrícolas. De acuerdo a testimonios de los comunarios, los criterios de intercambio eran flexibles, dependían de varios factores y del mutuo acuerdo entre las partes. Por ejemplo, si la producción agrícola no fue buena en el año, se disminuye la proporción de la cantidad de los productos agrícola para hacer el trueque con los productos de alfarería. Así lo recuerda don Dionisio: “Unayqa mana qullqitaqa anchata nisitaqchu kayku, kaymanqa ima puquypis chamullaq, kusicha timputaqa k’anallas, canastas, chuwas, cucharas ima chayamullaq, qallchiñuspis pirasninkuta imana apamullaq kanku rukanapaq, kunanqa manaña apamunkuchu, qullqillataña munanku ah, chay qullqi pirtiykuwayku” (*Antes no necesitábamos mucho dinero, aquí cualquier producto llegaba nomás, los de Calcha también traían nomás pera y otras frutas para hacer trueque, ahora ya no traen, dinero nomás ya quieren, ese dinero ha echado a perder*). (Ent. Dionisio Salvador. Ñuqui, 10-10-07). De esta manera los trueques ahora ya no se observan mucho, estas actividades tenía la función de fortalecer vínculos de colaboración y ayuda complementaria a sus estrategias de vida familiar y comunal campesina en estos lugares.

En lo que se refiere a la *ganadería*, tiene un peso económico menor que la actividad agrícola; las principales especies de animales que se crían en este lugar son: ganado vacuno, ovino, porcino y aves de corral; el primero sirve para el trabajo agrícola y los demás para la subsistencia y consumo familiar. Otros habitantes se ocupan del comercio informal y la artesanía en pequeña escala, con esto sustentan la alimentación, la vestimenta y la educación de los hijos en la familia.



Con respecto a la *religión*, la mayoría de los habitantes profesan la religión católica, prueba de ello se tiene que el cura –de quien lleva el nombre el colegio- antes vivía en este lugar, celebraba misa todos los domingos. Los comunarios indican que el cura orientaba en las reuniones y ayudaba a la población como en la construcción de la iglesia y la infraestructura escolar a cambio de que los lugareños asistiesen a las misas celebradas por él³⁵. Actualmente ya no hay aquello más que las infraestructuras deterioradas como testigo de esa época donde vivía el cura. En estos últimos años el padre que llega a realizar misa viene de la localidad de Vilacaya de la misma provincia de ésta comunidad, quien llegando cada primer jueves del mes celebra la misa, en donde se hacen bautizos y matrimonios y otras actividades religiosas.

En cuanto a las *vías de comunicación* la comunidad cuenta con una cabina de ENTEL en un lugar céntrico de la comunidad, ésta es atendida por una señora que está permanentemente en su casa, a la misma asisten los comunarios para comunicarse con sus hijos y padres que se encuentran en el exterior como Argentina y el interior del país. Por otro lado, la comunidad cuenta con una antena de Tv que capta la señal de algunos canales nacionales, la cual fue donada por algunos residentes bolivianos en la Argentina. Igualmente, sale y llega a diario el transporte de la ciudad de Potosí, al cual los habitantes recurren para viajar y así poder proveerse de algunos artículos de primera necesidad que no existe en la comunidad.

³⁵ También recuerdan los comunarios que el cura era extranjero, “le gustaba jugar fútbol, él se ocupaba también de organizar campeonatos en la región. En este lugar se dice que habían varios talleres de carpintería, mecánica, incluso el cura un tiempo era director del centro educativo en aquel entonces”. (Entr.Dionicio Salvador. Ñuqui, 10-10-07).

En cuanto a la salud, la población cuenta con un hospital e infraestructura nueva, equipada medianamente para la atención médica básica de los habitantes de esa región³⁶, donde es atendida por un enfermero auxiliar. El hospital no cuenta con el cuadro de morbi-mortalidad debido a que el enfermero es nuevo, según él el cuadro no existe porque no se ha monitoreado la zona. Por otro lado, si ocurren accidentes que no están al alcance del auxiliar, se recurre a la localidad de Otavi o a la capital -Puna- de la Provincia.

1.3. Contexto de la Unidad Educativa

La Unidad Educativa “Alberto Maisant” de la comunidad de Ñuqui es una escuela Central que tiene tres Unidades Educativas asociadas, las mismas son: Pampa Tambo, Uma Wira y Kanki Mayu. El núcleo educativo pertenece al Distrito Educativo de Puna, como también a la Dirección Regional de la “Escuelas de Cristo” de Potosí.



Los *horarios vigentes* en la unidad educativa de Ñuqui son los mismos que rigen en la mayoría de las escuelas de esta región, es decir, las clases se desarrollan durante la mañana y parte de la tarde (de 9 a 12 de la mañana y hasta 13 y 30 de la tarde), la jornada tiene dos recreos, con dos descansos de 10 minutos. Se podría decir que en la tarde tienen tiempo disponible, donde muchos profesores se dedican con sus alumnos a las clases de reforzamiento en algunas áreas, otros se dedican a hacer deporte y otras actividades como el aseo.

³⁶ En las comunidades aledañas no existe una posta sanitaria, por ello vienen a esta comunidad para cualquier atención médica, sino es así, simplemente lo hacen con la medicina natural -jampiri- que existe en el lugar donde viven.

La Unidad educativa funciona en el rancho³⁷ de Jayuri pata -ésta zona se encuentra en la parte central de la comunidad- con los tres niveles de educación (inicial, primaria y secundaria), asimismo, está inscrita en los registros del Ministerio de Educación con el estatus de escuela “Fiscal o Pública” con el código de 81380151. La escuela primaria cuenta con ocho cursos, de primero a octavo año de primaria, con una estadística de 146 estudiantes entre varones y mujeres. El Director de Núcleo, aparte de atender las escuelas asociadas administra los tres niveles de educación, inicial, primaria y secundaria, por lo que -según el Director³⁸- resulta doble trabajo administrativo de los dos niveles, lo que no era así los años anteriores.

La estadística de la gestión 2007 es la siguiente:

CUADRO ESTADÍSTICO 2007

NIVEL PRIMARIO

Sexo	Nivel Inicial			Primer Ciclo				Segundo Ciclo				Tercer ciclo			Total primario	Total general
	1 s	2 s	T	1ro	2do	3ro	total	4to	5to	6to	total	7mo	8vo	total		
M		9	9	6	6	6	18	10	11	14	35	12	14	26	79	88
F	3	2	5	5	5	6	16	10	7	14	31	10	10	20	67	72
T	3	11	14	11	11	12	34	20	18	28	66	22	24	46	146	160

FUENTE. Libro de matrícula escolar gestión 2007, Dirección de Unidad Educativa

El nivel primario cuenta con una infraestructura propia, es decir, una Dirección, 9 aulas, 9 viviendas para los profesores, mobiliarios para los alumnos y sus respectivas sillas, la misma funciona alejada del nivel secundario a una distancia de doscientos metros aproximadamente; por otro lado, la infraestructura del nivel primario tiene campos

³⁷ La comunidad y los profesores utilizan los términos: “rancho, zona, o sección” para distinguir la procedencia de los alumnos; también, los comunarios utilizan estos términos para llevar el control social sobre, faenas, cuotas y asistencia a reuniones, las misma se realizan por ranchos.

³⁸ El Director de Núcleo manifiesta que por la disminución de número de alumnos en la Unidad Educativa retiraron a un Director, que exclusivamente se encargaba del nivel secundario, ahora el director se hace cargo de los dos niveles.

deportivos³⁹, huerto escolar, patio y servicios básicos como agua y luz aún carece de baños higiénicos, sólo cuentan con pozo ciego en mediano estado, los mismos son compartidos por los alumnos y alumnas, en muchos casos de también utilizan los maestros.

En cuanto al equipamiento, la Unidad Educativa posee muebles (mesas y sillas de construcción tradicional) y materiales didácticos necesarios para el proceso educativo, cuenta con textos de la Reforma Educativa, rota-folios y mapas; materiales de educación física (colchón, redes, balones en medio uso). Asimismo, cuenta con material audio visual (televisor, radio y VHS) los cuales –libros y material audiovisual incorporando la computadora – forman y se encuentran en el Centro de Recursos Pedagógicos⁴⁰ lo que no existe en sus Unidades asociadas.

Los estudiantes que asisten a la escuela en su mayoría provienen de familias de bajos recursos económicos, cuyo sustento para mantenerse es la agricultura y la ganadería precariamente sostenida, algunos alumnos, de cursos superiores, vienen de las comunidades aledañas a continuar sus estudios. Otros alumnos, en menor cantidad, son los hijos de los profesores u otros profesionales y personas que viven transitoriamente en la comunidad.

En lo que se refiere al bilingüismo de los alumnos, se puede indicar que hay tres grupos bien identificados: un grupo de monolingües quechua hablantes, que sólo entienden algunas palabras del castellano y usan el quechua en su comunicación, ellos son una mayoría, provienen de familias quechua-hablantes que viven un poco alejados de la parte central de la comunidad, y otros son de comunidades vecinas; otro grupo son los bilingües equilibrados, es decir manejan tanto el castellano⁴¹ como el quechua de manera oral, estos estudiantes viven en la parte central de la comunidad que está medianamente urbanizada, ellos provienen de familias que se dedican al comercio, es decir tienen tiendas u otros negocios; finalmente, hay alumnos monolingüe castellano hablantes que son los hijos de algunos profesores o personas que no son de la comunidad.

³⁹ Uno es dentro el patio de la escuela y otro compartida con el colegio, una especie de coliseo que lo construyeron para los encuentros estudiantiles de colegios de área rural.

⁴⁰ Con los CRPs. -Centro de Recursos pedagógicos- solamente han sido equipadas e implementadas las Unidades Centrales, lo que no cuentan las Unidades Asociadas, esto según la Reforma Educativa fue para trabajar en equipo y redes de apoyo entre todas las Unidades Educativas asociadas.

⁴¹ Los alumnos que hablan castellano en el área rural manejan un castellano distinto a la ciudad, a esto muchos autores lo denominan dentro el estudio sociolingüístico como castellano andino o popular, éste fenómeno sucede por el contacto y la convivencia de las dos lenguas.

El *plantel docente* del nivel primario está conformado por 9 profesores entre maestras y maestros, todos cuentan con formación pedagógica. La mayoría es de origen campesino y hablan la lengua originaria quechua, asimismo una mayoría vive en la ciudad de Potosí, por ello, la mayoría de los docentes viajan cada fin de semana, como también en las vacaciones de invierno y finales.

En cuanto a la *historia*, se podría indicar que la presión de movimientos de reivindicación indígena y las experiencias de educación indigenal de Warisata y Caiza “D” lograron que el Estado obligue a los hacendados a solventar el funcionamiento de una escuela en la cual eran educados los hijos de las familias que prestan sus servicios en la hacienda⁴². Caiza “D” se encuentra en la segunda sección de la provincia Linares de Potosí. De acuerdo a la historia de la educación boliviana, la medida gubernamental en aquella época no fue cumplida por los terratenientes hacendados.

La fecha de creación como Unidad Educativa Fiscal se pierde en el recuerdo de quienes lo relatan. No obstante, un documento de la Dirección Regional de las escuelas de Cristo, señala que “La unidad educativa de Ñuqui fue creada en 1940⁴³ habiendo funcionado en el lugar de Molino Wasi, sección Agua de Castilla, predios de la hacienda que existía en aquel entonces en el lugar” (Bodas de Diamante de las Escuelas de Cristo 1982:9).

De acuerdo a quiénes lo recuerdan, el funcionamiento de la escuela estuvo prohibido en la comunidad campesina. Muchas personas mayores de edad lo recuerdan indicando que luego de haber funcionado tres años en Molino Wasi, por órdenes del patrón del lugar, se cerró la escuela, así lo relata don Dionisio recordando lo que decía su padre: “Patron wichq’achin, imaraykuchus payqa ñiq ñin: leyiya escribiyta yachaykuspaqa manaña kay indiusqa kasuwanqankuchu, chayrayku wichq’akunan tiyan” (*El patrón hizo cerrar, porque él dice que decía: aprendiendo a leer y escribir, estos indios ya no me van a hacer caso, por eso tiene que cerrarse*) (Entr. a Dionisio Salvador 10- 10-2007).

Asimismo, don Estanislao Salvador, con canas en el cabello, ya cansado por la edad y con una sonrisa por recordar su niñez, él señala que fue uno de los primeros alumnos que asistió al lugar escolar improvisado de Molino Wasi. En éste lugar durante esa época patronal los hacendados –según el informante- tenían molino para moler cereales que

⁴² En 1936 el Estado boliviano emite una disposición legal a través de la cual los terratenientes y empresarios mineros e industriales son obligados a crear escuelas en las propiedades de hacienda, mineras e industriales en las que haya una población de más de 30 niños; el Código de la Educación Boliviana en su artículo 12 expresa que “Los patrones y empleadores, las empresas y propietarios, que tengan en su área de trabajo veinticinco o más niños en edad escolar, están obligados a fundar y sostener, por su cuenta, cursos o establecimientos primarios en condiciones técnico-pedagógicas” (Quezada et al. 1956: 9)

⁴³ Bodas de Diamante de las Escuelas de Cristo: Revista Sociocultural. Tomo II 1907-1982. p 9.

funcionaba a agua y eso lo convirtieron en lugar escolar. A pesar de la edad que lleva don Dionisio, lo recuerda bien como si hubiera sido ayer.

Mulino wasipuni karqa ah, mana escuela jinachu karqa, ñuqaykuqa chay kutana rumi patapi ima chukurachkayku, mana tiyanallapis kaqchu. (...) Jatuchaqpuru kaq kayku imaymana watayuq, wakinqa reservistas imaña karqankupis, qharipuru kaq kayku maqanarakuspa karichkayku, mayk'a warmisllapis karqankupunitaq... (*Era casa de molino siempre, no era como escuela, nosotros estábamos sentados encima de la piedra del molino, puro grandes éramos, otros incluso ya eran reservistas, puro hombres nomás peleando estuvimos, habían también algunas mujeres...*) (Ent. Estanislao salvador. Ñuqui, 10-10-07)

“En 1946, cuatro años después, la escuela se traslada al rancho de Jayuri Pata, que está en la parte central de la comunidad, ésta fue designada como Escuela Indigenal de Cristo, dependiente del núcleo de Yascapi”, así indica en la revista sociocultural de Bodas de Diamante de la Escuelas de Cristo (1982: 9). La escuela por entonces sólo contaba con una sola profesora; con el crecimiento demográfico de la comunidad y la región fue ampliándose en los años siguientes, hasta constituirse en un centro educativo con nivel primario y secundario.

El centro educativo tanto nivel primario como secundario -de acuerdo a la Revista Bodas de Diamante de la Escuelas de Cristo: Revista Sociocultural, Tomo II, escrita en el año 1982- lleva el nombre de “Alberto Maisant” en honor al reverendo Padre quién dio su vida por la comunidad, en un trabajo que realizaba cayendo a una fosa de agua cuando instalaban la bomba de agua a viento.

2. Hallazgos sobre el impacto de la enseñanza en la identidad de los alumnos

2.1. Los contenidos curriculares que se enseñan

2.1.1. Los contenidos en el Plan Anual Curricular

Los profesores del segundo ciclo planifican sus actividades en cada gestión escolar, cada maestro elabora su Plan para el curso o asignatura que va a regentar en el año, a este documento lo llaman Plan Anual Curricular⁴⁴, esta planificación según los docentes está basada en los Planes y programas⁴⁵ de estudio para el nivel primario del Ministerio de

⁴⁴ El plan Anual Curricular, es un documento que el docente elabora a principio de año escolar, se planifican los contenidos que va desarrollar durante la gestión escolar, ya sea para una asignatura o para un grado escolar específico.

⁴⁵ Los Plan y Programas de estudio, “(...) son una herramienta fundamental para los maestros y directores (...) contiene una serie de elementos curriculares que se relacionan entre sí (...) establece un puente entre la

Educación; No obstante, otros se basan solamente en los textos escolares y a Planes y Programas anterior a la Ley 1565, así indica la profesora de sexto año de primaria: “(...) las lecciones yo solamente he seleccionado de diferentes libros, porque no hemos entrado de acuerdo en el núcleo, yo nomás de acuerdo a lo que tengo el diseño curricular he seleccionado, según a ese yo me conseguí libros me compré y según a eso he sacado los contenidos. (...) me estoy basando al programa del anterior, sí...” (Ent. Prof. M. Arroyo. Ñuqui 24-10-07).

En la opinión de la maestra, en el Plan Anual Curricular de los profesores del segundo ciclo, los contenidos en CN y CS son seleccionados a criterio de cada profesor, las mismas no están necesariamente basadas en el Plan y programas vigentes, es decir, a la ley 1565 de la Reforma Educativa, los contenidos están basados de acuerdo a los textos escolares que se comercializan en el mercado. A continuación se cita algunos contenidos de dos trimestres del Plan Anual Curricular de Cuarto año de primaria tanto de CN. como de CS. La misma de manera completa se tiene en los Anexos (Nº 8 a, b y c).

Ciencias Naturales	Ciencias Sociales
<i>Primer Trimestre</i>	<i>Primer Trimestre</i>
Los seres vivos se asocian entre sí	Los deberes y derechos
Costumbres de los animales	Bolivia
Esqueleto humano y sus articulaciones	Mapa Político de Bolivia
Los músculos de nuestro cuerpo	Mapa físico de Bolivia
El aparato digestivo	Símbolos de la patria
Los dientes	La orientación
<i>Segundo trimestre</i>	<i>Segundo trimestre</i>
El aparato circulatorio	Región Andina
El aparato respiratorio	Región de los valles
Los vertebrados	Región de los llanos
. Funciones de la raíz, tallo y hojas	. Autoridades del departamento
. Cambios físicos	Vías de comunicación y medios de transporte
. El agua, El aire	

Fuente: Plan Anual Curricular de cuarto año de escolaridad.

Estos contenidos, en su mayoría se encuentran en los libros de texto de cuarto año “Semilla” y otros textos como “Ediciones Bruño” y “Don Bosco”; haciendo un análisis de este listado de contenidos se puede percibir que la mayoría de los temas que se tiene en CN. Son conocimientos producidos por la ciencia dominante y reconocida como “oficiales” en el currículo escolar anterior a la Ley educativa 1565. En este listado de contenidos los

teoría y la práctica pedagógica () contiene, competencias, indicadores de evaluación y contenidos (...). (ME y VEEA 2003: 5-6)

saberes propios de la comunidad no figuran. En CS. de la misma forma se tienen los conocimientos “oficiales” que se encuentran en los antiguos programas y texto escolares - por ejemplo el libro “Semilla” es aprobado como texto oficial por R.M. N° 1963- éste material tiene una orientación urbana, con una tendencia más de construir al ciudadano boliviano e identidad nacional, que en definitiva conduce hacia la asimilación cultural.

En Ciencias Naturales, los textos escolares que tradicionalmente utilizan y de donde obtienen los contenidos para la planificación del Plan Anual Curricular en su mayoría son conocimientos producidas por la cultura dominante, como por ejemplo, los contenidos de cuarto año, la luz, el calor, el imán, el sonido, etc. son temas preparados desde la cultura occidental, y su enseñanza parte desde esa realidad; por lo que podemos decir que para los niños desde su contexto y cosmovisión indígena, campesina es ajena. Si se parte de la idea de que los contenidos que se imparten en la educación primaria deben contener también conocimientos “locales” o saberes ancestrales de las comunidades indígenas que aún están latentes, probablemente estaríamos coadyuvando y afirmando la parte identitaria de los niños de las comunidades rurales. No obstante, ello no se observa en los Programas ni en los Textos escolares que se utilizan en la escuela.

Desde nuestra experiencia, como profesor rural, podría indicar que para elaboración del Plan Anual Curricular, generalmente los profesores buscamos un listado de contenidos de la asignatura o curso que tenemos que regentar en el año -ello nos facilitan colegas antiguos que hayan trabajado y, no solamente los contenidos, también los texto escolares o prontuario que utilizamos; esto en la práctica profesional de los maestros se va transmitiendo y reproduciendo de generación a generación; a un maestro no interesa si los contenidos son pertinentes o no a la realidad sociocultural de los alumnos, lo importante para el profesor es tener los contenidos para enseñar y desarrollar en el aula y cumplir con el porcentaje de temas avanzados en el trimestre y en el año escolar. Así se va reproduciendo los temas en la vida escolar.

En la práctica pedagógica ésta actitud del colectivo docente, de tomar contenidos sin distinguir, seleccionar y contextualizar a la realidad sociocultural de los estudiantes se va reproduciendo. Habitualmente los profesores no pensamos en la afirmación de la identidad cultural del niño, lamentablemente de esta realidad nadie se preocupa, reconocemos que los profesores tenemos gran debilidad en ésta parte. Por ejemplo, en el conocimiento de la cosmovisión y filosofía Andina, más aún cuando los profesores estamos exigidos por los directores de otras cuestiones secundarias como de llegar a un

avance de por lo menos 90% de temas planificados en cada área en durante la gestión. De esta forma, se va enseñando conocimientos solamente de la ciencia -o como otros teóricos críticos llaman “conocimientos oficiales”- sin la reflexión del impacto que va causando sobre la formación identitaria de los alumnos, es decir, sin pensar en el tipo de estudiante que estamos formando, es decir, sin cuestionarnos qué estamos enseñando y para qué estamos enseñando y desde dónde estamos enseñando.

2.1.2. Libros de texto que utilizan los docentes

En los procesos pedagógicos de la escuela, históricamente existió una ausencia de reconocimiento de la diversidad sociocultural en el país, esto se plasma específicamente en los programas de estudios y libros de textos que se utilizan para la enseñanza. Tradicionalmente, nuestro país se presenta como una unidad, donde se resaltan y prevalecen los elementos de la cultura dominante de corte occidental. A partir de ésta realidad de asimilación cultural, el texto escolar⁴⁶ o libro de texto es estudiado como recurso para el aprendizaje y como un medio de enseñanza del alumno, se puede decir que ahí están los temas o contenidos preparados de una determinada asignatura o grado, de ésta forma los libros de texto es utilizado en la escuela. No obstante, los libros de texto como señala Michel Apple (1996):

(...) para bien o para mal, condicionan lo que los estudiantes aprenden. Marcan el currículo y muchas veces los hechos que se aprenden en la mayoría de las asignaturas. Para muchos estudiantes, los libros son su primera y a veces única iniciación al mundo de los libros y de la lectura. La gente ve los libros de texto como fuentes de autoridad, fieles a la verdad y necesarios, y los profesores se basan en ellos para dar las lecciones y estructurar las materias. (Apple 1996: 68)

En la práctica para los maestros los libros de texto son el instrumento que guía el trabajo pedagógico, muchas veces son la única fuente de consulta en las instituciones educativas, y los contenidos los asumimos sin cuestionar como verdades únicas y necesarios para nuestro trabajo en el aula, por ello, en los planes anuales curriculares de los maestros se ve un listado de contenidos que esta basado en los libros de texto que en el diseño curricular del nivel primario. De esta manera se reproduce implícitamente en el proceso educativo la cultura occidental

Los textos escolares que se utilizan en los procesos pedagógicos en la Unidad Educativa, donde se realizó la investigación –al menos en el área de C de la V del

⁴⁶ Se denomina así aquellos materiales impresos utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje (Crisólogo: 1999: 461). Otros autores, también lo llaman libro de texto.

segundo ciclo- son principalmente de reproducciones de editoriales comerciales; esto se distingue en la entrevista y observación que se ha realizado sobre los textos escolares que se usan en el segundo ciclo. Al respecto corrobora la afirmación de la profesora de sexto año de primaria quien señala: "(...) Me da facilidad. Consulto ediciones Bruño en sociales, después Don Bosco, eso sería en sociales y ciencias naturales. Eso utilizo, porque más se entiende, tiene sus cuestionarios para que realicen los alumnos, eso me ayuda a mí por eso utilizo esos libros, sí..." (Ent. Marina Arroyo 24-10-07).



De acuerdo a la manifestación, la profesora para su preparación de contenidos consulta los libros de texto como: "Ediciones Bruño" y "Don Bosco", utiliza estos los textos porque son comprensibles y trae contenidos elaborados más su cuestionarios. No obstante, para la comprensión del alumno en un contexto rural, desde nuestra perspectiva, puede resultar complejo de entender debido al lenguaje estándar que se utiliza en ello.

Asimismo, el libro de texto que utilizan los profesores es a libre elección ellos, en última instancia son ellos los que deciden qué libro usar y de qué manera usar, o no. Al respecto el Director de Núcleo manifiesta así:

(...) quiero indicar, diciendo de que, a principio de año los maestros hacemos una concentración, en aquel momento entonces, sujeto al instrumento indicado en los Diseños Curriculares nos trazamos para poder trabajar con los diferentes módulos que nos ha proporcionado la Reforma Educativa, uno; otro, con los programas del PEM, de la misma manera textos por ejemplo de *Don Bosco*, *Santillana* y otros que podría contar el maestro, o sea, en aquel entonces damos la vía libre al maestro, él debe ver cuál, los módulos o los libros del PEM podría dar mayor facilidad para que pueda comprender el niño, por ese lado, entonces, son los materiales que usamos de consulta para poder prepararnos los planes curriculares de gestión, de ahí, digamos desprende los unidades de trabajo del tema (...). (Ent. Dir. Núc. 25-10-07)

Evidentemente en las aulas se puede observar libros de texto como: “Semilla” que tiene la mayoría de los niños –ello sacaban cuando hacía mis observaciones-, muchos alumnos ya tienen muy viejo el texto sin forros por el constantes uso. Mientras los profesores tienen otros aparte de “Semilla” como: libro de textos de “Don Bosco”, de “Ediciones Bruño”, hasta mencionan que usan “Santillana”, aunque esta último no observamos su utilización.



También, el libro de texto como instrumento que permite el acercamiento a una determinada área o disciplina del conocimiento en su utilización por parte de los profesores va mucho más allá que del simple uso, ya que ellos tienden a trabajar más los contenidos del texto que lo que contiene el Plan Anual Curricular que elaboran cada gestión escolar, por lo que se puede decir que los textos escolares se constituyen en una herramienta clave para el profesor, muchos de éstos textos traen contenidos ya elaborados o acabados, al cual se basan para dar sus lecciones o estructurar su materia.

Al respecto, la profesora de quinto año de primaria manifiesta lo siguiente:

Los textos que utilizo son Ediciones Bruño en ciencias naturales, Semilla, Cosechando de multigrado, esos libros utilizamos nosotros... Los módulos utilizo de acuerdo al tema planificado, por ejemplo, el otro día tenía medios de transporte, donde hay también buenos temas, de acuerdo al tema requerido, utilizo también el módulo, no el 100% pero utilizo para un tema o dos temas... Pero, para mí más bueno es el libro Ediciones Bruño, estoy experimentando, porque recién estoy trabajando aquí en Ñuqui con quinto grado...También el libro Semilla es bueno nomás. En el libro Cosechando algunos temas no están actualizados... (Ent. Prof. Valeriana Quispe. Ñuqui, 24-10-07.)

Asimismo, la profesora de cuarto año de primaria indica que:

“Este año yo me he basado al libro de Ediciones Bruño y a sus planes y programas, porque antes usábamos hasta segundo curso los módulos de aprendizaje de la Reforma Educativa, pero ahora casi, todo está cambiando tampoco no nos ha dicho nada este año. Pero también los contenidos no están contextualizados, es por eso no estamos utilizando los módulos” (Ent. Felisa García. Ñuqui, 24-10-07).

Desde las versiones de las profesoras, podemos decir que utilizan diferentes textos escolares, aparte de lo que tienen los textos en la institución como: módulos y libros del PEM, mencionan ellas que usan los textos escolares que se comercializan en el mercado como: “Semilla”, textos de “Ediciones Bruño”, “Don Bosco” y “Santillana”, utilizan de manera alternada de acuerdo a los planes y programas. Sin embargo, ellos tienden apoyarse más al libro de texto que al Plan Anual Curricular que elaboran de acuerdo a los Planes y programas del Ministerio de Educación, ello se observa en los cuadernos o carpetas que utilizan los estudiantes.

Como recurso pedagógico, podemos indicar que, los textos escolares tienen diversas virtudes, como señalan Sánchez y Ochoa (2001) éstos:

“Motivan el aprendizaje,

Facilitan la adquisición y fijación de conocimientos,

Enriquecen la experiencia sensorial,

Estimulan la imaginación y la capacidad de abstracción del alumno,

Economizan tiempo,

Estimulan las actividades educativas, y

Enriquecen el vocabulario”. (Sánchez y Ochoa 2001:14)

Sin embargo, en la práctica pedagógica se observa que los libros de texto como fuentes de información para los maestros tienen mucha notabilidad por la información que posee, aunque estos se la asumen como únicas y verdaderas. No obstante, los textos en el proceso de la enseñanza aprendizaje no se los utiliza de manera provechosa, al contrario, son reproducidos mediante el dictado o la copia. Tal como señalan los autores mencionados, el uso o aplicación defectuosa de los libros de texto abre diversos flancos vulnerables a la crítica como:

Textocentrismo”, es decir, la consideración del texto como el desarrollo del Plan de Estudios o explicitación de la meta a ser alcanzada (cúmulo de conocimientos y habilidades que deben de ser aprendidas por los alumnos), fomenta la memorización.

Cuando el aprendizaje se reduce a leer para recordar, los textos dejan de lado el fomento del razonamiento lógico indispensable en la solución de problemas.

La presentación lógica y predigerida de los textos escolares tiende a relevar al educando del esfuerzo de pensar, organizar sus estudios y llegar a sus propias conclusiones.

Los textos suelen ofrecer contenidos que se presentan como verdades oficiales o reveladas y no como construcción colectiva basada en datos y procedimientos científicos, sujetos a posibles modificaciones ante nuevas evidencias. Cediendo restrictivamente ante un enfoque cognoscitivo se olvida que es mucho más importante el “aprender a aprender”. (Ibíd. 2001: 14)

En líneas generales, los libros de texto que utilizan los profesores brinda un conjunto de ventajas respecto a otros materiales, en su estructura se combina explicaciones, conceptualizaciones escritas e ilustraciones, lo cual incluso llama la atención del alumno (es fácil para consultar por que el conocimiento ya esta elaborado) que hace del texto un recurso especialmente apropiado para avanzar contenidos durante el año escolar. El desafío está en la adaptación del texto por parte del docente a la capacidad y situación de los alumnos y a la realidad sociocultural y lingüística. Asimismo, en la elección de textos, debería ser un requisito fundamental que los libros de textos tengan pertinencia a la realidad física y al entorno sociocultural de los niños.

