

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

**PARTICIPACIÓN SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DEL
CURRICULO DIVERSIFICADO INTRACULTURAL EN EL
DISTRITO EDUCATIVO JESÚS DE MACHACA PROVINCIA
INGAVI- LA PAZ**

Un estudio desde la perspectiva del actor social

Mario B. Alavi Patty.

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.

Asesora de Tesis: Mgr. Marina Arratia J.

Cochabamba, Bolivia

2013

La presente tesis: **“PARTICIPACIÓN SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO DIVERSIFICADO INTRACULTURAL, EN EL DISTRITO EDUCATIVO JESÚS DE MACHACA** (Un estudio desde la perspectiva del actor social) fue aprobada el.....

Dr. Fernando Galindo
TRIBUNAL

Dr. Teófilo Layme
TRIBUNAL

Mgr. Marina Arratia J.
ASESORA DE TESIS

TRIBUNAL

Mgr. Vicente Limachi Pérez
**JEFE DEPARTAMENTO DE POST
GRADO**

Dr. Greby Rioja
**DECANO FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CS. EDUCACIÓN**

Dedicatoria

A mi nación aymara, a mi gente, por su fuerza cultural y política que hacen que uno se sienta orgulloso.

A mi madre y padre por su apoyo y aliento.

A mis hijos Yasid, Laura Liliana y Fabio que con sus sonrisas y alegrías me dan fuerza para vivir.

Agradecimientos

Al valeroso pueblo de Jesús de Machaca por abrirme las puertas sin ningún reparo para realizar la presente investigación.

A Juan Bautista Condori Choque, Director Distrital de Educación y a los directores y profesores de las unidades educativas, padres de familia, estudiantes, comunarios, mallkus, jiliri mallkus, en particular al Jach'a Mallku, que me colaboraron con su tiempo y paciencia.

A mi asesora de tesis Marina Arratia J., por su paciencia, consejos y aliento para culminar con la tesis.

Al lector interno, Dr. Fernando Galindo y al lector externo Dr. Teófilo Layme, por sus sugerencias y críticas constructivas que ayudaron a mejorar la presente investigación.

A todos los docentes del PROEIB Andes: Inge Sichra, Vicente Limachi, Alex Cuiza, Fernando Prada, Pedro Plaza, Raúl Pérez y José Antonio Arrueta. Como también a los docentes invitados: Dr. Luis Enrique López, Luz Jiménez, Diego Martínez, Marco Salazar y Gustavo Gotret, por compartir sus conocimientos y experiencias con los maestrantes de la Séptima Versión de la Maestría en EIB.

A la Fundación PROEIB Andes y SAIH (estudiantes de Noruega), por haberme dado la oportunidad acceder a la Maestría, mil gracias.

Al personal administrativo y de apoyo del PROEIB andes, por ser muy buenos amigos y excelentes personas.

A la Dra. Luz Jiménez y a la Fundación Machaqa Amawt'a, por su colaboración en el presente trabajo de investigación. Asimismo mil gracias a Isaac Ticono, Emiliana Navia, Marisol Nina, Elio Pérez y al Prof. Santiago Onofre.

A mis compañeros de la Séptima Versión (aymaras, quechuas, quechua argentina, afroboliviano, triki, mixe y tzeltal) fue un gusto haber compartido buenos momentos durante la maestría.

Resumen

En el presente estudio se describe y analiza la participación social en la construcción del Currículo Diversificado Intracultural en el distrito Educativo de Jesús de Machaca, ubicado en la Provincia Ingavi del Departamento de La Paz.

La demanda de una educación culturalmente pertinente de parte del pueblo de Jesús de Machaca data de varias décadas. Un hito importante es la Reforma Educativa de 1994 que no pudo llenar las expectativas ni cumplir con esta demanda histórica del pueblo. Por consiguiente, los pobladores de Jesús de Machaca ven la constitución del Estado Plurinacional y el nuevo marco de leyes como una coyuntura favorable para consolidar su demanda educativa. En este contexto, las autoridades originarias, el Director Distrital de Educación, con el apoyo técnico de la Fundación Machaqa Amawt'a y el Centro de Apoyo Educativo Machaca realizan una serie de acciones para emprender el proceso de construcción del Currículo Intracultural Diversificado.

Este estudio explora, usando como pauta metodológica la “perspectiva del actor social”, el proceso de participación social en la construcción del currículo Diversificado Intracultural, identificando a los actores involucrados, sus imaginarios, intereses, expectativas y posicionamientos sobre la educación.

En la presentación de los hallazgos se hace una descripción de los antecedentes de la demanda histórica del pueblo machaqueño por contar con un currículo diversificado. Posteriormente, se hace un muestreo de los actores protagónicos y los roles que asumieron en este proceso. Luego se describe, los principales eventos y acciones de los actores. A partir de ello se describe y analiza los posicionamientos de los actores, identificando los principales temas de debate sobre el Currículo Intracultural Diversificado que emergen en el proceso de construcción.

Los resultados del estudio muestran que la construcción curricular no es un proceso lineal ni mecánico, por el contrario es complejo, pues intervienen muchos actores, cuyo protagonismo configura dinámicas particulares, por ejemplo, entran en juego relaciones de poder y voluntades políticas de las autoridades locales, también tiene que ver el compromiso de los principales actores, el apoyo técnico, las alianzas estratégicas de otros actores que crean condiciones para el desarrollo del proceso, las estrategias de participación social, las resistencias y las contradicciones de los actores, etc., que configuran un panorama muy particular de la participación social.

En base a los hallazgos de la investigación se plantea una propuesta con algunas pautas metodológicas para orientar la participación social democrática, activa y plena de todos los actores involucrados en la construcción de currículos locales o diversificados, desde una perspectiva intra e interculturales, de modo que las demandas de los beneficiarios directos sean plasmadas en las propuestas educativas.

Las principales palabras claves que contiene el estudio son las siguientes: diseño curricular, educación propia, participación social en la educación, políticas de desarrollo local y educación, sabiduría indígena y pluralismo epistemológico y educación intra e intercultural.

Aymara aruta juk'aptayata

“Jaqinakana sartawipa Jiwasan yatiqawinakasata wakicht'aña yatichañataki”

“Aka jisusa machaqa markana, jaqi uñtawita”

Jisus Machaqa o Machaqa marka jikhatasiwa Jach'a Lapasa markana, pruvincia ingavi uksan, aniya Titikak tuqi jak'ana. Niya Piru marka Jak'a aynachatxa pruvincia pakajimpiwa kulindasi jichhaxa municipiuru tukutawa ukanxa jakasiwa niya pusitunka waranqa jaqinaka, jichha aka qhipa jakhuwinxa ukhamaw uñsti. Ukhamarakiwa niya pusiwaranqa waynanaka, tawaqunaka, imilla wanaka yuqalla wawanka yatiqirinakawa utji, uka wawanakarusti kimsa pataka phisqani yatichirinakawa yatichapxi.

Nayrata pachapiniwa aka machaqa markanxa munapxänwa: yatichawinakaxa yatxatawinakapata arupata qalltañapa, ukatakiwa mallkunakaxa wali sartasiwapxitayna Ukata aka waranqa llatunka pataka llatunka tunkani maranxa, jupanakaxa ukatwa ut'ayapxataña yatxatiri amt'ayiri tama jupanakaxa wakichapxañapänwa yatichaña jupanakana uñt'awipampi, uka amuyt'awixa niya pasiri maranakiwa tukuyasiski jan walt'awinaka ch'axwawinaka utjataña jan apasiñapataki aka lurawi.

Aka machaqa markanxa walpini sartasipxana wakichañataki yatiyawinaka yatjatawinakapampi. Uka maranakanwa misturakitañawa mä kamachi (kamachi 1565) uka kamachinxaxa sanwa lurasinapawa yatichañataki wawanakaru ukatakixa wakisiwa wakichañawa yatiqaña utanakanwa kunaimayna chajllanaka ukatakixa yatiqirinakana tatanakapa mamanakapxa tantachasipxañapawa yatichirinakampi, mallkunakampi suma yatxatanaka jilanakampi, panka yatichaña wakichañataki machaqa; ukatakixa pä jach'a tantachawi lurapxataña taqpacha chhijllata markachirinakampi, janiwa ukhamasa aka amtawimpi phuqhapataynati. Jichurunxa yaqha kamachi mistu (Kamachi 070) uka kamachimpiwa luraña qalltapxi jichhaxa tukuyatawa jichhuruxa uka kamichixa siwa yatichañataki yatichaña wakichayaña ayllunakana markanakanwa wakichaña yatiwinakapampi aka machaqa markanxa ukpini mayipxatayna jan armañataki markana yatiwinakapa arunakapa ukhamaraki nayraru sartayañataki, ukata jiskht'astanwa kunjamsa wakichapxatayna aka markana aka machaqa panka yatichañataki.

Markachirinakapi irnaqirinakampixa niya pä marawa wakichapxatayna yatichañanaka yatxatawinakapampi, jupanakaxa wali sarnaqapxataña ayllunakana, tantachawinakana ukhamaraki wali parlakipapxatayna nayraqataru sartayañataki a ka amuyt'awi.

Wakisiwa yatxataña kunjamsa apasiwatayna, wakichasitaña aka yatichaña lurawixa kunaymana yatxatawinakampi aka nayra yatxatawinakapampi arunakapa nayraru sartayañataki nayraru aptañataki jan armasiñapataki. Aka yatxatawinakaxa yatiqaña utanakanxa yatichasipxañapawa, jach'a kamachinakanxa ukhäm sarakiwa.

Ukhamaraki markanakana yatxatawinakapaxa jach'aru aptañataki jan jisk'achata uñjasiñapataki pachpa jaqitsa yaqha jaqitsa ukatakiwa wakisi suma uñakipaña nayra yatxatawinaka, ukata machaqa amtampi yaqha yatichaña sayt'ayañataki.

Wakisirakiwa markachirinakaxa irnaqañapa aka machaqa yatichawina jupanakaxa arsusipxañapawa kunjamsa wawanakapaxa suma yatiqapxaspa, kunanaksa yatiqañapaxa jupanakaxa aka wakichawinxaxa, sarnaqapxañapawa ukhamarakiwa siwa kamachinxaxa.

Aka yatxatawixaxa uñacht'ayiwa kunjamsa wakichasiwiyi aka yatichañakaxa, khitinakasa sartapxataña wakichañatakixaxa, kunanakasa lurapjataña, kunjamsa parlakipapjataña, kuna amtanakasa jan walt'awinakaruxa puriyataña jan walt'awinaka kunjamsa askichapjataña ukata jichaxa uñakipañani ukhamaraki parlakipañani.

Yatiyaña amuykipaña kunjamsa lurapxatayna yatichaña panka kunaymana yatxatawinakapampi machaqa markana jaqi uñt'atata kunjamansa jupanakaxa irnaqawäpxi, parlakipapxatayna, nayraru sartayañataki aka amuyu ukankatraki jichhaxa yatxatañani.

Khitinakasa wakichapjataña

Aka wakichawinakanxa sartasipxatañawaxa taqpacha markachirinakaxa, irnaqirinakaxa jupanakasti akanakapxatañawaxa: jiliri mallkunakaxa, sullka mallkunakaxa, yatichirinakaxa, yatiqirinakaxa, yatiqirina mamananakapaxa tatanakapaxa, jiliri irpnaqirinakaxa, suma yatxata jilanakaxa, kurakanakaxa, amawt'anakaxa, yatirinakaxa, ukata jachaxa yatichirinakaxa, ukxamraki ulaqaxa uta syt'ayata, jiskaxa ulaqaxa utanakaxa, jupanakawaxa wali unjtasipxatayna wakichañataki, yatxatañakaxa, wawanakataki. Aka walxaxa jilanakatsti nayraqataxaxa jiliri mallkunakawaxa nayraru aptapxataña aka amuyt'a ukatxaxa yatichirinakampiwa aka amtawixaxa tukuyapxayna luraña.

Kunjamsa wakichapjataña

Jichhurunxaxa kamachinakanxaxa amtaxa amuyunakxaxa mistuñapawaxa yatichawinakaxaxa ayllunakata markanakata siwaxa ukan utjirixaxa jaqinakawaxa wakichapxañapaxa kuna yatxatawisaxa wakisi yatichaña yatiqirixaxa wawanakataki. Ukhamaraki yatichirinakawaxa p'iqinchañapaxa aka amtaxa wakichañataki tatanakampi mamananakampi yatichañataki.

Jiliri mallkunaka alcaldi irnaqirinaki jach'a yatichiri jupanakaxa ch'amanchapjatañawa aka sartawinaka, nayraru sartañapataki kunatsti markachirinakana mayiwipatañawa. Ukhamatwa qalltawapxatayna aka yatxatawinaka wakichaña, ukatakixa wali unjtasipxataña aka markana Ayllunakana.

Wakichañatakixa machaqa markanxa markachirinakaru ajllipjataña. Nayraqata jach'a yatichirinakawa ajllipxataña, ukatxa yatichirinaka, payirinsti yatiqirin mamanakapa tatanakapa, kimsirinsti yatiqirinaka, pusirinsti jiliri mallkunaka ytatawi uñjiri, phisqirinsti ut'ayata Machaqa Amawt'a ukan irnaqirinaka tiknikunaka jupanakaja yatichawi yatxataña iwxañawa taypinwa irnaqapxi jupanakaruwa jiskt'asiwiyi kunjamsa wakichisiwiyi aka kunaymana yatichaña yatiqaña utanakana. Jupanakawa nayraqata qalltapxataña aka wakichawimpi, jupanakaxa patunka pusinipxiwa..