El ministerio de educación, a parte de elaborar los módulos de aprendizaje con la Reforma Educativa no se preocupó de la elaboración de textos escolares ya sea para comercializar o distribuir a las escuelas. Antes de la Reforma educativa, el ministerio de educación con el Programa Escuela Multigrado (PEM) había elaborado textos escolares y guías de aprendizaje para los niños, estos textos existen en las escuelas; sin embargo, no es utilizado porque –según las profesoras entrevistadas- no contiene temas elaborados como los textos comunes que se comercializa y se utiliza, sino contiene actividades y procesos de construcción de conocimiento que los maestros no lo alcanzamos comprender. Lo relevante de los textos del PEM es que parte respetando sus expresiones culturales y lingüísticas, sus intereses y necesidades del niño, a lo que no se dio sostenibilidad y seguimiento en su momento.

2.1.3. Los contenidos del área de Ciencias de la Vida en los libros de texto

En la práctica pedagógica actual, el reinado de los libros de texto parece absoluto tanto en el área rural como en el urbano, con más énfasis en esta última; su utilización y su papel en la enseñanza y aprendizaje no es cuestionado por parte de los profesores. Durante el periodo del año escolar, los maestros, generalmente, sin analizar los contenidos de los

textos escolares de las diferentes áreas de conocimiento y años de escolaridad hacemos pedidos a los diferentes editoriales por decenas para los niños, esto se repite año tras año en práctica escolar.

Para analizar los contenidos de los textos escolares que se utilizan en la escuela, particularmente en el área de Ciencias de la vida desglosamos en dos partes, es decir en Ciencias naturales y Ciencias sociales.

a) En Ciencias Naturales (CN)

Los libros de texto escolares en CN, particularmente del segundo ciclo, en su mayoría esta estructurado en diferentes partes, como unidades de aprendizaje, en sus contenidos presentan temas del organismo humano, los seres vivos, estructura y cambios de la materia y fenómenos físicos entre otros. Podemos decir que estos contenidos son exclusivamente de la “ciencia” dominante. Estos contenidos son objeto de enseñanza mediados por el profesor.

A partir de los diferentes textos escolares los docentes estructuran sus contenidos de enseñanza y aprendizaje; si cuestionamos los textos que se usan, acerca de los saberes y conocimientos “propios” y “ajenos”⁴⁷ del contexto en los libros de texto de CN podemos indicar que estos presentan como objeto de aprendizaje solamente los conocimientos y saberes de los otros, es decir, de la cultura dominante. Podemos observar en los anexos N° 8 a, b y c, donde no existen contenidos del “otro” lado, es decir, propios de las comunidades. Desde una perspectiva pedagógica intercultural, parafraseando a T. Valiente (1996), podemos distinguir que en los libros de texto existe una pretendida asimilación cultural de “los otros” al “nosotros”, es decir, como una especie de imposición cultural de conocimiento de los saberes occidentales mediante los textos a los estudiantes en la escuela.

Desde una perspectiva del pluralismo del saber intercultural, podemos decir que los textos escolares son, entonces, textos monoculturales, porque solamente en el material se privilegia los conocimientos de “los otros”. Desde nuestra preocupación pedagógica intercultural en la enseñanza de los contenidos en la asignatura de CN, el material

⁴⁷ Entendemos como “lo propio” a toda la expresión cultural (material e inmaterial) asumido vivencialmente por la comunidad o región de un contexto, es decir, lo que un grupo humano que impulsa su vida cotidiana. Y lo “ajeno” conocimientos y saberes que no son propios de la comunidad pero que es necesario reconocer el beneficio que brinda para en la cotidianidad.

también debería contener los conocimientos propios de las comunidades y regiones que existen en nuestro país, como señala Wulf (1993), “como vehículo que articula experiencias sociales y etnoculturales que apunten al fortalecimiento de lo particular de cada cultura, de cada expresión cultural a fin de coadyuvar al desarrollo de sus potencialidades y no a su destrucción mediante el sometimiento a pretensiones universales nacionales o a valores de ‘los otros’ ”(Ibíd. 1993, citado por T. Valiente 1996: 315).

Consideramos imprescindible, que para fortalecer la identidad y la herencia cultural de los estudiantes de las otras realidades invisibilizadas desde los textos escolares, también deberían incluirse los saberes propios de las comunidades rurales para que los estudiantes vayan construyendo una identidad desde el conocimiento de las diferentes áreas. Pensamos que es muy importante que los estudiantes conozcan también “los otros” saberes “universales”; pero, no solamente aquello, sino también, partir del conocimiento de su propia realidad cultural forjando una autoestima a la cosmovisión de lo propio, pero con respeto a lo diferente.

Sería muy interesante observar, en las diferentes páginas de los libros de texto de la asignatura de CN, por ejemplo, conocimiento sobre el desarrollo de la tecnología andina, donde pueda mostrarse la manera de cultivar el suelo, el uso de productos naturales en la medicina, la alimentación que ellos sostienen y conservan con relación a los recursos naturales, la relación que los comunarios tienen con la naturaleza, así como el tratamiento que hacen al suelo en las diferentes épocas del calendario agrícola, festivo y ritual; al agua y otros saberes milenarios que aún se practican en los pueblos indígenas.

Podemos señalar que los textos escolares tienen una tendencia etnocéntrica total en sus diferentes páginas ya que sesga los saberes y conocimientos de la cultura andina y otras culturas, por lo que el uso arbitrario de este material coadyuva al despojo de los valores practicados en la comunidad, genera una alienación cultural en las nuevas generaciones indígenas, por lo que poco a poco van perdiendo la herencia cultural propia de sus ancestros, por ende su raíz identitaria cultural.

Por otra parte, los libros de texto que se utiliza en la escuela, a parte de contener solamente la visión cultural de “los otros”, presenta una información muy elaborada. Así por ejemplo el libro de texto “Semilla”, que es un texto escolar tradicional, muy utilizado en el área rural debido a su costo y acceso en cualquier feria o librería presenta contenidos elaborados, y no actividades y procesos donde los estudiantes puedan construir su

conocimiento, investigando, preguntando desde diferentes fuentes de conocimiento. Los maestros; no obstante, los maestros por lo general, buscamos el material bibliográfico más fácil, que nos ofrezca la información lista para dictar al aprendiz, o que haga una copia fiel del mismo. A continuación se presenta una copia de una parte de los textos escolares que en sus páginas ofrecen.



Experiencia.- Voltear un vaso lleno de agua, tapado con un papel grueso.

Observación.- El agua no se derrama ni el papel se cae.

Explicación.- El aire hace presión de abajo hacia arriba en toda la superficie del papel.

Presión del aire



Experiencia.- Coloque un huevo cocido en un botellón, no pasará nada.

Luego introduzca en el botellón algodón encendido con lo que produce el vacío de aire en la botella y ponga de nuevo el huevo.

Observación.- En el segundo caso el huevo se hunde en el frasco.

Explicación.- La presión del aire empuja bruscamente al huevo al interior del botellón.

Lo empuja de arriba abajo.



78

Propiedades

El agua es un líquido vital para todos los organismos; es decir, es indispensable para el desarrollo de la vida. Nuestro cuerpo está compuesto principalmente por agua.

Este líquido se forma por la combinación de hidrógeno y oxígeno. Éstas son sus propiedades:

- Es incolora. No tiene color.
- Es inodora. No tiene olor.
- Es insípida. No tiene sabor.

El agua se presenta en tres estados:

- Líquido. En los ríos, lagos, mares, lluvia y rocío.
- Sólido. En la nieve, granizo, hielo y escarcha.
- Gaseoso. En el vapor, niebla y nubes.

AMPLIA TUS CONOCIMIENTOS

Purificación del agua

El agua puede ser purificada de diferentes maneras, la más común es haciéndola hervir. A elevadas temperaturas mueren los microbios que contiene.

Otra forma de purificarla es añadiendo a una cantidad de agua algunas sustancias químicas, como cloro o yodo. También se purifica exponiéndola a la radiación solar, luego de algunas horas el agua queda lista para su consumo.

Actividades

- Investiga cómo se producen los cambios de estado del agua.

El agua es incolora, inodora e insípida.

El agua se presenta en tres estados: sólido, líquido y gaseoso.

76

Asimismo, observando y analizando los textos escolares, se puede inferir que el contenido está hecho y pensado para que el alumno conozca lo máximo que pueda la teoría “científica” producida por la “ciencia”. En el fondo se espera que estos contenidos sean conocidos y reproducidos en el cuaderno del estudiante mediante el dictado por el profesor o copia por el alumno. Por otro lado, todo el contenido teórico está plasmado en el texto, para su enseñanza no necesita investigar ni construir el tema en la mayoría de los contenidos que traen los textos, los maestros solamente reproducimos mediante el dictado a los alumnos y los alumnos van escribiendo, y que obviamente para el examen esos contenidos tienen que memorizar y repetir los conceptos elaborados. Al respecto se tiene el siguiente registro:

La profesora a medida que va dictando el tema sobre “el aire” también va preguntando a los alumnos y al mismo tiempo va haciendo repetir las respuestas reiteradas veces, y los alumnos van coreando:

Ma. ¿Por qué decimos que el aire es inodoro?... (Los alumnos no pueden responder

a la pregunta)...Y la profesora misma se responde: porque no tiene olor (de nuevo vuelve a preguntar) Por qué había sido inodoro?

As. (Responden en coro los alumnos) Porque no tiene olor.... (y empieza a dictar la respuesta a la pregunta anterior).

Ma. (Empieza a dictar) punto a parte. El aire es insípido... (y pregunta a los alumnos) Por qué se dice que es insípido?, (los alumnos vuelven a callarse, nadie responde, viendo esto la profesora da la respuesta)

Y así va dictando, preguntando (¿Por qué decimos incoloro?, ¿Por qué decimos transparente?) respondiendo y al mismo tiempo haciendo repetir a los alumnos para que puedan recordarse y no olvidar.... (C.Obs: Ñuqui, 9-10-07)



De esta manera los maestros vamos reproduciendo los contenidos en el aula de una forma mecánica, repitiendo, memorizando y copiando los conceptos que traen los textos escolares sin ningún cuestionamiento y análisis de los contenidos y su importancia de las mismas para el desarrollo de las habilidades, destrezas y valores en los alumnos.

Estudiando el texto “Semilla”, que desde nuestra observación se utiliza más en el área de C N en cuarto año de primaria, en la primera parte –en las dos primeras hojas- del libro de texto contiene sugerencias metodológicas para el empleo del mismo por el maestro y el alumno; la parte sobresaliente está referida a las sugerencias metodológicas, se explican los objetivos del libro, uno de los objetivos dice: “Dar al maestro y alumno las lecciones desarrolladas de su programa desde la intuición hasta la redacción del tema para ganar tiempo en el avance del mismo”. (Libro semilla 4to año. s/a: 6), ello da a entender que todo en el texto viene desarrollado para ganar tiempo en el aprendizaje del conocimiento occidental durante el calendario escolar.

Todos los alumnos tienen el libro “Semilla”, algunos estudiantes tienen muy maltratados sin forro a estos materiales debido a que muchos de ellos adquieren de sus hermanos y

parientes familiares por el costo que estos tiene, y no compran un libro nuevo. Al parecer la profesora utiliza más este libro de texto⁴⁸ que los otros en todas las clases de C N.

b) En Ciencias Sociales (CS)

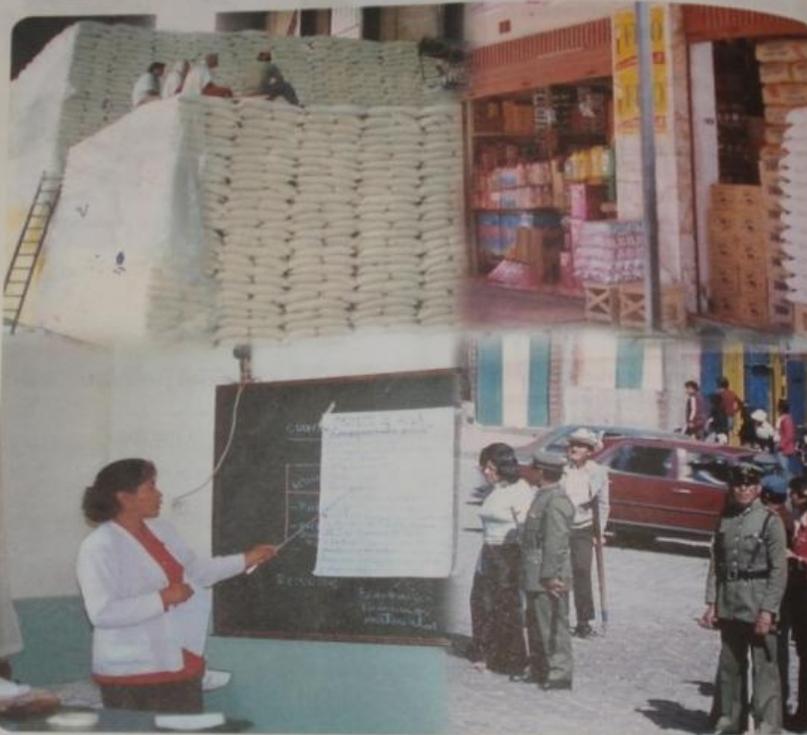
Los libros de texto en esta asignatura de CS esta estructurado en diferentes partes, por ejemplo el libro de texto “Don Bosco” que también utilizan las profesoras del segundo ciclo presenta tres partes la primera parte presenta la orientación, la segunda parte geografía de Bolivia, y la tercera parte, cívica.

En sus contenidos, al igual que en CN, los libros de texto en los contenidos de CS tienen un enfoque monocultural excluyente, solamente contiene conocimientos de la cultura dominante. Desde una pretendía enseñanza de contenidos, con un enfoque plural de conocimientos los textos escolares de CS consideramos que debería contener no solamente los contenidos de historia y cívica desde la versión “oficial” como una historia única y real, si no, también desde la versión de “la otra historia” de los olvidados; es decir, los textos escolares deberían contener contenidos donde los pueblos indígenas puedan reivindicar su presencia, puedan identificarse con ello. Desde una perspectiva crítica de la educación, de un proceso de emancipación el incluir y conocer, también, “la otra historia” en los textos (oficiales) escolares puede reforzar la autoafirmación y estima cultural dentro de un contexto social donde los valores y las relaciones están definidos por las pretensiones hegemónicas de la cultura dominante.

Parafraseando a Rosa Torras y Cecilia Alfaro (2003) la historia tiene una importancia particular para el desarrollo de un pueblo; permite valorar las culturas distintas a la “oficial”, para estos autores, al escribir nuestra historia, la historia de nuestra comunidad, estamos reconociéndonos como grupos, estamos explicando nuestra visión de mundo, estamos construyendo un proyecto identitario. Reconocer nuestros pasados nos ayuda a valorar nuestra identidad, quiénes somos, de dónde venimos, a cohesionarnos como humanidad, a entenderse como grupo y a comprender nuestras relaciones con los otros. Sin embargo, los textos “oficiales” excluye e invisibiliza a los diferentes pueblos o naciones que componen nuestro país, esta manera de excluir a los diferentes pueblos es negar la existencia de los mismos. A continuación se muestra algunos contenidos de texto

⁴⁸ En el “cuaderno en Limpio” que así la denominan los alumnos sus carpetas o cuadernos que revisa la profesora y el Director. En la parte que corresponde a Ciencias Naturales se observa dibujos reproducidos en su mayoría del Libro de texto “Semilla” en los contenidos desarrollados en clases anteriores del presente año escolar.

“Don Bosco” donde se refleja solamente la realidad de “los otros” como conocimientos “oficiales” considerando al país como una nación homogénea con una sola historia, lo que para muchos críticos significa convertir a los indígenas en campesino boliviano, en el marco de las políticas de asimilación e integración.



Economía y servicios

- ◆ ¿Qué importancia tienen estas labores?
- ◆ ¿Qué actividades económicas se desarrollan en el país?
- ◆ ¿A qué se denomina industria nacional?
- ◆ ¿Bolivia es un país rico o pobre? ¿Por qué?

76



Por otra parte, en lo referente al uso de la lengua, los libros de texto presentan los contenidos exclusivamente en castellano, se podría decir que el lenguaje que se utiliza en los contenidos es castellano “estándar”⁴⁹, lo que se utiliza en cualquier texto de la enciclopedia de la cultura occidental. En el libro existen muchos términos que no son usuales en el castellano popular (segunda lengua) de los niños de la comunidad, como por ejemplo, en la primera parte del libro de texto de CN. De “Don Bosco” existen vocablos como abióticos, bióticos, biomas, edáficos, caducifolio, y otras palabras que

⁴⁹ Utilizamos el término “estándar” para referirnos al lenguaje uniforme que se utiliza en los libros de texto establecido por la sociedad dominante de habla castellana para diferenciar del castellano hablado de los alumnos del área rural.

están lejos del lenguaje de los alumnos, y que muchas ni existen en el diccionario. Esta cuestión se observa en las diferentes áreas que contienen los libros de texto como lenguaje, matemática y otros. De la misma forma, las ilustraciones que se presentan, en su mayoría muestran hombres y mujeres realizando actividades en contextos urbanos, objetos y materiales del mundo occidental como una especie de invitación hacia la cultura dominante.

En su generalidad, los textos escolares que se utilizan en esta institución (Semilla, Don Bosco y Ediciones Bruño) son recursos pedagógicos que se utilizan como un instrumento concreto que obliga al niño –como también al profesor- a reconocer y adoptar como únicas e incuestionables un conjunto conocimientos, reglas ya establecidas en ellas. Por lo tanto, el comportamiento del alumno –como del profesor- se ve limitado a un esquema ideológico particular, es decir, no se cuestiona los contenidos que poseen estos materiales.

En sexto año de primaria en la enseñanza de CS se muestra esta cuestión de aprendizaje literal de los contenidos. A continuación se transcribe la observación que realizaba en el curso:

El curso es muy grande a comparación de otros cursos que observamos, hay 27 alumnos, los bancos están organizados en filas casi apegadas a la pared; en las paredes existen varios cuadros que pertenecen a diferentes asignaturas que llevan los alumnos de sexto curso, en este curso ya no existen los rincones de aprendizaje que observábamos en los otros cursos inferiores. La maestra después de realizar el control de asistencia y algunas recomendaciones inicia su clase. En la clase se exponen temas que la maestra en la clase anterior de CS había distribuido por grupos:

- Ma. Muy bien quisiera que pongan su atención vamos a empezar con las exposiciones que les había tocado a cada grupo, Haber pasen los del grupo uno.
- As. (Las alumnas del primer grupo empiezan a pasar al frente sacando su papelógrafo, y la maestra ayuda a pegar en la parte central del pizarrón. El papelógrafo esta escrita en carta, el título y los subtítulos con rojo y lo demás con azul. El título de los textos es: La cultura tihuanacota).
- Ma. (Con mirada fija en el grupo, esta parada a unos dos metros del grupo) Haber quién de ustedes va empezar, apúrense, apúrense...
- As. (Al momento ninguna alumna del grupo quiere iniciar, al parecer todos están un poco nerviosos, los integrantes del grupo a una lo insisten que empiece, hasta lo empujan, y empieza a leer el texto, empezando desde el título. La alumna lee el primer subtítulo).
- Ma. (Indica que estén en silencio a todo el curso, y se dirige preguntando a la alumna que inició la exposición) Haber, ahora explícanos, con tus palabras. Escuchen haber (se dirige a todo el curso).

- Ao. (Mira a sus compañeros, y no explica)
- Ma. (Mostrando enojo) Otro haber.
- Ao. (Otra alumna del grupo empieza a leer el siguiente subtítulo del papelógrafo, lee en voz baja)
- Ma. (Lo interrumpe) Haber más fuerte ni yo te escucho, lee en voz alta para que todos escuchen (Mostrando enojo esta a su lado).
- Ao. (Empieza a leer de nuevo el texto, concluye el texto)
- Ma. (La maestra de nuevo vuelve a insinuar que explique) Explica haber a tus compañeros.
- Ao. (Tampoco no dice nada, se queda con la mirada a la maestra, a ratos mira el papelógrafo. Así termina su exposición el grupo)
- Ma. (Al momento la maestra pide que atiendan a todo el curso) Pregunten, han entendido o no, (dirigiéndose al grupo que concluyó su lectura) Ustedes también argumenten algo, qué más van a decir haber.
- As. (Una alumna se anima a decir algo repitiendo la parte que leo durante su exposición).

(...) expusieron tres grupos durante la sesión observada, el segundo grupo expuso el tema: la civilización Tihuanacota y el tercero: Decadencia y destrucción (C.Obs: Ñuqui, 22-10-07)

Analizando la sesión observada podemos indicar; primero, que parece por primera vez los alumnos exponían el tema en esa asignatura, se mostraba en los estudiantes; segundo, el aferrarse a los textos escolares de manera literal, que los alumnos textualmente copian del libro de texto al papelógrafo para exponer se restringe la capacidad creativa de los docentes como también de los alumnos en la producción de conocimiento o saberes propios; tercero, al desarrollar de esta manera los contenidos curriculares los alumnos no logran “comprenden el desarrollo social a partir de la caracterización de diferentes etapas de la historia, relacionando en cada una aspectos culturales, económicos y políticos diversos” (Plan y Programas de estudio 2001: 63). Y finalmente no estamos desarrollando la parte de la actitud crítica del estudiante en el proceso educativo.

Si los maestros estructuran sus contenidos de enseñanza desde los textos escolares – porque así se muestra en los planes anuales curriculares- podemos inferir que la enseñanza y aprendizaje de CS no pasa de ser una repetición de los héroes nacionales, lugares, fechas, guerras, símbolos y padres de la patria; porque la información que poseen los libros de texto; en esta forma de enseñanza se percibe que el conocimiento es algo acabado, elaborado fuera de la realidad cotidiana de los alumnos. Como señala Carlos Mamani “los libros de historia oficial están ilustrados con batallas de barbudos,

soldados o con hazañas de curas, presidentes, doctores y generales: pocos indios parecen en ellas, y casi siempre convertidos en caudillos” (Ibíd.: 9, citado por D. Huanca).

Asimismo, podemos indicar que los libros de texto que se utilizan en la escuela corresponden a la historia oficial, eso se ve en las páginas de los textos, como por ejemplo: geografía, historia, cívica donde solamente se pretende desarrollar la identidad nacional en los educandos, mientras la historia local de los diferentes pueblos indígenas, su organización social, económica y política no caben.

2.2. Rol del profesor en la enseñanza de los contenidos

2.2.1. El papel del profesor en el aula y la institución

La educación como práctica social y política transmite la cultura dominante mediante el intercambio social, el currículum, el lenguaje y las relaciones de poder que se dan en el aula e institución. Desde esta perspectiva, es urgente examinar las relaciones de poder que los educadores generamos en nuestras aulas y que, por lo general, nos llevan a actuar como reproductores de prácticas sociales discriminatorias y enajenantes. En esta línea, en éste acápite examinaremos las relaciones que genera el profesor en el aula y fuera de ella.

En la institución escolar se observa una serie de relaciones interpersonales ya sean éstas entre alumnos o alumnos y profesores, esas relaciones que se observa se puede clasificar en actividades formales e informales; las formales se da cuando están los alumnos y el profesor en una actividad de enseñanza aprendizaje con los alumnos en el aula o institución, como en las formaciones todos los días o a nivel de curso; mientras las relaciones informales generalmente se producen en horas de descanso, ya sea en el aula, o fuera de ella.

En esas relaciones interpersonales de alumnos y profesores, generalmente, se producen las relaciones de poder, situaciones donde el profesor tiene todo el poder, porque él es quien enseña y es la “autoridad” en la escuela, mientras los alumnos tienen que obedecer porque ellos vienen o van a la escuela a aprender y a formarse. Esta forma de concebir la educación se reproduce en la escuela. Para analizar esta cuestión se extracta del Cuaderno del Campo lo que sucedía en las formaciones en el patio de la escuela un día lunes que habitualmente se realiza el saludo a la bandera nacional:

(...) el profesor encargado o de turno de hacer formar a los alumnos, les insinúa que formen en voz alta, una vez que se forman, invita a un alumno de cuarto curso a pasar

adelante para que dirija las actividades que se hacen todos los días lunes en honor al primer día de clases; el alumno pasa al frente quitándose la gorra que tenía, el profesor se percata que el estudiante no está peinado y no porta guardapolvo, entonces le recrimina, diciéndole uno que no tiene guardapolvo no puede ser líder, el profesor le dice al alumno que vuelva a su fila; luego hace pasar a otro alumno que esta con guardapolvo para que dirija la actividad habitual de la semana, la actividad consistía en leer el programa, hacer dar giros a los alumnos en las filas (...). (C.C. Ñuqui, 8-10-2007)

Estas relaciones de poder entre el profesor y alumno esta presente en todos los planos de la institución educativa, la manera como llama la atención el profesor –delante de sus compañeros- cuando alguien no ha cumplido las normas como ir con guardapolvo, bien peinado, no llegar atrasado, entre otras. Estas diversas formas de acciones, realizadas por el profesor, afecta grandemente la autoestima del alumno; el alumno quien fue llamado la atención en las filas estuvo un buen tiempo sin hablar con nadie, humillado frente a todos; qué aprende el alumno en esas situaciones, urge examinar las relaciones de poder que los maestros imprimimos en las instituciones educativas y que, por lo general, nos llevan a actuar como reproductoras de prácticas sociales discriminatorias y enajenantes de la realidad.

Las relaciones de poder, al menos en educación primaria no se pueden revertir, el alumno no puede tratar así al profesor, aunque el educador llegara tarde al curso porque él tiene la autoridad. Esta actitud educativa afecta negativamente en la formación de los alumnos, es el currículo oculto que la escuela va enseñando al alumno a descubrir significados, mensajes, signos y actitudes generalmente negativas para su formación.

La siguiente escena refleja otra forma de relaciones de poder, la profesora de quinto año de primaria avanzaba en una clase el contenido de “Recursos naturales”:

“La profesora luego de organizar los grupos, hace leer en grupos el tema “los recursos naturales” del libro de texto del PEM “Cosechando”, segunda parte, páginas 122 y 123. Los alumnos leen aproximadamente diez minutos el texto, luego pregunta la profesora ¿qué han entendido?, los alumnos no responden a la pregunta; en seguida la profesora escribe en el pizarrón los términos de: ganadería, agricultura, minería e hidrocarburos. Antes de explicar pide a los alumnos que escuchen atentamente, dice que eso entrará al examen, y los alumnos con la recomendación escuchan y la profesora explica una por una el significado. En el rostro de los alumnos se observaba preocupación que manifiesta su incomprensión...” (C. C. Ñuqui, 10-10-07).

De lo registrado podemos indicar que para los alumnos de un contexto rural es difícil de comprenderlas, los conceptos que se utiliza en castellano en los textos y lo que usa la profesora en la enseñanza, estos conceptos no son de uso cotidiano familiar, y los

alumnos tienen que memorizar para los exámenes, para ello lo hacen mecánicamente sin saber en muchos casos sus significados.

Haciendo paráfrasis a Bourdieu y Passeron, (1995) refiriéndose a la enseñanza de contenidos manifiestan que la escuela enseña la cultura de un grupo o clase social determinado que ocupa una posición de poder en la estructura social; lo que se reproduce a través de cualquier acción pedagógica es una arbitrariedad cultural. El niño y la niña al estar en contacto con la cultura adquiere las características físicas del medio y los significados culturales de una manera natural, por tanto, el desarrollo del individuo está influido por el ambiente social y cultural que lo lleva a construir su subjetividad y su identidad.

La realidad del niño en la comunidad está lejos de lo que se dice y lo que se escribe y se aprende en el aula, sus conocimientos de convivencia con la naturaleza en las diferentes épocas del año en la comunidad no tiene valor en el aula. Esta cuestión los sitúa inseguros a los alumnos, particularmente a los que provienen de familias donde se habla exclusivamente el quechua. Al momento de reproducir en los exámenes los alumnos recurren a la memorización, y hablar de lo que dice el texto y, no tanto de la realidad que vive el niño.

Así, en el ámbito escolar se transmite la cultura dominante, mediante las interacciones, el lenguaje y las relaciones de poder que se dan en el aula y en la institución. “De tal modo en la escuela, los alumnos van asimilando los contenidos del currículum e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activan en el salón de clase, van configurando su cuerpo de ideas y representaciones subjetivas, conforme a las exigencias del *statu quo* percibido como inevitable, natural y conveniente (Gimeno y Pérez, 1.993).

En este proceso de enseñanza y de interacción se van construyendo las identidades de los alumnos. No obstante, con este tipo de enseñanza, la identidad de los alumnos de las comunidades rurales se va debilitando, porque la enseñanza que se realiza en el aula no parte de su realidad y conocimientos culturales del alumno, es decir, todo lo que él sabe no tiene sentido ni valor para aprender en la escuela. En síntesis, con este tipo de contenidos solamente se inculcan valores y conocimientos ajenos a la realidad sociocultural del educando. Se puede indicar que esta inculcación no busca la igualdad de oportunidades para todos en la escuela, sino la reproducción de la sociedad desigual, donde solamente los alumnos que pertenecen a la cultura de habla castellana construyen con sentido sus aprendizajes.

2.2.2. La lengua como instrumento de enseñanza de los contenidos

La escuela al ser una de las primeras experiencias institucionales que vive un individuo fuera de la familia, juega un papel importante en la formación de la identidad personal. Para Galdames y Walqui (2005) la escuela es el principal contexto en el que los niños pueden vivir experiencias de interacción social en las que esta construcción de una sólida identidad cultural puede realizarse sobre la base de ofrecerles una continuidad entre la lengua que ellos utilizan en su vida cotidiana y aquella utilizada en las instituciones de aprendizaje escolar. Sin embargo, indican los autores que cuando:

(...) la institución escolar, desvaloriza la lengua materna de los niños se está incidiendo negativamente en la construcción de una autoimagen positiva. Si el niño percibe que su lengua es despreciada y considerada poco valiosa, construirá una autoimagen personal y de pertenencia social desvalorizada. La baja autoestima constituye uno de los factores relacionados con el bajo rendimiento escolar. La inclusión de la lengua materna de los niños en el currículum escolar es por este motivo un elemento fundamental para lograr buenos resultados en los aprendizajes, ya que ella les permite sentirse seguros y confiados en sus propias capacidades para aprender y para seguir aprendiendo. (Ibíd. 12-13)

No obstante, en la comunidad donde realizamos esta investigación, la escuela imparte contenidos utilizando el castellano como instrumento de comunicación en el desarrollo de los contenidos, las profesoras explican en castellano en todo el proceso de desarrollo pedagógico. En el transcurso, hay momentos en que las profesoras preguntan en castellano y los alumnos responden en quechua, esta situación pasa desapercibida, al parecer no se percata la profesora.

En el aula de quinto año casi todos utilizan el idioma quechua en su comunicación, excepto un alumno que es hijo de un profesor y sus dos compañeros que son sus amigos, que permanentemente están hablando en castellano entre los tres, y ellos son generalmente los que llevan –como se dice- la batuta en responder a las preguntas de la profesora, y los demás les siguen a ellos. Al respecto, en una sesión observada a los alumnos de quinto año de primaria desarrollaban el tema: *recursos naturales* en ciencias naturales, la profesora empezaba la sesión, después de realizar algunas actividades rutinarias, de la siguiente manera:

- Ma. A Ver alumnos ¿Qué hemos avanzado la clase anterior en ciencias naturales?
- Aos. Los alimentosta (responden algunos alumnos en quechua haciendo coro, unos cuantos alumnos responden en castellano, los demás alumnos están en silencio, esperando una respuesta correcta para repetir o imitar)

- Ma. Qué tema hemos avanzado? (aumenta un poco más de volumen la maestra en la pregunta porque no toman atención).
- As. Los alimentos (Recién responden en coro la mayoría de los alumnos)
- Ma. (Hace preguntas relacionados al nuevo tema) Ahora escuchen les voy a decir: ¿Qué nos da la naturaleza a ver?...
- As. (Varios de los alumnos que están sentados atrás responden) mikhunata [comida] (la profesora no da importancia a la respuesta)
- Ma. (Sigue preguntando) ¿Qué nos da los animales?
- As. Aychata [carne], (otros responden)
- Ma. (Sin dar importancia a las respuestas, sigue preguntando) ¿Qué nos da las plantas?...
- Ma. (Al parecer no recibió una respuesta como deseaba, ella misma se responde) A ver escuchen, las plantas y animales son recursos naturales (vuelve a preguntar) ¿qué había sido? (y escribe en el pizarrón: "los recursos naturales")
- As (todos responden en coro) Recursos naturales
- Ma. A ver ¿qué nos da el eucalipto?
- As. (Algunos responden en quechua y otros en castellano) madera, maderata.
- Ma. (Ordena) Saquen sus cuadernos y escriban el título.
- As. (Los alumnos empiezan a sacar sus carpetas otros sus cuadernos, la mayoría de los alumnos conversan en quechua, se escucha más bulla en el momento)...(C.Obs. Ñuqui, 10-10-07)

En el desarrollo de la clase que se describe se evidencia que la profesora cuando hace preguntas los alumnos responden en su lengua materna, ésta situación no es considerada en el proceso por la maestra, ya que en su actitud demuestra preferencia a las respuestas que se hacen en castellano. También, en la narración se evidencia que los alumnos que utilizan la lengua originaria esperan a los alumnos que usan la lengua castellana que contesten en castellano para luego repetir y hacer coro en la respuesta. Asimismo, se percibe que la profesora no da validez a las respuestas que se hacen en lengua originaria aunque ésta esté bien.

En la mayoría de las sesiones observadas en el área de CN. y CS. sucede un fenómeno interesante con los alumnos, ellos utilizan el idioma quechua en las conversaciones que sostienen entre alumnos; pero cuando la profesora realiza conversaciones o preguntas en forma individual ellos responden en castellano muy precariamente pronunciado; pero, cuando están en grupos pequeños de tres o cuatro alumnos ellos responden en quechua. Al parecer los alumnos utilizan su lengua materna para hacer fuerza a la subordinación

que viven en sus comunicaciones con la profesora; a esta actitud la profesora no rechaza, al contrario pasa desapercibida en las interacciones entre la docente y alumnos.

En los procesos pedagógicos el uso de la lengua dominante se establece como instrumento de opresión y discriminación, como señala Barral (2007) “El lenguaje no sólo es una estructura de pensamiento. Si bien es el ordenador semiótico de la conciencia o la envoltura material de ésta, se constituye en un instrumento de colonización, opresión y discriminación. En fin el lenguaje es un instrumento de poder. Por lo tanto, como expresión sociocultural tiene también la perspectiva de contribuir en los procesos de liberación” (Barral 2007: 17).

Por otro lado, se indica que “el lenguaje es la herramienta que posibilita el cobrar conciencia de uno mismo y el ejercitar el control voluntario de nuestras acciones. Ya no imitamos simplemente la conducta de los demás, ya no reaccionamos simplemente al ambiente, con el lenguaje ya tenemos la posibilidad de afirmar o negar, lo cual indica que el individuo tiene conciencia de lo que es, y que actúa con voluntad propia⁵⁰”. Sin embargo, en la práctica pedagógica actual al no ser normal⁵¹ el uso de la lengua materna del alumno se violenta el lenguaje de los alumnos sin dar oportunidad a que los estudiantes que hablan su lengua originaria cobren conciencia de sus actos. Esta forma educativa afecta negativamente su formación identitaria del alumno.

En el proceso pedagógico el castellano hegemoniza en la comunicación entre el docente y alumnos. Podríamos concluir indicando que la imposición de la educación en lengua castellana va ocultamente de la mano del objetivo de controlar el pensamiento de los pueblos y de desarrollar otros sentidos, como plantea Albó (1985) “la prohibición de idiomas que se manifiesta en el mandato en la enseñanza del castellano en las escuelas, es decir, va aparejada de una cierta función de escolarización. La escolarización es un arma del Estado para difundir el tipo de ideología que quiere. Era un ‘despotismo ilustrado’, que tenía sin embargo ese carácter modernizador de mayor eficacia, lo que hoy se llama ‘racionalización’...”. En la actualidad si bien no se prohíbe el uso de la lengua

50 www.infoamerica.org/teoria/vigotsky. (Consulta: 14 de agosto 2008)

51 Nos referimos al proceso de la Normalización de la lengua; se refiere a las distintas acciones que se realizan a nivel social para que las lenguas que históricamente han sido subordinadas recuperen su prestigio, por ejemplo: usar el quechua o aimara en los actos oficiales o estatales a parte de usar en los procesos pedagógicos.

materna en las aulas pero no se la utiliza de manera “formal” en los procesos educativos, esto no coadyuva en el desarrollo de la identidad de los alumnos.

2.3. La formación de la identidad en los alumnos

En la comunidad de Ñuqui, el alumno durante su niñez y su juventud transita por dos contextos muy distintos, su contexto propio -la familia y la comunidad- y la escuela, esta última, en los primeros años de escolaridad para los niños es un contexto ajeno en relación al contexto familia-comunidad. En realidad el niño ingresa a la escuela a la edad de cuatro a cinco años de edad, en la escuela permanece diariamente cinco a seis horas aproximadamente intermediadas por los recreos-descansos, y el resto del tiempo del está con la familia y en la comunidad. En la familia y comunidad los alumnos van construyendo su forma de ver el mundo en interrelación con la naturaleza y los miembros de la comunidad, en estos escenarios el niño va construyendo su identidad desde su vivir cotidiano; mientras, cuando ingresa a la escuela el niño vive una experiencia distinta a su familia y comunidad, y en esos espacios va reafirmando o debilitando su identidad cultural

2.3.1. El alumno en la socialización de la comunidad

En la comunidad de Ñuqui los niños ocupan todo su tiempo en ser parte activa de todas las actividades agrícolas que se realizan en la familia y la comunidad, esto lo hacen desde muy pequeños en colaboración de sus abuelos, tíos, padres y hermanos.

El niño en la familia tiene un papel designado desde muy temprana edad, inicialmente los padres le designan el *cuidado de los animales*, en ese espacio va conociendo los diferentes animales que tienen en la familia, la cantidad de animales, y los respectivos alimentos que éstos consumen. Por ejemplo esta escena refleja lo indicado.

Una tarde cuando visitaba a una señora en su domicilio, en plena conversación se acercaban cuatro a cinco gallinas al lugar donde platicábamos, al ver esto la señora llama gritando: Jhonny, Jhonny, luego sale de un cuarto un pequeño de aproximadamente dos a tres años de edad, él tambaleando, todavía inseguro de su caminar, se detiene después de dar unos pasos, y la señora le dice al niño: “wallpaykiman qarankichá yarqhaymantachus jina kaypi puriykachachkan, qaramuy mana chayqa wañuranqa” [habrás dado de comer a tus gallina, parece que está andado de hambre, dale de come sino se van a morir] el niño sin contestar nada vuelve al cuarto, de un momento desparrama de su puerta del cuarto los granos de trigo a las gallinas... (C.C. Ñuqui 18-05-08)

En la descripción podemos percibir que el niño desde temprana edad tiene tareas específicas para su edad. Los pequeños conocen todo lo que pasa en la familia,

particularmente en las actividades agrícolas, aunque ellos todavía no se expresan oralmente bien con los componentes de la familia.

En la comunidad se observa que -en los días sábados, domingos, feriados y días de paro- muchos niños y niñas están cuidando sus animales (ovejas, burros, chanchos y bueyes) en las pampas y otros al alrededores de sus casas. Al respecto observamos el papel que cumple un pequeño que asiste a la escuela en un día de descanso:

Rubén es un niño que esta en la escuela y vive en la zona Cruz Pampa de la comunidad que está ubicado a unos quinientos metros de distancia aproximadamente de la escuela, él está en un día de descanso -sábado-, saca sus ovejas de su corral cerca de las ocho de la mañana con dirección a la pampa, donde generalmente la gente lleva sus animales a pastear, el niño esta cargado de bulto en una servilleta blanca, al parecer son implementos y alimentación para el día; él lleva en una mano un recipiente vacío de forma de una botella y en la mano derecha un garrote de palo en forma de chicote para arrear las ovejas, el niño poco a poco se va alejando del pueblo con sus ovejas a la pampa, juntamente con él se percibe a muchos pastores por el lugar. Mientras de las ovejas se hace cargo Rubén, en la casa se queda su padre y su tía a realizar el trillado de trigo. (...) Otros días de la semana Rubén va a la escuela y de las ovejas se hace cargo su tía, y cuando el niño esta de descanso retoma el papel que le designan en la familia de cuidador de ovejas, y su tía se queda con los quehaceres en la casa y la cosecha. (C.C. Ñuqui, 17-05-08)

En la época de la *siembra*, de la misma forma los niños son partícipes de la actividad, están al lado de sus padres, cumpliendo sus deberes, dando comida a las vacas que van a hacer la yunta, ayudando a llevar los instrumentos de siembra que se utiliza, llevando la semilla o en su caso ayudando a conducir la yunta en la chacra, ellos se ponen delante de la yunta para dirigir el surco en la chacra, otros están ayudando a abonar. Mientras las niñas ayudan a colocar la semilla, a cuidar a sus hermanitos y a ayudar en la cocina, todos son parte del trabajo y tienen un papel designado en la familia de acuerdo a la edad.

En la época de la *cosecha* al igual que en la siembra, el niño va siendo parte de la actividad. El caso de una niña después de asistir a la escuela por las tarde se integra a la actividad que realiza su abuela:

Doña Gabriela está en época de la cosecha, por la tarde en las inmediaciones de su casa ella hace el trillado de trigo en un espacio de aproximadamente siete metros de diámetro haciendo un círculo, le ayuda un vecino quien va arreando gritando para que caminen y correeten los burros haciendo un círculo, estos caminan rápidamente por el espacio circular donde se pisa el trigo. Por el costado, para que no se escapen los burros de la trilla va atajando su nieta que está en la escuela en tercer año de primaria, la niña cubierta con la polvareda de las pajas hace el esfuerzo correetando por atajar a los animales a cada instante. Mientras por el otro lado su abuela va barriendo con escoba la paja del trigo que se va derramando por la acción de los animales. (C.C. Ñuqui, 6-06-08)

Los alumnos en muchas ocasiones en tiempos de cosecha hasta se faltan a la escuela porque su participación es imprescindible y sus padres precisan de ellos. Así los niños conocen todas las actividades que se realizan en épocas de la cosecha, ellos saben en qué lugar se tiene que cosechar por ejemplo la papa, el trigo, el maíz y todos los productos que producen en la comunidad. Saben qué actividades se hacen durante el día de la cosecha de papa, cómo se cosecha ésta, con qué herramientas, cómo la guardan, cómo y para qué se selecciona. Y así van conociendo el tratamiento de todos los productos.

Los padres de familia, al realizar la siembra y la cosecha durante el año agrícola, también algunos van realizando ciertos ritos y costumbres, como agradecimiento o permiso a la tierra; de esas actividades igualmente los niños son parte, como también de algunas festividades que se realizan en ciertas épocas del año, como la ch'alla en los carnavales; el rezo que realizan en la semana santa, la pascua y otras festividades; asimismo, los niños conocen cómo se bailan y con que ropa se visten en cada fiesta, de la misma forma, conocen los instrumentos de música que se utilizan en cada uno de ellas, incluso muchos niños saben ejecutar los instrumentos musicales, como cuenta un comunario de la comunidad:

“paykunaqa kukuy imapipunitaq yanapawachkayku ah, escuelaman riqtinkuqa faltachayku, chayranku sabadosnin domingosninllan avansariyku cosechaykutapis. Mana escuela kaptinqa yuqhallaqqa yachallanña imataq ruwanan chaytaqa, chinmanta mikhunanta, pukllananta uqharisqa, ayrachinta phukuspa ima uwijawanqa rillan, kuraqnin artis qhillakun, tarde escuelamantapis chamun, jinapis allinta yanapawayku, mana paykunawanqa kusichaykutaqa mayk'aqchus tukuchaykuman ah.” (Ent. R. Condori. 26-05-08)

[Ellos siempre nos está ayudando en todo, cuando van a la escuela les hacemos falta, por eso sábados y domingos no mas avanzamos nuestras cosechas también, cuando no hay clases en la escuela mi hijo ya sabe lo que tiene que hacer, de callado con su comida, agarrado de su juguete, soplando su ayrachi –instrumento musical de viento- va con las ovejas, su hermana mas bien es floja, llega tarde de la escuela, así también bien nos ayuda, sin ellos cuando terminaríamos nuestras cosechas]

El padre de familia manifiesta que los pequeños son imprescindibles en las actividades de la comunidad y la familia; sin embargo, a medida que van creciendo van adquiriendo otras conductas y actitudes en la vivencia que van teniendo los hijos en la escuela, en el colegio y en la comunidad, muchos de los jóvenes ya no quieren ser parte de las actividades agrícolas.

Pero, es evidente que desde pequeños van construyendo su cosmovisión, conocen los usos y costumbres de la comunidad, de la misma manera saben cómo esta organizada la

comunidad, conocen a las autoridades, todos se conocen en la comunidad, por ejemplo varios niños nos saludaban en la calle (*buen día tío*⁵²), como muestra de respeto a las personas ajenas y mayores. Asimismo, conocen los ríos, los cerros, de la comunidad, en síntesis, llegan a dominar todo su contexto natural y cultural de la comunidad donde se desenvuelven muchos solamente durante su niñez –como pasó con nosotros- y algunos toda la vida.

En ese proceso, los niños van apropiándose de las prácticas y valores culturales como la ayuda –*ayñirikuway*- entre vecinos en épocas de cosecha, siembra, construcción de casas y festividades; en todas estas prácticas siempre están actuando en comunidad.

Todas éstas prácticas culturales el niño va apropiándose mediante la lengua materna de sus abuelos, padres, hermanos y otros en la comunidad, ese bagaje de conocimientos y saberes va constituyéndose como cimiento en la formación de la identidad cultural, lingüística e histórica; lo que en su socialización secundaria, es decir en la escuela, también estos conocimientos y saberes -cuentos, canciones, adivinanzas, leyendas, chistes que se conocen en la comunidad- se van a constituir como base para la futura construcción identitaria del niño. Mediante el lenguaje las nuevas generaciones van aprendiendo todo el bagaje cultural propio de la comunidad; por lo que podemos decir que todo este contexto y acervo cultural se establece como saber que el niño tiene en ciencias naturales y ciencias sociales.

2.3.2. El aprendizaje del alumno en la escuela

Al ingresar a la escuela el alumno se encuentra con otras prácticas sociales, desde el primer día de clases él sabe que a la escuela hay que ir con *uniforme* (guardapolvo), además hay que ir bien aseados y con otra ropa, hay que peinarse; el alumno aprende que a la escuela hay que ir de diferente forma, no como habitualmente está en la comunidad o en la familia; por eso cuando un profesor visita a la casa de un alumno, el alumno se oculta, porque no está con la ropa que diariamente va a la escuela y además de eso no está “presentable”, esta se puede percibir en la siguiente cita de una observación realizada.

Un fin de semana, después de llegar de la ciudad de Potosí fui a comprar huevos donde una señora que vende, llegando a la casa de la señora grité para que saliera y

⁵² En la comunidad todos se consideran como familiares, todos se conocen, los menores saludan a los mayores y tratan como su tío como muestra de respeto a las personas mayores.

me atendiera, la señora no estaba en su casa, solamente sale una pequeña de la casa le dije dónde está su mamá, la niña al parecer me reconoció –porque está en el curso que realicé la observación- y se volvió a entrar a su casa, yo esperando que saliera seguía parado por buen tiempo, pero la niña no volvió a salir más. Mientras seguía esperando aparece una señora por el camino y me reconoció diciéndome desde lejos: *chamusqakiqaá runtumanchu jamurqanki, manachu imillay uyarimusunki chaypi kachkan Angélicay ¿puñuykunchu?* [Habías llegado, por huevo viniste, no te escuchó mi pequeña o ¿se habrá dormido?] -la señora sabía a qué iba, porque semana anterior le dije que me vendiera y ella se comprometió-. La señora entra a la casa llamándole de su nombre a la pequeña pero la niña no volvió a salir más... (C.C. Ñuqui 25-0508)

De esta observación podría inferir en sentido de que la niña no me atendió por la forma que ella estaba vestida, es decir no estaba como suele ir a la escuela, ella estaba distinta, usaba un sombrero ya muy usado, igualmente su ropa, esta cuestión ha hecho que no me atendiera; ya que la niña en la escuela no es tímida al contrario es comunicativa. Entonces, se puede indicar que el niño al vivir y desenvolverse en contextos diferentes - familia, comunidad y escuela- diferencia esos ámbitos y se adecua a ello, ya que el niño por ejemplo, cuando está una persona ajena en su casa al parecer niega lo que es; y en la escuela sucede lo propio, aparenta ser otro con su ropa o uniforme.

En la escuela se observa que antes de entrar al aula, de acuerdo a la tradición institucional, se tienen que realizar las *formaciones* en el patio, en este espacios el alumno tiene que obedecer ciertas órdenes que dan los profesores o alumnos de cursos superiores, los alumnos son dirigidos en filas, alineando uno tras otro, el profesor o el alumno líder de la semana da órdenes, (tomar distancia, brazos sueltos, media vuelta, a la izquierda, a la derecha, marcar el paso, igualar el paso y otras mandatos). El alumno en estos espacios también va aprendiendo a obedecer y a “disciplinarse”, y además que tiene que estar atento al sonido de la campana, si no cumple éstas normas, está sujeto a castigos físicos y llamadas de atención por parte del que dirige. Esto es parte de la cultura escolar que en muchos casos discrimina a los menores, y a los que no cumplen con sus deberes y obligaciones, estas actuaciones en el área rural son muy distintas a la familia y comunidad de lo niños.

Asimismo, en la escuela se realiza el *cumplimiento*, el alumno ya no puede hacer lo que él quiere, sino, él entra al aula y tiene que estar todo el tiempo obedeciendo lo que dice la profesora, él no puede salir del aula mientras no se cumpla el tiempo destinado, si lo desea hacer tiene que pedir permiso. En muchos casos para el niño el aula se convierte como una cárcel –si uno escucha de afuera todo el día los niños se pasan coreando palabras, números- encerrados en el aula con la pizarra y la tiza, el cuaderno y el lápiz, el

libro y la copia, todo es extraño a su realidad sociocultural. Y está bajo amenaza del profesor, él dice: “*si no acaban no salen al recreo, el que termina sale, se van a quedar hasta acabar, el que termina se va*”. Con esta forma educativa el alumno poco a poco va asimilando hasta convertirse en un excelente alumno obediente a lo que dice el profesor.

Los niños procedentes de familias donde la lengua de comunicación es quechua y que no entienden el castellano están todo el tiempo callados, uno que otros van participando, muchos alumnos quechuas por los alumnos que manejan bien el castellano son objetos de burla porque su lenguaje en castellano es motoso⁵³ o tiene interferencia lingüística; en muchas de las actividades -consignas- que organiza la profesora el alumno no logra entender, lo hace solamente por imitación a sus compañeros que sí lo entienden, en este proceso el alumno no aprende a expresarse, lo que asimila es obedecer, copiar de sus compañeros, memorizar lo que dicta o dice la profesora; mientras otras capacidades como la creatividad, criticidad, la reflexión están faltos de cultivo. “El lenguaje entonces, se convierte en un instrumento de discriminación...” (Barral 2007: 19), para los que no hablan el idioma hegemónico, es decir, el castellano.

Además el alumno pasa por una serie de circunstancias difíciles, en muchas actividades es objeto de comparación y de ridiculización por parte de sus compañeros, el profesor dice: “*tienen que hacer como el Richar, qué es eso...*” (CC. Ñuqui, 8-10-2007). Por otro lado, la evaluación define si continúa con sus compañeros al año siguiente o no, para ello tiene que esforzarse, en memorizar conceptos, sacar buenas notas en la evaluación. Y así, poco a poco va asimilando valores de la cultura dominante como: el egoísmo, la individualidad, la competitividad –aunque es universal esos valores-. En muchos casos esta actitud educativa en la formación del alumno va dejando efectos negativos como: la baja autoestima y el debilitamiento de su identidad cultural y lingüística.

2.3.2. Las actividades extracurriculares

La escuela como una institución educativa dentro la comunidad en los últimos años efectúa actividades que se realizan fuera de lo que habitualmente se hace, estas actividades no están prescritos en los Planes Anuales Curriculares de los docentes, pero

⁵³ Cerrón Palomino citado por J. Zagámaga (2002) Con el nombre de motosidad o motoseo se conoce en el Perú todo tipo de influencia directa o indirecta que ejercen tanto el quechua como el aymara en el castellano de quienes tienen en aquellas. En su sentido amplio, el hablar motoso es la influencia no sólo fonológico-gramatical y léxico-semánticas sino también los aspectos supra segmentales de acento, ritmo y entonación.

son ellos quienes guían y efectúan las actividades culturales y deportivas que en alguna medida enseña en la institución, lo cual de acuerdo a la observación realizada fortalece la identidad cultural regional, particularmente en lo que se refiere al canto, música y danza y poesía.

En estas actividades “extracurriculares”⁵⁴ que se efectúan a nivel institucional, los alumnos se divierten, para ellos se convierte en espacios de recreación y fortalecimiento de la identidad personal y social. Algunas veces se realizan actividades como campeonatos deportivos y festivales de danzas, música, cantos, poesías, etc. donde participan todos los alumnos del núcleo del nivel primario. El encuentro, se realiza entre Unidades Educativas que pertenecen del núcleo; para ello, los profesores realizan previamente campeonatos deportivos solamente entre los cursos de la unidad educativa en las disciplinas de fútbol de sala, básquet y otras disciplinas, de la misma forma ensayan las danzas, cantos y poesías por cursos. El 17 de octubre se efectuaba el encuentro entre las cuatro Unidades educativas que constituyen el núcleo educativo, luego de este encuentro el ganador representaría a todo el Núcleo en otro festival que se realiza a nivel de Distrito educativo en la ciudad de Potosí.



En esta actividad de encuentro entre unidades educativas, los alumnos de las distintas escuelas representaban las distintas danzas típicas del lugar, ellos cantaban, bailaban vestidas con las ropas típicas, los alumnos de cursos superiores hasta ejecutaban los

⁵⁴ Son actividades que no están señaladas dentro de los Planes Anuales Curriculares de los docentes, no se ejecutan dentro del aula, al contrario son actividades extras que se realizan fuera del aula; generalmente se efectúan a nivel institucional o a nivel de curso cada gestión escolar.

instrumentos musicales, demostrando con toda naturalidad tal como se bailan en las fiestas de la comunidad. A continuación se narra lo que ocurría el día del encuentro.

Después de realizar las actividades deportivas en la mañana, Por la tarde realizan la presentación de danzas, poesías y cantos. Las presentaciones se realizan en la cancha deportiva de básquet del colegio, hay mucha gente, casi toda la comunidad se ha reunido para espectar la actividad, algunas señoras están sentadas alrededor de la cancha, mientras otros en las gradas. Cada unidad educativa presenta una danza autóctona del lugar. (...) la escuela de Uma Wira que solamente tiene alumnos de primer ciclo presenta la danza "fandango"; la escuela de Pampa Tambo presenta "pascua", y la escuela de Ñuqui "los suris", las diferentes danzas se realizan en diferentes épocas del año y con diferentes instrumentos musicales. Los alumnos de la Unidad educativa de Uma Wira ingresan al escenario bailando al ritmo de la música de "fandango", como los pequeños aún no pueden ejecutar el instrumento del Charango lo hace un padre de familia de la comunidad de Uma Wira, ellos están vestidas con la ropa típica de la región, hacen la coreografía, cantan en coro alternados primero las mujeres, luego los varones, ellos lo hacen en su ritmo, luego de realizar un semicírculo ellos sacándose el sombrero saludan al público que presencia y el público responde con aplausos. Una vez concluida la danza entra otra escuela al escenario con otro tipo de danza, durante la danza algunas escuelas representan las dramatizaciones que realizan los comunarios en las diferentes épocas el año, y así sucesivamente se realiza el encuentro hasta concluir con todas las danzas y poesías (...). (CC. Ñuqui, 17-10-07)

Esta actividad que solamente se realiza una vez al año, es muy importante para la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, ya que los pequeños conocen, lo viven y perciben la expresión cultural propia mediante las actividades realizadas. Ese día de actividad "extracurricular", los niños y los maestros convierten a la escuela no sólo de lugar para instruirse o aprender a leer y escribir, sino también de escenarios para cultivar e interpretar las expresiones culturales que les caracteriza a las comunidades de la región. Los alumnos participan con interés ya no están solamente en el aula, al contrario van construyendo una conciencia de lo que realizan los comunarios en las diferentes épocas del año agrícola.

Consideramos que la memoria histórica de los pueblos vive también en la expresión de su música, canto y danza, estas expresiones culturales que se realizaban en cada época del año agrícola en la comunidad de Ñuqui en los últimos años ya no se la realizan debido a la vida moderna que han adoptado las nuevas generaciones. Considero que mediante la educación se puede trabajar el componente identitario del alumno; es decir, fortalecer la identidad de la comunidad y por ende del alumno a partir de este tipo de actividades en la institución escolar, es evidente que el alumno se desenvuelve con más naturalidad en este tipo de actividades desde sus conocimientos previos, reafirma y valora las características de su origen cultural conociendo su danza, música y canto, y a partir de

ello valorará también otras formas de expresión cultural de otras realidades. Mientras en la escuela cuando no se realizan este tipo de actividades el estudiante ignora todas estas expresiones culturales.

Desde nuestra experiencia, podemos decir que hemos vivido como originario en esta comunidad, también hemos estudiado en esta escuela donde realizamos esta investigación; sin embargo, durante mi escolaridad inicial, primaria y secundaria nunca me hicieron participar como en este tipo de actividades -festivales- con vestimenta típica en la escuela, es decir, no se realizaban actividades de esta naturaleza en la institución, a pesar que en esos años⁵⁵ recuerdo que aún se practicaban todas las expresiones culturales, lo cuales se presentaban en las fiestas típicas de la región; sin embargo, el carácter monocultural de la escuela seguramente no permitió aquello. Cabe mencionar que recién por primera vez se realiza en la unidad educativa un festival de música y danza autóctona de la comunidad el año 2000⁵⁶, esto con el propósito de rescatar las expresiones culturales como danza, música, canto y poesía de la región; ya que la Reforma Educativa del 94 de entonces tenía como eje la interculturalidad, y para lograr esto se tenía que partir desde el fortalecimiento de la identidad de los alumnos, la revalorización de los saberes ancestrales y el uso de la lengua originaria.

2.4. La opinión de los actores educativos

2.4.1. La opinión de los profesores

La mayoría de los maestros que trabajan en la unidad educativa “Alberto Maisant” son de origen indígena, e incluso algunos maestros son originarios del lugar, y otros son vecinos de la región, ellos tienen muchos varios años de servicio en el magisterio. No obstante, en la opinión de ellos se percibe una visión distinta de los padres de familia. Se puede inferir, tal vez, porque los profesores han tenido o hemos tenido un proceso de formación alienante, como señala I. Jung citado por L. López (1996) en sentido de que:

Esta persona, convertida en profesional, ha vivido dos veces en carne propia la irrelevancia de su bagaje cultural para el sistema educativo: en su propia escolaridad y en la formación como docente. (...) [en ese proceso] Han internalizado la visión que los otros tienen de ellos y la convierten en su propia percepción de la situación educativa: la reducción y amputación lingüística y cultural se ha convertido en su

⁵⁵ Ingresé a la escuela a nivel inicial el año de 1976, y salí bachiller en 1989, 14 años en la escuela.

⁵⁶ Comunicación Propia con el Asesor Pedagógico de entonces José Santos, quien por iniciativa propia gestionó en la escuela y comunidad para la realización del festival de esta naturaleza, desde entonces siempre se realiza cada año este tipo de actividad.

paradigma pedagógico en plena concordancia con la práctica e ideología educativas vigentes. (I. Jung en L.E. López. 1996: 30-31)

En la opinión de los maestros sobre la formación de la identidad de los alumnos y la enseñanza de los contenidos –locales y oficiales- que se realiza en la escuela, se percibe que ellos se basan exclusivamente a los contenidos que envían desde arriba, es decir, desde la dirección distrital, departamental y nacional, ellos no pueden incluir otros contenidos porque no está en los programas, y que además el tiempo no da para ello, así lo percibe el Director de Núcleo, en la entrevista cuando señala: “Nosotros estamos sujetos a los diseños curriculares que nos derivan las autoridades de la dirección de las Escuelas de Cristo, de ahí ya viene elaborado, solo nosotros contextualizamos y además tenemos que informar cada gestión el avance, a veces no nos alcanza el tiempo (...)” (Ent. Dir. Ñuqui, 24-10-07). En su apreciación la autoridad escolar nos lleva a inferir que en la institución los docentes se circunscriben a no salirse de los contenidos planificados en su Plan Anual Curricular, a pesar de que desde el marco legal educativo, el currículo se caracteriza como flexible y abierto.