Yatxañatakixa wakisirakiwa uñt'aña yaqha yatxitirinakana yatxatawinakapa chikachañataki aka yatxatawimpi. Qalltañatakixa ullakipapxatañawa yaqha qillqatanaka. Uka pankanakaxa taqi tuqina yatxatatawa, jupakanakaxa mayxa amuyuninapxiwa. Qillqatanakaxa yati wakichawita sapxistuwa, kunjamsa yatiñanaka ajlliña ukhamaraki kunjamsa wakichaña yatichañakaxa kunjamsa markachirinakaxa mantañapa aka wakichiwina.

Walxa amuyt'irinaka qillqirinaka aka qhipa maranakanxa sapxiwa yatichawi ut'awixa qalltañapawa cumunidadanakata, ayllunakata yatiqiri wawanaka waynuchunaka tawaqunaka jupanakaxa yatiqaña qalltañapawa uñtawipata ukxaruwa yaqha yatxatañanaka yatiqaña qalltapxañapa. Ukatpiwa wakisi uñakipaña aka yatxatawinaka qhananchañataki, ukatakixa yatxatañawa khuskha sarnaqawinaka, markachirinakana sarnaqawipa, yatichaña sartatanaka, munawi yatiqañanaka, nayra markanakana yatxatawinkanapa.

Jikxatäwinakaxa yatxatawinxa pusiruwa t'aqanuqata nayraqtanxa mistuwa kunjamsa markachirinakaxa ch'ajwawapxatayna yatxatawinakapa yatichaña wakichañataki qawqha marasa q'iwisipxataña kunatsa ukataqi mara suyt'apxataña; ukjarusti kunjamsa Jisus di Machaqa aka markachirinaka uksankirinaka tantacht'asipxäna amuyt'apxäna qalltañataki wakichañataki machaqa yatichawinaka utt'ayañataki khitinakasa ukana sartasipxataña khitisa p'iqinchaña kunanaksa lurapxatayna. Ukhamaraki aka yatxatawinxa uñjarakiñaniwa kunjamasa tantachasipxataña kaukjanakansa wakichapxataña khitinakasa qilqsuwiypxataña jiwasan nayra yatichawinaka yatiqaña utanakana Machaka Markana kunjamsa tukuyawapxi khitinakarusa aka wakichawi luqtataxa tukuyasaxa. Payirinxä aka

qillqawinxá, yatiyiwa kunjamsa yatxatasiwiyi, khithinakarusa jiskhatasiwiyi, kunjamsa jisk'tasiwiyi, kunjamsa qillqasiwiyi arsuta arunakaxa pankaru kunjamarusa juk'aptayata kunjamrakisa q'umachata. Kimsirinxá yaqha yatxatawinaka aka yatichawinakata wakichatata yatxatirinaka, qillqirinaka ukananakampiwa arukipatawa chikanchañataki. Pusirinxá uñt'asirakiniwa kunjamsa machaqa markaxa qawqxa jaqinisa, qawqxa cumunidadanakanisa, qawqha yatiqiri wawanakanisa, qawqha yatiqaña utanisa, qawqha yatichirinakanisa, kunanaksa satapxi, kunanaksa uywapxi, kawkxankisa machaqa markaxa, kunjamsa tantachasipxi, khitinakasa p'iqinchiripxija, kunawsas p'unchwawipixa. Phisqirinxá yatiyiwa kunanakasa aka yatxatawinja jikxatasixa, aka jiqxatawinxa uñstarakiwa kunuwsatsa markachirinakaxa unjtasipxataña, kunakasa mistutaña aka pusiri taq'anxa; aka t'aqaxa pusiruwa t'aqanuqata: nayraqata parliwa nayra sartawinaka, ukatja kuna munawinaka munapjataña machaqa yatichawin wakichayañataki, ukxaruja kunjamsa wakichpatxatayna uka t'aqa, tukuyañatakixa kunjamsa kunanakatsa parlakipaptxataña aka wakichawinxá. Suxtirinxá yatiyiwa kuna wali wakisiwisa uñt'asiwiyi aka yatjatawinxa kunjatsa ukhama sartasipxataña kunsá thaqhajatañña aka sartawimpi. Tukuyañatakixa ma amta uchatawa kunjamsa wakichañaspa aka yatichañanaka markata, aylluta cumunidadata mistuta jatxatawinakampi, qhithinakasa wakichañapa ukanaka yatiyi aka qhipa t'aqana.

Jiqjatawinaka

Tukuyañatakixa yatxatawinxa uñacht'ayaraktwa kunanakatsa aka wakichawinxá parlasiwiyi khitinakasa jan wakichaña munkäna kunatsa jan munapkanti ukhamaraki khitinakasa munapxana, yatiwakichawinakaxa kunjamsa uñt'atana; kunjamsa Jisus di machaka markaxa nayraru sartaspa kunanaksa ukatakixa lurañäspa, nayraru sartañatakixa kunanakasa yatiqaña utanakanxa yatichapxañapa.

Kunjamsa wuaynanaka tawaqunaka jach'a yatiqaña utaru saririnaka kutt'anipxaspa markaparú yanapiri yatiqawinakapampi jupanakaxa kutt'aniñti munapxi jan ukaxa jach'a markana utjancha munxapxi, markaja ayllusa kunsá churaspa tawaqunakaru huaynanakaru.

Ukhamaraki kunjamsa uñtapxi yaqha anqata jutiri lurawinaka aka wakichawina, anqa lurawinakaxa yatiqiri wawanakaru yanapaspati Kumunidadaru aylluru nayraru sartayaspati aka lurawinakaxa.

Jiwasan nayra yatxatawinakasa kunjamasa uñtata aka wakichawina khitinakasa suma uñtapxi khitinakasa jisk'achapxi ukhamaraki yaqha yatxatawi kunjamasa uñtata wakichawinx.

Kunjama uñt'atasa aymara aruxa, aka wakichawina wawanakaruxa yatichañataki nayra arupampi khitisa muni khitinakasa jan munakapki. Ukhamaraki suma qamaña aruxa kunjamasa uñtata aka wakichawinx.

Aka wakichawinakanxa waljaraki arsusipxäna markachirinaka yatichirinakaxa jupanakxa parlapxataynawa kunatakisa jichurunxa uñt'awinakasti sirwist'aspa, si wawanakasasti jach'a markarukiwa sarxapxi, ukhamaraki aymara aru janiwa markanakana parlxapxiti, yaqha markanakata uñt'awinakxa kunjamsa yatiqña utanakanxa apnaqsna uka uñt'awinaka uñt'asaxa wawanakaxa jacha markarukiwa saraña munxapxi ukana suma sartapxaspa uka uñt'awimpixa sapxiwa yakhipa jilanakaxa, ukatxa aka machaqa markaxa kunjamsa nayraru mistuspa jan markachirinakapaxa jay yaqha chiqaru sarapkaspa ukaja.

Machaqa markasti kunjamsa walxa irnaqañanaka ut'ayaspa, sayt'ayaspa nayraru mistuñataki. Aka wakichawipaxa ukatakipachawa, jan ukaxa jan marka armañatakipachacha jupanaka aka yatiqa wakichawimpixa kunpinsa munapxpacha. Aka wakichawinx uñjasirakiwa janiwa taqpachani munapkänti wakichaña yatichirinakaxa jupankaxa jach'a markana jakiripxataynawa jupanakaru chuymaparuxa janiwa munkanti aka amuyt'awinaka.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen	iii
Aymara aruta juk'aptayata	v
Abreviaturas.....	xiii
Introducción	1
CAPÍTULO I	4
PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN.....	4
1.1 Planteamiento del problema	4
1.2 Preguntas de Investigación	8
1.2.1 Pregunta principal.....	8
1.2.2 Sub preguntas de investigación	8
1.3. Objetivos	8
1.3.1. Objetivo general.....	8
1.3.2. Objetivos específicos	8
1.4. Justificación.....	8
CAPÍTULO II	10
MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	10
2.1. El enfoque metodológico de la investigación	10
2.1.1 El enfoque del actor social	10
2.2 Unidad de análisis	12
2.3 Descripción de la población y la muestra.....	12
2.4. Técnicas e instrumentos de investigación	15
2.4.1. Revisión documental.....	15
2.4.2. Entrevista.....	16
2.4.3 Conversaciones libres.....	16
2.5 Instrumentos de investigación	16
2.5.1. El cuaderno de campo	16
2.5.2. Guía de entrevista semi - estructurada	16
2.5.3 Fichas de registro	17
2.6 Materiales y equipos para la recolección de datos de campo	17
2.7 Procedimiento para la recolección de datos	17
2.7.1 Contacto y abordaje.....	17
2.7.2 Revisión documental.....	18
2.7.3. Entrevistas	18
2.8. El procesamiento e interpretación de los datos	18
2.9 Consideraciones éticas	19
2.10 Reflexiones metodológicas.....	19
2.11 Lecciones aprendidas.....	21
CAPÍTULO III	23
MARCO TEÓRICO.....	23
3.1 Interculturalidad.....	23
3.2 Intraculturalidad.....	27
3.3 Educación Intercultural Bilingüe	28
3.4 Currículo intercultural	31

3.4.1 Concepto de currículo.....	32
3.4.2 Experiencias sobre currículo propio en América Latina.....	33
3.4.3 Enfoque curricular de la Reforma Educativa de 1994	38
3.4.4 Currículo intercultural.....	39
3.5 Participación social en educación.....	41
3.5.1 Participación social en la educación	41
3.5.2 Participación en el marco de la Ley de la Reforma Educativa y Ley de Participación Popular.....	42
3.5.3 La participación social en el marco de La Nueva Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez	44
3.5.4 Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios.....	46
3.6 Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez.....	48
3.6.1 El nuevo modelo: Educación Intra e Intercultural y Plurilingüe	48
3.6.2 Enfoque curricular de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez	50
3.7 Concepciones sobre desarrollo y bienestar	55
3.7.1. En torno al concepto de desarrollo.....	55
3.7.2. Desarrollo endógeno.....	56
3.7.3 Etno desarrollo.....	57
3.7.4 Desarrollo sostenible	58
3.7.5. El Vivir Bien: Un nuevo paradigma de desarrollo	59
3.7.6. Educación y desarrollo.....	62
3.8. Necesidades básicas de aprendizaje	63
3.9 Conocimiento y sabiduría indígena.....	65
3.10 Pluralismo epistemológico	66
CAPÍTULO IV	68
MARCO CONTEXTUAL.....	68
4.1 El departamento de La Paz	68
4.2 El municipio Jesús de Machaca	69
4.2.1 Ubicación.....	69
4.3 Historia y constitución del municipio Jesús de Machaca.....	69
4.4 Población	71
4.5 Organización política y administrativa	71
4.6 Educación	73
4.7 Cultura y lengua	73
4.8 Economía	77
4.9. Instituciones públicas y privadas que trabajan en la región	78
CAPÍTULO V.....	79
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	79
5.1. Antecedentes históricos sobre las demandas de una educación pertinente en el Distrito Educativo Jesús de Machaca	79
5.1.1. Antecedentes previos a la creación del Consejo Educativo Jesús de Machaca	79
5.1.2 Creación del Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM) y el Consejo Educativo Jesús de Machaca	81
5.1.3 Congresos Educativos en Jesús de Machaca.....	85
5.1.4. Constitución legal de la Dirección Distrital de Jesús de Machaca	92
5.2. Los actores involucrados y el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural	93
5.2.1. Actores involucrados en la construcción del CDI.....	93

5.2.1.1. Actores locales	93
5.2.1.2 Actores externos	103
5.3 Participación en el diagnóstico sobre la situación educativa de Jesús de Machaca (2008-2009).....	106
5.3.1 Actores que participaron en el diagnóstico.....	106
5.3.2 Metodología aplicada en el diagnóstico	108
5.3.3 Resultados del diagnóstico	112
5.3.4 Socialización y aprobación de los resultados del diagnóstico educativo	119
5.4 El proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural	121
5.4.1 Talleres para organizar la participación de la comunidad.....	121
5.4.2 Talleres de capacitación a la comunidad educativa	122
5.4.3 Capacitación a los maestros y directores mediante un curso de Diplomado ..	123
5.4.4 Talleres para la recopilación de información de experiencias educativas.....	124
5.4.5 Talleres para el diseño curricular	128
5.4.6 Taller de complementación y retroalimentación en la Parcialidad Alta de Jesús de Machaca.....	133
5.5 Participación en la construcción del currículo diversificado intracultural: análisis desde la perspectiva del actor social.....	134
5.5.1 Posicionamiento de los actores respecto al currículo diversificado intra cultural	135
5.5.2 Temas de debate relacionados con el currículo diversificado intracultural	146
5.5.2.1 Visiones sobre el saber propio y ajeno en la educación	146
5.5.2.2 Importancia de la lengua aymara en el Currículo Diversificado Intracultural	157
5.5.2.3 Concepciones de desarrollo local y necesidades básicas de aprendizaje	159
5.5.2.4 La profesionalización de los/las jóvenes y su inserción laboral.....	164
5.6 Un balance sobre participación social en la construcción del Currículo Diversificado Intracultural	167
CAPITULO VI.....	171
CONCLUSIONES.....	171
CAPITULO VII.....	181
PROPUESTA	181
Bibliografía.....	192
ANEXOS	200

Abreviaturas

L-ASEP	Ley Avelino Siñani- Elizardo Pérez
AIDSESP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
CDI	Currículo Diversificado Intracultural
CAEM	Centro de Apoyo Educativo Machaca
CEJM	Concejo Educativo Jesús de Machaca
CEN	Comité Educativo de Núcleo
CESC	Consejos Educativo Social Comunitarios
CEA	Consejo Educativo Aymara
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua
CNB	Currículo Nacional Base
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
CNC	Coordinadora Nacional CEPOS.
CEPOS	Consejo Educativo de los Pueblos Originarios
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní
CETHA	Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario
CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado
DCB	Diseño Curricular Base
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIIP	Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe
FMA	Fundación Machaca Amawt'a
CNM RB	Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia
FORMABIAP	Programa de Formación para Maestros de la Amazonia Peruana
MACOJMA	Marka de Ayllus y Comunidades Originarias de Jesús de Machaca
MACOAS	Marka de Ayllus y Comunidades de Arax Suxta
NCPE	Nueva Constitución Política del Estado

Introducción

El presente estudio aborda el tema de participación social en la educación. Fue realizado en el municipio indígena de Jesús de Machaca, ubicado en la provincia Ingavi del Departamento de La Paz. La demanda de una educación con pertinencia cultural y contextualizada en esta localidad es histórica y ha tenido varios hitos. Los más importantes han sido dos congresos educativos que se realizaron los años 1998 y 2004 respectivamente, en los que se hizo un análisis y evaluación sobre la situación de la educación en Jesús de Machaca. A partir de los resultados se plantea la demanda de una educación contextualizada que incorpore la cosmovisión, los valores, la lengua indígena, los saberes sobre agricultura, ganadería, medicina tradicional, etc., en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, el análisis de la situación educativa dio pie a formular propuestas de acción. Así, por mandato del Segundo Congreso se decidió realizar un diagnóstico educativo que fue ejecutado el año 2009, con el asesoramiento técnico de la Fundación Machaqa Amawt'a. Uno de los resultados más contundentes de dicho estudio fue la necesidad de diseñar un currículo contextualizado acorde a la realidad de la región machaqueña. A partir de los resultados del diagnóstico, el Consejo Educativo de Jesús de Machaca asumió un rol protagónico para movilizar a la población e impulsar el diseño del currículo diversificado intracultural (CDI), en el marco de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez.

La justificación del estudio, se funda en el hecho que, generalmente las investigaciones centran más la atención en los productos y contenidos del diseño curricular, no existen muchos estudios que den cuenta sobre las dinámicas sociales emergentes o las formas de participación social. Este estudio intenta explorar, usando como pauta metodológica la “perspectiva del actor social”, cómo fue el proceso de participación social en la construcción del Currículo Diversificado Intracultural, quiénes fueron los actores involucrados y cuáles fueron sus imaginarios, intereses y expectativas sobre la educación.

El estudio es de tipo cualitativo porque recoge las percepciones de los actores sobre diferentes aspectos relativos a la construcción del Currículo Intracultural Diversificado. Las técnicas de recolección de información usadas fueron: la entrevista semi estructurada, las pláticas libres y la revisión documental.

A partir de los hallazgos, este estudio pretende contribuir con algunas pautas metodológicas para orientar la participación social en la construcción de currículos diversificados en los distritos educativos, núcleos educativos y unidades educativas,

alertando sobre la diversidad de actores involucrados, los diferentes roles y posicionamientos que adoptan éstos respecto a los temas tratados, lo que hace que los procesos sean complejos y dinámicos.

El presente documento consta de siete capítulos: en el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema que contempla las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos y la justificación de la investigación.

El segundo capítulo hace referencia al marco metodológico de la investigación, en el que se describen los aportes del enfoque cualitativo en esta investigación y la perspectiva del actor social. También se describe la metodología y los instrumentos de recolección de información que fueron usados, y finalmente, se describe el procesamiento de los datos, la categorización, el análisis e interpretación de la información.

En el tercer capítulo se presenta el marco teórico respecto a los principales ejes temáticos relacionados con el objeto de estudio. Estos son: interculturalidad, intraculturalidad, educación intercultural bilingüe, currículo intercultural, participación social en educación, concepciones de desarrollo, necesidades básicas de aprendizaje, sabiduría indígena y pluralismo epistemológico.

En el cuarto capítulo describimos el contexto de la investigación, vale decir, la ubicación del municipio de Jesús de Machaca, algunos antecedentes históricos, su población, cultura, sistema productivo y educación, entre otros aspectos.

En el quinto capítulo se presenta los resultados de la investigación. Este capítulo está dividido en tres partes: En la primera parte se hace referencia a los antecedentes históricos sobre la demanda de una educación y un currículo contextualizado en el Distrito Educativo de Jesús de Machaca. En la segunda parte se aborda el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural (CDI). En primer lugar se hace una presentación o muestreo de los actores involucrados, después se describe el proceso construcción del currículo contextualizado, donde se hace referencia al diagnóstico educativo y al diseño mismo del currículo contextualizado. En la tercera parte, se hace un análisis de este proceso, tomando como pauta metodológica la perspectiva del actor social, que consiste en identificar a los diversos actores y sus posicionamientos respecto a algunos temas o problemas planteados en este proceso: en el que salen a relucir las ideas y percepciones de los actores, las contradicciones, resistencias y críticas respecto a la construcción del Currículo Diversificado Intracultural.

En el sexto capítulo, se presentan las conclusiones en coherencia con los objetivos de la presente investigación. Finalmente, en el séptimo capítulo se presenta una propuesta con algunas pautas metodológicas para orientar la participación social democrática, activa y plena de todos los actores involucrados en la construcción de currículos locales o diversificados, desde una perspectiva intra e interculturales.

CAPÍTULO I

PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Históricamente, en Bolivia las organizaciones indígenas y campesinas interpelaron al Estado demandando una educación pertinente que tome en cuenta la diversidad cultural y responda a sus necesidades. Estas demandas fueron planteadas junto con la lucha por el territorio, no solamente como un asunto pedagógico sino como parte de un proyecto político.

La Ley de Participación Popular promulgada en 1994 marca un hito importante respecto a la participación social en la educación, ya que en el marco de la Reforma Educativa de 1994 se define una estructura de participación social, que contempla la conformación de juntas escolares a nivel de unidades educativas, núcleos escolares, distritos escolares y a nivel nacional.

La Reforma Educativa tenía dos pilares fundamentales: la participación popular y la interculturalidad, que básicamente fue una demanda de los pueblos indígenas canalizada por las organizaciones indígenas representadas por los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS), quienes planteaban una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en rechazo a un modelo de educación monocultural, monolingüe y alienante que estuvo vigente en Bolivia desde su fundación. La EIB fue adoptada como política de Estado con la promulgación de la Ley 1565, cuyo modelo educativo plantea la necesidad de construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna. La Ley recupera el rol protagónico de las juntas escolares en la educación, en los diferentes niveles del sistema (unidad educativa, núcleo, distrito, departamento).

Respecto al currículo, si bien la Reforma Educativa del 94 pone mayor énfasis en la enseñanza bilingüe, como parte del nuevo modelo educativo se plantea la diversificación curricular, que contempla un tronco común y ramas diversificadas. El tronco común estaba referido a los conocimientos universales y nacionales. En cambio, las ramas diversificadas tenían la finalidad de incorporar en el currículo los saberes locales. La diversificación curricular consistía en adecuar el diseño curricular a realidades específicas y diferenciadas (descentralización curricular).

El planteamiento de la Ley 1565 sobre el currículo fue cuestionado por las organizaciones sociales, organizaciones indígenas y las federaciones del magisterio, quienes demandaban no sólo una mayor participación en el diseño del currículo, sino una mayor claridad respecto a la relación entre saberes locales y universales.

Según algunos estudios (Flores 2003 y Chaluisa 2004), no hubo mucha claridad respecto a la concepción e implementación de la diversificación curricular de parte de los maestros y padres de familia. Por un lado, hubo mucha resistencia de parte del magisterio a la participación activa de la comunidad educativa, bajo el pretexto que los padres de familia no tenían las capacidades y conocimiento para contribuir en el diseño del currículo diversificado. Por otra parte, las juntas escolares tampoco tenían mucha claridad sobre su rol, se limitaron a querer ejercer control al desempeño docente. Estos desencuentros no permitieron avances significativos en el desarrollo del currículo intercultural.

El principal cuestionamiento al currículo intercultural de parte del magisterio y las organizaciones indígenas fue que los conocimientos universales constituían el centro (tronco común) y que se mantenía una posición hegemónica respecto a los saberes locales. Esto no permitía abordar los saberes locales como sistemas de conocimientos diferentes, con sus propias cosmovisiones e independientes del tronco común. Así, la adecuación resultaba ser muy forzada.

Otro vacío de la Reforma Educativa, y del currículo en particular, fue la ausencia de un debate profundo sobre los sentidos educativos, el para qué educar a los niños y jóvenes pertenecientes a diversas culturas. En el currículo intercultural no se tomó en cuenta las demandas cognitivas vinculadas a los proyectos de vida de los pueblos indígenas. La diversificación curricular intentó hacer visible los saberes locales en la escuela sin tener muy claros los objetivos. Después de diez años de la implementación de la Reforma quedaron varias interrogantes. Por ejemplo: ¿para qué incorporar los saberes locales en el currículo?, ¿Cómo relacionar dos sistemas de conocimiento diferentes?, según los reportes de evaluación de la Reforma Educativa, hubo una fuerte tendencia a folklorizar las culturas indígenas en la escuela.

La transición de un Estado Republicano a un Estado Plurinacional en Bolivia plantea cambios estructurales en la concepción de la sociedad y del Estado. Uno de ellos es el reconocimiento de la diversidad cultural y el pluralismo en diferentes ámbitos (jurídico, religioso, político y educativo). La descolonización implica desarrollar políticas de

potenciamiento cultural local, dirigidas al conjunto de la sociedad boliviana, prioritariamente a los pueblos indígenas.

En lo que concierne al tema educativo, que es uno de los pilares fundamentales del proceso de cambio, la Nueva Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez (L-ASEP), plantea un nuevo modelo de educación intracultural e intercultural, plurilingüe, comunitaria - productiva y descolonizadora. La intraculturalidad es un concepto nuevo que se introduce para hacer referencia a la cultura propia, como punto de partida de las propuestas educativas locales, cuyo principal objetivo es la afirmación cultural y la revitalización de las culturas y lenguas indígenas.

En este marco, la Ley ASEP plantea como ejes centrales la participación comunitaria y la construcción del currículo regionalizado y diversificado, pertinente, desde las necesidades locales. Para lo cual se prevé la constitución de los Consejos Educativos Sociales Comunitarios, quienes tienen la misión de trabajar en la gestión educativa de sus regiones. Este rol aún no se ha concretizado en la práctica, exceptuando algunas regiones como es el caso del municipio de Jesús de Machaca que tiene una larga tradición organizativa en el planteamiento de demandas educativas.

En el distrito educativo de Jesús de Machaca la demanda de una educación con pertinencia cultural y contextualizada es histórica y ha tenido varios hitos, entre los que podemos citar: el Movimiento Cacical que ha visto la educación como reivindicación para anular las discriminaciones y las desigualdades, lo que les llevó más tarde a crear escuelas por cuenta propia (escuelas clandestinas) Soria (1992: 49-51), la constitución de la tercera escuela indígenal de Sullkatiti Qhunqhu y la demanda por una mayor descentralización administrativa educativa en los años 90 (en el contexto de la Reforma Educativa). A raíz de este último movimiento nace el Consejo Educativo de Jesús de Machaca con el fin de mejorar la educación en este Distrito.

A partir de la constitución de dicho Consejo se realizaron dos congresos educativos, en los que se hizo un análisis y evaluación sobre la situación de la Educación en Jesús de Machaca. Como conclusiones del primer congreso se plantea la demanda de una educación contextualizada con pertinencia cultural y lingüística, ya que la Ley de Reforma Educativa de 1994 no respondía a las expectativas de la población (Memoria congreso 1998). En el segundo congreso las demandas son más específicas, se plantea: el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe en todas las áreas y niveles, la implementación de una educación comunitaria productiva y un currículo regionalizado que

incorpore la cultura propia (la cosmovisión, los valores, la lengua indígena, los saberes sobre agricultura, ganadería, medicina tradicional, etc.) en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Memoria del Segundo Congreso 2004).

El análisis de la situación educativa en los dos congresos dio pie a formular propuestas de acción. Así, por mandato del Segundo Congreso se decidió realizar un diagnóstico educativo que fue ejecutado el año 2009 con el asesoramiento técnico de la Fundación Machaqa Amawt'a. Uno de los resultados más contundentes de dicho estudio fue la necesidad de diseñar un currículo contextualizado acorde a la realidad de la región Machaqueña.