La profesora de sexto año de primaria opina sobre los conocimientos locales y los conocimientos oficiales del currículo de la siguiente manera: “Yo trato de preparar a mis alumnos para el curso superior que les toca, porque en séptimo y octavo año les exigirá cada profesor, y es un poquito más difícil, los alumnos tienen que estar preparados, por eso más me baso a los contenidos que me he planificado porque rápido pasa el tiempo también (Entr. Prof. M. Arroyo. Ñuqui, 24-10-2007). La profesora pone más atención en preparar a los alumnos para el curso inmediato superior y desarrollar los contenidos explícitos en de Plan, ya que para ella es lo más importante aquello, porque por medio de esto se juega también el prestigio de la profesora en la institución.

El profesor precedente y la profesora hacen referencia al elemento curricular del tiempo, este elemento es muy limitante en la práctica pedagógica, ya que ellos tienen que medir los contenidos en relación al tiempo en el trimestre y el año escolar. Esta apreciación al parecer prima en la opinión de la mayoría de los docentes y es un argumento cuando se conversa sobre la enseñanza de los conocimientos locales de la comunidad en la escuela.

Desde nuestra experiencia de profesor, podemos indicar que esto es evidente, al inicio del año escolar –en la etapa de la planificación- no se discute en ninguna sesión o reuniones pedagógicas de docentes sobre qué contenidos tenemos que priorizar en los diferentes grados y asignaturas. La cuestión de priorizar lo contenidos e incorporar contenidos

locales al currículo escolar pasa inadvertida, y esto se repite año tras año, sería interesante que al principio de año escolar se trabaje sobre este tema de priorizar contenidos en el currículo.

Por otro lado, referente a la formación de la identidad de los alumnos, en la opinión de los maestros, se percibe que muchos estudiantes pasan un proceso de asimilación cuando migran a las ciudades en busca de trabajo. Los alumnos ven a sus hermanos y algunos jóvenes de la comunidad, y optan el mismo rumbo de migrar en las vacaciones finales o una vez concluida sus estudios o en su caso sin concluir, y en ese proceso de migración los alumnos adoptan otras formas de comportamiento, así manifiesta el director de núcleo:

(...) Los alumnos ven a sus hermanos y a sus padres, luego igual hacen ellos, porque aquí y en esta región la mayoría de la gente viaja en busca de trabajo a otras ciudades del país y a la Argentina para ganarse dinero y con eso hacen estudiar a sus hijos o hermanos, porque la gente solamente con la agricultura no puede abastecer los gastos que se hacen en la familia. También los alumnos del colegio en las vacaciones finales en su mayoría viajan a trabajarse y con ello se mantienen en sus estudios. Ellos en su viaje conocen otros lugares y otras personas y adquieren esos comportamientos y vestimentas y llegan así a la comunidad con otro pensamiento de irse a la ciudad y ellos empiezan a tener vergüenza (...). (Ent. Dir. Nuqui, 24-10-07)

En la opinión de los maestros sobre la formación de la identidad de los alumnos, podemos ver que también influyen las migraciones temporales que realizan algunos alumnos de cursos superiores de la comunidad a las ciudades del país o a otros países. En este proceso de migración el estudiante entra en contacto con otra realidad social, económica y cultural y, va viendo la necesidad de migrar para ser parte del proceso de “desarrollo” económico, social y lingüístico de la cultura dominante; pero además, en ese tránsito va adquiriendo algunos hábitos y sufriendo una alienación cultural en desmedro de su cultura y lengua originaria. Va comprendiendo que viviendo en la comunidad queda excluido por el sistema de “desarrollo” que nos imponen, no puede acceder a los bienes económicos y materiales sino migra a las ciudades en busca de trabajo, de esa forma muchos jóvenes deciden dejar su comunidad y se acomodan de cualquier empleado en las ciudades. Y en este proceso de migración los jóvenes del área rural van construyendo y reconstruyendo su identidad, que en muchos casos van camino hacia la alienación cultural, que en la actualidad corroe, particularmente a los jóvenes de origen indígena.

Esta dinámica van percibiendo los menores de cursos inferiores, y ellos poco a poco a medida que van creciendo y cursando los años de escolaridad van teniendo más complejos en lo que se refiere a las relaciones interpersonales con los profesores, y esto

va reflejado en el miedo y vergüenza que van presentando en las diferentes actividades escolares; es decir, como están en proceso de formación los alumnos, aún no tienen establecido el cómo superar ese dilema, ser como son, como hablan en la familia-comunidad o asumir la cultura de la escuela hablando otro idioma, esa actitud se presenta en el aula y fuera de ella; así detecta la profesora refiriéndose a los alumnos de sexto año de primaria: “Es que ya son un poco grandecitos no quieren participar, tienen vergüenza delante de sus compañeros, en el curso o en las formaciones, yo creo que aprenden a avergonzarse desde pequeños arrastrando han venido, desde abajo, desde los curso inferiores, a los que hablan a esos no mas hacemos participar a los demás lo dejamos” (Prof. M. Arroyo. Ñuqui, 24-10-2007). En la aseveración de la profesora se puede percibir que no se trabaja para superar este comportamiento en los alumnos. Al contrario, ellos son dejados a su suerte sin recibir ninguna inducción por parte de la profesora en relación a los alumnos que participan normalmente. Pero aquí cabe preguntarse ¿quiénes tienen ese problema de miedo y vergüenza en la escuela?

De acuerdo a las observaciones realizadas, los alumnos que tienen este problema son los que provienen de familias donde únicamente se habla el quechua⁵⁷. Cuando los alumnos se ven obligados a participar, lo hacen en quechua, evadiendo las consignas dadas por los profesores, ya que los profesores preguntan y esperan que les responda en castellano, al respecto se tiene esta descripción de un pasaje de la hora cívica que se realizó todos los días lunes:

(...) En tribuna libre, la profesora de turno insiste a los alumnos a pasar al frente, pregunta: insistiendo que alguien pase al frente a declamar a cantar. Nadie se anima, la profesora dice: -qué nos va decir el profesor- pasen a ver quién va a pasar, unos a otros se miran con rostros preocupados, y la profesora sigue insistiendo, en una de las filas a un alumno sus compañeros le señalan que pase, por fin un alumno pasa caminando lento obligado, y la profesora le pregunta: a ver ¿qué vas a hacer?, el alumno le responde: una adivinanza en quechua voy a hacer, y la profesora acepta, y el niño con poco volumen dice: imasmari imasmari imachus kanman, juk wichhu patata kuriyachanman, imataq kanman⁵⁸. La profesora no le entiende⁵⁹, hace repetir varias veces, ella no entiende quechua, y pregunta a todos y uno responde *Wich'una*, y la profesora pregunta: ¿qué es? y los alumnos responden: -es para tejer-, la profesora

⁵⁷ Averiguando el origen del alumno que participó, él vive en la zona Agua de Castilla, que es la zona alejada de la comunidad, los que viven en esta zona manejan exclusivamente la lengua materna, hay muchos alumnos en la escuela de este lugar. Mientras en la zona, Jayuri Pata, donde está la escuela es diferente.

⁵⁸ No se puede traducir esta adivinanza: (Adivina adivinador, hay alguien que corretea encima de la paja brava), al traducir pierde su sentido. La respuesta fue *Wich'una* un instrumento de hueso que usan las mujeres para tejer.

⁵⁹ Preguntando a otra profesora que estaba a mi lado, me enteré que la profesora que ordenaba al alumno no hablaba quechua, ella era profesora de primer año de escolaridad.

no logra entender, no lo felicita ni aplauden sus compañeros como en otras actuaciones. Y la profesora le dice al alumno que vaya a su fila, que en otra oportunidad va pasar. (CC. Hr. Cí. Ñuqui, 8-10-07)

En este acontecimiento se puede percibir que la adivinanza no estaba siendo dada para la profesora, sino era para todos quienes estaban presentes en las formaciones, pero el comportamiento de la profesora –monolingüe castellano hablante- hace notar actitudes de rechazo de la participación del alumno, porque lo hizo en quechua, al parecer como no lo entendió la profesora no hace premiar como en otras participaciones con aplausos. Son actitudes que hace que los estudiantes tengan miedo de participar de manera natural en las actividades de esta naturaleza y sesiones pedagógicas en aula.

Sin embargo, algunas profesoras manifiestan que en el aula usan la lengua materna para hacer comprender a los alumnos –aunque en la observación que realizamos no se percibió aquello-, así lo manifiesta la profesora de quinto año: “Cuando no entienden siempre, recién utilizo para hacer comprender, así mejor me entienden algunos. Cuando me entienden nomás no utilizo (...)”. (Ent. Prof. V. Quispe. Ñuqui, 24-10-2007).

No obstante, en el aula se usa la lengua castellana como instrumento de comunicación, por ello la participación de los alumnos es muy limitado, solo unos cuantos hegemonizan o acaparan la clase, y los demás siguen a ellos. Para participar usando el castellano los alumnos no manejan bien éste idioma, como dice la teoría. “ (..) La escuela tiende a valorar y definir como legítimo el lenguaje de las clases dominantes generando inequidades académicas evidentes” (Téllez 2002: 110). En términos de Bourdieu (1995) este es una de las múltiples formas de definir la violencia simbólica, la comunicación verbal utilizada en forma reiterada por parte del maestro, esto produce daño emocional del alumno, en la identidad, personalidad, quien poco a poco va perdiendo su autoestima y la capacidad de empoderarse sobre sí misma.

Otros profesores manifiestan que el problema de la timidez es porque los padres de familia no quieren que sus hijos aprendan a leer y escribir en quechua. La profesora de cuarto año de primaria recuerda indicando que:

(...) aquí la mayoría no quieren hablar quechua, será pues por la influencia de sus padres, porque antes cuando habían Asesores Pedagógicos en aquí habían rechazado la Reforma Educativa porque en vez de tomar el quechua como primera lengua, habían tomado el castellano, aunque como primera lengua es el castellano para muchos, pero así habían tomado, como segunda lengua está el quechua, es por eso los contenidos también seguimos llevando en castellano y como complemento así en quechua llevamos, como materia estamos tomando el quechua” (Ent. Prof. F. García. Ñuqui, 24-10-2007).

Lo que manifiesta la profesora muestra la evidencia de que en la comunidad algunos padres de familia, particularmente los padres de familia que viven cerca de la escuela y que continuamente viajan a la ciudad o que han tenido la experiencia de migrar a otras ciudades rechazan la enseñanza en la lengua originaria; se podría indicar que ellos liderizan en la comunidad y en muchos casos ellos deciden en la comunidad, lo que ha debido ocurrir es eso durante la aplicación de la Reforma Educativa. Sin embargo, percibo que cuando se rechazó los módulos en lengua originaria fue porque no hubo una concientización a la comunidad en general, una negociación con toda la comunidad educativa en la decisión que debía tomarse; los padres de familia sólo rechazan la enseñanza en lengua originaria porque buscan a que sus hijos no pasen por la experiencia que ellos pasaron o pasan en su vida o en la migración que vivieron.

Algunos profesores en tono de preocupación por el problema de timidez, vergüenza y también por la formación de la identidad del alumno, indican que no quieren utilizar el quechua a pesar de que son bilingües, así afirma la profesora de sexto año de primaria: “Por qué será, todos al parecer son así, tienen miedo de hablar parece, desde su casa parece que es eso, yo también les pregunto en quechua pero ellas me responden en castellano, pero algunitos nomás son así, otros no también” (...) (Ent. Prof. V. Quispe. Ñuqui, 24-10-2007). Al parecer los alumnos viven un conflicto de definirse en su comportamiento y conducta. Asumir desde lo que son ellos –lo que les identifica- a la que no se da lugar, o tomar desde la cultura que se privilegia en el aula y en la institución, el niño, generalmente opta por imitar y asimilar a la cultura dominante que predomina en la escuela.

Por otro lado, otros profesores reflexionan recordando el logro de su trabajo con la Reforma Educativa, a pesar de que ahora ya no lo aplican, la profesora de quinto año de primaria señala que: “(...) la Reforma ha contribuido [refiriéndose a la cultura y al uso de la lengua originaria en la escuela], pues, porque en el módulo cuando yo llevaba trabajando con primer curso, en ahí está todo de su cultura, de la cosecha, de la siembra, casi todas las actividades que se realizan en el campo, todo eso esta pues, eso sabíamos hacerlo cuando yo estaba con primero, la enseñanza también para mí ha sido favorable” (Prof. Felisa García. Ñuqui, 24-10-07).

Las maestras a las que se entrevistó, no descartan en implementar los procesos educativos desde la realidad de los niños, así lo manifiesta la profesora de cuarto año de primaria cuando dice que: “A mí me gustaría trabajar partiendo de las actividades que

realizan aquí en la comunidad, porque yo también soy de la provincia casi conozco nomás todas las actividades que realizan aquí” (Ent. Prof. F. García. Ñuqui, 24-10-07). En la opinión de algunos docentes se percibe que hay esa tendencia de emprender el trabajo pedagógico desde la cultura y lengua del niño, al parecer, solo esperan que alguien, si no es el director o la ley educativa, motive y a emprenderla el uso de la lengua materna en la educación; porque hasta ahora la lengua materna sólo se usa como un puente hacia una educación en castellano⁶⁰.

En la opinión de los docentes de la unidad educativa sobre la formación de la identidad cultural de los estudiantes y la enseñanza de los contenidos en la escuela, se percibe que algunos docentes arguyen a que ellos se rigen específicamente a los contenidos del Plan Anual Curricular, el cual está basado –aunque no siempre- en el diseño del Plan y Programas de Estudio del Ministerio; mientras otros fundamentan su opinión en el proceso de asimilación que vive la comunidad por la migración a las ciudades, y esto provoca el rechazo de la educación en lengua originaria por parte de algunos padres. Los alumnos -según la opinión de los maestros- tienen vergüenza de participar en algunas actividades ya que ellos viven un conflicto identitario en sus acciones escolares porque en la escuela se privilegia solamente la cultura dominante. Asimismo, los maestros muestran predisposición para partir con una educación desde y en la cultura del educando para reafirmar y fortalecer la identidad cultural.

2.4.2. La opinión de los padres de familia y sus demandas

En la opinión de los padres de familia, sobre la formación de la identidad de los estudiantes, se percibe que, los que ingresan a la escuela -estudiantes- tienen vergüenza de hablar el quechua porque saben leer en castellano, porque conocen otras ciudades por eso ya no quieren realizar sus practicas culturales. Esta situación, para ellos, es como una amenaza para la continuidad de su cultura, ven en los alumnos en la actualidad y los que ya salieron del colegio con mucha preocupación sobre la alienación cultural que sufren; así manifiesta Dn. Dionisio un anciano de 78 años de edad natural de la comunidad de Ñuqui, quien se encuentra solo en su habitación escuchando una radio emisora, su esposa falleció y sus hijos están en la Argentina, él opina de la siguiente manera:

⁶⁰ Al respecto O. Rea (1994) señala que “Las lenguas originarias se limitan ha servir de puente hacia una educación en castellano. Las materias son impartidas preferentemente en castellano. La lengua originaria facilita la explicación de los contenidos impartidos en castellano” (Ibíd. 1994: 88).

(...). Ñuqamantaqa liyiyta yachasqanku p'inqachin. Argentinaman rispa juk kawsayta rikunku, chayta amañanku ah, sumaqa kastillanuta parlaspa chayarimunku, qhichwatapis qunqarparinku, nishu jina parlayta munankuchu. Chaypi qullqita rikuykunku, kunanqa qullqillawanña imatapis ruwanku ah. Wak llaqtapi sumaqta p'achallikunku, sumaqta mikhunku, chayman tukuy yast'aykunku, mana Argentina kaptinqa pachanpicha kaypi waqranarikujasumnan karqa. Miraykuqtinchisqa ni jallp'a wakillawasunmantaqchu karqa, niña parapis unayjinañachu paran. (Ent. D. Salvador 10-10-07)

[Desde mi percepción, por lo que saben leer tienen vergüenza. Cuando van a la Argentina ven otra forma de vida, y aprenden ello, llegan hablando un buen castellano, hasta se olvidan el quechua, parece que no quieren hablar. Ahí ven el dinero, ahora con el dinero hacen todo. En esas ciudades se visten bien, comen bien ahí todos se han acostumbrado ir, si no hubiera Argentina todos aquí hubiéramos estado cabeceándonos. Se hubiera aumentado los pobladores, pero tampoco la tierra no hubiera alcanzado para todos, ni llueve como antes].

El comunario, líder en otrora, en su percepción acerca de la formación de la identidad de los alumnos, toca muchos aspectos que influyen al deterioro y debilitamiento de la identidad cultural, entre ellos menciona que los alfabetizados, que migran y vuelven a la comunidad ya no quieren asumir las prácticas culturales propias de la comunidad. La reproducción económica que practica la sociedad dominante ha influido bastante en el actuar y comportamiento de los jóvenes que migraron a las ciudades, este modo de vida mercantil ellos quieren transferir a su realidad cultural originaria. Este contacto cultural entre lo originario y lo moderno en los estudiantes va influyendo bastante como en el uso de la vestimenta, en la alimentación, valores culturales y en el manejo del idioma originario; como también, este contacto cultural continuo va diluyendo poco a poco la identidad de la comunidad y por ende de sus pobladores.

Por otro lado, desde la opinión de los maestros se puede inferir, en relación a la escuela, que es el lugar donde se aprende a leer y escribir como lo manifiesta el entrevistado. Los alumnos aprenden estas habilidades lingüísticas en la lengua dominante, el castellano, y con ello los contenidos de la cultura hegemónica, de esta forma los alumnos van adquiriendo modos de vida distinta a la suya, en toda su educación escolar, al menos en la primaria. Como se indica desde la teoría reproductivista de la educación. “Como trabajo prolongado de inculcación que produce un habitus duradero y transferible, o sea, inculcando al conjunto de destinatarios legítimos un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción, que el trabajo pedagógico contribuye a producir y reproducir...” (Bourdieu 1995: 75-76) en la sociedad.

Con relación al uso del castellano como instrumento de comunicación en el aula e institución, se crea en los alumnos un sentimiento de negación a la lengua, así lo manifiesta el entrevistado cuando señala: “Juchusitumanta pacha iskuylapiqa p’iqakuyta amañachinku, imaraykuchus ah, castellano parlaspachus jina jinachinku. Profesoresqa castellanota parlanku ichapis amañananku rayku, piru wawasqa mana qhichwata yachachkaspas [yachajaspas] parlayta munankuchu ah, chay mana waliqchu kachkan” [*en la escuela desde pequeño le enseñan a tener vergüenza, por qué será, parece que al hablar castellano lo hacen así. Los profesores hablan castellano tal vez para que aprendan, pero los alumnos sabiendo quechua no quieren hablar, eso no está bien*] (Ent. Félix Quispe 19-10-07).

Según la opinión del padre de familia se puede inferir que los alumnos desde que ingresan a la escuela –inicial y primer año de primaria- se encuentran con una lengua que no se habla en su familia, como es el quechua, identifica que en la escuela sólo se habla en castellano, mientras la lengua originaria solamente utiliza el profesor para la explicación de los contenidos impartidos en castellano. Al percibir esta realidad, el educando empieza a darse cuenta de que su idioma no se habla ni se escribe en el centro educativo, él deduce que a la escuela se entra a aprender el castellano, el quechua no se usa en la escuela. Este hecho, de que el niño viene de una familia con un idioma que no se habla en la escuela, provoca un trauma psicológico, como indica Campos (1988), “por cuanto al no tener en cuenta la lengua materna del educando se evidencia un desprecio por la misma y por los hábitos, patrones y valores locales, lo que genera en el niño sentimientos de temor e inseguridad y comienza a interiorizar estereotipos de inferioridad” (Campos, citado en Albarracín 2001: 119). Esta actitud educativa en el alumno empieza a debilitar poco a poco su identidad cultural y lingüística.

Sin embargo, los padres de familia, también ven el beneficio del aprendizaje del castellano, porque ellos poseen la experiencia de la importancia que imprime la lengua castellana, esto se percibe cuando el entrevistado dice: “Escuelapi yachakunku liyiyta, yachakunku parlayta, entonces defiendekunankupaq chaywan llaqtapi ah, chaywantaq mejorta vistikunku, mejorta mikhunku, chayrayku ripunkupacha ah. Kaypiqa manaña kampupi llamk’ayta munankuñachu, niñapuni kankuchu ah, wijus wijasllaña kaypiqa tiyachkayku. Ñuqa wiñallaña kachkayku, manaña kaypiqa tiyayta munankuñachu ah” [*en la escuela aprenden a leer y hablar, para que se defiendan con ello en la ciudad, con ello se visten bien, comen bien, por eso se fueron. Ya no quieren trabajar en el campo, ya no*

hay siembre jóvenes, de mi generación no mas ya estamos aquí, ya no quieren vivir aquí] (Entr. F. Quispe: 19-10-07). El entrevistado de 81 años de edad, que antes, en sus tiempos fue también líder en la comunidad, manifiesta que sabiendo leer y escribir los jóvenes puede defender sus derechos, encontrar trabajo, una adecuada alimentación y vestimenta. También, se refiere a que las nuevas generaciones ya no quieren trabajar en el campo, porque en ella solamente se trabaja para sobrevivir. En la comunidad no hay ingreso económico, aunque sepan leer y escribir, esta habilidad de leer y escribir casi no les sirve de nada, por eso optan, por migrar a otras ciudades donde pueden trabajar y tener mejores condiciones de vida, pero, a cambio de dejar la comunidad y todo el bagaje cultural.

Los padres de familia también están conscientes de que la tierra ya no produce como antes, debido al cambio climático. La sequía, el granizo, la helada y todos los cambios climáticos generados por los países industrializados es una amenaza constante para la práctica agrícola. Asimismo, dicen que si no podemos migrar, igualmente puede faltar tierra, así menciona en la conversación el comunario coincidiendo con su contemporáneo Félix Quispe: “...mana ripuqtinkuqa imaynata kaypi kawsachkasunman karqa, jallp’a mana wakiwasunmanchu, runaqa manchayta mirachkanchiq nitaq unay jinañataqchu puqun, jinapunichá kanan kachkan kay timpuqa [*Si no se hubieran ido de aquí cómo hubiéramos estado viviendo, la tierra no nos hubiera alcanzado, la población ha crecido, tampoco ya no produce como antes, seguramente así siempre tiene que ser el tiempo*] (Ent. E. Salvador10-10-07). Podemos indicar que en la percepción de los padres de familia de la comunidad, la escuela ofrece beneficios al alfabetizar a los jóvenes, pero a cambio de la pérdida de identidad, ya que las nuevas generaciones como mencionan los entrevistados, al adquirir las habilidades lingüísticas del castellano y con ello los hábitos de la cultura dominante se ve amenazada su identidad cultural y lingüística; pero también, es una alternativa para mejorar las condiciones de vida, ya con el crecimiento demográfico de habitantes de la comunidad la tierra no puede ser suficiente para todos. Por lo que la migración es una alternativa para concretar los proyectos de vida de los alfabetizados.

Sin embargo, los migrantes en las grandes urbes pierden todo su bagaje cultural, éstos al formar sus propias familias en el área-periférica urbana, ya no usan su lengua materna, en consecuencia, sus hijos llegan ser monolingües castellano hablantes. “La vida en la ciudad de hecho les lleva a una re-estructuración total de su mentalidad y de su lógica de vida, a partir de símbolos culturales occidentales y en base a una lógica urbana –la

mercantil, competitiva e individual-, que modifica su forma de pensar y actuar y finalmente, llega a diluir los elementos de la propia cultura” (Mercado 2007:67). Y la lengua de la misma forma es desplazada a un plano familiar íntimo.

En esta movilidad social, migración, se puede distinguir que la pérdida de la identidad cultural y lingüística es muy acelerada por muchas razones, incluida la económica.

Los padres de familia, a pesar de una limitada participación en la educación de sus hijos, *sugieren* a la luz de la experiencia educativa, insinúan a la escuela que pueda recuperar sus prácticas y expresiones culturales que poco a poco se va desvaneciendo:

Munayman culturanchikta yachachinanta, radiopipis chayta nimuchkan, tusuytapis, takiytapis qunqapunkuña. Nuqanchikpaq kawsayninchikqa chaqranchiq, uywakuna, tarpuyinchik, chay jaltarin escuelapi yachachinankuqa. Kunanqa qharinkuwan kuska makinta watispa purinku, ni phuskana ni K’antina; unayqa qaripis, warmipis phuskana kaq, kustala awanapaq, waskha simp’ana ima kaq, kunanqa bolsas, pitas rikhuriyamuy chayrayku niña awankuchu nitaq qharispis waskhata simp’ankuñachu, rantirpallankuña. (Ent. F. Quispe 19-10-07)

[Quisiera que enseñen nuestra cultura, hasta en la radio dice eso, bailar y cantar también ya se han olvidado. Nuestra vida son las chacras, nuestros animales, la siembra, eso hace falta que enseñen en la escuela. Ahora las mujeres andan con sus hombres agarrados de la mano, no hilan, antes los varones y las mujeres teníamos que hilar para tejer costales y para trenzar sogas; ahora han aparecido bolsas, pitas por eso ya nadie teje ni hila, tampoco los varones ya no trenzan sogas, compran no más ya]

En realidad, en esta alusión, el padre de familia quiere que la escuela pueda introducir en el currículum contenidos propios de la comunidad, es decir tomar en cuenta en la escuela las prácticas culturales y la convivencia que la comunidad tiene con la siembra, cosecha y con todas las actividades culturales, con ello se garantizarían el fortalecimiento de la identidad de los niños desde los primeros años de edad.

Por otro lado, el comunario hace notar a los educadores y jóvenes a producir y no caer en el consumismo de la cultura dominante. Al parecer, desde nuestra experiencia docente, la escuela no ha enseñado a producir objetos propios de la cultura, al contrario más centra su atención en el avance de contenidos que se tiene en los planes y programas, por ello, los jóvenes, tienden a no hacer o producir nada de lo que producen sus padres o madres en la comunidad; los comunarios siguen produciendo por ejemplo cobijas o tapas, ellos lo

llaman phullus⁶¹, lliqllas⁶², ponchos, fajas, sogas, costales y otros objetos en la región. La escuela a estas producciones culturales relega de sus actividades curriculares.

Algunos estudios sobre esta temática señalan que la escuela como institución formadora, no valora como conocimiento local las actividades de siembra, cosecha, ejecución de instrumentos, etc. Al contrario, desde la visión del mundo occidental, la educación “despoja al individuo de su relación con la naturaleza y con sus ancestros, convirtiéndolo en un trabajador para la industria, un consumidor para el mercado y un ciudadano para la nación; empezará por ser un buen alumno en la escuela” (Mazorco 2007: 24). Al parecer cae en este error muchos centros educativos en el área rural.

Si se continúa en esta dirección en la educación, y no escuchamos a los sabios de las comunidades y pueblos indígenas, quienes ven el peligro de ésta, confirmaremos lo que Toepfer decía: "Si estas culturas desaparecen, ellas y su íntima relación con la naturaleza se perderán para siempre. Debemos hacer todo lo posible para proteger a estos pueblos. Si desaparecen, el mundo será un lugar más pobre" (www.hpp://tierramerica.com Consultado: 19 de septiembre 2008).

No obstante, los padres de familia reconocen y valoran las actividades culturales que a veces se realizan en la escuela. Así lo relata el anciano de la comunidad.

Wakin kutiqa profesor ordenan tusunankuta, chayraykuqa tusunku p'acha mañakuspa, lawatuta maskhaspa, phurusta, kajasta maskhaspa puriykachachkanku ah, chaypiqa yuyarinkupunitaq kay imaynatataq unay kawsaq kayku chaytaqa ah... Kay p'achaykuqa chinkajarqaña ah, escuylapi nisitanku chayraykuqa wathiqmanta ruwachinku, jinamantaqa tusunallapaqpis kachkanpunitaq ah. [A veces el profesor ordena que bailen, por eso bailan, prestándose ropa, buscando flauta, plumas, bombos están caminando, con eso están recordando también como era nuestra danza antes. Nuestra ropa ya se estaba perdiendo, necesitan para bailar en la escuela por eso no hemos hechos hacer de nuevo, por eso siquiera para bailar tenemos]. (F. Quispe 19-10-07)

En su manifestación, el comunario percibe la importancia de realizar esas actividades de danzas y ejecución de instrumentos, porque con ella, muchas familias empiezan a realizar los objetos de la vestimenta que antes se utilizaba, como también los instrumentos; esto, desde el punto de vista de mantener y fortalecer la cultura es muy importante. Estas actividades (danzas, canciones, música) constituyen la parte simbólica de la cultura, en ella expresan sus representaciones culturales.

⁶¹ Tejido de lana de oveja de distintos colores y figuras que utilizan como tapas para dormir.

⁶² Tejido tipo aguayo, hecho de lana de oveja que utilizan las mujeres para cargar o taparse de frío.

No obstante, se percibe que los padres de familia que viven en la comunidad han perdido muchas costumbres y tradiciones que antes se practicaban, al menos eso se percibe en las actividades agrícolas que se realizan. Al respecto registraba la siguiente escena:

(...) en la chacra cuatro personas están a lado de dos yuntas, ellas están preparándose para la siembra de haba y maíz, cuando yo estuve pasando por ahí saludando desde la distancia a unos 50 metros, una señora de ese grupo me llama, me reconoció que soy el hijo de doña Elena, ella hablándome en quechua (...), me dice que le espere un momento te voy a invitar refresco. En ese momento no había otra forma que acercarme a ellos y darles la mano saludando. (...) la señora me invita chicha. Me sirvo haciendo una ch'alla a la pachamama, (...) le pregunté, aprovechando la ocasión, si había hecho la ofrenda a la pachamama para sembrar (*q'uwakurqankichichu*⁶³ *tiyay*), (...) la señora un poco nerviosa me responde: *manaqa q'uwakuykuñachu ah. Mamayqa q'uwakuquni, maypichus jampi wayaqapis ah (ya no hacemos, mi mamá siempre hacía, mi bulto de medicinas también dónde estará).* Como en son de bromas arguye otra señora que estaba ahí: *Chayraykucha mana allintapis puquñachu á ah (por eso también ya no debe producir bien (...))* (CC. Ñuqui, 24-10-07)

En las prácticas culturales los padres de familia muestran que muchos usos y costumbres que se realizaban antes en diferentes épocas del año agrícola, en la actualidad ya no son llevados acabo, debido a muchos factores que genera la transición cultural que pasa de generación a generación.

Por ejemplo, la práctica de ofrenda a la Pachamama para los habitantes en tiempos de la siembra y cosecha tenía un significado simbólico (místico). Debido a la movilidad social que se genera en estos tiempos, se ha ido diluyéndose todas estas significaciones, por ello, las nuevas generaciones –familias jóvenes- que aún viven en la comunidad ya no lo hacen, porque piensan que esas costumbres eran de los abuelos, y que ahora los hijos deben aprender otros valores y conocimientos relacionado a la cultura urbano-occidental.