A partir de los resultados del diagnóstico, el Consejo Educativo de Jesús de Machaca asumió un rol protagónico para movilizar a la población e impulsar el diseño del Currículo Diversificado Intracultural (CDI), en el marco de la Ley ASEP. De hecho, este proceso ha sido muy complejo, no sólo por la diversidad de actores involucrados sino también por las demandas diversas de los actores, marcadas por sus historias de vida, imaginarios y expectativas sobre la educación.

La experiencia ha mostrado que, generalmente en los procesos la construcción de los currículos propios o interculturales se centra más la atención en la definición de los contenidos curriculares, no existen muchos estudios que den cuenta sobre los procesos y/o metodologías de diseño curricular tomando en cuenta el componente de la participación social desde una perspectiva intercultural.

El presente estudio adopta la perspectiva del actor social como pauta metodológica para explorar las dinámicas emergentes durante el proceso de construcción del CDI: Las estrategias organizativas, el involucramiento de diversos actores (comunarios, sabios, maestros, estudiantes autoridades educativas, funcionarios de ONGs, miembros de la iglesia católica, etc.), la participación de los actores poniendo en juego sus ideas, intereses y expectativas.

Entender las dinámicas de participación social desde la perspectiva de los diversos actores involucrados, identificando sus posicionamientos, percepciones, intereses y expectativas sobre los objetivos de la educación, es fundamental en la construcción de propuestas educativas locales.

Por tanto, sobre la base de estas argumentaciones se plantean las siguientes preguntas de investigación.

1.2 Preguntas de Investigación

1.2.1 Pregunta principal

¿Cómo es la participación de los diversos actores involucrados en el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural del Distrito Educativo de Jesús de Machaca?

1.2.2 Sub preguntas de investigación

¿Cómo se desarrolla el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural?

¿Quiénes son los actores protagónicos?

¿Cuáles son las percepciones y posicionamientos de los actores sobre el significado y los objetivos del currículo diversificado intracultural?

¿Cuáles son los principales temas de debate en torno al currículo diversificado intracultural?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Analizar la participación de los actores involucrados en el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural del Distrito Jesús de Machaca, para contribuir con pautas metodológicas orientadas a mejorar la participación social en la educación, en el marco de la Ley ASEP.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural.
- Identificar y describir el rol de los actores involucrados en la construcción del Currículo Diversificado Intracultural.
- Identificar las percepciones y posicionamientos de los actores sobre los objetivos del currículo diversificado intracultural
- Identificar los imaginarios, demandas e intereses de los actores sobre temas relacionados al Currículo Diversificado Intracultural, que fueron objeto de debate y negociación.

1.4. Justificación

Este estudio cobra vital importancia por tres razones: La primera está referida a la participación social como elemento fundamental en la construcción de propuestas

educativas locales, Una exploración de las formas de participación social en la construcción de currículos regionalizados puede aportar con pautas para democratizar la participación. Pero no sólo eso, sino también puede ayudar a entender que los escenarios son complejos, pues intervienen diversos actores, internos y externos, cuyas demandas pueden ser diversas, muchas veces contradictorias. La invisibilización de esta situación podría llevar al diseño de currículos, que a pesar de ser locales, no responden a las necesidades de los actores directos y usuarios de la educación.

La segunda razón está referida a la descentralización de la educación y las autonomías indígenas. La Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional (NCPE) se funda en la filosofía del “Vivir bien”, basada en las cosmovisiones y valores de las culturas originarias de Bolivia, y propone un nuevo paradigma de “desarrollo” y bienestar centrado en una relación armónica y respetuosa entre personas (varones y mujeres) y estos con la naturaleza. Esto plantea un importante desafío en el ámbito educativo, ya que las propuestas educativas tendrían que ser acordes con los proyectos de vida de los pueblos indígenas y sus concepciones de bienestar y desarrollo. Por tanto, la construcción del currículo regionalizado amerita un debate profundo sobre los objetivos de la educación (para qué educar a los niños y jóvenes de la localidad) y sobre los contenidos curriculares, en lo que concierne a la importancia y relación de los conocimientos propios y ajenos.

La tercera razón está referida a la retroalimentación del proceso de implementación del CDI. Actualmente en Jesús Machaca la construcción del CDI ya concluyó, pero este estudio puede aportar con información sobre los principales temas de debate que quedaron pendientes o no fueron ampliamente discutidos, y que pueden obstaculizar el proceso de implementación.

Con la presente investigación también se pretende contribuir con lecciones aprendidas sobre participación social democrática en procesos de construcción del currículo regionalizados, que en las diversas regiones del país se están desarrollando en el marco de la Nueva Ley de la Educación ASEP.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se explica el procedimiento metodológico que se siguió para lograr los objetivos previstos en la investigación. En tal sentido, está constituido por el enfoque metodológico de la investigación, la unidad de análisis, la muestra, las técnicas e instrumentos de investigación, el procedimiento de recolección de la información en el terreno, y finalmente el procesamiento de los datos.

2.1. El enfoque metodológico de la investigación

La investigación procura describir el proceso de construcción del CDI en el Distrito Educativo de Jesús de Machaca, considerando la participación de los diversos actores y los escenarios de interacción, por tanto, adopta el enfoque de investigación interpretativa cualitativa, y por ende, el presente estudio está basado enteramente en datos cualitativos.

La característica fundamental de la investigación cualitativa es ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que es parte de la población participante en el estudio, recoge los imaginarios, sentimientos, conocimientos y percepciones, culturales de los actores, y busca la descripción y comprensión de escenario particulares. (Santana y Gutiérrez, 2001).

A su vez, la metodología cualitativa se refiere a un amplio sentido de la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable, También permite una aproximación a los imaginarios individuales y colectivos, a las percepciones, a los subjetivos, etc. (Taylor y Bogdan 1996). A su vez el estudio adopta como pauta metodológica el “enfoque del actor social” (Long 1992), que detallamos a continuación.

2.1.1 El enfoque del actor social

Según Norman Long (Long, 1992: 20) el estudio de los hechos en procesos de intervención, partiendo del actor social, permite ver el flujo continuo de vida social que sucede entre las múltiples formas en las cuales los actores locales se relacionan entre sí y con otros externos (instituciones de desarrollo y, funcionarios estatales, agentes externos, etc. También permite ver y analizar los procesos sociales emergentes y la interacción de los actores influenciados directa e indirectamente por sus conocimientos, intereses y posiciones. Los principales conceptos relativos a la perspectiva del actor social son los siguientes:

- Los mundos de vida

Concepto que, simultáneamente, implica acción y significado. Es un mundo en el que “se ha vivido y es tomado como dado”. El mundo vida es un concepto definido por el actor más que por el observador. La vida diaria es experimentada como una realidad ordenada, compartida con otros, es intersubjetiva, debido a la forma en que la gente maneja sus relaciones sociales y problematizan las situaciones. Incluso una breve conversación con un individuo revela rápidamente algún aspecto de su vida efectiva o significativa, de su historia de vida, educación, cultura y de su relacionamiento con el entorno (Long, 1989: 247).

- Interacción social

La noción de acción atribuye al actor individual, la capacidad de procesos de experiencia social y de organizar formas de seguir el ritmo de vida, incluso bajo extremas formas de coerción, dentro de los límites de información, incertidumbres otras limitantes (físicas, normativas o político económicos) que existen. Los actores sociales son “sabedores” y “capaces”, intentan resolver problemas, aprenden como intervenir en el flujo de eventos sociales a su alrededor, y monitorean continuamente sus propias acciones, observando como otras, reaccionan a su comportamiento y toman nota de las diferentes contingencias (Giddens 1984 cit. Long: 23). Frente a la realidad múltiple, resulta difícil emprender una tarea sistemática sin la identificación de los actores y de sus mundos de vida.

Por tanto, para fines de la presente investigación se ha identificado a los actores colectivos e individuales, directos e indirectos. Estos son: padres de familia, sabios de la comunidad, estudiantes, profesores, directores, autoridades educativas, autoridades originarias, instituciones estatales, municipio y ONGs.

- Arenas de negociación e interfaces

Las “arenas” son los espacios donde tienen lugar los eventos de interacción de los actores. Los interfaces son los encuentros cara a cara de los actores en los diferentes eventos. Este concepto ayuda a analizar las negociaciones entre los diferentes grupos e individuos involucrados en determinados procesos de cambio o intervención. (Long,

1989)¹, Por ejemplo, la aplicación de un modelo educativo impartido de manera vertical desde el Estado puede hacer que los actores locales desarrollen sus propias estrategias de resistencia, acomodo y/o aceptación a las innovaciones o cambios.

En este sentido, la construcción de Currículo Diversificado Intracultural puede ser visto como resultado de procesos de interacción social y negociaciones que tienen lugar entre individuos y grupos con diferentes ideas y expectativas. Así, los actores internos (padres y madres de familia, estudiantes, autoridades originarias) participan en la construcción del CDI, dentro de sus propias concepciones de vida, de las organizaciones a las que pertenecen, y de sus propias formas de tratar con los actores externos. Pero, los agentes externos también intervienen estableciendo estrategias para llenar sus expectativas y/o conseguir sus objetivos personales e institucionales. (Long, 1989).

En síntesis, la perspectiva del actor social supone el estudio de los procesos de cambio o intervención como una realidad múltiple hecha de percepciones culturales e intereses sociales coincidentes o discordantes, constituidos por las luchas sociales y políticas continuas que tienen lugar entre los actores sociales involucrados (Long y Van Der Ploeg, 1989).

2.2 Unidad de análisis

La unidad de análisis definida para el presente estudio es la participación social en el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural (CDI) en el Municipio de Jesús de Machaca, enfocada desde la perspectiva del actor social.

2.3 Descripción de la población y la muestra

La investigación se realizó en el municipio indígena originario Jesús de Machaca que fue el primer municipio en autoproclamarse como indígena originario campesino, tras una larga demanda histórica de autonomía y autodeterminación regional, que buscaba administrar sus recursos de manera descentralizada y directa a través de autoridades originarias que son elegidas de acuerdo a usos y costumbres.

¹ La dinámica de las interfaces tienen una relación con la acción y el significado de los actores, la persecución de sus proyectos individuales o grupales define un proceso de negociación permanente, pero además es sustentada por insumos materiales u organizativos, sino también por una especie de "intercambio de imágenes" (Long, 1989), en los que subyacen también contenidos políticos e ideológicos. Las interfaces pueden suscitarse en diferentes niveles entre actores locales e institución interventora o entre actores de distintos ámbitos territoriales donde tiene influencia el proyecto, entre actores de diferentes posiciones económicas, sociales, políticas, etc.

Según el Censo del 2001, el Municipio Jesús de Machaca consta de 61 comunidades y 26 ayllus; tiene un total de 4.191 familias y una población de 13.247 habitantes. Está organizado en dos parcialidades, la Parcialidad de Arriba y la Parcialidad de Abajo. Es importante mencionar que muchas familias machaqueñas son residentes (migrantes itinerantes o definitivas), lo cual quiere decir que un porcentaje de la población es flotante.

En lo que concierne a educación, el Distrito Educativo de Jesús de Machaca se divide en 6 Núcleos Educativos, conformado por 59 unidades educativas, que cuentan con 4.206 alumnos, atendido por 272 profesores y dirigidos por 20 de autoridades educativas². Del total de unidades educativas existentes en el Distrito Educativo Jesús de Machaca, 9 corresponden al ámbito urbano y 50 al ámbito rural.

En vista que la investigación es cualitativa, se optó por un muestreo no probabilístico. La selección de la muestra fue determinada en función a la conveniencia de la investigación, tomando en cuenta la participación de los actores involucrados en el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural. La identificación de los informantes locales se hizo con la participación del Consejo Educativo, que aglutina a los actores de la comunidad educativa de Jesús de Machaca, se eligió una muestra compuesta por 31 personas, entre hombres y mujeres, viendo que éstas hayan tenido protagonismo en el proceso de construcción del CDI durante las gestiones de 2010 y 2011. Esta decisión no negó el recojo de datos que proporcionaron otros actores menos activos, y/o incluso aquellos que por múltiples razones se alejaron o ya no son miembros del Consejo Educativo.

Es importante mencionar que los Consejos Educativos están constituidos por personas reconocidas y vinculadas al tema de la educación. Estas son: las autoridades educativas del sistema educativo, las autoridades locales y regionales, los profesores de las escuelas del municipio, así como los padres de familia y los estudiantes, representados por sus respectivas delegaciones, que son miembros actuales del Consejo y los ex consejeros. Por tanto, para la selección de los informantes se recurrió a la estructura organizativa vigente:

- Director Distrital, que es el presidente del Consejo Educativo, constituido legalmente como la máxima autoridad del municipio en temas educativos y uno de los actores principales en este proceso.

² Fuente: Plan de Desarrollo Autónomo originario de Jesús de Machaca (2010).

- Jach'a Mallku y al representante de la Comisión de Educación del Cabildo, ya que en orden de jerarquía sigue la Comisión de Educación del Cabildo de Autoridades originarias del lugar, representando a los ayllus y comunidades en su condición de elegidos de manera orgánica, su participación al interior del Consejo y en la construcción del CDI fue determinante.
- Directores de núcleo, los profesores y profesoras de la educación regular, en representación del personal docente que trabaja en el municipio, entre estas personas existen profesores oriundos del municipio y forasteros.
- Los padres de familia, quienes delegan a sus representantes a través de una organización específica que son los Consejos Educativos Social Comunitarios (ex juntas escolares).
- Los estudiantes de los diferentes colegios del municipio que cuentan también con su representación ante el Consejo, quienes fueron elegidos de manera democrática en sus respectivas organizaciones para que tengan legitimidad dentro del Consejo.