Al respecto se tiene la siguiente narración “un joven padre de familia don Alberto, oriundo de esta comunidad, de aproximadamente treinta años de edad, me invitaba a que yo fuera a sacar foto de la trilla de trigo que él tenía que realizar. Al día siguiente por la mañana acudí a esta invitación, ya en el acto antes de sacar foto conversábamos sobre las costumbres de lo que hacían nuestros padres, más concretamente de la q'uwa, él salió indicándome: *awilunchik jinachu ruwarillayman karqa*” [*como nuestros abuelos no más*

⁶³ La q'uwa es un ritual de agradecimiento y mantenimiento de relaciones de reciprocidad con la comunidad de las huacas o deidades, en la q'uwa intervienen diferentes elementos de la naturaleza como: esencia, coca, y otros (representaciones de deidades en masa de azúcar y harina), cigarros, grasa de animales (untu) y otros, ésta varía de acuerdo al sentido, connotación y celebración del ritual, en este caso para la siembra.

hubiera hecho] (CC. Ñuqui, 26-05-08). Sin dar mucha importancia a mi comentario en un tono peyorativo cambió de tema, de lo que percibí que las familias jóvenes, piensan que esas prácticas de ritualidad⁶⁴ sólo lo hacían antes los abuelos y que eso tiempo ya pasó, al parecer ya se perdió todo ese sentido místico que los comunarios tenían con la naturaleza.

Estas actividades rituales de representación simbólica, son parte de la cosmovisión de los pueblos indígenas, el significado hay que analizar e introducir al currículo escolar, porque solamente así se puede reafirmar la identidad espiritual de las nuevas generaciones. La ritualidad es un componente espiritual del calendario agrícola festivo de las comunidades. En las actividades extracurriculares que realizan los alumnos, como por ejemplo, festivales de danza y música, ellos lo representan, pero sin saber el significado que esto conlleva.

Estas actividades rituales desde la cotidianidad urbana son consideradas como primitivas, esa imagen tiene las nuevas generaciones, por ello ya no lo realizan. Para fortalecer la identidad cultural de los estudiantes es importante analizar esta cuestión en la escuela y partir de ello; por falta de esta orientación se presume que los alumnos y ex alumnos de la escuela y del colegio más sobrevaloran lo ajeno. Por ejemplo, en lo que se refiere a la preferencia musical, más se identifican con la música extranjera. Esas expresiones se observa en las horas cívicas, los alumnos prefieren bailar más la música que está de moda que la música de la región. En esta situación consideramos que es muy necesario practicar las dos expresiones culturales, es decir, la nuestra y la que está de moda; inculcando desde la escuela.

Casi a 70 años de creación o funcionamiento de la primera escuela en esta comunidad de Ñuqui, los problemas de la gestión educativa continúan vigentes, estos problemas se manifiestan en los desencuentros entre la escuela y la comunidad, las prácticas pedagógicas que se implementan en la escuela fueron y todavía siguen teniendo concepciones y actitudes colonizadoras que debilita en vez de fortalecer la identidad cultural y lingüística de la comunidad, tal como lo manifiesta Dn. Dionisio “(...) Imapi

⁶⁴ Las q'uwas en las comunidades indígenas entre otras cosas significa reciprocidad y conversación con las madre pachamama, consisten en un preparado de especies naturales que sirve para alimentar a la deidad como ofrenda de agradecimiento donde se expresa pidiendo permiso el deseo de que produzca bien, tenga utilidad o tenga beneficio en el tiempo la actividad que están haciendo.

yanapawaykuman esculari, qhipa wiñaskunatacha yanapan. Astawanpis liiyta yachaykuchispa wak llaqtaman wawakunataqa ripuchin”. [*En qué nos puede ayudar la escuela, a las nuevas generaciones ayudará, enseñándoles a leer para que se vayan los hijos a otras ciudades*]. (Ent. D. Salvador. 10-10-07)

En la opinión del padre de familia, se percibe que la escuela casi no ayudó en nada a la generación de mayores, en sí a la comunidad; en la opinión del entrevistado, a las nuevas generaciones sí ayudó alfabetizándolos, para que con esas habilidades de lecto-escritura en la segunda lengua ellos migren a otros lugares y vivan mejor. Al parecer esta percepción es real, en la comunidad no se percibe el rol que cumplió la escuela, casi no ayudó en el desarrollo a la comunidad, más se avocó a la alfabetización cumpliendo fielmente al mandato del Estado.

En la opinión de los padres de familia sobre la enseñanza en la escuela, se percibe una sugerencia cuestionando el rol que cumple la educación. Las sugerencias que vierten los comunarios en sus opiniones sobre la educación, consideramos que deben ser tomadas en cuenta en la planeación de la gestión escolar, para que la escuela pueda responder a las necesidades, demandas y cumplir con el encargo social partiendo desde la realidad sociocultural de la comunidad y de la región.

2.4.3. La opinión de los alumnos

Los alumnos durante su proceso de escolarización van construyendo su imaginario social de acuerdo a lo que ven, escuchan y sienten en la comunidad y en la escuela, esto es su contexto educativo. Ellos desde pequeños piensan en estudiar y concluir sus estudios, con la continua recomendación de sus abuelos, padres y parientes, y de acuerdo a ello se van desarrollando durante su proceso escolar y en el contexto de la comunidad.

Los alumnos del segundo ciclo a quienes se ha entrevistado sobre su aprendizaje en la escuela y sus proyectos de vida; en sus manifestaciones revelan que, cuando ellos acaben sus estudios, piensan en dejar sus comunidades e ir en busca de mejores condiciones de vida; se percibe una actitud centrado en el valor económico y material. Es así que un niño de 11 años de edad, que está en quinto año de escolaridad, ya tiene proyectado sus objetivos. El niño, según su profesora, había nacido en Argentina y llegó a Ñuqui-Bolivia a sus 6 años de edad, juntamente con sus padres retornó de la Argentina, el estudiante manifiesta lo siguiente: “Voy a estudiar pero no se qué, quisiera ser ingeniero porque se gana mucha plata, con eso me compraría todo. –le pregunto como qué, y el

alumno responde- casa, coche. Pero quisiera vivir en Argentina, porque se gana bien, hay mucho trabajo, mi papá trabajaba en cosecha de tomate” (Ent. Ao. Iván Camacho. 23-10-07).

En la percepción del niño entrevistado, se puede ver las experiencias que ha vivido en su niñez, tanto en la Argentina como en Bolivia. Las diferencias sociales y económicas entre ambos países mencionados son muy distintas; se podría decir que en la Argentina predomina un modo de vida distinta a la nuestra, que es la hegemónica y la lengua castellana. En la opinión se percibe el reflejo de la sociedad dominante y el camino que optan las nuevas generaciones, lo preocupante es que en esta sociedad “moderna” actual vale más el valor económico- que el ser, y la educación responde a ello, como señala el padre Iriarte:

La crisis de valores que sufre nuestra sociedad, tanto a nivel nacional, como a nivel mundial, guarda relación directa con una distorsionada escala de valores. Se da mucha importancia, con tendencia exclusivista, a los valores económicos, relegando o ignorando a los valores morales, estéticos, y religiosos. Hay una relación directa de causalidad entre la generalizada crisis de valores que padecemos y la orientación marcadamente funcionalista, cognoscitiva, tecnológica y a-crítica de nuestro sistema educativo. (Iriarte 2003: 10)

Haciendo un análisis de nuestro sistema educativo nacional, podemos afirmar que las prácticas pedagógicas que se concreta en las áreas rurales transmiten más contenidos axiológicos de la cultura dominante que los valores y saberes de la comunidad. Por otra parte, la educación pone más énfasis en lo cognitivo descuidando la parte cultural y social del alumno, como señala la pedagoga María E. Ortiz “...se evidencia una psicologización de la educación, pues la centralidad del proceso educativo en aspectos individuales (...) antes que en aspectos sociales o culturales” (Ortiz 2007: 221), esta situación hace que los alumnos comiencen a interiorizar estereotipos de sobre valoración. Lo que hace que el sistema educativo se vaya convirtiendo en un sistema funcional al modelo económico de la cultura dominante que privilegia lo cognitivo, y los alumnos se van formando en esa lógica competitiva, individual y consumista.

En la opinión de los alumnos, se percibe una censura al papel que cumplen los padres de familia en la comunidad. Como el caso de Grover, un alumno de 12 años de edad, quien prefiriendo hablar en quechua, por la dificultad que presenta con el manejo del castellano, manifiesta lo siguiente: “Colegiota tukuspaqa albañil kasaq, mañana tatayjinaqa kasaqchu. [cuando acabe el colegio voy a ser albañil, ya no voy a ser como mi papá] (Ent. Ao. G. Martínez. 23-10-07). Detrás de la manifestación del niño se percibe un rechazo del papel

que cumple su padre, al parecer los niños van diferenciando la estigmatización social y económica que poseen los padres de familia por ser agricultor, pastor o cualquier otra ocupación; por ello se inclinan más hacia los roles que se cumple en la sociedad “moderna” o urbana, mostrando de esa forma más su inclinación hacia el valor económico.

Otra alumna de 10 años de edad, coincidiendo con el anterior, en la conversación sostenida manifiesta indicando: “No voy a ser como mi mamá, yo voy a ser profesora, voy a ganar dinero. Mi mamá me ha dicho cualquier cosa vas a estudiar depende de vos me ha dicho. Tal vez policía voy a ser. (Ent. Aa. M. Espinoza 24-10-07). En muchos casos desde la familia se incentiva a los niños a dejar de ser lo que fueron sus padres, como menciona la niña. Los padres de familia en las comunidades ponen el empeño en hacer estudiar a sus hijos, hace todo sacrificio a para que sea parte del sistema social capitalista dominante, en esta situación, para la madre pasa a un segundo plano el fortalecimiento de la identidad de los hijos. La niña entrevistada no acepta que su mama sea solamente una ama de casa, ella dice: “No me siento bien, hubiera querido que mi mamá sea profesora, porque en ahí ganan dinero, con eso hubiera viajado (Ent. Aa. M. Espinoza 24-10-07). Negar el trabajo que cumplen nuestros padres, nos puede llevar a negar nuestro origen cultural.

Desde nuestra experiencia en la comunidad, recuerdo que mi mamá me inculcaba, cada vez, diciéndome en quechua: “Qamqa manaña ñuqaykujinaqa kanaykichu tiyan ah. Ñuqaykullapi chayqa tukukuchun, qamqa ñawiyuq kanayki tiyay” (*tu ya no tienes que ser como nosotros, en nosotros que se termine eso, tú tienes que tener ojos -refiriéndose a ser letrado o alfabeto-*), esa insinuación que cada vez lo hacía ahora entiendo a qué se refería con esa metáfora. Es decir, el deseo de los padres –en su mayoría- hacia sus hijos es dar educación, a que ellos sepan leer y escribir para ser parte de la sociedad actual que exige esas habilidades comunicativas, con ello, de acuerdo al pensamiento de los padres, se podría mejorar las condiciones de vida. Ese es el sentido común de los padres de familia de origen indígena, y lo único que hacen los hijos –como en mi situación- es responder a los deseos de los padres; en este proceso uno va asumiendo de manera acrítica y pasiva negando en muchos casos el origen cultural y lingüística.

En la actitud de los alumnos, cuando a ellos se les propone hacer actividades de su contexto, es decir, que parte de su familia-comunidad ellos no aceptan fácilmente. Esto se percibe en las conversaciones con varios alumnos del sexto año de escolaridad, cuando

en la conversación se les pide sugerencia sobre si le gustaría hacer en la escuela actividades que hacen en su casa, uno de ellos manifiesta de la siguiente manera: "Mana escuelapiqa yachayta munanichu, imatataq wasiypi ruwayku chaymantaqa, profesora dictarawayku chayllata yachayta munani (*no quiero aprender nada de lo que se hace en nuestra casa, la profesora nos dicta eso no mas quiero aprender*) (Ent. Ao. G. Martínez. 23-10-07). Al parecer esta expresión es el sentimiento generalizado en varios alumnos.

En los alumnos de la escuela al parecer influye fuertemente el contexto, ellos ven por ejemplo, llegar a personas que migraron a las ciudades, estas personas llegan para algunas fiestas que se realiza en la comunidad, así por ejemplo para Todos los Santos:

(...) un señor, que ya vive mucho tiempo en Chapare-Cochabamba, llegó con su Jeep moderno a la población, a una distancia de 40 metros se escucha la música que escuchaban en el auto, la movilidad se estacionaba al medio de la calle de la población, todos los niños y jóvenes que están por ahí en la calle se aglomeran curiosamente a la movilidad, el señor baja del auto, saca pan y los distribuye a los que están cerca, por la otra puerta del auto baja su esposa quien saca frutas (piña, naranja) y pelando con cuchillo les distribuye a varios chicos que están en el lugar, al parecer el señor tiene muchas frutas que está en el saquillo para distribuir. (...)" (CC. Ñuqui. 02-11-07)

Para las diferentes fiestas y costumbres que se realizan en la comunidad, muchas personas residentes ñuqueños en las ciudades –de Argentina o del interior del país– llegan a la comunidad con rasgos ciudadanos y bienes materiales como: movi­lidades, aparatos de sonido e indumentarias. Estas situaciones ven los jóvenes, niños en la comunidad, y ahí la comunidad construye el imaginario social⁶⁵, en función a ello, las nuevas generaciones y toda la comunidad actúa, viendo a las personas que migran como ejemplo a seguir.

La percepción de los niños y jóvenes en la actualidad es distinta a la de antes, ya que en la actualidad no solamente influye la escuela en sus comportamientos y en la construcción de sus identidades, sino también, el contacto entre la comunidad y ciudad, los medios de comunicación masiva, como la radio, la televisión, que diez años atrás no existía con tanta intensidad, porque aún no había la energía eléctrica, estos elementos influyen de manera terminante. Muchos niños y niñas en compañía de sus padres -por ejemplo- viajan cada

⁶⁵ El concepto de "imaginario" (Castoriadis, Bazcko, G. Durand, Maffesoli, B. Anderson) constituye una categoría clave en la interpretación de la comunicación en la sociedad moderna como producción de creencias e imágenes colectivas (...) El imaginario social es el *conjunto de significaciones* que no tiene por objeto representar "otra cosa", sino que es la articulación última de la sociedad, de su mundo y de sus necesidades: *conjunto de esquemas organizadores* que son condición de representabilidad de todo lo que una sociedad puede darse. (Según Daniel H. Cabrera s/a 1-14)

fin de semana a las ferias cercanas de la comunidad y a la ciudad de Potosí a vender productos de la comunidad, en ese proceso van adquiriendo y construyendo sus formas de ver el mundo y en muchos casos adquiriendo otras identidades.

Capítulo V

CONCLUSIONES

“Juntar los momentos en un solo corazón, un corazón de todos, nos hará sabios, un poquito más para enfrentar lo que venga. Sólo entre todos sabemos todo”. (Shamán huichol, citado en Vera. 1997)

El estudio y la interpretación de la información realizada en el anterior capítulo, nos permite elaborar ciertas conclusiones en las que se presenta la realidad y las percepciones de los actores educativos quienes son responsables de la formación de los educandos en la comunidad. Cabe mencionar que, con las conclusiones a las que arribamos pretendemos evitar algún juicio de desvalorización de la labor de los docentes del segundo ciclo de la institución que se estudió; por el contrario, tratamos de abrir espacios de debate, reflexión, análisis, porque los distintos datos analizados consideramos que son producto de momentos concretos de la práctica escolar.

En ese sentido, las conclusiones a las que arribamos en el presente estudio dan cuenta de que los contenidos curriculares que se enseñan en la escuela, los contenidos del Plan Anual Curricular, los libros de texto que utilizan los docentes privilegian los conocimientos de la “ciencia” occidental; estos documentos escolares no contienen los saberes de la comunidad. Asimismo, el rol del profesor como mediador cultural en la enseñanza de los contenidos en el aula, el trato que reciben los estudiantes en la institución y la hegemonía de la lengua castellana como instrumento de comunicación, deterioran la formación identitaria de los educandos quechuas. También, se distingue una ruptura entre la escuela y la familia-comunidad; se percibe que los docentes desempeñan su trabajo en función al currículo escolar y centrado en los textos escolares produciendo los moldes conceptuales de la cultura dominante, en muchos casos alejados de la realidad cultural de los estudiantes. Los padres de familia en su opinión demandan a que la escuela pueda introducir al currículo escolar los saberes propios de la comunidad; no obstante, los estudiantes en su opinión muestran descontento sobre saberes propios y la labor que desempeñan sus padres.

En esta dinámica de relaciones de dominación objetiva y simbólica que sucede mediante la educación, se puede decir que en cierta medida al interior del aula, en el currículo, como los maestros no toman en cuenta las condiciones culturales de los alumnos quechuas; lo que verdaderamente sucede en el aula es una linealidad con tendencias uniformes que se configura desde la escuela un modelo homogéneo que debilita la

identidad de los estudiantes de la comunidad rural. Dichas cuestiones, permiten sugerir algunas conclusiones que pueden ser orientadoras para la gestión educativa.

1. Los contenidos curriculares que se enseñan en la escuela

Los contenidos en el Plan Anual Curricular

En la práctica escolar, los profesores elaboran su Plan Anual Curricular para el curso o asignatura que regentan durante el año escolar, ellos se basan a los libros de textos que se usan comúnmente en los centros educativos como: “Semilla”, “Don Bosco”, “Ediciones Bruño”, “Santillana”; mientras otros docentes menciona que también se basan en los módulos de la Reforma Educativa y textos escolares del Programa Escuela Multigrado (PEM), que desde el punto de vista de la pertinencia cultural, estos dos últimos libros de texto son más pertinentes al contexto ya que los contenidos parten de la realidad sociocultural de los alumno.

En el listado de contenidos del Plan Anual Curricular se observa que la mayoría de los temas son obtenidos del corpus de la ciencia dominante, los mismos son legitimados en la práctica pedagógica de la institución. Aunque el marco legal⁶⁶ de la educación (Ley 1565) en lo referente a la “Estructura de la Organización Curricular” plantea los objetivos y políticas claras para implementar la política de la descentralización curricular, los mismos que abren el camino para mejorar la calidad de vida de los pueblos más marginados de nuestro país. Sin embargo, en la praxis los Planes Anuales Curriculares siguen matizados bajo una lógica de un colonialismo curricular.

Por otro lado, se percibe que para elaborar el Plan Anual Curricular, generalmente los profesores recurren a un listado de contenidos de la asignatura o grado que van a regentar durante el año, en la elaboración de este documento, particularmente en la selección y priorización de contenidos, los saberes propios de la comunidad pasan desapercibidos, no se proyecta para una formación del alumno desde sus raíces culturales. Por lo que, se puede decir que los profesores asumen los contenidos de manera acrítica sin considerar la pertinencia cultural de los mismos al contexto donde se enseña.

⁶⁶ Nos referimos específicamente al Decreto Supremo de N° 23950, “ESTRUCTURA DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR”, en su título I, Capítulo II “DEL CURRÍCULO” Art. 7, 8, 9, 10 y 14. que se refieren a la diversificación curricular.

Libros de texto que utilizan los docentes

Los textos escolares que utilizan los profesores en la práctica pedagógica en la Unidad Educativa son “Semilla”, “Don Bosco”, “Ediciones Bruño”, “Santillana”, módulos y textos del PEM, aunque estos dos últimos textos escolares mencionados durante nuestro trabajo de observación no se utilizaron, según los profesores utilizan poco debido a que no traen los contenidos preparados y son muy distintos a los otros que habitualmente utilizan.

Los textos que comúnmente utilizan más los profesores son producidos por editoriales comerciales que han llegado a las partes más alejadas de las comunidades, se puede decir que por parte del Ministerio de Educación no existe un control e intervención sobre el uso de estos materiales educativos, ya que en la práctica educativa se utiliza como materiales “oficiales” a los que el maestro se basa para estructurar su plan anual curricular. Estos textos escolares usan el castellano como medio de comunicación en sus diferentes contenidos; no obstante, el idioma castellano “estándar” en los primeros años de escolaridad dificulta en la comprensión de los niños que hablan el idioma quechua.

El libro de texto según los maestros son a libre elección, en las aulas se puede observar libros de texto como “Semilla” que utilizan casi la mayoría de los alumnos, pero también los otros textos que mencionan los profesores. En la práctica educativa estos materiales se convierten una fuente clave para el profesor, podríamos decir que sin el libro de texto sería difícil iniciar el trabajo pedagógico, porque éste material guía y trae contenidos elaborados a los que el docente tiene que acudir para seleccionar, estructurar y reproducir las mismas en el aula.

Sin embargo, podemos decir que los libros de texto que utilizan los profesores en el aula brindan a los estudiantes un conjunto de ventajas respecto a otros materiales; de todas formas, vemos que en el desarrollo pedagógico se cae en el textocentrismo, es decir, se considera al texto como el desarrollo del Plan de Estudios o explicitación de la meta a ser alcanzada en la educación. Igualmente, los libros de texto que utilizan los docentes, sin referirnos los textos del PEM y los módulos de aprendizaje que distribuyó la Reforma Educativa, carecen de pertinencia cultural y lingüística, en torno a los conocimientos y saberes del contexto rural, porque en su mayoría de sus contenidos presentan solamente

conocimientos e ilustraciones desde una visión logocéntrica⁶⁷ de “los otros” dominantes excluyendo a los saberes locales.

Los contenidos del área de Ciencias de la Vida en los libros de texto

Los contenidos del área de Ciencias de la Vida se presentan, en algunos textos, de manera separada, mientras en otros en forma fusionada. En *Ciencias Naturales* (CN), en su mayoría esta estructurado en diferentes partes, en sus contenidos presenta temas del organismo humano, los seres vivos, estructura y cambios de la materia y fenómenos físicos entre otros.

A partir de estos textos los docentes estructuran sus contenidos de enseñanza en CN que son objeto de enseñanza aprendizaje en los procesos pedagógicos; desde una perspectiva crítica, estos textos insinúan una pretendida asimilación cultural, como una especie de imposición cultural de conocimientos y saberes de la “ciencia” occidental. Desde nuestro análisis, son textos escolares monoculturales, porque solamente se privilegia en sus contenidos los conocimientos de “los otros”. Ya que desde una perspectiva del pluralismo del conocimiento, estos materiales debería contener también los otros conocimientos propios de las comunidades y regiones.

Es imprescindible, que para fortalecer la identidad y la herencia cultural de los estudiantes de contextos rurales, desde los textos escolares se deberían incluirse como contenidos los saberes propios de las comunidades, para que los estudiantes vayan construyendo una identidad desde los procesos pedagógicos. Pensamos que es muy importante que los estudiantes conozcan también “los otros” saberes “universales”; pero, no solamente ello, sino también, el conocimiento de su propia realidad cultural forjando una autoestima cultural y de cosmovisión de lo propio. El excluir de la enseñanza escolar los conocimientos de “los otros” -como el desarrollo de la tecnología andina, el cultivo del suelo, el uso de productos naturales en la medicina, la alimentación, conservación, y relación con la naturaleza, como también, el tratamiento del suelo, el agua y otros saberes milenarios- es un etno y logocentrismo y negación del “otro”.

⁶⁷ El logocentrismo es “discurso racional que pretende dar razón, fundamentar, garantizar, legitimar tanto la autoridad del significado trascendental como la del sistema institucional... en el espacio del logocentrismo se desarrolla la gran maquinaria del saber (sentido verdad univocidad) y de poder (autoridad-jerarquía-legitimación) regida por la instancia formal y pretendidamente neutra de lo Uno y de lo Mismo (Derrida, 1997:8).

Por otra parte, los libros de texto presentan contenidos elaborados desplazando el protagonismo del estudiante, donde por lo general los maestros, buscan el material bibliográfico de fácil uso, que ofrezca la información lista para dictar al estudiante. De igual forma en la revisión de los textos escolares se pudo percatar que el contenido está elaborado y pensado para que el alumno conozca a lo máximo el conocimiento de la “ciencia”, y que estos contenidos sean aprendidos y reproducidos en el cuaderno del estudiante mediante el dictado por el profesor o copia por el alumno.

De la misma forma en *Ciencias Sociales* (CS) los libros de texto en esta asignatura presentan los contenidos en diferentes partes, como en uno de estos materiales se estructuran los conocimientos en tres partes, la primera parte presenta la orientación, la segunda geografía de Bolivia, y la tercera parte cívica. Lo propio en sus contenidos, tienen un enfoque monocultural excluyente.

En el análisis de sus contenidos se percata que los textos escolares difunden la historia desde la versión “oficial”, la otra parte, es decir, “la otra historia” de “los otros” no se expresa mínimamente; consideramos que desde una perspectiva intercultural del conocimiento, también los textos deberían expresar “la otra historia” para reforzar la autoafirmación y estima cultural dentro de un contexto social donde los valores y las relaciones están definidos por las pretensiones hegemónicas de la cultura dominante.

Consideramos que la memoria histórica juega un papel muy importante en el desarrollo de los pueblos; ya que con el conocimiento de su propia historia los pueblos se reconocen como grupos, explicando su visión de mundo, y construyendo un proyecto identitario; la misma permite reconocer el pasado y ayuda a valorar la identidad, es decir la continuidad de la cultura. Sin embargo, los textos “oficiales” excluye e invisibiliza a los diferentes pueblos o naciones que componen nuestro país, solamente subyace en ellos un criterio homogeneizador, que en sus diferentes contenidos resalta aspectos vinculados a fortalecer la identidad nacional.

Desde este análisis podemos indicar que los textos escolares son transmisores de un determinado conocimiento e ideología, porque son portadores solamente de la historia “oficial”, y que los maestros de manera literal transmiten los conocimientos mediante las explicaciones y el dictado para que los estudiantes conozcan.

2. Rol del profesor en la enseñanza de contenidos de los contenidos

El papel del profesor en el aula y la institución

En la práctica pedagógica el profesor en la escuela transmite una ideología, es decir, ideas y representaciones; se impone a los alumnos como verdades absolutas los conocimientos y valores de la ciencia occidental lo que constituyen y modelan el pensar y actuar del alumno. Estas formas de inculcación se van reproduciendo durante todo el proceso de escolarización de los educandos, lo que en el tiempo va debilitando la identidad del alumno, es decir, su forma de ver el mundo desde su realidad.

En la práctica pedagógica se transmite la cultura dominante, mediante las interacciones efectuándose mediante el uso del lenguaje y las relaciones de poder que se dan en el aula y fuera de ella. En estas interacciones se va construyendo la identidad del estudiante desde la visión occidental en deterioro de la suya. Esta inculcación no busca la igualdad de oportunidades para todos en la escuela, sino responde a la reproducción cultural para que la sociedad desigual continúe reproduciendo y manteniendo su hegemonía mediante la educación.

La lengua como instrumento de enseñanza de los contenidos

En la unidad educativa se usa el castellano como instrumento de enseñanza de los contenidos, siendo el quechua la lengua materna de la mayoría de los estudiantes. El quechua solamente se maneja como un medio para facilitar la explicación de los contenidos impartidos en castellano; esta situación favorece poco al desarrollo personal y social del educando. Esta hegemonía del uso del castellano, como instrumento de comunicación, en los estudiantes afecta de manera negativa en la formación del alumno.

Sin embargo, como una forma de resistencia, los alumnos usan el quechua entre ellos en la ausencia del profesor. El uso exclusivo del castellano en los procesos educativos se constituye en un instrumento de colonización, opresión y discriminación de los educandos de procedencia indígena, de habla quechua lo que no contribuye en el desarrollo integral del educando.

En este proceso de enseñanza los estudiantes durante su escolarización no logran dominar el castellano ni su lengua materna⁶⁸, lo cual imposibilita el cobrar conciencia de ellos mismos y de su realidad. Al parecer, la imposición de la educación en lengua castellana va de la mano del objetivo de controlar el pensamiento de los pueblos y de desarrollar otros sentidos, mientras la prohibición de la lengua originaria en el mandato de la enseñanza en las escuelas difunde una ideología para el mantenimiento del poder de la cultura dominante.

3. La formación de la identidad en los alumnos

El alumno en la socialización de la comunidad

En la comunidad de Ñuqui los alumnos son partícipes de todas las actividades que se realizan en la familia y la comunidad en el proceso de las diferentes épocas del calendario agrícola, festivo y ritual. Desde pequeños empiezan con el cuidado de los animales, en ese espacio van conociendo los diferentes animales que existen en la comunidad; asimismo, son parte activa, pequeños colaboradores en las diferentes actividades y épocas del año, como en la siembra; en la cosecha, el niño, va siendo parte de la acción. En cada época del año agrícola va conociendo los ritos, usos y costumbres que realizan sus padres, va conociendo la organización social de la comunidad, sus autoridades, los ríos, los cerros, de la comunidad, en síntesis, llegan a dominar todo su contexto natural y cultural de la comunidad.

En ese proceso, los niños van socializándose de la sabiduría de la comunidad, es decir, de sus padres, de sus abuelos, todo el bagaje de prácticas y valores culturales -como “el ayñi”, la ayuda mutua entre vecinos en épocas de cosecha, siembra, construcción de casas, cuidado de animales, festividades y otras actividades-, a partir de ello, el niño tiene su propia cosmovisión de la realidad en la comunidad.

Este escenario agrocéntrico permite entender al niño, que la biodiversidad está asociada a la presencia de la vitalidad de la práctica cultural en la comunidad, cuya visión de mundo es de atención, de manejo, de cariño, de respeto y consideración al medio ambiente. De todas éstas prácticas culturales el niño va apropiándose mediante su lengua

⁶⁸ Existen numerosos estudios de investigación que indican que los alumnos aprenden a leer más rápido y adquieren otras aptitudes académicas cuando adquieren sus conocimientos iniciales en lengua materna. Además, aprenden un segundo idioma con mayor rapidez que quienes aprenden a leer inicialmente en un idioma que no le es familiar. (UNICEF, 1999: 14)

materna, de esa manera van construyendo su identidad y su cosmovisión en todas sus dimensiones.

El aprendizaje del alumno en la escuela

Cuando el alumno se incorpora a la escuela se halla con otras prácticas escolares ajenas a su experiencia cultural, él, tiene que acostumbrarse a ir a la escuela con uniforme bien aseado y cambiado de ropa; en ese escenario, aprende que a la escuela se va de diferente forma, no como habitualmente se viste en la comunidad o en la familia en cualquier actividad cultural.

En esa lógica de los usos y costumbres de la escuela, el estudiante, antes de entrar al aula tiene que ser parte de las formaciones en el patio de la escuela, en esos espacios se instruye para obedecer ciertas órdenes que dan los profesores o alumnos de cursos superiores; va aprendiendo a obedecer y a disciplinarse y trabajar con horario. En el aula el alumno ya no puede hacer lo que él quiere, sino, él entra al aula y tiene que estar todo el tiempo obedeciendo lo que dice la profesora, él no puede salir del aula, al menos con permiso, mientras no se cumpla el tiempo destinado para la actividad.