Del mismo modo, se hizo un muestreo de algunos funcionarios de instituciones que influyeron en el ámbito de la educación como ser: los directivos y técnicos de ONGs, que asesoraron y desarrollaron sus actividades en el municipio, durante el periodo que abarca la presente investigación. Entre ellos están los asesores técnicos de la Fundación Machaqa Amawt'a y El Centro de Apoyo Educativo Machaca que tienen una participación directa en el tema educativo del municipio, quienes fueron invitados a asesorar y orientar al Consejo Educativo. Asimismo, se tomó en cuenta como informantes a las autoridades administrativas, a las autoridades originarias, sabios y sabias de las comunidades y algunos comunarios de base.

Cuadro No. 1 Actores que formaron parte de la muestra

Actores/ informantes	No.
Director Distrital	1
Directores de Núcleo y Unidad Educativa	3
Profesores	4
Padres y madres de familia	4
Dirigentes de los Consejos Educativos	2

Estudiantes	4
Autoridades originarias	4
Sabios y sabias	4
Técnicos de la Fundación Machaca Amawt'a y el CAEM	3
Comunarios de base	4
TOTAL	31

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que algunos de los actores que figuran no forman parte del Consejo Educativo, pero si participaron activamente en la construcción del CDI.

2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Según Monje (2011) el proceso de recolección de datos para una investigación se lleva a cabo mediante la utilización de métodos e instrumentos, los cuales se seleccionan según se trate de información cuantitativa o cualitativa. Algunos procedimientos son directos como la observación y la entrevista, otros indirectos como los cuestionarios y formatos.

La técnica en un sentido más simple en la investigación, ayuda a recoger, concentrar y clasificar datos. Por otro lado, los instrumentos son medios para la obtención de información. En este sentido, las técnicas de recolección usadas en la presente investigación fueron: La revisión documental, la entrevista semi estructurada y las pláticas libres.

2.4.1. Revisión documental

La revisión documental se realizó para la construcción del marco teórico. Por tanto, se hizo una revisión de libros, revistas, artículos, tesis, documentos de la Web e investigaciones afines al tema. La revisión documental también se realizó durante el trabajo de campo, para recolectar información sobre los antecedentes y proceso que siguió la construcción del CDI. Por tanto, se revisó las memorias de los congresos, documentos de la Fundación Machaca Amawt'a (quienes sistematizaron el proceso de construcción del CDI), documentos del Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM), quienes apoyan a la educación regular en Jesús de Machaca desde 1996 en el marco de la Reforma Educativa de 1994, y cuentan con documentos sistematizados. Ambas

instituciones trabajan junto al Cabildo de Autoridades originarias y brindan apoyo técnico al Consejo Educativo.

2.4.2. Entrevista

Según Trigo (2011), la entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación social y cualitativa para obtener información cara a cara. Por otro lado, Rodríguez, (1999), afirma que la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone, pues, la existencia de dos personas y la posibilidad de interacción verbal e intersubjetiva.

Por tanto, esta técnica se aplicó para entablar diálogos con los diferentes actores y recoger sus percepciones acerca de su participación, su experiencia y situaciones vividas en sus propias palabras, relacionadas con el proceso de construcción del CDI.

2.4.3 Conversaciones libres

Las conversaciones libres se realizaron en espacios de la vida cotidiana de las comunidades y las instituciones educativas. Por ejemplo, se realizaron pláticas en los domicilios de las familias, en las chacras mientras realizaban labores agrícolas, en las reuniones comunales, en las instituciones educativas, durante los recreos, etc. Esta técnica fue muy favorable ya que algunos padres de familia no tenían tiempo para atender a las entrevistas, otros se mostraron reacios a prestar información por la susceptibilidad que crea el uso de la grabadora. El registro de notas se hizo en el diario de campo.

2.5 Instrumentos de investigación

2.5.1. El cuaderno de campo

El cuaderno de campo sirvió para registrar la agenda de actividades que comprendía la investigación, por ejemplo, las citas con los entrevistados, organizar el trabajo de campo según el cronograma. También permitió registrar datos de las conversaciones informales, de los eventos y las actividades espontáneas que se presentaron durante el trabajo de campo.

2.5.2. Guía de entrevista semi - estructurada

Para la recolección de información se elaboró guías de entrevista específicas para los diferentes grupos de actores, tomando en cuenta los principales ejes temáticos de las

preguntas de investigación. La entrevista se aplicó a los 31 informantes seleccionados en la muestra.

Se eligió este tipo de entrevista porque deja una mayor libertad a la iniciativa de la persona que realiza la entrevista y al entrevistado, las preguntas abiertas son respondidas dentro de una conversación. Ese tipo de entrevista tiene como característica principal la ausencia de una estandarización formal. Asimismo, el informante tiene completa libertad para expresar sus sentimientos y opiniones. A su vez, el entrevistador puede motivar y animar a hablar al entrevistado de un determinado tema de manera abierta, esto hizo que sus sentimientos y opiniones tengan significado importante en el registro de datos Aigner (2009:1).

2.5.3 Fichas de registro

En la revisión documental se usó dos tipos de fichas de registro: Una ficha bibliográfica y resumen por autores, organizada de acuerdo a los principales conceptos concernientes al marco teórico. Otra ficha para el registro de datos con temas concernientes a las preguntas de investigación, que fue usada sobre todo en la revisión de documentos de las instituciones locales.

2.6 Materiales y equipos para la recolección de datos de campo

En la investigación se utilizó una grabadora digital para realizar las entrevistas y una cámara fotográfica para capturar imágenes del municipio, las comunidades, las unidades educativas, los eventos y los actores.

2.7 Procedimiento para la recolección de datos

La recolección de datos tuvo cuatro fases: contacto y abordaje, revisión documental, aplicación de los instrumentos de recolección de datos y procesamiento de la información.

2.7.1 Contacto y abordaje

La fase de contacto y abordaje con las autoridades educativas, autoridades originarias, autoridades municipales, las unidades educativas y Consejo Educativo se realizó en la primera semana destinada al trabajo de campo. El contacto con las autoridades permitió la aceptación e ingreso a las comunidades. Gracias a este contacto también fue posible realizar entrevistas preliminares, a partir de las cuales se pudo ajustar la muestra de informantes, así como las guías de entrevistas.

2.7.2 Revisión documental

Como se dijo, esta actividad consistió en la revisión de documentos, memorias de talleres, congresos, seminarios y reuniones realizadas por el Consejo Educativo para la preparación y ejecución del diagnóstico y la construcción del CDI.

2.7.3. Entrevistas

Esta actividad se realizó entre la 2da y 5ta semana, con autoridades educativas, directores, docentes, estudiantes, padres de familia y personas más influyentes que trabajan en el tema de la educación en diferentes comunidades del municipio, y que estuvieron involucradas en la construcción del CDI. Para la ejecución de las entrevistas se diseñó una agenda de citas con los informantes.

2.8. El procesamiento e interpretación de los datos

Teniendo en cuenta los objetivos, las preguntas de investigación y las unidades de análisis, que son las que encaminaron la investigación, se procedió a la fase de organización y procesamiento de datos clasificando y depurando la información obtenida.

Para el procesamiento de la información se siguieron los siguientes pasos: Todas las cintas grabadas de las entrevistas fueron debidamente codificadas. Luego se procedió a la transcripción textual de las entrevistas grabadas. Estas transcripciones fueron organizadas por estamentos de actores. Algunas entrevistas en idioma aymara fueron traducidas cuidando el contexto y las cosmovisiones (locus de enunciación). A continuación, se realizó la codificación de la información de acuerdo a las variables contenidas en las preguntas de investigación. Posteriormente se procedió a la categorización tomando como referente las sub-preguntas de investigación, sin descuidar las categorías emergentes. Se procedió de la misma forma con las notas de campo y la revisión documental.

Con los datos organizados por categorías se armó la base de datos y se procedió a la triangulación de la información obtenida en las entrevistas y la revisión documental, esto con el fin de verificar la consistencia y la fidelidad de los datos.

Finalmente, después de este balance, se hizo un ajuste del esquema de contenido del informe en base a la información disponible y posteriormente se procedió a la redacción del capítulo de resultados.

2.9 Consideraciones éticas

Para acceder al lugar de investigación, el primer contacto fue con los técnicos de la Fundación Machaqa Amawt'a, quienes trabajan en el lugar desde hace varios años y me brindaron información previa acerca del contexto de investigación. También me ofrecieron datos preliminares para identificar a los actores, vale decir, a las autoridades educativas, administrativas y originarias, lo cual me permitió elaborar la primera lista de informantes.

Después se realizó la primera visita al municipio Jesús de Machaca para tomar contacto con las autoridades para explicar los objetivos de la tesis y solicitar autorización para realizar la investigación. En primer lugar se presentó la propuesta a la Dirección Distrital de Educación, a la autoridad comunal o Jach'a Mallku del Cabildo de Autoridades Originarias de Jesús de Machaca y a la Comisión de Educación de dicha instancia.

Posteriormente, aprovechando el taller de reorganización del Consejo Educativo, se hizo contacto con los directores de las unidades educativas, los padres de familia y los estudiantes, entrantes y salientes, a quienes se les explicó los objetivos de la investigación y el destino de la información. Favorablemente, todos manifestaron su predisposición para colaborar con la investigación.

Durante el trabajo de campo, una vez finalizadas las entrevistas con los diferentes actores, se acordó con ellos que su identidad quedaría en reserva y que se utilizaría sus iniciales para la identificación de las citas transcritas y convertidas en datos, ya que algunos actores solicitaron el anonimato para no generar susceptibilidades.

2.10 Reflexiones metodológicas

Como investigador fue un reto abordar los temas de participación social y currículo diversificado, en un contexto que se caracteriza por ser un caso paradigmático en cuanto a participación social, como es el municipio Jesús de Machaca.

Asimismo, quiero resaltar que mi primera impresión al llegar al municipio fue de extrañeza puesto que no conocía todas las comunidades que abarca el municipio, por lo cual fui explorando y contrastando la realidad con la información documental y la que había recopilado mediante el internet, esto me permitió observar otros detalles del contexto y sus particularidades.

La autorización del Director Distrital de Educación del Municipio fue importante para realizar las entrevistas a los profesores, profesoras, estudiantes y los miembros de los Consejos Educativos Social Comunitarios, porque algunos de estos actores me pidieron

dicha autorización para proceder con la investigación. Asimismo, las autoridades originarias menores mallkus originarios me exigieron la autorización de la máxima autoridad originaria del municipio el Jach'a Mallku para realizar las entrevistas, en el entendido de que "se debe ingresar a Jesús de Machaca por la puerta".

Al inicio del trabajo de campo, yo tenía entendido que los miembros del Consejo Educativo de Jesús de Machaca se reunían de manera permanentes, sin embargo esto no era así. En esa época hubo el último taller de socialización y reorganización del CDI, en cual se determinó que la siguiente reunión se llevaría a cabo después de dos meses, esto alteró mi plan de trabajo y me obligó a tomar decisiones inmediatas porque no había mucho tiempo. La primera determinación fue desechar los instrumentos de observación destinados a hacer un seguimiento a las actividades realizadas por los miembros del CEJM, se optó por dicha determinación porque los actores provenían de diferentes núcleos y unidades educativas del municipio, algunas de ellas estaban ubicadas en lugares muy distantes y difíciles de acceder, por tanto, no era posible realizar las observaciones. Entonces opté por entrevistar primero a los actores que estaban ubicados en proximidades del pueblo Jesús de Machaca.

A la vez, se aprovechó estas entrevistas iniciales para recabar más información acerca de los actores que se encontraban en lugares dispersos, y cómo se podía acceder a ellos. Esta información fue bastante útil para llegar a estos actores, ya que se utilizó diferentes medios de transporte como ser: movilidades, motos y en ocasiones se caminó bastante. Asimismo, se tuvo que pernoctar en algunos núcleos educativos porque el transporte solo llegaba en horarios determinados, esto demoró la investigación porque a veces solo realizaba una entrevista al día.

En vista que no era posible ubicarlos a algunos de los miembros del Consejo Educativo, autoridades y otros actores muy involucrados en el proceso, se decidió ampliar la muestra incluyendo a informantes de base de las comunidades, con los cuales se tuvo conversaciones libres sobre diferentes temáticas, para luego aterrizar en los temas específicos de la investigación. Estas charlas se realizaron en lengua aymara con el fin de ganar la confianza y recoger información fluida de los entrevistados, además se llevaron a cabo en diferentes espacios como: los sembradíos, el camino, la plaza y las unidades educativas, en los momentos libres para no interferir con sus actividades.

Estos actores tenían diferentes percepciones acerca del CDI, nos sorprendió que algunos de ellos no conocían de este proceso. Esto nos llevó a pensar que el tema solo se trabajó

en ciertos niveles y espacios, esta información hizo que emerjan otras preguntas, que debía abordar más adelante.