Desde estas características educativas, el aula, para muchos educandos se convierte como una jaula. Para los niños oriundos de familias de habla quechua es más funesto esta situación, porque tiene que aprender a hablar, leer y escribir la lengua castellana de la escuela, esta cuestión hace que el educando termine su escolaridad negando su lengua y cultura materna, por falta de uso en situaciones “formales” de la escuela y la comunidad, esta forma de educación causa efectos negativos en el alumno, se deteriora enormemente su autoestima y se debilita su identidad cultural, y se estimula más hacia la asimilación y alienación cultural.

Las actividades extracurriculares

La escuela en vez de ser como una continuación de la familia genera una ruptura entre los saberes del niño y la escuela; sin embargo, en la escuela también se realizan actividades extracurriculares a nivel ciclos e institucional, en el cual los alumnos se divierten, estas actividades para ellos se convierte en espacios de recreación y fortalecimiento de la identidad personal y social, cultural y lingüística. Algunas veces se realizan actividades como campeonatos deportivos y festivales de danzas, música, cantos, poesías, etc. donde participan todos los alumnos del núcleo del nivel primario.

En estas actividades extracurriculares organizadas por los docentes, los alumnos de las distintas Unidades Educativas representan las distintas danzas típicas del lugar. En esta actividad que solamente se realiza una vez al año, resulta de gran importancia para la construcción y fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes. Ese día de actividad extracurricular, los niños y los maestros convierten a la escuela en un escenario de cultivo e interpretación de las diferentes expresiones culturales que caracterizan a la comunidad. Los alumnos participan de manera espontánea utilizando su lengua materna y la vestimenta típica de la comunidad en las diferentes actividades, al parecer, este tipo de actividades fortalecen más la identidad que otros días que se pasan todo los períodos en el aula sentados y coreando los contenidos del currículo escolar.

4. La opinión de los actores educativos

La opinión de los profesores

Según la opinión de los docentes con respecto a la formación de la identidad de los alumnos, se percibe que en la escuela los alumnos no participan de manera activa porque no es aceptada su lengua materna y sus prácticas culturales. Asimismo, los profesores arguyen el problema de la timidez -que es como resultado de la negación de la identidad lingüística y cultural del alumno en la escuela- como consecuencia del cuidado y educación de los padres de familia hacia sus hijos.

Igualmente, se percibe que en el plantel docente no hay preocupación por superar el problema de la timidez y la baja autoestima que presentan los alumnos en la escuela; no obstante algunos profesores llegan a comprender reflexionando que con la Reforma Educativa ello se estaba culminando al partir la enseñanza en su lengua materna. No descartan en implementar desde su realidad de los niños cuando exista un proyecto a partir de la institución o circulares desde el Ministerio de educación. Otros docentes manifiestan que no hay motivación y proyectos con el objetivo de fortalecer y reafirmar la identidad cultural del niño, esta cuestión, según los docentes, mucho depende de la dirección de núcleo, del distrito y del departamental; mientras no haya decisiones de las autoridades superiores, ellos continuaran cumpliendo con la reproducción tradicional de contenidos del currículo anterior a la ley 1565 de la Reforma Educativa, sin cuestionar los efectos que ocasiona esto en la formación de los educandos.

La opinión de los padres de familia

En su apreciación los padres de familia no ven con buenos ojos el rol que cumple la escuela, como también al fenómeno de la migración ocasionado por el modelo de desarrollo y la educación; al contrario, ven como un escenario donde los alumnos aprenden y se apropian únicamente de prácticas y modos de vida de la cultura dominante. Esto para ellos, para los ancianos de la comunidad particularmente, es como una amenaza para la continuidad de su cultura. Ven en los alumnos con mucha preocupación la alienación cultural que sufren percibiendo muchos aspectos negativos que ocasiona la educación. Los alumnos aprenden habilidades lingüísticas de y en la lengua dominante, con ello adquieren modos de vida distinto a la suya, en toda la educación primaria que reciben; a pesar de que para muchos padres de familia, particularmente jóvenes, esta forma educativa esta bien, ya que ellos prefieren que sus hijos vayan por ese camino de asimilación cultural.

Con relación al uso del castellano como instrumento de comunicación, se crea en los alumnos un sentimiento de negación. Los padres de familia perciben que los alumnos desde que ingresan a la escuela se encuentra con una lengua que no se habla en su familia y comunidad, el estudiante identifica que en la escuela sólo se habla el castellano, al percibir esta realidad, el educando empieza a darse cuenta de que su idioma en la escuela no se habla, ni se escribe en la institución educativa; como resultado de esta actitud el alumno empieza a debilitar su identidad lingüística llegando a negar su lengua materna por el uso informal que se le asigna en la escuela.

Sin embargo, los padres de familia, también ven el beneficio del aprendizaje del castellano y la alfabetización en ella, porque ellos –como ancianos- poseen la experiencia de su importancia de la lengua castellana, manifiestan que sabiendo leer y escribir los jóvenes puede defender sus derechos, encontrar trabajo, comer y vestirse bien. Pero, también esto va creando en las nuevas generaciones la asimilación cultural, donde los jóvenes muestran en sus actitudes el abandono de la comunidad. Asimismo, están concientes los padres de familia de que, la tierra ya no produce como antes, debido al cambio climático que han ocasionado los países industrializados. En suma, la escuela ofrece beneficios, particularmente con la alfabetización, pero a cambio de la pérdida de identidad de los jóvenes, ya que las nuevas generaciones como mencionan los entrevistados, al adquirir las habilidades lingüísticas del castellano y con ello los hábitos de la cultura dominante se ve amenazada su identidad cultural y lingüística. Los padres de

familia en sus percepciones muestran que cuando migran los jóvenes a las grandes urbes pierden todo su bagaje cultural, ya no usan su lengua materna, en consecuencia, sus hijos son monolingües castellano hablantes; de esa forma, la cultura dominante va desplazando a la cultura originaria.

Los padres de familia, a pesar de su limitada participación en la educación de sus hijos, a la luz de la experiencia que ellos viven insinúan y *sugieren* a la escuela que pueda recuperar sus prácticas culturales que se va perdiendo. Ellos quieren que la escuela introduzca en el currículum contenidos (saberes) propios de la comunidad, es decir las prácticas culturales y la convivencia que la comunidad tiene con la siembra y cosecha, es decir, todo el calendario agrícola festivo y ritual, con ello se garantizaría el fortalecimiento de la identidad del niño desde la escuela. Los comunarios instan a los educadores y jóvenes a producir desde su cultura y no caer en el consumismo. No obstante, los padres de familia reconocen y valoran las actividades culturales que a veces se realizan en la escuela. Los comunarios perciben la importancia de realizar esas actividades de danzas y ejecución de instrumentos que muchas de estas prácticas simbólicas se están perdiendo.

Por otro lado, en la percepción de los comunarios se distingue los desencuentros que se produce entre la escuela y la comunidad, las prácticas pedagógicas que implementan en la escuela fueron y todavía siguen teniendo concepciones y actitudes colonizadoras, lo que debilita en vez de fortalecer la identidad cultural y lingüística de la comunidad.

La opinión de los alumnos

Los alumnos y alumnas durante su proceso de escolarización van construyendo su imaginario social de acuerdo a lo que ven, escuchan y sienten en la comunidad y en la escuela, ellos desde muy temprana edad piensan en estudiar y concluir sus estudios (lo cual no está mal) y salir de la comunidad; asimismo, en la percepción de los alumnos más se enfatiza en el valor económico que impone la sociedad dominante. Al parecer a ésta percepción de los alumnos también va influyendo las prácticas pedagógicas privilegiando únicamente la parte cognitiva, descuidando la parte cultural y social del alumno.

La mayoría de los alumnos perciben que la labor que desempeñan sus padres es discriminada, y por eso, ellos ya no serían como ellos. Entonces, ven en la educación un asenso social para conseguir mejores condiciones de vida. Esta idea se fomenta desde la familia, los padres ponen el empeño en hacer estudiar a sus hijos haciendo todo lo

posible, y los hijos una vez terminado sus estudios y apropiado la cultura occidental terminan abandonando la comunidad y en muchos casos negando su origen.

Asimismo, se observa que la realidad social de la migración que se genera de la comunidad a otras ciudades del país y países vecinos, influye en la formación identitaria de los alumnos, ellos ven llegar a personas de las ciudades con bienes económicos y materiales que ofrece la sociedad dominante, y por ende los alumnos se inclinan hacia ello, hacia la asimilación cultural; en vez de enriquecerse con lo que ofrece la sociedad dominante las nuevas generaciones terminan rechazando las expresiones y valores culturales propias.

Capítulo VI

PROPUESTA

1. PROYECTO PARA INVENTARIAR LOS SABERES LOCALES⁶⁹ DE LA COMUNIDAD Y SELECCIONAR LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO PRESCRITO PARA INTERCULTURALIZAR EL CURRÍCULO

“Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco debe ser de nuestras repúblicas”. José Martí

Los resultados y los hallazgos de la investigación muestran que hay necesidad de articular contenidos propios “locales” de la comunidad al Plan Anual curricular de los docentes, con esta propuesta pretendemos fortalecer y reafirmar la identidad cultural de los educandos en la Unidad Educativa “Alberto Maisant” de la comunidad de Ñuqui.

1. Algunos referentes teóricos

Para la inventariación de los saberes locales es necesario partir de algunas categorías conceptuales que nos puedan guiar desde la teoría, para ello, tomamos algunas categorías que consideramos que son importantes para relacionar entre el enfoque pedagógico que planteamos y la práctica educativa que se desarrolla.

1.1. Intraculturalidad

Esta categoría conceptual en Bolivia se empezó a utilizar, particularmente en el campo educativo, en estos últimos años. Con la Reforma Educativa de 1994 solamente se utilizaba la categoría de la interculturalidad. Como nuestra presente propuesta pretende en el fondo fortalecer la identidad cultural de los educandos, vemos la necesidad de elaborar un concepto operativo para manejar teóricamente en el presente trabajo. Muchos críticos en este campo señalan que, no puede haber interculturalidad con principios antes desarrollados si no hay una identidad colectiva cultural bien cimentada. En ese afán de cimentar nuestra heredad cultural colectiva a la luz de la teoría buscamos conceptualizar la intraculturalidad para operativizar el presente trabajo.

Para algunos la intraculturalidad en educación “...consiste en aportar desde la educación a la construcción de comunidades de ciudadanos y ciudadanas, partiendo del

⁶⁹ Al denominar saberes “locales” no pretendemos de ninguna manera adjetivar a los saberes ancestrales propios de la comunidad, ni mucho menos reafirmar la centralidad de la “ciencia” como “el” modo por excelencia de producción de conocimientos; al contrario, utilizamos solamente para diferenciar de los conocimientos del currículo oficial.

fortalecimiento de las identidades individuales y colectivas, de modo que se acepten y se enriquezcan en un plano de equidad e igualdad de oportunidades, para desarrollar proyectos colectivos que velen por el bien común (Galindo, 2007: 127).

De la misma forma, Illescas, el que más ha teorizado este constructo mental, señala que la intra-culturalidad, “...trata de la afirmación de raíces históricas, su memoria, su identidad y su proceso histórico para precisar de dónde se viene, hacia dónde se tiene que ir, cómo y por dónde se tiene que ir como cultura y civilización que tiene derecho a ser y existir con su diferencia sin ser desintegrada”. (Illescas, 1995: 41). Asimismo, para el autor la intra-culturalidad va de la mano con la inter-culturalidad, y señala que debe ser concebida sólo en esta forma; de otra manera es excluyente.

Esto quiere decir, cuando hablamos de intraculturalidad nos estamos refiriendo a la afirmación de la identidad de la persona como parte de un grupo, donde ese individuo debe saber su origen histórico para proyectarse hacia el futuro con su diferencia y derecho como parte de una cultura y civilización, solamente así la persona desde el seno de su cultura podría fortalecer su identidad.

Asimismo, la intraculturalidad:

(...) se origina en contextos indígenas con la finalidad de mejorar las condiciones de vida de los habitantes, aunque ello signifique reinventar el modelo de Estado-nación, vigente más de 170 años. El multiculturalismo y el interculturalismo europeos, en cambio, emergen en países desarrollados con el propósito de superar la xenofobia, el racismo y promover la tolerancia frente a las diferencias culturales y lingüísticas; (...) ya que son, cada vez más, receptores de migración de población del tercer mundo, mismos que llevan consigo nuevas expresiones culturales, lenguas y prácticas sociales que desafían a las establecidas en esos países. (López, 2001: 27)

Consideramos que la intraculturalidad nace de los pueblos indígenas con la intención de tener mejores condiciones de vida desde sus diferencias, los cuales fueron negados por el modelo de desarrollo económico que imponía el estado-nación, esta situación ha hecho que los indígenas migren a otros contextos urbanos y con ello perder el sentido de pertenencia y la estima cultural.

Por otro lado, a partir de la cita se puede inferir que la intraculturalidad no fue promovida por la Reforma Educativa del 94, por ello, muchos autores (Patzí, 1999; Barral, 2005; Mazorco, 2007) coinciden en señalar que la Ley educativa N° 1565 fue funcional al sistema capitalista -interculturalismo europeo-. Como todo discurso pretendía ejercer un poder simbólico circulando por los medios educativos, para seguir reproduciendo su hegemonía política, económica, jurídica, social y cultural. De esta forma, la

interculturalidad que promovía la Ley 1565, por no considerar la intraculturalidad, se ha constituido en una simple ilusión colectiva carente de fundamento.

Retomando la conceptualización, para Mazorco (2007) “la intra-culturalidad significa que cada cultura afirma y consolida su esencia, pese a los cambios de forma que puede asumir por la relación horizontal ente culturas, o inter-culturalidad. La intra-culturalidad es, entonces, el proceso *autónomo de autodeterminación* del individuo, que le asegura ser el mismo (diferente), al tiempo de ser el otro”. (2007: 45). Además la autora añade que:

La intra e inter-culturalidad en la educación se presenta fundamentalmente como un proceso descolonizador, pues anuncia el derecho a la autonomía y la autodeterminación del individuo de los grupos sociales y culturales (...). Significa concebir la transformación educativa en forma complementaria con la transformación económica social, cultural, jurídica, científica y tecnológica del país, ya que mientras persista la estructura colonial no podrá haber diálogo ni respeto entre culturas por la condición de asimetría y antagonismo. (Mazorco 2007: 72).

La autora liga la intraculturalidad con la descolonización, donde la persona o grupo social a partir de este principio de la intraculturalidad pueda proyectarse desde su diferencia y cambiar el sistema educativo, el cual pueda servir para potenciar y fortalecer sus prácticas socioeconómicas, culturales y jurídicas desde el seno mismo del grupo cultural, ya que con el actual sistema educativo se tiende hacia una alienación cultural de las nuevas generaciones.

Concluyendo esta conceptualización, se puede indicar que esta categoría conceptual de *intraculturalidad*, hace referencia directa a la relación de la cultura, etnia o pueblo consigo misma (al interior), se refiere al proceso de recuperación, revitalización, potenciamiento, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus componentes, como plantea el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), quienes definen “... como una actividad que recupera, revaloriza y usa los saberes y los conocimientos ancestrales y locales, en particular aquellos producidos por los pueblos originarios, relacionados con sus formas sociales de vida, sus conocimientos técnicos, el manejo de los recursos naturales, los valores y las concepciones religiosas, entre otros” (2007: 15).

Algo muy importante destaca el CENAQ, ya que para ellos una educación intracultural desde el seno mismo de la cultura, se revaloriza los conocimientos y saberes y, además se utiliza los mismos en el campo educativo introduciendo como contenidos curriculares de enseñanza aprendizaje de las futuras generaciones, lo cual podrá garantizar la continuidad en el tiempo de los pueblos indígenas ya que hasta ahora estuvieron marginados en el quehacer educativo.

Sin duda, la intraculturalidad se ha convertido en un blanco del debate en la actualidad particularmente el ámbito político y pedagógico; ya que en el momento histórico que vivimos estamos en el proceso de proyectar nuevas propuestas educativas del proceso político vigente en el país. En este sentido, para operativizar la presente propuesta rescatamos la categoría conceptual de la intraculturalidad; porque no puede haber una educación intercultural sin primero trabajar la intraculturalidad, de esta manera, concretar el trabajo pedagógico intra e intercultural, así como señala Tubino (2008) la necesidad de una educación significativa en la que el aprendizaje esté culturalmente situado. Es importante partir de los saberes locales.

1.2. Interculturalidad

Esta categoría conceptual de interculturalidad tiene una acepción polifacética, sin embargo nos circunscribiremos, en esta propuesta, en el ámbito de la educación. Para ello, nos remitimos a los entendidos que han trabajado en esta temática.

Para Schmelkes⁷⁰ la educación intercultural.

“(…) supone que la relación se da desde planos y condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan. Conceptualmente, la interculturalidad niega la existencia de asimetrías debidas a las relaciones de poder. La interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta. Busca comprenderlo y lo respeta. En la realidad intercultural, el sujeto individual o social, se puede relacionar desde su diferencia con los demás. Se entiende que el otro puede crecer desde su diferencia. Ésta es la ética que está detrás del concepto de autonomía. (en SEP. 2004: 37)

La autora precisa que la interculturalidad se da en dos planos y condiciones entre las culturas que se relacionan negando las condiciones de desigualdad que existen en esa interacción, la interculturalidad reconoce, acepta, comprende al otro como diferente; desde el punto de vista ético, es la autodeterminación del otro desde su diferencia cultural.

Para la misma autora Schmelkes (2001) la interculturalidad, es el punto de llegada. Es una utopía creadora, es un camino necesario de las sociedades democráticas. La autora apunta que, para ser verdaderamente democrática, la sociedad multicultural debe transitar hacia la interculturalidad. La autora termina señalando que, la interculturalidad es posiblemente el proceso social característico del siglo XXI por la reciente globalización y

⁷⁰ Sylvia Schmelkes (2001) “Educación intercultural”, ponencia presentada en la inauguración del Diplomado en Cultura y derecho indígena, México: AMNU-CIESAS.

las consecuentes migraciones, por los acercamientos entre culturas, y por el afán planetario de democracia.

Por otro lado, Catherine Walsh⁷¹ (2002) aclara que la interculturalidad busca que las relaciones culturales sean equitativas a nivel de personas, de conocimiento y de prácticas. Para ella, la interculturalidad no hace referencia aun simple reconocimiento del otro o a una supuesta tolerancia. Tampoco se refiere a procesos de esencialización de identidades étnicas inamovibles. La interculturalidad hace referencia a prácticas en construcción y de enriquecimiento en el conflicto y en el forcejeo por lograr espacios de poder.

La misma autora habla de interculturalidad epistémica⁷², señala que “(...) las ciencias sociales no pueden ser (y no son) sólo el dominio de la academia. Deben ser pensadas como ciencias construidas desde múltiples lugares; *ciencias* que la academia debería hacer dialogar, con la meta de comprender mejor la sociedad no desde una posición superior de observación, sino, desde el interior mismo de la sociedad, con el deseo y compromiso de intervenir en ella con esperanzas hacia un mundo y un vivir mejor”. (Ibíd. 2006: 225)

A nuestro entender la autora plantea la interculturalidad desde la perspectiva del conocimiento, y señala que el conocimiento que hoy en día se legitima en la sociedad no sólo debería ser privilegio de la intelectualidad; al contrario, según la autora, el conocimiento deberían construirse desde los diferentes lugares; es decir, desde los diferentes conocimientos y saberes de los pueblos y comunidades que existen. Esto lleva a analizar que en educación superior, secundaria y primaria, no sólo deberían legitimarse los conocimientos que vienen de afuera, sino, se deberían conocer también los conocimientos y saberes locales que caracteriza a los pueblos. Es así que, con la presente propuesta se desea que en la escuela se conozca también como contenidos los conocimientos y saberes de las comunidades. Desde la perspectiva, para los pueblos indígenas, la interculturalidad es “(...) la construcción de una sociedad más justa y

71 Directora del Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador.

72 Para Carlos Massé (2005: 4) en su artículo: La categoría de la totalidad en la epistemología dialéctica crítica. “La epistemología –aunque no sólo sea eso- es el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico”.

verdaderamente democrática, con el objetivo de que todos sean por igual quienes tengan acceso al poder político, social, económico y territorial” (Condori, 2000: 23).

En realidad, el proyecto "intercultural" en el discurso de los movimientos indígenas propone una transformación desde la educación. No están pidiendo el reconocimiento y la "inclusión" en un Estado que reproduce la ideología dominante y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). Tampoco (Walsh 2003) piden que se reconozca la participación de los indígenas en el Estado, sino la intervención en paridad y reconociendo la diferencia actual de poder, esto es, la diferencia colonial y la colonialidad del poder todavía existente, de los indígenas en la transformación del Estado.

La autora especifica más la interculturalidad en educación indicando que se entiende como:

(...) el conjunto de procesos pedagógicos intencionados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales y de intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural. Esto supone que los educandos reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y por tanto aceptan la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intentan comprenderlas y asumen una postura ética y crítica frente a éstas y la propia. (Secretaría de Educación Pública México 2004: 38)

La cita hace notar que la Educación Intercultural –lo que nos interesa concebir- reconoce a la diversidad cultural como una ventaja para el desarrollo del conocimiento, reconoce las capacidades y las habilidades de los alumnos, se inicia en el proceso educativo tomando como fortaleza los elementos propios de la cultura de los pueblos involucrados y proyecta la relación con los demás grupos culturales permitiendo la apropiación e intercambio de los elementos fundamentales, reconoce las identidades de los niños, propicia el contraste y el análisis crítico, favorece el desarrollo de las relaciones sociales basadas en la tolerancia y el libre pensamiento, muestra lo positivo y lo negativo de cada cultura participante en la relación, identificando aquellos elementos que pueden y deben ser superados. Es ésta concepción la que rescatamos para operativizar conceptualmente nuestro proyecto.

Para concluir, es importante señalar que para operativizar nuestra categoría conceptual planteamos una interculturalidad abierta, como sostiene Teresa Valiente (1996).

Esto significa tomar distancia a la idealización de la cultura propia y más apuntar hacia una autorreflexión para así potenciar la capacidad crítica en base del descubrimiento de nuevas experiencias. Estas nos abren un camino por el cual reconocemos a 'los

otros' en su alteridad que nos permite desistir de una pretendida universalidad de los valores tanto de 'nosotros' como de los 'otros'. Metodológicamente esto significa plantearse nuevas reglas de juego de interacción que posibiliten la aceptación y selección de nuevas experiencias mediante su adaptación y adecuación al propio sistema (...)" (Valiente, 1996: 304).

Desde este planteamiento, concebimos una interculturalidad abierta, como señala la autora, entendida como proceso que potencia la transformación hacia adentro y hacia afuera, una modalidad educativa que apoye al proceso de articulación de una sociedad pluriétnica y multilingüe y no como un tipo de educación especial para los indígenas. También Schmelkes (2005) coincide en ese sentido la interculturalidad, cuando señala que, sin renunciar a los beneficios que trae consigo el modelo impuesto, afirmarse con las formas propias de expresarse. O como plantean Sánchez y Ochoa (2001) desarrollo con identidad, "El ideal de que cada quien valore lo suyo, retome su identidad y se ponga de este modo en condiciones de asimilar otros aportes culturales" (Ibíd. 2001:9). De esta forma, todas las personas en la sociedad, particularmente en el ámbito educativo -los maestros y alumnos- estarán en condiciones de conocerse y conocer al otro, respetarse y respetar al otro, valorarse y valorar al otro y enriquecerse y enriquecer al otro. En síntesis, parafraseando a Tubino (2004), la educación es intercultural cuando la escuela promueve procesos de aprendizaje para enfocar las posibilidades y asimetrías en las relaciones socioculturales, afirmar las identidades y desarrollarlas en un clima de respeto y equidad para construir una sociedad más democrática, plural y partícipe de las tendencias globales.

1.3. Descolonización

En el modelo educativo que se plantea en la Nueva (anteproyecto) Ley de educación boliviana (2006) se decide que la educación es descolonizadora, productiva y comunitaria. La primera, la que nos interesa, tiene que ver fundamentalmente con la incorporación en el currículo de los contenidos y saberes sociales indígenas, para que el niño y el joven conozca todas las culturas, relacionados con la historia nacional y la historia universal; significa no privilegiar las concepciones del mundo occidental como si fueran únicos y universales.

En palabras del antropólogo Gutiérrez (2007) al ser la alienación producto de la dominación cultural, económica y social, la descolonización implica un proceso de desestructuración y estructuración a nivel individual y social. En lo individual se debe buscar que los niños logren una afirmación identitaria; en el ámbito social, la política

educativa -siguiéndola mismo autor- debe buscar controlar todos los procesos de socialización, garantizando que se difunda una mentalidad con una amplia lealtad étnica. En esta vena

la descolonización es el proceso de revalorización y fortalecimiento de las identidades locales (guaraní, quechua, aymara, uru, tapiete, weenhayek, mestiza, afro boliviana y cualquier otra unidad étnica o socio cultural del país) y el proceso de desestructuración y reestructuración de modelos mentales impuestos. Frente a estos problemas, que nunca han sido tratados por la educación boliviana, ¿cómo podemos evitar que nuestros niños y adolescentes no caigan o asimilen ideas que generan racismo, individualismo, frustración, alienación y odio? (Gutiérrez 2007: 6)

Para Saavedra (2007), descolonizar es algo que nos atañe a todos; no sólo es una tarea solamente para los colonizados, sino también para los colonizadores. Para el autor descolonizar

significa e implica desmontar el modelo monoteísta patriarcal; es decir, la visión unilateral y unidimensional que reprime o ignora la alteridad amerindia. El modelo *Ch'ulla*⁷³ tiene que convertirse en un modelo *Yanantin*⁷⁴, para decirlo en términos quechuas o para decirlo en terminología occidental, debemos desmontar o destruir el logocentrismo occidental e ir a un modelo cuántico. (...) Descolonizar en educación es buscar la complementariedad de ambos sistemas de conocimiento. (Saavedra 2007: 29)

Sin embargo, para Gutiérrez (2007) “la descolonización no sólo implica cambiar los contenidos establecidos en el diseño curricular base, sino desmontar el aparato ideológico impuesto en las instituciones sociales como las escuelas, las universidades y las oficinas públicas, donde están institucionalizadas ciertas prácticas intolerantes y racistas entre el personal” (Gutiérrez 2007: 6).

Aquí el Estado juega un rol muy importante, la responsabilidad es de ella, como también de la comunidad y de la familia; otros dirían es tarea de todos. No es suficiente dejar la tarea a la escuela, sino asumirla como sociedad, como comunidad y como familia. Las nuevas políticas educativas del país deben considerar los desencuentros entre la escuela y la comunidad y promover la valoración de las manifestaciones culturales bajo las cuales se ha socializado, reconociendo que estas son diferentes. Este proceso para los profesores debe significar una reflexión y autoevaluación de pensamientos o prácticas que se lleva consigo como una carga por la colonización profunda de nuestras mentes. Es decir, debemos comprender “que las cadenas ya no están en los pies, sino en las

⁷³ El término Ch'ulla en quechua significa: sólo, sin pareja

⁷⁴ El término Yanantin en quechua significa: más el negro, yunta, pareja.

mentes”, como dice Zapata Olivilla⁷⁵, “son éstas cadenas que, antes que nada, las ciencias sociales tienen que quitar” (Walsh, 2007: 226).

Hasta ahora, el currículo que se concreta en el aula no posee en sus contenidos la diversidad de conocimientos culturales; al contrario, está centrada en el enciclopedismo de la ciencia occidental, a lo que Michael Apple denomina “conocimiento oficial”. Si hacemos un análisis todas las dimensiones del currículo (los contenidos, la metodología, los materiales didácticos, la evaluación, etc.) vamos a percibir la hegemonía de la cultura dominante, en muchos casos ajena a la realidad de las comunidades rurales.

Dice Tadeo Da Silva⁷⁶, “si entendemos el currículo como un territorio cuestionado, entonces puede ser útil adoptar la metáfora del colonialismo/poscolonialismo para sintetizar todos estos procesos de construcción de posiciones dominantes/dominadas a través del conocimiento en él corporizado: el currículo es un territorio colonizado”. (Da Silva, 1997: 73)

Ahora bien, la cuestión importante reside en construir un currículo intercultural que incorpore, o mejor dicho que articule todas esas comprensiones, es decir, -como dice Da Silva- responder al cuestionamiento de ¿Cómo concebir un currículo intercultural?, ¿Cómo descolonizarlo? Es justamente a esta cuestión que se quiere aproximar con la presente propuesta, tratar de operativizar e interculturalizar el currículo escolar vigente en la comunidad de Ñuqui.

Concluyendo, la descolonización debe implicar desarrollar políticas de potenciamiento, enriquecimiento cultural dirigido al conjunto de la sociedad boliviana y no solo al sector indígena rural, difundiendo principios de libertad y valores que potencien la identidad local y nacional. En la praxis, la descolonización debe llevarnos a romper los modelos mentales alienados y socialmente impuestos que se caracterizan por posiciones individualistas, competitivas y racistas que nos llevan a la intolerancia con el otro. Más allá de la diferencia racial, el proceso de descolonización implica el reconocimiento y la valoración positiva de lo propio y lo ajeno, lo que implica el reconocimiento del principio básico del respeto a la diversidad cultural.

⁷⁵ Escritor colombiano, el primer autor que exaltó en sus obras la identidad negra colombiana.

⁷⁶ Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En: Cultura, política y currículo de Michael Apple y otros.

1.4. La memoria histórica

La historia de los pueblos indígenas ha sido marginado y olvidado en la educación, hemos aprendido la *historia* bajo en denominativo “oficial” la historia de los dominantes. Esta realidad nos hace creer que hay una única manera de comprenderla, pensamos que las cosas realmente pasaron como nos las han contado en la escuela, por eso para muchos sólo hay una versión, una forma de ver el pasado. Desde esta perspectiva, consideramos que es muy importante tomar conciencia en relación al reconocimiento de la historia de los pueblos indígenas para concretar nuestra propuesta.

Para algunos teóricos, “las historias oficiales en cualquier parte del mundo son construidas para legitimar los centros de poder y sus innumerables redes políticas de control” (Roca 1988, Citado por Teresa Valiente). Por ejemplo, solamente hablando de la historia republicana de Bolivia, la historia oficial de una manera u otra, con distintos fines, ha sido utilizada por el Estado para consolidar una identidad nacional negando las otras identidades de más de las 36 nacionalidades que se dice que existen en nuestro territorio. Ello significa que el Estado-nación elabora la historia del pasado, presente y futuro.

En ésta lógica, la historia “oficial” considera a Bolivia como una nación homogénea, donde todos los bolivianos se sienten identificados con una sola historia (oficial), con un idioma (oficial), una religión (oficial) y una cultura (nacional). “para sentar soberanía en un territorio eminentemente indígena, el Estado boliviano, por su carácter colonial, ha desarrollado una política genocida hasta 1952. Desde esa fecha, el Estado cambió de táctica, ya no masacraba indios, pero sí desconoce nuestra identidad cultural, pretendiendo homogeneizarnos y convertirnos en mestizos desprovistos de personalidad e historia” (Mamani 1989: 7, citado por Diego Huanca). Lo que significaba convertir al indio en campesino boliviano en el marco de políticas de asimilación e integración.

De esta manera el colonialismo estatal ha utilizado la historia como un instrumento para mantener las relaciones de poder entre los colonizadores y colonizados; “por eso los colonizadores se han ocupado siempre de borrar las huellas del pasado, para dejar a la memoria sin asideros suficientes. Cuando se diluye el pasado, la memoria, ya nadie sabe qué es lo propio y qué lo ajeno, y en estas condiciones el futuro queda abolido. *Para pensar entonces el futuro es preciso recuperar antes el pasado, la propia historia*, pero con un sentido crítico, a fin de desmontar la visión de los vencedores que son los que casi siempre la cuentan” (Colombres 2006: 24) la historia.

Esta forma de relaciones socioculturales hace que en la sociedad vivamos en situaciones de relaciones de poder. Por ello, en el momento histórico en que vivimos hay manifestaciones de los movimientos indígenas y sociales, en sentido de que “Si la historia oficial, la del amo, ha sido útil para justificar la dominación, la otra historia (la del indio) deberá serlo para alcanzar la liberación” (Batalla 1981: 38). En esta perspectiva, con un enfoque intercultural de la historia en la educación se trata que los agentes educativos comprendan y reconozcan la identidad de los pueblos del país, con esto simplemente estamos reconociendo al otro; “se trata de dar voz y expresión a los que fueron callados por el ruido triunfador de las concepciones e ideas importadas e impuestas a la fuerza” (Estermann 1998: 8). Es decir, historiar la otra historia olvidada.

Las memorias largas –dice Columbres (2007)- refuerzan la identidad con una eficacia que no lo logran las memorias cortas, como las familiares. También la memoria de las tragedias que un pueblo ha vivido refuerza de un modo especial la *identidad*. La identidad, en definitiva, no es más que la *conciencia de una continuidad en el tiempo*, más allá de los cambios, crisis y rupturas que pueden registrarse. Sin memoria, es decir, sin historia, sin recuerdos, –continúa Colombres- tanto el individuo como los sujetos colectivos quedan aniquilados. Por tanto, recuperar la memoria, es recuperar la conciencia de sí. La historia no es algo que está grabado en el bronce, sino que se construye y deconstruye como la identidad.

Para concluir esta parte. Si no tenemos nuestra propia historia, entonces, estamos aniquilados como señala el ensayista argentino, ¿por eso negamos nuestro origen cultural y lingüístico?, ¿por eso estamos en ese proceso de asimilación al otro “superior”?, al parecer el Estado-Nación mismo nos ha ocultado nuestra historia para borrar nuestra memoria colectiva de los indígenas, y así dominarnos mejor desde nuestra conciencia. Para rescatar la memoria de los pueblos consideramos que es importante rescatar la memoria oral de los pueblos. Ya que los pueblos indígenas tienen una larga tradición oral, estas sociedades transmitieron y transmiten la memoria histórica de generación en generación de manera oral, y no así mediante la escritura alfabética. Según los cronistas, la falta del desarrollo de la escritura fonémica (Pari: 2006) en las culturas indígenas y originarias, al menos en el estilo o forma como se conoce hoy ha sido una condicionante para desarrollar y generar una serie de conocimientos. El alfabeto latino y la tecnología de la escritura llegaron a América con los españoles, en el momento en que las culturas americanas habían desarrollado enormemente las ciencias de la astronomía, la medicina

y otras (Guamán Poma, Espinosa, De la Vega, Pachakuti, Lara, Baudin. Citado por A. Pari 2006: 108).

Esta historia oral que esta en la memoria colectiva, no se enseña en las escuelas debido a que no se contemplan en los programas curriculares elaborados por el Ministerio de Educación, ni en los libros de textos de historia o estudios (ciencias) sociales de diferentes editoriales comerciales que circulan en nuestra sociedad. De la misma forma, está ausente en los diferentes actos cívicos que se realizan en la escuela, la comunidad y otras instituciones. Desde este punto de vista, nos preguntamos, ¿cómo escribir la historia oral de nuestros pueblos donde trabajamos o de donde nos originamos?, ¿conocemos su origen?, por ejemplo, ¿por qué lleva ese nombre tal comunidad?, ¿quiénes lo fundaron?, ¿cuándo?, etc., esto es otro reto que, debemos asumir como educadores para reafirmar la identidad de los estudiantes.

Entonces, la presente propuesta desde la teoría toma como referentes la intraculturalidad, la interculturalidad, la descolonización y la memoria de los pueblos. Graficamos de esta forma:

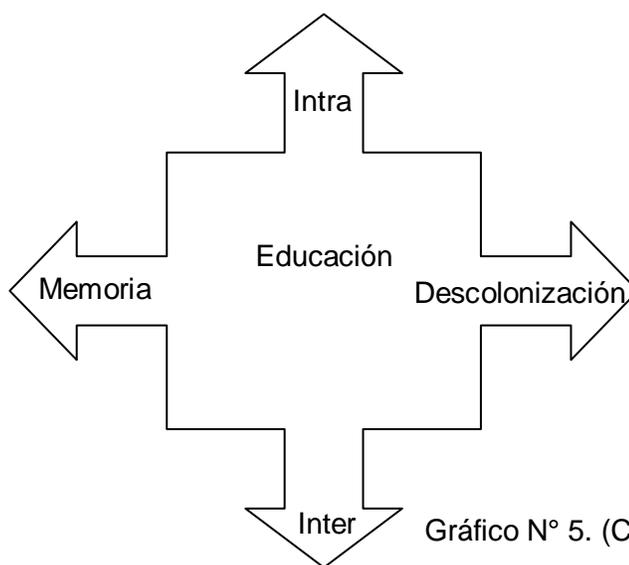


Gráfico N° 5. (Construcción Propia)

Bajo este aliento y concepción teórica se formula la siguiente propuesta.

2. Nombre del proyecto:

Inventariación de los saberes locales de la comunidad y selección de los contenidos del currículo prescrito para interculturalizar en el currículo escolar los contenidos del segundo ciclo.

2.1. Antecedentes

La situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas en Bolivia, particularmente en la región donde se realizó la investigación es sumamente frágil. Se considera que el derecho a la identidad cultural es un derecho fundamental que hasta el momento no ha podido tener plena vigencia, incluso con todo el apoyo de organismos, declaraciones y convenciones internacionales, podemos decir que hasta el momento, los únicos instrumentos vinculantes resultan ser el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de Derechos de los pueblos indígenas de la ONU, este último aprobado por la asamblea de Naciones unidas el 13 de septiembre de 2007.

Desde la perspectiva crítica, se concibe que, una de las aberraciones que trae consigo esta época globalizada, es la explicación del mundo a partir de una identidad única, donde quedan barridas las historias regionales y nacionales, los procesos colectivos e individuales de hombres y mujeres que construyen sus memorias y realidad social; y se dan recetas culturales hegemónicas que terminan en la pérdida de valores, símbolos socioculturales auténticos de los pueblos indígenas, que absorbidos o desplazados a un plano inferior, no cuentan dentro del poder económico internacional.

En términos generales se puede decir que la educación en Bolivia ha abandonado, ha dejado de incorporar de una manera pedagógica todo el trabajo que tiene que ver con el desarrollo de la identidad cultural y lingüística de la sociedad. A pesar de que la ley 1565, propone la cuestión de trabajar la diversificación curricular; sin embargo, en la práctica la educación sigue privilegiando los contenidos del conocimiento occidental.

A pesar de algunos beneficios económicos e intercambios culturales en este momento histórico hay consecuencias nefastas culturalmente, que cambian muchas formas de manifestaciones culturales, tanto en la vida personal, familiar y comunitaria; de la misma forma afecta en la afectividad familiar y con ello afecta también a los educandos de procedencia indígenas.

Frente a este inevitable fenómeno de la homogeneización cultural, la tarea de todos nosotros es trabajar en el desarrollo de la identidad desde la temprana edad de los niños, de esta forma se estará garantizando la permanencia de sus rasgos que lo identifican a la persona. Este proceso implica por lo menos la *inventariación de los rasgos centrales culturales de la comunidad* articulando al currículo escolar a partir de sus manifestaciones, expresiones e intereses que configuran y dan sentido a su identidad cultural.

2.2. Problema

Los resultados del estudio muestra que los contenidos que se enseñan en el área de Ciencias de la Vida en su mayoría son conocimientos que provienen de la ciencia occidental, esta socialización ocasiona el debilitamiento de la identidad cultural y lingüística de los educandos del segundo ciclo de educación primaria, en vez de hacer una educación intercultural tiende a concretar una educación monocultural centrada en el conocimiento científico ignorando los saberes de la cultura de la comunidad.

De la misma manera, se descubre algunas debilidades y desencuentros que se producen entre la escuela y la comunidad, donde la institución educativa se aferra en los contenidos “oficiales”⁷⁷ del currículo escolar tradicional, desconociendo los saberes, conocimientos y valores de la comunidad; lo que muestra que no hay una negociación sociocultural en el diseño y desarrollo curricular.

En este sentido, nuestra propuesta se constituye en una herramienta para fortalecer la identidad cultural de los alumnos articulando⁷⁸ los saberes locales al currículo escolar vigente.

2.3. Finalidad

Generar una educación intercultural partiendo con una inventariación de los saberes y conocimientos locales de la comunidad, y selección de conocimientos que se enseñan como “oficiales” en el segundo ciclo a partir del currículo, para reafirmar la identidad cultural de los alumnos en el nivel primario de la Unidad Educativa “Alberto Maisant” de Nuqui.

2.4. Objetivo de la propuesta

Inventariar los saberes locales y seleccionar los contenidos del currículo prescrito con los actores de la comunidad educativa para interculturalizar el currículo de la educación primaria, y a partir de ello reafirmar la identidad cultural de los alumnos en la unidad educativa “Alberto Maisant” de Nuqui.

⁷⁷ Por conocimiento oficial (rescatando de la construcción conceptual de Michel Apple), entendemos a los contenidos que se legitiman en los Planes y Programas de Estudio comprendidos en el currículo, los cuales provienen generalmente de la cultura dominante.

⁷⁸ En la presente propuesta preferimos utilizar el término “articulación” en vez de incorporación, porque la palabra incorporación –a nuestro criterio- pertenece al campo semántico del multiculturalismo neoliberal.

2.5. Objetivos específicos

- Inventariar los saberes locales propias de la comunidad.
- Seleccionar los contenidos del currículo escolar que se desarrolla en el segundo ciclo.
- Favorecer la participación de la comunidad educativa en la formulación de contenidos⁷⁹ curriculares.

2.6. Destinatarios

Las orientaciones técnicas que se plantean en la propuesta están destinadas a los actores de la comunidad educativa del núcleo donde se realizó la investigación.

Asimismo está destinado a las organizaciones sociales como: CEPOs, CONAMAQ, ya que estas organizaciones están deseosas de elaborar y conocer propuestas que les permitan efectivizar la elaboración de currículo comunitario en el ámbito regional. Por otro lado, como destinatario son también algunas instituciones que están dedicadas al trabajo de construcción y/o diseño de currículos diversificados, principalmente a Organizaciones no Gubernamentales que trabajan en algunos municipios. Y finalmente los destinatarios directos son los estudiantes del segundo ciclo.

Se espera que la presente propuesta sirva de orientación e impulso para los técnicos de Currículo y Supervisión y Seguimiento a nivel de distrito (Puna), departamental (Potosí) y nacional para que encaucen el trabajo de construcción del currículo comunitario (en este caso solamente se formula uno de sus ámbitos del currículo que son los contenidos) que responda a los intereses y expectativas de la comunidad y de la región.

2.7. Duración

El tiempo estimado para la ejecución de la presente propuesta es de un año lectivo, tomando en cuenta la característica y los momentos que se sigue para la ejecución de la misma.

⁷⁹ El currículo según Cesar Coll (1995, citado por Gottret 1998: 6) tiene varios ámbitos que provee información sobre **qué enseñar**, cuando y cómo, así como sobre qué, cómo y cuándo evalúa; “el ¿qué enseñar? está referido a las intenciones educativas y comprende tanto los contenidos de enseñanza como los objetivos que se persigue” (Gottret 1998: 6).

2.8. Factibilidad

A partir de los resultados arribados en el presente trabajo de investigación, existe suficiente argumento pedagógico y jurídico para la ejecución de la propuesta. Las expresiones culturales que serán recogidas durante el año escolar por la comunidad educativa de Ñuqui, nos permitirán tener la expectativa que los actores educativos (Director, profesores, padres de familia y alumnos) puedan efectuar el trabajo de formulación de *contenidos curriculares* donde estén contemplados los *saberes de la comunidad* y los contenidos que el currículo escolar legitima como oficiales.

De este trabajo se puede responsabilizar el técnico de Supervisión y Seguimiento del distrito y el Director de núcleo (previa sensibilización y preparación), ya que estas autoridades, en alguna medida, tienen el conocimiento técnico en la formulación de contenidos, competencias e indicadores.

2.9. Recursos

a) Financieros

Para efectivizar, se puede recurrir al Municipio de Puna mediante la dirección distrital, que es la entidad encargada de administrar los recursos económicos correspondientes por la Participación Popular que son desembolsados del nivel central y que existe un monto económico para el sector educativo, este sería un canal para captar el financiamiento económico respectivo para la ejecución de la presente propuesta.

b) Humanos

Se puede recurrir a la contratación de un profesional experto en la materia, para que participe en la etapa de capacitación y/o sensibilización de los actores educativos; asimismo, este profesional sería el responsable de elaborar la secuencia de *contenidos*. Igualmente, el director de núcleo y los profesores son los directos responsables de la ejecución del proyecto, los mismos que trabajaran por año de escolaridad en el segundo ciclo.

2.10. Lineamientos que guían la propuesta

Las opiniones de los actores de la comunidad educativa indican que es imperativo integrar saberes locales al currículo escolar, en este sentido es necesario proponer algunos lineamientos de trabajo para realizar de manera secuencial y pertinente esta propuesta.

Primero se podrá lograr una participación de las autoridades locales, de las personas mayores⁸⁰ de edad de la comunidad, padres de familia, miembros de la junta escolar y alumnos, en actividades necesarias donde puedan aportar con la sabiduría y conocimiento que poseen de la cultura local y regional. Esta forma de introducir contenidos locales al currículo permitirá erradicar una formación de niños inclinada hacia los valores y conocimientos occidentales; al contrario, permitirá una formación intercultural fortaleciendo la identidad cultural de la región sin rechazar los beneficios que trae la cultura dominante.

La escuela acopia los saberes y valores ancestrales propios de la comunidad para promover en los alumnos el conocimiento y reafirmación de su propia cultura. La integración de la historia local, la lengua materna, la cosmovisión propia y otras expresiones culturales al currículo escolar logrará satisfacer las expectativas y necesidades de la comunidad, lo cual encaminará a los estudiantes hacia la reafirmación y fortalecimiento de sus raíces históricas, culturales y lingüísticas con todo el derecho de ser y existir con su diferencia, es decir considerando el derecho a la preservación de su propia cultura.

2.11. Estrategias para formular los contenidos locales

En los siguientes acápite se presenta los momentos de la propuesta, los cuales servirán para el acopio y formulación de contenidos locales. Asimismo, se presentan las actividades que se pueden efectuarse para ejecutar la propuesta.

Para el trabajo técnico, que es nuestra pretensión, se necesita contar con un equipo de profesionales (profesores y un técnico) que tengan el dominio de la lengua originaria que se maneja en la comunidad y la región, así como el conocimiento de algunas prácticas culturales de la misma. Este equipo se encargará de realizar los instrumentos para obtener información, sistematizar los saberes que se vayan recogiendo, formulación de las competencias e indicadores de los saberes locales que se seleccionen, determinarían los nuevos perfiles de los actores educativos; porque, en la aplicación de estos nuevos contenidos curriculares los actores cumplirían con nuevos roles, como el seguimiento; todo esto en coordinación, intercambio de ideas y sugerencias en y con el equipo técnico y comunidad educativa en general.

⁸⁰ Se invitaría a las personas mayores de edad o ancianos líderes en otrora para que hagan algunas orientaciones sobre los contenidos a introducir al currículo.

Los momentos principales de la implementación de la presente propuesta serían:

- Elaboración de instrumentos
- Acopio de los saberes locales
- Sistematización de la información
- Selección de los contenidos locales.
- Elaboración de competencias e indicadores.
- Puesta en común del trabajo

Primer Momento

Reunión de sensibilización y concertación con los representantes de los miembros de la comunidad educativa, (autoridades políticas originarias locales, director, profesores, Junta escolar, padres y madres de familia, alumnos y técnicos del distrito educativo) para la sensibilización y concientización sobre la necesidad de concretar la propuesta⁸¹. (1ra. Quincena del mes de febrero 2009).

Para esta fase se convocará a una reunión interinstitucional donde participen toda la comunidad educativa, organización sindical y autoridades locales; en aquella se realizará el trabajo de sensibilización, concertación y acuerdo para encarar el trabajo.

En esta fase se organizará un “equipo responsable impulsor” del diseño de contenidos curriculares, donde se elabore un documento de “compromiso” incluidos los propósitos, metas y actividades que será presentado la misma a autoridades educativas y municipales para su financiamiento e inclusión en el POA correspondiente.

⁸¹ Se podría aprovechar este espacio para socializar las conclusiones del presente trabajo de investigación, sobre los contenidos curriculares y la formación de la identidad de los estudiantes.

Segundo Momento

Elaboración del proyecto para el diseño de saberes locales y selección de contenidos del currículo escolar y su respectiva presentación al Gobierno Municipal del distrito y Dirección de las Escuelas de Cristo.

En esta fase de elaboración del proyecto, se determinará los propósitos, objetivos, metas, recursos, actividades y otros elementos que garanticen la ejecución del proyecto.

Para una participación activa de los actores, será necesario incluir en las actividades las siguientes estrategias:

- Concientización a los actores de la comunidad educativa, para generar compromiso y la necesidad de elaborar el proyecto y el diseño de contenidos curriculares locales para el ciclo. Para esta actividad se aprovecharán los espacios de reuniones de grado que tienen los profesores durante el año lectivo; asimismo, en reuniones generales convocadas por convocadas por la Dirección y otros espacios.
- Capacitación a los maestros en metodologías de investigación⁸² para que ellos realicen trabajos de investigación sobre las prácticas y conocimientos locales de la comunidad. Este trabajo permitirá a los docentes del núcleo apropiarse de la particularidad de algunos saberes en los mismos tiempos y espacios en que realizan las prácticas culturales.

En esta etapa se puede utilizar y observarse el video cassett, y los cuadernillos auto-instructivos del “Proyecto Tantanakuy” de autor Marco Salazar, exclusivamente los números:

3. “Aprendiendo a investigar en y con la comunidad para elaborar las ramas curriculares diversificadas”.
4. “Investigando las necesidades de aprendizaje”
5. “Plan de investigación participativa”
6. “Aplicando la investigación al aula”

⁸² Los cuadernillos del Proyecto Tantanakuy “CURRÍCULO DIVERSIFICADO” serán socializados y analizados en diferentes talleres y reuniones con todos los actores y de la comunidad y en particular con los docentes; esto con la finalidad de reforzar el conocimiento de los docentes, porque muchos de los docentes desconocen la investigación.

Los cuales se estudiaría especialmente con los docentes en reuniones y seminarios utilizando material apropiado para la comprensión de la misma (material audio visual, proyector multimedia, papelógrafos, marcadores, masking, etc.) para que ellos sean los que dirijan la investigación. Para esto se destinará las dos últimas semanas del mes de febrero, toda vez que las clases en este mes todavía no son normales en el área dispersa por lo que se puede aprovechar esta situación. (Segunda quincena del mes de febrero 2009)

Tercer Momento

Elaboración de instrumentos para obtener información acerca de los conocimientos y saberes de la comunidad. (Del 1º de marzo al 30 de abril 2009)

Para orientar y guiar en la elaboración de instrumentos como: *guías de entrevistas y observación*, se podría dar las siguientes pautas para obtener información:

- Calendario agrícola, festivo y ritual (siembra, cosecha, fiestas de la región y ritos que acompañan), *entrevista y observación*.
- Características culturales (idioma, historia, artesanías, valores, saberes, fiestas locales y regionales, música, danza, folklore, tradiciones) *entrevista y observación*.
- Características socioeconómicas (producción de artesanía, realización de ferias) *entrevista y observación*.
- Características geográficas (Clima, altitud, temperatura, ecología, agua, tierra) *observación*.
- Características demográficas (estadística sobre población, salud, educación, ocupación laboral) *entrevista y revisión de documentos*.

Para la elaboración de los diferentes instrumentos se tomaran los criterios arriba mencionados; los cuales revisados por el equipo técnico; luego instrumentos finales serán socializados en una reunión general, para realizar su respectivo observación y crítica.

Cuarto Momento

Aplicación de los instrumentos para la recolección de saberes locales, por medio de un trabajo de auto-investigación; se realizará la recolección de los saberes locales en la comunidad, de esta parte se puede hacer responsable particularmente el equipo técnico,

con la participación activa de los docentes y alumnos. En esta fase; también se delinearán los ejes temáticos⁸³ posibles a trabajar en el segundo ciclo del nivel de educación primaria en un cuadro matriz de doble entrada –como ejemplifica Marco Salazar en la bibliografía citada- para el acopio. Otro aspecto que se debe cuidar en esta parte es la inter (trans) disciplinariedad de los saberes y conocimientos locales, como señala Romero (1994) en el sentido de que la cosmovisión de los pueblos andinos no se desarrolla de manera segmentada sino de manera holística. Para ello, se designaría un tiempo de tres meses (1º de mayo al 30 de julio 2009).

Quinto Momento

Sistematización de los saberes locales obtenidos y selección de contenidos del currículo escolar. Se realizará la distribución de contenidos de acuerdo a los diferentes años de escolaridad en el segundo ciclo de aprendizaje; se elaborará las competencias e indicadores para los diferentes ejes temáticos⁸⁴, es decir, el qué enseñar; paralelamente se podrían definir –aprovechando la circunstancia- el cómo enseñar (las pedagogías comunitarias) poniendo énfasis de aquellas prácticas propias de socialización en la comunidad y región; cómo evaluar y otros criterios del diseño curricular. Tiempo aproximado un mes (del 1º al 30 de agosto 2009).

Para el efecto, se organizará grupos de trabajo integrado por la comunidad educativa en diferentes áreas de conocimiento y saberes locales como el arte (herramientas, hilado, teñido, tejido, trenzado, cerámica, música y danza, instrumentos, comida, bebida, arquitectura, etc.), la ciencia (agricultura, botánica, pecuaria, ecología, medicina, astronomía, matemática, organización, jurisdicción, ceremonias, filosofía, educación, etc.), la tecnología (agrícola, ganadería, trabajo, etc.). Por otro lado, para cada área se invitaría

⁸³ Marco Salazar, hace un ejemplo sobre el eje temático de la “Medicina natural” y sus contenidos como: creencias y rituales, leyendas y tradiciones. En los cuales se menciona qué valores, conocimientos, habilidades van desarrollar los estudiantes. Ampliamente explica en el cuadernillo N° 4 de Currículo diversificado.

⁸⁴ Para formular las competencias se deberá tomar los cuatro elementos como: desempeño, contenido, proceso y contexto; donde tiene que pensarse en el desempeño del estudiante que puede ser aplicado, el contenido o la nueva información a ser apropiado, el proceso o sea el procedimiento, el enfoque o la acción de aprendizaje que permitirá construir y apropiarse del contenido y, finalmente el contexto, el espacio cultural de apropiación del conocimiento.

a ancianos expertos en el área -sabios⁸⁵- del lugar, quienes pueden coordinar conjuntamente con los docentes

Sexto momento

Sobre la base de la sistematización de los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos, se procederá a la elaboración de una política educativa del núcleo, donde se delinearían la visión y misión del nuevo currículo; asimismo se formularían los nuevos perfiles de los actores educativos (director, profesores, alumnos y padres de familia) para ello, se tomará un tiempo de mes (1º al 30 de septiembre de 2009).

Por otro lado, también en esta parte se identificarían las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Nebas) específicas de la comunidad; lo que la comunidad desee sobre la educación de acuerdo a sus características sociales, culturales, lingüísticas, educativas, económicas, geográficas y demográficas; para que en función a ello los niños puedan formarse y desenvolverse plenamente en la comunidad y en el resto del país.

Séptimo Momento

Formulación, revisión y corrección de los contenidos locales/escolares integrando en el currículo escolar del segundo ciclo, tanto los saberes locales como también los contenidos del tronco común curricular vigente.

El currículo⁸⁶ local comunitario e intercultural, que así se llamaría el diseño, contendrá saberes locales de la comunidad y conocimientos oficiales, lo cual deberá ser flexible y abierto que respete el ritmo de vida y el calendario productivo agrícola de la comunidad, asimismo, se establecerá relaciones entre el calendario escolar vigente. Se permitirá que los actores de la comunidad educativa elaboren su calendario local.

La propuesta de contenidos curriculares se sustentará en fundamentos jurídicos, sociológicos, culturales, pedagógicos, psicológicos y epistemológicos, es decir sobre la base de los fundamentos del enfoque de la educación intra e intercultural y bilingüe.

⁸⁵ En esta cuestión consideramos que es muy importante la participación de los sabios e intelectuales indígenas. En palabras de Saavedra (1989), porque ellos vivencian un proceso de formación (que no escolarización) inserto en un horizonte pedagógico propio, cuya matiz política y epistemológica emerge desde los propios ciclos y ritmos de la vida indígena, tales como la espaciación dual de la *pacha*, la ritualidad inherente a ella, la concepción cíclica del devenir histórico-temporal, la continua interacción sociedad-naturaleza (...).

⁸⁶ Cabe señalar que la propuesta del proyecto solo pretende trabajar con especificidad el qué enseñar, es decir acopiar los conocimientos locales y seleccionar contenidos oficiales del DCB.

El diseño de contenidos tendría que revisarse en plenaria con el equipo técnico y los docentes, aplicarse durante un tiempo para su validación; y a partir de ello se realizará rectificaciones que sean necesarias. Para esta fase de formulación, se tendrá un tiempo aproximado de dos semanas (del 1 de octubre al 15 del mismo mes de 2009).

Octavo Momento

Edición y puesta en común del diseño de contenidos locales/ escolares seleccionados para su validación y posterior modificación o mejoras. Este diseño será flexible, abierto y dinámico, para su readecuación permanente a los nuevos propósitos, competencias e indicadores para los diferentes contenidos locales en función de las necesidades locales y nacionales, de esta manera buscar el intercambio del conocimiento universal y originario.

También, el diseño de estos contenidos curriculares tendrá que ser sujeto a una evaluación interna y externa para alcanzar la validez y legitimidad necesaria, el cual le permita ser reconocido como documento base para la elaboración de Planes Anuales Curriculares de los profesores de la Unidad Educativa y el distrito. Para este momento se designaría aproximadamente un tiempo de un mes y medio (del 17 de octubre al 30 de noviembre de 2009).

Para ser sostenible requerirá de soporte económico, para ello se puede recurrir al financiamiento –como se mencionó líneas arriba- por el Municipio de Puna, lo que corresponde la contraparte para la educación. Asimismo, esta cuestión de contenidos locales/oficiales se puede institucionalizar mediante los Proyectos Educativos que tiene la institución, a nivel de núcleo y el distrito educativo.

MARCO LÓGICO DEL PLAN DE ACCIÓN

MOMENTOS (Concretadas en actividades)	Responsables	Tiempo		Materiales	Producto
		Inicio	Final		
1er. Reunión de sensibilización y concertación con los representantes de la comunidad educativa	Director y técnico contratado	1 de febrero	15 de febrero	Libro de actas, papelógrafos, notificaciones, etc.	Equipo impulsor conformado y comunidad educativa sensibilizada.
2do. Elaboración del proyecto para el diseño de saberes locales y selección de contenidos del currículo escolar	Equipo impulsor, comunidad educativa	15 de febrero	28 de febrero	Cuadernillos N° 3,4,5,6 y 7 del Proyecto Tantanakuy y papelógrafos	Proyecto de diseño de contenidos elaborado.
3er. Elaboración de instrumentos (guías de entrevista y observación) y aplicación del mismo	Equipo Técnico y comunidad educativa	1 de marzo	30 de abril	Equipo de computación, material de escritorio	Instrumentos elaborados
4to. Aplicación de los instrumentos para la recolección de saberes locales en la comunidad.	Equipo técnico y comunidad educativa	1 de mayo	30 de julio	Papelógrafos, marcadores, masking y computadora	Instrumentos aplicados
5to. Sistematización de los saberes locales obtenidos y selección de contenidos escolares	Equipo Técnico, ancianos, sabios y profesores	1 de agosto	30 de agosto	Instrumentos de investigación	Saberes locales sistematizados y contenidos escolares seleccionados
6to. Elaboración de una política educativa del núcleo	Equipo técnico y docentes	1 de septiembre	30 de septiembre	Material de escritorio	Política educativa elaborada
7mo. Formulación, revisión y corrección de los contenidos locales/escolares	Equipo técnico y docentes de diferentes cursos	1 de octubre	15 de octubre	Material de escritorio.	Documento elaborado y revisado
8vo. Edición y puesta en común del diseño de contenidos locales/ escolares	Equipo técnico y equipo impulsor	17 de octubre	30 de noviembre	Equipo de computación, material de escritorio.	Materiales curriculares editados y puestos en común.

BIBLIOGRAFÍA

Albarracín, Lelia I.

2001 "Oportunidades para niños de zonas bilingües". En Actas, **II Congreso Internacional de Educación**. Santa Fe de la Veracruz: Universidad Católica.

Albó, Xavier y Barnadas Joseph

1985 **La cara campesina de nuestra historia**. La Paz: UNITAS.

Albó, Xavier y Romero, Ruperto

2005 **interculturalidad**. Programa de Formación e Innovación Institucional y Académica dirigida a Institutos Normales Superiores (INS) Públicos de Bolivia: aeci.