Asimismo, se realizó entrevistas en las ciudades de La Paz y El Alto con actores que habían participado en este proceso quienes aún recordaban con nostalgia esos momentos. En las entrevistas realizadas resaltó los antecedentes históricos del pueblo machaqueño como la constitución del Concejo Educativo. Esto hizo que el ámbito de investigación se amplié más allá de los límites territoriales, pues se tuvo que ir a buscar a los informantes a los lugares de destino de la migración.

Posterior al trabajo de campo se procedió a la transcripción de datos, el ordenamiento y la codificación, de donde emergieron nuevas categorías que no estaban previstas, relacionadas con el tema curricular y la participación. Estos temas no habían sido agotados en el trabajo de campo, así que fue necesario volver al terreno para recabar información complementaria más específica.

La redacción del documento fue difícil porque como indígena originario aymara me costó, adecuarme a las normas gramaticales que exige la academia. El principal problema es que yo escribo en castellano a partir de mi propia cosmovisión y usando la estructura gramatical del aymara. En este tema todavía estoy trabajando.

2.11 Lecciones aprendidas

Una lección aprendida es que para abarcar a todas las comunidades y núcleos donde se encontraban los actores se debía contar con la logística correspondiente. Además, hay que tener en cuenta que en estos procesos largos es difícil asegurar la participación de todos los actores.

Otra lección aprendida es que para llegar a la diversidad de actores es necesario adecuar las guías de entrevistas, tomando en cuenta varios factores, principalmente el nivel de analfabetismo. En ese entendido, se diferenció a los actores de acuerdo a su procedencia, identificando a los profesores y directores en oriundos y no oriundos, a los mallkus que pasaron el cargo y a los actuales, padres de familia que son parte de la comunidad educativa y otros que solo son comunarios, autoridades originarias que radican en la ciudad y que no tienen hijos estudiando en su comunidad y actores que tiene doble rol en el municipio son padres de familia, profesores e inclusive autoridades originarias o locales, quienes tienen una manera diferente de ver la educación.

Otra lección aprendida es que el investigador debe adecuarse a las situaciones adversas e imprevistas en el terreno. También es necesario aprender a escuchar a los actores en toda su amplitud porque nos expresan sus sentires, aquello que no lo habían expresado en los momentos y espacios formales lo expresan en estas entrevistas, esto me enseñó que en ocasiones hay que dejar de ser muy puntuales y que la conversación fluya para tener una información más fidedigna. Asimismo, las conversaciones deben ser naturales para romper los esquemas tradicionales de pregunta respuesta, que son muy mecánicas.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

La presente investigación fue orientada por los siguientes conceptos: interculturalidad, intraculturalidad, educación intercultural bilingüe, currículo intercultural, participación social en educación, concepciones de desarrollo, necesidades básicas de aprendizaje, sabiduría indígena y pluralismo epistemológico.

3.1 Interculturalidad

El concepto de intercultural en América Latina tiene una trayectoria histórica en cuanto a su construcción, que continua hasta el día de hoy, nace a partir del reconocimiento de la multiculturalidad y se desarrolla como concepto en los diferentes campos del conocimiento y especialmente en la educación. La interculturalidad, es un concepto en construcción, ya que cada vez surgen nuevos elementos, críticas y aportes.

Por tanto, el término de interculturalidad es amplio y complejo, engloba una serie de aspectos relacionados con la complejidad de las relaciones culturales e interculturales en todas sus dimensiones. Hoy es utilizado en diferentes áreas del conocimiento y su definición es variada. Según algunos autores, el término es polisémico por no encontrarse una definición exacta para el mismo, haciendo referencia a relaciones interculturales y las nuevas formas de interacción social que se presentan en las diferentes sociedades. Al respecto Samanamud dice:

La interculturalidad no se la puede reducir a un concepto, no significa simplemente una determinación conceptual ya racional; en un sentido filosófico es trascender, una manera de salir de un solo discurso o un solo lenguaje y aunque podamos definir la interculturalidad con palabras, estas hacen alusión también a esta característica que no se agota en su contenido conceptual (Samanamud 2011: 3).

En la última década, el concepto de interculturalidad recibe muchos aportes críticos. Según Walsh (2010) y otros autores. “La interculturalidad empieza a entenderse en América Latina desde los años 80 en relación con las políticas educativas promovidas por los pueblos indígenas, las ONG’s y/o el mismo Estado, con la “educación intercultural”. Hasta esa década la interculturalidad podía ser entendida como la relación entre culturas, un encuentro entre culturas. Walsh denomina a esta definición como una interculturalidad relacional que siempre ha existido y ha sido asimétrica de una cultura sobre otra.

La interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, y la sociedad blanco-mestiza criolla, evidencia de lo cual se puede

observar en el mismo mestizaje, los sincretismos y las transculturaciones que forman parte central de la historia y “naturaleza” latinoamericana-caribeña (Walsh 2010: 77).

En la misma línea, Laruta (2005) señala que la interculturalidad es la relación entre personas o grupos sociales de diversas culturas, relaciones donde entran en juego las identidades de los participantes. Estas relaciones se van cuajando en la estructura de las instituciones, de la sociedad y el Estado (familias, costumbres, cultura nacional). En este sentido, la interculturalidad relacional como práctica se da en la sociedad en su conjunto, donde también se visualiza las relaciones de asimetría y de dominación existentes en la sociedad.

Una segunda perspectiva de interculturalidad surge en la década de los 90, a raíz de los movimientos y organizaciones indígenas que demandan mayor participación en los ámbitos de la toma de decisiones. A la misma Tubino (2005) la denomina interculturalidad funcional y/o neoliberal. Al respecto, Walsh señala que:

(...) la perspectiva de interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva que busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco “cuestiona las reglas del juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente” (Walsh 2010: 78).

De acuerdo con la cita, la perspectiva funcional de la interculturalidad encubre las asimetrías y desigualdades. Asimismo, minimiza las aspiraciones políticas de acceso al poder, de los pueblos indígenas con políticas de inclusión social dentro de los Estados nacionales para que sean parte del sistema político económico vigente sin resolver las contradicciones. En esta línea, Yampara (2009) al relacionar el enfoque funcional de la interculturalidad con la educación señala que la EIB proveniente de los estados nacionales es otra forma de dominación:

La interculturalidad vista desde un mundo globalizado, es un “nuevo modelo de dominación cultural postmoderna”, donde se mantiene la colonización y la colonialidad del saber y poder a través del discurso de la diversidad y su herramienta conceptual de la interculturalidad, que continúa sublimando el camino integracionista homogenizador en estructura y cultivo de conocimientos que tiene que ver con la filosofía, el contenido de la estructura del diseño curricular (Yampara 2009: 54).

De acuerdo con lo señalado por Yampara el enfoque funcional de interculturalidad no plantea cambios sustanciales para los pueblos indígenas originarios. Solo hace referencia a la necesidad de diálogo y el reconocimiento de la diversidad cultural sin atender, por ejemplo, a los casos de extrema pobreza en que se encuentran muchos pueblos

indígenas y poblaciones que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. De esta manera el planteamiento político reivindicativo de los pueblos indígenas originarios queda reducido a políticas educativas integracionistas, dejando de lado problemas sociales y económicos estructurales. Dentro de este marco la interculturalidad queda reducida al plano pedagógico de compensación y asimilación cultural.

Ante las críticas realizadas a las perspectivas relacional y funcional surge el enfoque de la interculturalidad crítica o liberadora, que es planteado por Tubino (2005) y Walsh (2010) quienes hacen referencia básicamente a las relaciones de poder y la necesidad de reestructuración de las estructuras coloniales. Walsh, al respecto señala lo siguiente:

Con la interculturalidad crítica no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural, colonial, racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh 2010: 78).

De acuerdo a las consideraciones efectuadas por Walsh (2010), la interculturalidad crítica, más allá del reconocimiento de la diversidad cultural, busca el reconocimiento de las asimetrías culturales existentes, que son producto de la dominación de una cultura sobre una relación considerada estructural. A partir de este posicionamiento se plantea un proyecto social, político y epistemológico, resultado y logro del movimiento indígena y que sea la vertiente indígena que la consolide y le dé verdadero contenido liberador. En la misma línea, Tubino (2005) sostiene que, el interculturalismo crítico es, sobre todo, un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, del marco general implícito que origina las inequidades económicas y culturales.

Por su parte, en el análisis del plano nacional, Machaca (2008) sostiene que la interculturalidad deber ser entendida como un diálogo de saberes y conocimientos, diálogo de civilizaciones, como la convivencia armónica entre diferentes; pero, fundamentalmente, como un acto y proceso de compartimiento y redistribución del poder formal entre todos los que habitan el territorio boliviano, indígenas y no indígenas, de ese modo, construir un Estado más participativo, equitativo, incluyente y con justicia socioeconómica.

En lo que concierne al tema educativo, López (2008) sostiene que la interculturalidad apela a una educación culturalmente pertinente a las necesidades y demandas de las diversas culturas:

La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida. (López 2008: 8)³.

Según Tubino (2005), el enfoque de la interculturalidad crítica aplicada a la educación supondría la construcción de una ciudadanía intercultural en el marco de una democracia inclusiva:

El enfoque de la educación que se desprende de la interculturalidad crítico-liberadora no es funcional sino más bien crítico al modelo económico y societal vigente. Desde este enfoque, no se puede ni se debe disociar interculturalidad de ciudadanía. El enfoque de la interculturalidad crítica en la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales, comprometidos en la construcción de una auténtica democracia multicultural, inclusiva de la diversidad.... (Tubino 2005: 3).

De acuerdo con la cita anterior, la construcción de las ciudadanías interculturales resulta ser un nuevo desafío de la educación intercultural, por lo mismo, ha dado un salto cualitativo ya que ha trascendido del ámbito educativo hacia los ámbitos político, económico y social, que pretenden cambiar las relaciones de poder en la sociedad y el Estado.

El enfoque de la interculturalidad crítica, es adoptado por el Estado Plurinacional de Bolivia, en el nuevo modelo educativo que propone la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez, pues plantea que la educación debe abordar de manera crítica las relaciones asimétricas que se dan en la sociedad:

La educación intercultural, desde el punto de vista del Ministerio de Educación de Bolivia, exige que se reconozca y valore la diversidad sociocultural, que se responda a las necesidades de la población indígena que fue marginada y discriminada por siglos, que se replanteen las relaciones asimétricas, a nivel educativo y social y que se revalorice los conocimientos y saberes de los diversos pueblos (Documentos del diseño curricular base para la educación inicial Ministerio de educación Bolivia citado por Machaca, Arispe y Jiménez 2006: 39).

³En línea: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/lopes.pdf>; fecha de consulta (12-09-2013).

En la cita se aprecia que el término interculturalidad en la educación trasciende más allá del mero hecho pedagógico, abarca la dimensión cultural, social y política, en respuesta a las demandas que históricamente plantearon los pueblos indígenas, como parte de su lucha incansable por cambiar las estructuras de poder coloniales que siguen vigentes en Bolivia.

3.2 Intraculturalidad

La Intraculturalidad es entendida como el fortalecimiento de identidades particulares de la autoestima cultural. Es el paso previo o complementario a la interculturalidad, se da a nivel individual y colectivo. Rodríguez (2010) señala que la intraculturalidad es convivir armónicamente con uno mismo; por lo tanto su acción significa lograr el crecimiento espiritual, científico, productivo y organizativo a partir de su propia cosmovisión en forma integral y holística. Por su parte, Albó (2004: 68) define a la intraculturalidad como “una actitud hacia adentro de la propia cultura, para fortalecer la estructura interna personal y grupal la propia identidad”. Otros autores como Giebeler (2010) asocian la intraculturalidad a la autodeterminación individual y colectiva, en una relación interdependiente entre lo interno y lo externo:

Es el proceso autónomo de autodeterminación del individuo, que le asegura ser él mismo (diferente), al mismo tiempo de ser el otro (semejante). Esto nos lleva a comprender que las relaciones culturales se dan, inseparable y simultáneamente, de forma inter-combinada hacia el exterior, entre individuos y colectividades, y con todos los seres de la realidad natural y cósmica, y de forma intra-combinada hacia el interior de cada ser de la realidad, asumiendo que no existe separación alguna entre lo interno y lo externo. (Arispe/Mazorco/Rivera 2007 citado por Giebeler 2010: 19).

Este autor sostiene que el proceso intracultural se da tanto al interior de la misma cultura como reafirmación cultural o la auto identificación, la autovaloración de su propia cultura, sin perder vista la cultura de los otros que son diferentes.

La intraculturalidad se inserta como complemento de la educación intercultural, en ese entendido, la educación debe partir de las particularidades de cada pueblo indígena originario para trascender a lo nacional y universal. Asimismo, la intraculturalidad, desde el punto de vista educativo busca revalorizar y profundizar los conocimientos desde adentro, para escudriñar el modelo social en el que se halla inserta, tal como plantea Illescas (2006): “No basta el discurso de cambio sobre la recuperación de los saberes y conocimientos ancestrales, si no existe el propósito de emprender la descolonización”. Por lo tanto, la educación debe partir de la intraculturalidad, de las potencialidades del

individuo, de las comunidades rurales y de los barrios en los centros urbanos, respetando la heterogeneidad y la diversidad existente.