Álvarez, Claude

1997 "Ciencia" En **Diccionario del Desarrollo**. Wolfgang Sanch (ed). Cochabamba: CAI002E.

Ander Egg, Ezequiel

1998 **Diccionario de Pedagogía**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Amodio, Emanuele

2003 **La Globalización: formas, consecuencias y desafíos** Caracas: Editorial Federación Internacional de Fe y Alegría.

Apple Michael W

1986a **Ideología y currículo** Madrid: Akal S.A.

1996b **El conocimiento oficial**. Barcelona: Paidós.

Apple Michael W, y otros

1997 **Cultura, política y currículo**. Buenos Aires: Losada S.A...

Arispe, Valentín

2007 **Identidad, Interculturalidad y ciudadanía en Bolivia**. Programa de fortalecimiento de liderazgos indígenas. Cochabamba: PROEIB Andes.

Bonfil, Batalla Guillermo

1981 **Utopía y revolución: el pensamiento contemporáneo de los indios en América Latina.** México: Nueva Imagen

Barragán, Rossana (Coord.)

2001 **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB.

Barral, Zegarra Rolando

2005 a **Crítica al constructivismo,** la dialéctica en psicología y educación. La Paz: Ayni Ruway.

2005 b **Reforma Educativa más allá de las recetas pedagógicas.** La Paz: Ayni Ruway.

2006c **Educación y constituyente.** La Paz: Ayni Ruway.

Bertely, Busquets María

2000 **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México: Paidós.

Bodas de Diamante de las Escuelas de Cristo

1982 "Desde Ñuqui". En **Revistas Socioculturales.** Tomo II 1907-1982. Potosí: Escuelas de Cristo. (Poligrafiado).

Bórquez, Rodolfo

1996 **Pedagogía crítica.** México: Trillas.

Bourdieu, Pierre

1997a **Razones prácticas.** Barcelona: Anagrama.

1997b **Capital Cultural, escuela y espacio social.** Madrid: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre y J Claude Passeron

1996 **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** México: Fontamara.

Bowers, Chet

2001 **Detrás de la apariencia hacia la descolonización de la educación.** Lima: PRATEC.

Bunge, Mario

1981 **Epistemología.** Barcelona: Editorial Ariel

Castro, Vanesa y Magdalena Rivarola

- 1998 **Manual de capacitación para talleres de trabajo sobre el uso de la metodología de la investigación cualitativa.** S/L: Convenio MEC – HIID.

CENAQ

- 2007 **Recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la Nación Quechua.** Sucre: Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia.

CEPOs

- 2007 **Educación, cosmovisión e identidad.** Documentos de trabajo: Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones indígenas originarias. La Paz: CEPOs.

Ccori, Champi Bartolomé

- 2008 **Hacia una pedagogía crítica y analéctica latinoamericana, en la lectura dinámica desde la historia.** Cochabamba: "Kipus".

Chuquimamani, Nonato

- 1996 "Interculturalidad en el aula y en los libros". En Juan Carlos Godenzzi (comp.) **Educación e interculturalidad en los Andes y Amazonía.** Cusco: CBC "Bartolomé de Las Casas". 329-364

Colombres, Adolfo

- 1992a Manual del Promotor Cultural. (I) **Bases teóricas de la acción.** Buenos Aires: Humanitas Colihue.

- 2006b "Diversidad cultural y proceso civilizatorio: la comunidad frente al imperio del vacío contra la pedagogía del vacío". En **Ecotopia.** Año 1 N° 1. Cochabamba: Munamauta. 24-28.

- 2006c "Identidad, Memoria y Educación: contra la pedagogía del vacío". En **Ecotopia.** Año 1 N° 8. Cochabamba: Munamauta. 43-45.

Crisólogo, Arce Aurelio

- 1994 **Diccionario Pedagógico.** Lima: Abedul E.I.R.

Da Silva, Tomáz

- 1997a "Descolonizar el currículo: estrategia para una pedagogía crítica". En **Cultura, política y currículo.** Buenos Aires: Losada. 65-78.

- 1998b **Cultura y currículum como práctica de significación.** Barcelona: Pomares.

Debus, Mary

- 1995 **Manual para Excelencia en la Investigación Mediante Grupos Focales**
Washington D.C. Health Com Academy for Educational Development.

Derrida, Jacques

- 1997 **El tiempo de una tesis: destrucción e implicaciones conceptuales**
proyecto. Barcelona. Proyecto A.

Escobar, Arturo

- 1999a “¿De quién es la naturaleza? La conservación de la biodiversidad y la ecología política de los movimientos sociales” En su **El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la Antropología contemporánea.** Bogota: Giro Editores. 233 – 272.

- 1999b “El mundo postnatural: Elementos para una ecología política anti esencialista”. En su **El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la Antropología contemporánea.** Bogota: Giro Editores. 273 - 315.

- 2003c **Mundos y conocimientos de otro modo.** Cundinamarca: Tabula Rasa

Estermann, Josef

- 1998 **Filosofía Andina: Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina.** Quito: Abya-Yala.

Foucault, Michel

- 1992 **Microfísica del poder.** Madrid: La Piqueta.

Freire, Paulo

- 1972a **Pedagogía del oprimido.** Buenos Aires: siglo XXI

- 1993b “Octava carta: Identidad cultural y educación”. En su **Cartas a quienes pretenden enseñar.** México: siglo XXI. 103 – 111.

Galindo, Mario

- 2007 **Visiones aymaras sobre las autonomías, aportes para la construcción del Estado nacional.** La Paz: PIEB.

Garcés, Fernando y Soledad Guzmán

- 2003 **Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua.** Sucre: Tupac Katari.

García, Álvaro

- 2005 **Estado multinacional: Una propuesta democrática y pluralista para la exclusión de las naciones indias.** La Paz: Malatesta.

Gentili, Pablo (Comp.)

1997 **Cultura, política y currículo. Ensayo sobre la crisis de la escuela pública.** Buenos Aires: Losada.

Geertz, Clifford

1997 **La interpretación de las culturas.** México: Gedisa.

Gimeno Sacristán, José

1994 **El currículo: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata.

Gimeno, J y Pérez, A.

1.993 **Comprender y Transformar la Enseñanza.** Madrid: Morata.

Giroux, Henry

1992a “Conclusión: Más allá de la política del antiutopismo en la educación”. En su **La escuela y la lucha por la ciudadanía.** México: Siglo XXI. 306-323.

1995b **Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición** México: Siglo XXI.

Grillo, Fernández Eduardo

1993a “La Cosmovisión Andina de siempre y la cosmología occidental moderna”. En **¿Desarrollo o descolonización en los andes?** Lima: PRATEC 9-61/ “Andinidad y descolonización” 294-315).

1994b El paisaje en las culturas andinas y occidental moderna en Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) **Crianza andina de la chacra** (pp. 9-46), Lima, G y G Impresores S.A.

Gutiérrez, Condori Ramiro

2007 “Conceptos para entender el proceso de descolonización”. La Paz: **Pukara.** N° 17, del 7 de marzo al 7 de abril.

Hammersly, Martín y Paul Atkinson.

1994 **Etnografía. Método de investigación.** Barcelona: Paidós.

Heise, María y otros

1994 **Interculturalidad un desafío.** Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

Huanca, Diego

2006 Análisis interpretativo del levantamiento indígena Tupak Katari 1780-81 en el currículo escolar y la EIB. Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Cochabamba: PROEIB-Andes - UMSS.

Illescas, José Mario

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

2006b “Neocolonización y reevangelización en la Reforma Educativa y la propuesta de intra e interculturalidad”. En: Delgado y Mariscal Editores, **Educación intra e interculturalidad**. Cochabamba: Facultad de Ciencias Agrícolas y Pecuarias UMSS, AGUCO, COMPAS y Plural editores. 205-211.

Iriarte, Gregorio

2003a **Formación en valores, el desarrollo de la dimensión ética en la enseñanza secundaria**. Cochabamba: KIPUS.

s/a b **Neoliberalismo, postmodernidad y globalización**. Cochabamba: KIPUS

Ishizawa, Jorge

2007 **Notas sobre una epistemología para la afirmación cultural en los Andes Centrales**. PRATEC. Lima.

Jiménez, Luz

2003 “Municipios indígenas y la gestión educativa” De su Proyectos educativos indígenas en la política educativa boliviana. Cochabamba: PROEIB Andes UMSS. (Tesis de maestría). 152-157.

Jiménez-Otalengo, Regina y Moreno, Valle Lucina

1996 **Sociología de la educación**. México: Trillas.

Lambertín, Gretel y Lizárraga Pilar

2007 **La propuesta de refundación del proceso educativo en el marco de la Asamblea Constituyente en Bolivia: La descolonización de la educación** Buenos Aires: Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas.

Larrain, Jorge

2003 **El concepto de identidad**. Chile: FAMECOS.

Lehm, Zulema

1999 **Milenarismo y movimientos sociales en la amazonía boliviana. La búsqueda de la Loma Santa y la Marcha Indígena por el Territorio y la Dignidad**. Santa Cruz: APCOB.

López, Avendaño Olimpia

1994 **Sociología de la educación**. San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia UNED.

López, Luis Enrique

1984a “Tengo una muñeca vestida de azul”. En: **Autoeducación**. Lima: Revista de educación popular N° 10/11, mayo/septiembre. 45-50

1997c **La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere** Revista N° 13 pág 97-98 OIE.

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

2001e **La cuestión de la Interculturalidad y la educación latinoamericana** S/ UNESCO.

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

López, Luís Enrique y Wolfgang Küper

2004 **La educación intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y perspectiva**. Cochabamba: GTZ, PINS EIB y PROEIB ANDES.

Mato, Daniel

2007 No hay saber universal, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. En **Pretextos educativos**. Cochabamba: Kipus. 59-82

Mazorco, Graciela

2007 **Filosofía, Ciencia y saber Andino**. Cochabamba: ETREUS Impresiones.

Mc Gregor, José Antonio

1999 “Identidades en la globalización y política cultural”. En **Cultura Identidad y globalización**. La Paz: Uma Phajsi. 87-101

Mc Laren, Peter

1994a “Surgimiento de la pedagogía crítica”. En su **La vida en las escuelas: introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación**. México: siglo XXI. 195 – 202.

- 1994b "Pedagogía crítica: una revisión a los principales conceptos". En su **La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación**. México: siglo XXI. 203 – 234.
- 2001c **Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución**. México: siglo XXI. 61 – 170.
- Medina, Javier
- 2000a "Principales elementos conceptuales sobre educación intercultural y bilingüe: perspectivas y propuestas". En **memorias del seminario sobre Educación intercultural y bilingüe en Bolivia, balance y perspectivas**. La Paz: CEBIAE. 69-88.
- 2007b "De ch'ulla a Yanantin. Diálogo de civilizaciones y descolonización". En **Ecotopia**. Año 1 número 8. Cochabamba: Munamauta.60-71.
- Mejía, Marco Raúl
- 2000a **El currículo como selección cultural: apuntes para reconstruirlo en tiempos de globalización**. La Paz: CEBIAE.
- 2000b **La comunidad educativa, una construcción para empoderar los actores y construir nueva institucionalidad**. Notas en tiempos de transición. La Paz: CEBIAE.
- Mercado, Andia Karen
- 2007 "Migración y nuevos recorridos en la vida familiar campesina" en **Cuarto intermedio** Revista trimestral Nº 84, Cochabamba: Cuarto Intermedio. 54-68.
- Mignolo, Walter
- 2007 "El pensamiento descolonial". En **Ecotopia**. Año 1 número 7. Cochabamba: Munamauta. 60-71.
- Ministerio de Educación y Culturas
- 1992 **Orientaciones Metodológicas para la atención de Escuela Multigrado**. La Paz: UNICEF.
- Ministerio de Educación y Culturas
- 2006 **Nueva Ley de la Educación boliviana "Avelino Siñani" Ante proyecto de Ley**. La Paz: El Deber.
- Ortiz, María Elena
- 2007 Sistematización de los modelos pedagógicos en las experiencias educativas con pueblos indígenas en América latina. En **Ciudadanía**

intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina. Santiago Alfaro y otros. Lima: PUCP. 219-233.

Pari, Rodríguez Adán

2006 **Epistemología del conocimiento científico andino: Yachaymanta Yachay.** La Paz: PIEB. p. 105 -118

Patzi, Félix

2004a Sistema comunal: Una propuesta alternativa al sistema liberal. La Paz: EDCON.

2006b **Etnofagia Estatal.** La Paz: EDCON.

Paz, Walter

2004 **Discurso, poder y cognición en el aula.** Lima: Boletín IFP Año 1 N° 7.

Pérez, Jiménez César

2003 **Formación de docentes para la construcción de saberes locales** Zulia: Universidad de Zulia.

Pérez, Gloria

1995 **Investigación cualitativa.** Buenos Aires: Editorial Docencia. Proyecto Estudios a Distancia en Género y desarrollo

2003 **Construcción de identidades y relación cultural.** Quito: Universidad de Cuenca.

Rahnema, Majid

1997 Participación en **Diccionario de desarrollo. Una guía del conocimiento como poder** de Wolfgang Sachs (ed.) Cochabamba: PRATEC/CAI 194-215

Rengifo, Grimaldo

1992a Educación en occidente moderno y en la cultura andina. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) (1993). **¿Desarrollo o descolonización en los andes?** (pp. 163-187). Lima, G y G Impresores S.A.

2000b “Nuestro ganado son nuestro padre y madre que nos crían”. En su: **Niños y crianza de la biodiversidad en la chacra.** Lima: Asociación Chuyma Aru.

2000c “Crianza de la Biodiversidad y Niñez en los Andes”. En su: **Niños y crianza de la biodiversidad en la chacra.** Lima: Bellido.

- 2001d **Yo juego como los sapitos. Niñez y juego en los Andes.** Lima: PRATEC.
- 2001e **Identidad, cultura y lenguaje.** Lima: PRATEC.
- Restrepo, Eduardo
- 2003 "Modernidad, subalternidades y escuela". En **Educación superior, interculturalidad y descolonización.** La Paz: PIEB. 277-290.
- Romero, Ruperto
- 1994 **Ch'iki: concepción y desarrollo de la inteligencia en niños quechuas preescolares de la comunidad de Titikachi.** La Paz: IIFHCE UMSS.
- Saavedra, José Luis
- 1989a **Aproximaciones a una pedagogía andina.** Cochabamba: UMSS.
- 2006b "Las teorías de la descolonización". En **Ecotopia: Revista Disidente.** Año 1 número 1. Cochabamba: Munamauta. 39-44.
- 2007c "Entre el indigenismo y el desafío de la descolonización, análisis pedagógico del proyecto de ley educativa A. Siñani y E. Pérez". En **Pretextos educativos.** Cochabamba: Kipus. 7-22.
- Salazar Marco
- 2003 **Currículo diversificado** Cuadernillo de autoaprendizaje N° 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7. Cochabamba: Proyecto Tantanakuy.
- Sánchez, Rodolfo y Ochoa, Víctor
- 2001 **La pertinencia cultural en textos escolares.** Lima: PROEIB Andes. Samaniego Mario y Mario Garbarini
- 2002 **Rostros y fronteras de la identidad.** Temuco: Universidad Católica.
- Schmelkes, Sylvia
- 2005 **La interculturalidad en la educación básica.** México: Santillana.
- SEP. Secretaría de Educación Pública
- 2004 **La expresión escrita como habilidad comunicativa en la escuela primaria indígena".** México: SEP.
- Taylor, Steve y Robert Bogdan
- 1996 **Introducción a los métodos de investigación.** Barcelona: Paidós.

Télez, I. Gustavo

2002 **Pierre Bourdieu, conceptos básicos y construcción socioeducativa.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, Jurjo

1996 **Currículo oculto.** Madrid: Morata.

Tubino, Fidel

2004a “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”. En Mario Samaniego y Carmen Gloria Garbarini (Comp.). **Rostros y fronteras de la identidad.** Temuco: Universidad Católica de Temuco. 151-165.

2008b “Introducción”. En **Ciudadanía intercultural,** conceptos y pedagogías desde América Latina. Lima: PUCP.

UNESCO.

1999a **El estado mundial de la infancia.** Nueva York: s/e. Fotocopias

2003b **La educación en el mundo plurilingüe.** Paris: s/e. Fotocopia

Valiente, Catter Teresa

1996 “Interculturalidad y elaboración de textos escolares”. En Juan Carlos Godenzzi (comp.) **Educación e interculturalidad en los Andes y Amazonía.** Cusco: CBC “Bartolomé de Las Casas”. 295-328.

Velasco, Horacio y Ángel Díaz de Rada

1997 **La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela.** Madrid: Trotta.

Walsh, Catherine

2003a “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”. Entrevista a Walter Mignolo. En **Revista On-line de la Universidad Bolivariana de Chile Volumen 1 Número 4.**Santiago: UBC.

2007b “(De) colonialidad e interculturalidad epistémico: política, ciencia y sociedad de otro modo. En **Educación superior, interculturalidad y descolonización** La Paz. PIEB. 215-228.

2007c “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras?. Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales. En **Educación superior, interculturalidad y descolonización** La Paz: PIEB. 229-244.

Yapu, Mario (Comp.)

2006 **Modernidad y pensamiento descolonizador.** La Paz: PIEB.

Yapu, Mario y Casandra Torrico

2003a **Escuelas primarias y formación docentes en tiempos de reforma educativa enseñanza de lectoescritura y socialización.** Tomo I La Paz: PIEB.

2003b **Escuelas primarias y formación docentes en tiempos de reforma educativa enseñanza de lectoescritura y socialización.** Tomo II La Paz: PIEB.

Zambrana, Vargas Jaime

2005 **Dimensiones socioculturales andinas en las transformaciones del sistema educativo boliviano: Persistencia del arraigo cultural en las comunidades campesinas quechuas en el desarrollo de la gestión educativo municipal de Bolivia**". Tesis doctoral. Lovaina: Universidad Católica Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

SITIOS WEB CONSULTADOS

- Bandala, Omar
2005 "Las prácticas pedagógicas en el aula: ¿Un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento del Henry A. Giroux" En línea <http://www.monografia.com> (Consulta: 26 de noviembre de 2007).
- Cabrera, Daniel
s/a **Imaginario social, comunicación e identidad colectiva.** Universidad de Navarra. danhcab@yahoo.es (Consulta: 20 de septiembre).
- Escobar, Arturo
2006 **Modernidad, identidad y la política de la teoría** En línea: <http://www.estudiosiberoamericanos.co> (consulta: 28 de abril 2008).
- García, Ferrufino Jorge
2001 **Diseño de ramas diversificadas o currículo diversificado en la Reforma Educativa de Bolivia.** En línea <http://www.monografias.com> (consulta: 28 de abril 2007).
- Patzi, Félix
1999 **Etnofagia Estatal. Modernas formas de violencia simbólica.** (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa)". En: Bulletin de l'Institut Français d'Études Andines. Tomo 28. N°3. 335-559. En línea <http://www.ifeanet.org/publicaciones/articulo.php?codart=798>. (Consulta: febrero de 2004).
- Rengifo, Grimaldo
2001 Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos?. <http://www.pratec.org.pe> (Consulta: 12 Noviembre de 2004).
- Santillán, Gúemes Ricardo
2000 **Educación y cultura.** En OIE. Revista Iberoamericana de Educación. En línea: <http://campus-oie.org> (Consulta: 30 de agosto 2007).
- Massé, Carlos
2005 **La categoría de la totalidad en la epistemología dialéctica crítica.** En línea: <http://www.ui.cmq.edu.mx> (Consulta: 22 abril 2009).
- Martínez, Zalce Graciela
2006 **Cultura popular, identidad y espacio** En línea: <http://www.redalyc.uaemex.mx> (Consulta: 28 de abril de 2008).
- Morales, Cristina
2002 "La educación intercultural en el contexto de la globalización". **Ponencias de la Segunda Reunión Nacional**, Tepic, Nayarit (11-14 noviembre). En línea: <http://www.redderedes.upn.mx> (Consulta: 8 de febrero de 2008).
- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC): <http://www.pratec.org.pe> (Consulta: 12 de septiembre)
- Organización de Estados Americanos para la Educación, Ciencia Y Cultura (OEI): <http://www.oei.es/> (Consulta: 20 de abril 2008).

Anexos

FICHA DE REFERENCIA DE LA COMUNIDAD

Anexo N° 1

Investigador:.....Fecha:.....Hora:.....

Informante:.....Cargo:.....Edad:.....

I. Datos generales.

Comunidad.....Cantón:Sección Municipal.....

Departamento:.....Provincia:.....

Población aproximada:.....N° de habitante.....N° de familia

II. Antecedentes generales de la comunidad

Salud.....Agua:.....Teléfono:.....

Radio:.....Televisión:.....transporte:.....

III. Organización social y uso de la lengua

Organización política de la Comunidad:

.....
.....

Actividades que desarrollan (económicas, sociales y productivas) en la comunidad

.....
.....

Religión que practican en la comunidad:

.....

Medios y vías de comunicación:

.....

Tipo de construcción de las casas

.....

Comunidades vecinas

.....

Instituciones públicas con que cuenta la comunidad

.....

Idiomas que se hablan en la comunidad.....

Idiomas que se hablan con más frecuencia.

Otros:.....

FICHA DE REFERENCIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Anexo N° 2

I.- DATOS GENERALES:

1. Departamento.....
2. Provincia.
3. Distrito educativo:
4. Núcleo:
5. Localidad:
6. Unidad Educativa:
7. Turno:.....
8. Fundación del C.E.:

II. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE LA “UNIDAD EDUCATIVA”

N° de Aulas

1. Tipo de construcción:

a) Rústico : () b) Concreto : ()

2. Área recreativa :

a) Campos deportivo polifuncional Sí () NO ()

3. Auditorium : Tiene SI () NO ()

4. Biblioteca : Tiene SI () NO ()

5. Laboratorios : Tiene: Sí () NO ()

6. Servicios Básicos:

6.1.- Luz : Tiene SI () NO ()

6.2.- agua : Tiene SI () NO ()

6.3.- baños : Tiene SI () NO ()

7. Tipos de mobiliario Unipersonal () b) Bipersonal () c) Mesas hexagonales ()

d) Mesa rectangulares () c) pizarra ()

8. Ambientes Administrativos: Tiene:

Dirección Sí () No () CRPs⁸⁷:...Sí ()No ()Sala de reuniones: Sí ()No ()

⁸⁷ Centro de Recursos Pedagógicos

FICHA DE REVISIÓN DE DOCUMENTOS

Anexo Nº 3

Unidad Educativa:..... Fecha:

Asignatura: Observador.....

Documentos a revisarse

1. Plan y Programas

.....
.....

2. Plan Operativo Anual

.....
.....
.....

3. Libros de texto que se utilizan

Título de los libros que se usan en la Unidad Educativa:

.....
.....
.....

Características específicas de los textos:

.....
.....

Contenidos:

- a. tratamiento de la cultura
- b. tratamiento de la lengua
- c. contenido ideológico

Ilustraciones

.....
.....

4. Otros materiales bibliográficos:

.....
.....

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA

Anexo N° 4

Distrito y/o Municipio: Fecha:
Unidad Educativa:..... Tema:
Área: Sub-temas:
Año de escolaridad..... Tiempo de observación.....
Profesor/a: Turno.....
N° de alumnos..... Observador:

Configuración espacial de la sala de clases

Descripción	Croquis
.....	

Ubicación de los actores en la sala de clases

Descripción

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Trabajo pedagógico en la sala de clases

(Descripción de la jornada)

Horario	Actividades	Rol de actores
Ingreso a clases		
Trabajo en aula		
Recreación		
Salida de clases		

Rol del profesor

.....
.....
.....
.....

Rol de los alumnos

.....
.....
.....
.....

Principales logros y dificultades

.....
.....
.....

Reflexiones del observador sobre la sesión observada (aprendizajes)

.....
.....
.....
.....

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DOCENTE

Anexo Nº 5

Lugar y fecha: Unidad Educativa:.....

Entrevistado/a:..... Curso que regenta:.....

Años de servicio..... Idioma que habla:.....

Lugar y contexto en el que se realiza la entrevista:

.....
.....

Descripción breve de la persona y el contexto. Actitud hacia la entrevista:

.....
.....
.....

La conversación con los profesores se realizará en torno a los siguientes tópicos:

1. Sobre los **textos escolares** que se utilizan; sobre su adecuación en el contexto.
2. Uso del idioma **castellano** en los procesos de enseñanza y aprendizaje
3. Sobre la **identidad cultural** de los alumnos y su relación con la escuela y comunidad
4. Uso de la **lengua** materna (quechua) en la escuela.
5. La enseñanza de los **conocimientos occidentales** y **locales** en la escuela
6. Conversación de **la historia** de la comunidad de Ñuqui, sobre su enseñanza en la escuela y la importancia.
7. Uso de los **guardapolvos y uniformes** en la escuela
8. Sobre la **autoestima, timidez y miedo** de los alumnos en la comunicación con el profesor y otros ajenos en la comunidad.

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS PADRES DE FAMILIA

Anexo N° 6

Unidad Educativa..... Lugar y fecha:.....Hora: de:....a.....

Nombre:..... Edad:

Ocupación: Cargo:.....

Lugar de trabajo..... Entrevista por.....

Lugar y contexto en el que se realiza la entrevista:

.....
.....

Descripción breve de la persona y el contexto. Actitud hacia la entrevista:

.....
.....
.....

La conversación con los padres de familia se realizará en torno a los siguientes tópicos:

- 1 Sobre el **uso de la lengua quechua** y la vergüenza que tienen los estudiantes en la escuela.
- 2 Sobre la **característica de los alumnos** que entraron a la escuela, sus comportamientos, frente a la lengua y cultura.
- 3 Conversación sobre la enseñanza de **la cultura y lengua** quechua en la escuela.
- 4 Sobre el **papel juegan los hijos** antes de entrar a la escuela y en los días de descanso.
- 5 Conversación sobre **los contenidos** que debía enseñarse en la escuela.
- 6 Sobre el **miedo y la timidez** que tienen los niños cuando conversan con los profesores.
- 7 Sugerencias sobre **la enseñanza** que se da en la escuela.

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS ALUMNOS

Anexo N° 7

Unidad Educativa:..... Fecha:

Tema: Curso:

Unidad Educativa:..... Lugar y fecha:.....

Nombre:..... Edad:

Lugar y contexto en el que se realiza la entrevista:

.....
.....
.....

Descripción breve de la persona y el contexto. Actitud hacia la entrevista:

.....
.....
.....

El diálogo con los estudiantes girará en torno a los siguientes tópicos:

1. Sobre el conocimiento de la **historia** de la comunidad de Ñuqui.
2. sobre su la **enseñanza y aprendizaje** en el aula
3. Enseñanza de **actividades culturales** (siembra, cosecha, fiestas,) de la comunidad en la escuela.
4. Sobre el uso del **quechua** en la familia y escuela, su prohibición
5. Sobre la **lectura y la escritura del quechua**, en la escuela.
6. Sobre el uso del **guardapolvo y los uniformes** en la escuela.
7. **Proyecto de vida** que tienen los alumnos.

CONTENIDOS
CUARTO AÑO DE PRIMARIA
Anexo N° 8a

FUENTE. Plan Anual Curricular 2007

Profesora. Felisa García Camacho / viernes 12 de octubre 2007

Ciencias Naturales

Primer Trimestre

1. Los seres vivos se asocian entre sí
2. Costumbres de los animales
3. Esqueleto humano y sus articulaciones
4. Los músculos de nuestro cuerpo
5. El aparato digestivo
6. Los dientes

Segundo trimestre

7. El aparato circulatorio
8. El aparato respiratorio
9. Los vertebrados
10. Funciones de la raíz, tallo y hojas
11. Cambios físicos
12. El agua
13. El aire

Tercer trimestre

14. La luz
15. El calor
16. El imán
17. El sonido

Ciencias Sociales

Primer Trimestre

1. Los deberes y derechos
2. Bolivia
3. Mapa Político de Bolivia
4. Mapa físico de Bolivia
5. Símbolos de la patria
6. La orientación

Segundo trimestre

7. Región Andina
8. Región de los valles
9. Región de los llanos
10. Autoridades del departamento
11. Vías de comunicación y medios de transporte

Tercer trimestre

12. La vida de las culturas
13. Proclamación de la independencia
14. Fundación de ciudades
15. Fundación de la República

CONTENIDOS
QUINTO AÑO DE PRIMARIA
Anexo Nº 8b

FUENTE. Plan Anual Curricular 2007

Profesora. Valeriana Quispe Choque / viernes 12 de octubre 2007

Ciencias Naturales

Primer Trimestre

1. Los alimentos
2. El esqueleto humano
3. El aparato digestivo
4. Los dientes
5. El aparato circulatorio

Segundo Trimestre

6. El sistema nervioso
7. Los músculos
8. Reproducción de los animales
9. Órganos de reproducción de la planta
10. La fecundación
11. Recursos naturales

Tercer Trimestre

12. El medio ambiente
13. Vertebrados e invertebrados
14. Cadena alimentaria
15. Cuidado del agua, aire y del suelo

Ciencias Sociales

Primer Trimestre

1. Los derechos y obligaciones del niño
2. Bolivia corazón de América
3. División política de Bolivia
4. Orografía de Bolivia
5. Hidrografía de Bolivia

Segundo Trimestre

6. Pérdidas territoriales
7. Los Poderes del Estado
8. Las culturas quechuas y aymaras
9. Los Chipayas
10. Los Guaraníes
11. Vías de comunicación y vías de transporte

Tercer Trimestre

12. Campesinos, obreros y artesanos de Bolivia
13. La industria en Bolivia
14. Bolivia en la vida republicana hasta 1952
15. La Reforma Agraria
16. Fundación de las ciudades

CONTENIDOS
SEXTO AÑO DE PRIMARIA
Anexo Nº 8c

FUENTE. Plan Anual Curricular 2007

Profesora. Marina Arroyo / viernes 12 de octubre 2007

Ciencias Naturales

Primer Trimestre

1. La célula
2. Tejidos, órganos aparatos
3. Sistema nervioso
4. Zoología
5. Mamíferos 1º, 2º, 3º parte
6. Botánica

Segundo Trimestre

7. La raíz
8. El tallo
9. La hoja
10. La flor
11. El fruto
12. La semilla

Tercer Trimestre

13. Nociones de geología
14. Recursos naturales
15. El petróleo
16. Roca salinas
17. Materia
18. La electricidad

Ciencias Sociales

Primer Trimestre

1. La tierra
2. Continente americano
3. Relieve de Sud América

Segundo Trimestre

4. Hidrografía de sud América
5. Cultura precolombina
6. Cultura tihuanacota

Tercer Trimestre

7. Cultura colla o aymara
8. Cultura quechua
9. Pueblos orientales
10. Cultura Azteca