El Estado Plurinacional de Bolivia, como parte de su nueva política educativa adopta el concepto de intraculturalidad como uno de sus pilares fundamentales en la Nueva Ley educativa 070. Al respecto, Saaresranta (2011) del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, refiriéndose a la ley señala que:

La intraculturalidad en el sistema educativo implica un cambio estructural, donde se parte del reconocimiento de la diferencia en el manejo de conocimientos y saberes que hay entre las culturas indígena originarias campesinas y los no indígenas y de ahí se produce todo un nuevo enfoque en cuanto a los objetivos de educación espacios y actores, la relación entre el individuo y la comunidad en el proceso de aprendizaje, y otros (Saaresranta 2011: 26).

Asimismo, lo intracultural en la nueva Ley de Educación reivindica las identidades culturales, potenciando las sabidurías, valores éticos morales, espiritualidad, formas de organización social, trabajo comunitario, modo de vida en armonía con la naturaleza y el cosmos.

Saaresranta (2011) hace referencia a los procesos históricos socioculturales y territoriales que orientan la educación intracultural a nivel local regional y nacional, el cual es producto de una construcción social con el aporte sustancial de todos los pueblos indígenas originarios que son parte de la identidad propia de los bolivianos para la construcción de una educación propia. Este planteamiento de los pueblos indígenas es adoptado por el Estado para fortalecer la cultura y lengua de los pueblos indígena originarios desde al ámbito educativo. Así, la intraculturalidad sería la profundización de la diversificación curricular.

3.3 Educación Intercultural Bilingüe

En Bolivia una de las primeras demandas por una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fue planteada por el Movimiento Katarista en la década de los 70 con el manifiesto de Tiwanaku, que en una de sus resoluciones señalaba lo siguiente:

Para nadie es un secreto que el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales. Los programas han sido elaborados en los ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior. La educación rural ha sido una nueva forma (la más sutil) de dominación y anquilosamiento. Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo. La enseñanza que es desarraigada tanto en lo que se enseña como los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad no sólo en la lengua, sino también en la historia en los héroes, en los ideales y en los que transmite (Primer manifiesto de Tiwanaku 1973,

citado en los Documentos de trabajo del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia 2012: 50).

En el Manifiesto de Tiwanaku se puede evidenciar que se demandó una educación que tome en cuenta la cultura propia, que la enseñanza sea en la lengua originaria y que los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y originarios estén en los contenidos curriculares de las escuelas.

Posteriormente la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (FNMRB) hizo pública la demanda de EIB como “un proyecto educativo descolonizador en el contexto del proceso de liberación social de las mayorías étnicas”, el propósito es de “superar y liquidar los resabios colonialistas aun subsistentes” (Machaca 2011: 17).

Otra de las propuestas de EIB surgió en el seno de la Central Obrera Boliviana (COB), que planteó una revalorización y rescate de las culturas y las lenguas nativas, se ve a la Educación Intercultural Bilingüe “como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica”. Por su parte la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) en su propuesta plantea de manera explícita “la necesidad urgente de una Educación Intercultural Bilingüe” y la necesidad de implementar un Currículo Intercultural Bilingüe.

En estos planteamientos realizados desde los movimientos campesinos y sociales se puede observar que las demandas están más en la línea política ideológica como principio para mejorar la educación y la vida de los sectores más excluidos y discriminados.

Más tarde, diversos proyectos de EIB que pretendían dar respuesta a las demandas planteadas por los maestros y las organizaciones sociales e indígenas, fueron canalizadas por UNICEF, quienes implementaron el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que tuvo como finalidad trabajar el tema de la enseñanza bilingüe, y con ello la revalorización y el fortalecimiento de las culturas. Estas experiencias fueron la antesala para implementar la Reforma Educativa de 1994.

El año 1994 la Educación Intercultural Bilingüe pasó a ser política educativa con la Ley 1565 de la Reforma Educativa, (Machaca 2011), cuya implementación tuvo fuerte resistencia de parte del magisterio boliviano por no haber participado en su diseño, y su implementación fue interrumpida por factores técnicos y políticos, a ello se sumaron varias críticas realizada por grupo radicales de la confederación de maestros urbanos y rurales (de tendencia trotskista y comunista), respecto a la intencionalidad política de la Reforma, quienes vieron a la Reforma como una imposición y una nueva forma de colonización.

De parte de algunas organizaciones indígenas también hubo algunas críticas, en sentido que: “En Bolivia, por medio de la educación bilingüe se pretendía meter occidente a través de la lengua indígena” (Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional 2012: 6). En el imaginario de muchos sectores de la sociedad, “la educación intercultural bilingüe es asociada con la reforma educativa de 1994, que junto con la Ley de descentralización y la ley de participación popular formaban parte de un paquete de la política neoliberal que implementaba el entonces presidente Gonzalo Sánchez de Lozada. (González 2012: 65). Así, la EIB fue satanizada por muchos sectores sociales a raíz de las políticas de ajuste estructural impuestas por un gobierno neoliberal, estos aspectos devaluaron la EIB que no fue comprendida en toda su amplitud.

Las llamadas “corrientes neoliberales de la EIB”, en sus inicios la definieron más como enseñanza bilingüe, como algunos autores radicales señalan: “se pretendía hacer más eficiente la educación colonizadora usando la lengua indígena en la escuela. En esta corriente se ubican también las concepciones enfocadas más a lo educativo y pedagógico dejando de lado el tema político. (Abram 2004 citado por Strobele-Gregor 2010: 11) señala que la EIB estaba centrada más en la reestructuración del currículo, la incorporación de los saberes y conocimientos locales y las lenguas indígenas, perdiendo de vista los objetivos de la educación.

A partir de estas críticas, la EIB tuvo un significativo avance en el plano epistémico, cuando se empieza a discutir el currículo intercultural. El reconocimiento de la diversidad cultural y la existencia de diversos sistemas de conocimiento interpelan hacia un dialogo intercultural de saberes y conocimientos. Por tanto, el currículo debía incorporar los contenidos curriculares, los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. Pero, la mera presencia de los saberes indígenas en los contenidos curriculares, sin una definición o posicionamiento respecto a la finalidad y la metodología de abordaje de dichos saberes en la escuela, no tenían un efecto emancipador. Como advierte López (2009):

La revisión crítica del currículo oficial y la reestructuración del mismo, en la relación directa con la visión, necesidades y aspiraciones en las poblaciones indígenas, constituye la simiente de una interculturalidad curricular, demandada por las organizaciones indígenas amazónicas. (López 2009: 149)

Por otra parte, la EIB enfatiza la importancia de participación social en la educación, sobre todo, en la definición de los objetivos y fines de la educación para los pueblos indígenas y rol de los saberes indígenas en el currículo, de modo que responda a la demandas y respete la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas.

Como ya se dijo, la noción de EIB es muy amplia y compleja por sus implicancias políticas, educativas, pedagógicas, culturales y lingüísticas definidas desde diferentes contextos y sujetos sociales. Desde la vertiente indígena Fernández (2005) menciona que:

Desde la concepción indígena la educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa pertinente a la realidad socio-cultural de los niños indígenas y más adecuada a las aspiraciones de desarrollo y liberación de los pueblos que permite acercar más la enseñanza a la realidad, el aprendizaje a la práctica, la humanidad a las salas de clase y la naturaleza a nuestras conciencias. (Cañulef 1998: 202 citado por Fernández 2005: 10)

La EIB desde la academia se define de la siguiente manera:

.....es un proyecto sociocultural y educativo en permanente construcción, propuesto por y desde los pueblos originarios que buscan la transformación de la sociedad en su conjunto. Se sustenta en el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas, cosmovisión, saberes, conocimientos, historia y territorialidades de las culturas indígenas para recuperar su dignidad como pueblo o nación (definición conceptual elaborada por la cuarta versión de la maestría en EIB del PROEIB Andes 2005).

Desde de la perspectiva política la EIB se caracteriza

.....como una educación descolonizadora de connotación esencialmente política y no meramente pedagógica y tiene como finalidad la superación de los resabios colonialistas mediante el rescate, la valoración, desarrollo y potenciamiento de las lenguas y culturas nativas (Programa de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas López 2008:22).

En suma, podemos decir que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tuvo y tiene diversas definiciones de acuerdo a contextos históricos e intencionalidades políticas, y también de acuerdo a los actores que desde sus posicionamientos la definieron. Además, la EIB es un enfoque de educación que busca abordar el manejo de la diversidad (educación propia, etno educación, educación indígena, educación intercultural), por ello no hay una sola EIB, ni un modelo ideal. De ahí que para los diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales será necesario pensar en diferentes conceptos de EIB, tomando en cuenta que estos no son estáticos ni homogéneos⁴.

3.4 Currículo intercultural

En este acápite antes de hacer una definición acerca del currículo intercultural abordaremos primeramente el concepto de currículo. En segundo lugar haremos referencia a las experiencias de currículo propio en América Latina. En tercer lugar nos referiremos al concepto de currículo intercultural definido en el contexto de la Reforma

⁴ En línea <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7717&opcion=documento>
fecha de consulta 05-08-2013

Educativa de 1994, y por último presentaremos algunas definiciones sobre currículo intercultural.

3.4.1 Concepto de currículo

A partir de una revisión bibliográfica podemos decir que no existe una definición exacta y única del concepto de currículo, sino que estas varían de acuerdo a los contextos, al tiempo e inclusive a la función y al uso que se le ha dado. Respecto a su origen según Kemmis (1988) citado por Acuña (2010: 24) “etimológicamente la palabra “currículo” proviene del Latín “currere” que se acerca a querer decir pista circular de atletismo, carrera, correr. En términos generales es correr por un camino con continuidad y secuencia (carrera). Este significado también sugiere la idea de un camino, dirección, de intencionalidad, en la dirección de esa carrera implica que existe un inicio y una meta al cual dirigirse”. Relacionándolo con el tema educativo podemos señalar que currículo se define como experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas sistemáticamente para alcanzar objetivos propuestos. Por consiguiente, el currículo es el elemento central de todo sistema educativo, en él se plantean las necesidades locales, regionales y nacionales para la formación de futuras generaciones. Asimismo, es político por su esencia porque plantea reivindicaciones y mantiene un sistema político por medio de la educación, por lo tanto, se van modificando de acuerdo a necesidades emergentes. Tal como se señala en la siguiente cita:

El currículum se fundamenta en aspectos básicos derivados del conocimiento de la realidad de diferentes contextos que orientan los diferentes elementos hacia la formación integral del ser humano, para su propia realización y para el desarrollo de los Pueblos y de la Nación (Currículo nacional base del Ministerio de Educación de Guatemala 2005:12).

El currículo, como proceso tiene su propia dinámica, que responde a sus leyes internas y a las condiciones socioculturales del medio Álvarez (200:13). En ese entendido, el currículo establece la relación entre el contexto social o mundo de la vida y el proceso docente o mundo de la escuela. Asimismo, González (citado por Álvarez 2000:14) señala que el currículo se concibe como proceso o “como proyecto de ejecución que se verifica en la acción del aula en la que los sujetos intervienen son parte constituyente del mismo”.

Por su parte Stenhouse (1998: 39) afirma que “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica; es decir, un currículo debe estar basado en la praxis”. En esta perspectiva, el

currículo parte de procesos concretos realizados por los seres humanos, basados en la experiencia, para posteriormente organizarlos con el propósito de aplicarlo en el proceso de aprendizaje en instituciones educativas.

En la construcción del currículo intervienen diversos factores internos y externos, como la participación de diferentes actores directos e indirectos, que exponen sus intereses y necesidades. Por tanto, la construcción curricular es una negociación entre diferentes actores educativos. En esta perspectiva, Sacristán (1998) afirma que “los currículos son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada” (Sacristán 1998 citado en el Currículo Nacional Base del Min. Educación de Guatemala 2004: 20).

Para Kemmis (1998) el problema central de la teoría del currículo “debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro”. Por su parte, la concepción crítica del currículo, señala que el concepto o definición del currículo es algo polisémico, es decir, que tiene bastantes interpretaciones y valoraciones de acuerdo a intereses variados. Este autor sostiene que “es un concepto sesgado valorativamente, lo que significa que no existe un consenso social, ya que existen opciones diferentes de lo que deba de ser” (Bolívar citado por Díaz Barriga 1997). En este marco, el currículo está orientado desde la diversidad de necesidades locales y globales, puede ser específico, como algo general, es flexible, y de acuerdo al avance tecnológico y la modernidad generalmente se va reduciendo y ampliando de acuerdo a las necesidades emergentes, por lo mismo es necesario realizar una actualización que hace variar su conceptualización.

3.4.2 Experiencias sobre currículo propio en América Latina

A partir de la década de los 80, en América Latina tuvieron lugar diversas experiencias de educación propia y etno educación. Una de ellas es la experiencia de Colombia. La lucha por su territorio, sus derechos frecuentemente vulnerados, la discriminación, problemas educativos de acceso y falta de pertinencia cultural impulsaron a los indígenas del Cauca a realizar un movimiento político y educativo propio enfocado en sus necesidades, que vieron a la educación como una herramienta para liberar a su pueblo del colonialismo: Tal como señala Alba Simbaqueba docente del Programa de Formación Superior en Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC):

.....como pueblos indígenas del Cauca, la educación se transforma en herramienta de fortalecimiento y resistencia cultural. Así las plasmamos en los proyectos y programas que desde hace más de 22 años se ha emprendido para replantear el papel de la escuela oficial que aun hoy se caracteriza por desconocer la realidad cultural que vivimos e integramos al mundo “civilizado”, que para nosotros significa deshumanización, competencia, desnutrición, violencia, desarraigo traición a nuestros principios y desviación a nuestras perspectivas (Simbaqueba 2001:61)

Según el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en su Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI 2004), señala que “el currículo propio representa un esfuerzo por crear una pedagogía desde las comunidades, que controlan, orientan y evalúan el proceso educativo en conjunto con los maestros y niños. De esta manera, los papeles del maestro, alumno y comunidad se construyen y se reconstruyen continuamente en diálogo con los contextos en el que se desenvuelven”. También se hace referencia a “que la investigación es parte esencial de este proceso, para llegar a una educación propia y analizar el mundo desde su propia visión para recrearla”. Tal como se indica en la siguiente cita:

El proceso educativo tiene como motor la investigación, herramienta de formación y de descubrimiento ahí se vinculan los sabios de la comunidad, los mayores, los sabedores, especialistas para profundizar en los elementos de una epistemología que pueda fundamentar pedagogías más acordes con nuestra tradición y con nuestros proyectos de vida. En otras palabras, se busca, a través de la lengua y otros sistemas de representación, establecer pautas propias para analizar el mundo (Consejo Indígena Regional del Cauca 2004: 24).

Pero, en su propuesta, el CRIC (2004: 24) lo propio no implicaba sólo una atención especial a la cultura indígena y originaria, sino que también planteaba la necesidad de un dialogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política.

En la formulación de principios del CRIC también se hace mención a que “El saber surge en la comunicación oral y es apropiado en ella”, en este sentido, el papel de la oralidad es fundamental en la educación de los indígenas del Cauca para la transmisión de los saberes y conocimientos de una generación a otra. Esta se da en dos espacios principales la familia y la comunidad a través de una educación vivencial y la experiencia transmitida. Tal como se enuncia en el documento sobre educación propia del CRIC:

Muchos de los saberes sobre la vida sexual, la vida afectiva, las normas de comportamiento, el desarrollo del lenguaje, los niños y niñas los han ido apropiando en la vivencia cotidiana, en los relatos de los ancianos, en los consejos que los mayores contaron alrededor del fogón, en las creencias y mitos que regulan la vida social (Op. cit. 2000: 202).

Asimismo, se hace referencia a que la producción y construcción de conocimientos se realiza de manera colectiva en interacción con los habitantes de la región, por lo mismo, tiene un carácter comunitario. Lo que implica que la comunidad es dueña de los conocimientos y saberes, que se tejen a diario y que también es expresado en “las visiones y sueños que no son ideaciones circunstanciales o meramente individuales, sino que su significado tiene carácter colectivo” (CRIC 2000: 202).

Otra experiencia de currículo propio se dio en el Perú con el Programa de Formación para maestros Urbanos de la Amazonia Peruana (FORMABIAP) que estuvo alentada por varias instituciones; como el Gobierno Regional de Loreto, el Centro de Investigación Antropológica de la Amazonia Peruana (CIAAP), la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana (UNAP), la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), que conformaron una alianza estratégica para realizar un diagnóstico educativo en siete organizaciones indígenas con la participación de los padres de familia en la amazonia peruana, en el que se constató que los padres no estaban de acuerdo con la educación que se les brindaba a sus hijos, quienes tenían problemas de aprendizaje en la lengua castellana, limitaciones en la formación de los docentes, falta de pertinencia cultural en la educación escolar y problemas de comunicación en los procesos de enseñanza aprendizaje.

A raíz de este diagnóstico surgió el Programa FORMABIAP en 1988 Zavala (2007) con el propósito de ofrecer formación bilingüe a los docentes, de acuerdo a las exigencias de las organizaciones indígenas, en este proceso también participaron instancias del Estado como el Ministerio de Educación del Perú y la Confederación Nacional Indígena. El programa estaba dirigido a la profesionalización de los jóvenes y docentes en servicio activo en especialidad EIB y tenía como objetivo revalorizar promover el desarrollo social de los pueblos a través, maestros capacitados en EIB, planteando una educación propia.

De acuerdo a Zavala (2007: 222) el programa estaba orientado a dar condiciones y preparar a los pueblos indígenas para la autonomía en el contexto de la globalización, tomando en cuenta para ello la herencia cultural como uno el pilar fundamental sobre la cual se debía forjar un autodesarrollo. Para ello necesariamente tenían que incorporar contenidos indígenas en el currículo para la formación docente y en los currículos oficiales facilitados desde el Estado. Esto en lo posterior se profundizó dándole nuevos sentidos a la educación desde el medio natural y social donde se realiza la práctica educativa.

La participación social en el ámbito del programa se caracterizó por las Redes Educativas, Comunes, donde estuvieron involucrados diferentes actores, profesores estudiantes, ex alumnos, padres de familia, directores, cabe destacar que aquí también la participación fue representativa, con el objetivo de recuperar el control de la escuela para sus propios intereses comunitarios de producción como la: defensa de su medio (su hábitat), formas de producción, territorio y salud, desde el ámbito educativo.

La educación también serviría para construir un modelo de desarrollo alternativo para los indígenas, a partir de la propuesta de los estudiantes indígenas previo reconocimiento de su historia cultural individual y colectiva. Para lo cual, el futuro maestro indígena debería de estar empoderado y tener una conciencia crítica.

La tensión creada entre el saber local y científico y como ésta debería ser abordada por los indígenas, es otra de las reflexiones realizadas por los futuros maestros de la Amazonia peruana para la construcción curricular, en la búsqueda de un equilibrio entre los conocimientos de los indígenas y los occidentales. Asimismo la construcción curricular se basó en tres criterios (científico, pedagógico y cultural) para el manejo de elementos antropológicos, históricos, lingüísticos y ecológicos, orientados a los estudiantes.

En el caso de Bolivia, una de las primeras experiencias de educación propia fue la escuela Ayllu de Warisata que se originó en el altiplano boliviano, en cercanías del lago Titicaca. Los impulsores de esta experiencia fueron Avelino Siñani y Elizardo Pérez, junto al ayllu y las comunidades de Warisata. Esta experiencia educativa iba en contra de la exclusión, la explotación y el sometimiento, ejercido por la clase dominante de esa época. Este modelo educativo se caracterizaba por la participación de la comunidad educativa que estaba conformado por maestros, amawt'as, niños, niñas, jóvenes, abuelos y abuelas. La educación estaba orientada a la vida, el trabajo y la producción de acuerdo a sus necesidades que era priorizada por el Consejo de Amautas o sabios de la comunidad.

La escuela ayllu se caracterizaba por principios y valores comunitarios como el ayni, la mink'a⁵, que básicamente estaban relacionados con la producción comunitaria, y tenía las siguientes finalidades.

⁵Ayni y mink'a traducido al español reciprocidad y solidaridad respectivamente.

- Reconstituir los valores comunitarios del ayllu promoviendo una escuela productiva basada en la cosmovisión de los indígenas.
- Formación y producción artesanal
- La escuela del trabajo productivo, social y creador de riqueza para beneficio de la comunidad.
- Fortalecer la identidad cultural de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, despertando su conciencia crítica y activa.
- Adecuar el calendario escolar a las actividades agrícolas y pecuarias.
- Practicar la ayuda mutua y cooperativa, consolidando la participación comunitaria en la dirección de la escuela a través del parlamento Amawt'a.
- Garantizar el crecimiento integral de la comunidad.
- Promover la vinculación de la escuela con la comunidad para fortalecer el aprender produciendo.
- Alimentación e higiene como base del desarrollo mental.

Fuente: Mejía (2001)

Con referencia a la cita anterior podemos decir que el modelo educativo de la escuela ayllu tenía una visión integral y holística, ya que incorporaba los valores comunitarios, la producción colectiva, la participación, la relación escuela comunidad y trabajo, para una educación práctica y productiva de acuerdo al ciclo agrícola del Ayllu, además tomaba en cuenta la educación física, la alimentación e higiene como la base para un desarrollo mental adecuado. Para Larson (2004), en la década de los 30 y 40 el estado boliviano trató de socializar al indio para que se incorporen al desarrollo nacional, para el autor mencionado esto se puede evidenciar en las áreas de aprendizaje de la escuela "Ayllu" que hacen énfasis en (la educación física, higiene y alimentación) que son propios del enfoque curricular técnico científico, planteado desde los países desarrollados, por consiguiente la educación planteada en Warisata sirvió para domesticar al indio del altiplano boliviano.

El sistema nuclear fue el aporte más importante de la escuela ayllu a la educación, que consistía básicamente en la formación de núcleos escolares a partir de las escuelas seccionales, para mantener la unidad del ayllu, este modelo por ser algo innovador en la educación de esa época, trascendió fronteras y fue adoptado por otros países.

Otra característica que tenía la Escuela Ayllu de Warisata fue su carácter contestatario y liberador frente al sistema económico, social y político vigente en esa época, este hecho fue percibido como una amenaza por la clase dominante y sus intereses, por consiguiente fue una de las causas para su destrucción.

En la actualidad esta experiencia sirvió de base para la elaboración de la Nueva Ley de la Educación 070, por lo mismo lleva el nombre de los dos principales precursores de la escuela ayllu, nos referimos a Avelino Siñani – Elizardo Pérez. En este sentido la Ley rescata muchos de sus principios y valores comunitarios, su sentido holístico y la educación productiva para la vida, que son las bases del nuevo sistema educativo plurinacional.

Otras experiencias se dieron en Bolivia propiciadas por el Consejo Educativo de los Pueblos Originarios (CEPOs), después del planteamiento de una EIB como política de estado, pasan a realizar propuestas específicas en el ámbito educativo, proponiendo un cambio sustancial en el currículo oficial a través de la construcción de un currículo intercultural y propio, que recoja e incorpore los conocimientos y saberes de las pueblos indígena originarios.

El Consejo Educativo de los Pueblos originarios (CEPOS - CNC 2008) en su boletín virtual sobre “La propuesta de Currículos regionalizados desde la visión de los pueblos y naciones indígena originarios” señala que los currículos propios parten de la cosmovisión de los pueblos indígenas originarios sobre la base de su constitución territorial y abordando sus necesidades locales y su relación con el mundo exterior para contar con una educación con identidad cultural y lingüística:

Los currículos propios entendidos como otros sistemas curriculares, tendrían la categoría de ser intraculturales y su propósito sería desarrollar estrategias para propiciar el aprendizaje de saberes y conocimientos indígenas originarios y la afirmación de la identidad cultural, de modo que permitan a los educandos participar en condiciones de igualdad en un mundo diverso (Boletín del Consejo Nacional Coordinación – Consejo Educativo de los Pueblos Originarios 2008: 3).

La cita precedente hace referencia a que el sistema curricular propio elaborado y organizado desde los pueblos y naciones indígenas originarios, con base en los conocimientos, valores y prácticas culturales, tiene como objetivo desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje con el propósito de fortalecer y consolidar la identidad de cada nación indígena originaria, de manera que permita a los estudiantes participar en condiciones de igualdad en la sociedad pluricultural e intercultural.

3.4.3 Enfoque curricular de la Reforma Educativa de 1994

El enfoque curricular de la Reforma Educativa de 1994 plantea dos niveles curriculares que son: el tronco común que es de carácter universal y que es aplicado a nivel nacional y las ramas complementarias diversificadas para incorporar los conocimientos locales que

se debe concretizar en las unidades educativas, núcleos y distritos educativos. También se añade como complemento los temas transversales que están insertos en los dos niveles curriculares. Con este enfoque se pretendió que el currículo sea intercultural y bilingüe en todo el sistema educativo, buscando la preservación y la revalorización de las lenguas y culturas.

De acuerdo a la ley de Reforma Educativa, “el tronco común curricular es de alcance nacional asume la perspectiva intercultural adoptada por la educación boliviana”, el tronco común fue asumido por el estado en su diseño y son los lineamientos generales que orientaron la Reforma Educativa. Las ramas diversificadas locales deben centrarse en lo que es particular a cada cual, la cultura local vernácula, su idioma local. Según la Ley 1565 de la Reforma Educativa en su artículo referido a las Ramas Diversificadas señala lo siguiente:

Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo. La educación bilingüe persigue la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios a la vez que la universalización del uso del castellano (Reglamento de organización curricular de la Ley 1565 de la Reforma Educativa).

De acuerdo a la Ley, las ramas diversificadas son competencias que se adecúan y complementan al currículo base o tronco común, originadas en las necesidades de aprendizaje y determinadas por las comunidades educativas en los diversos contextos locales y regionales. Asimismo, es necesario aclarar que la adecuación de las ramas diversificadas es un proceso a través del cual se satisfacen necesidades de aprendizaje específicas relacionadas con el entorno inmediato, profundizan y amplían las competencias establecidas en el tronco común. Por otro lado, la complementación en ramas diversificadas se realiza cuando se identifican necesidades de aprendizaje locales no considerados en el Tronco Común, para lo cual se incorporan nuevas competencias a ser desarrolladas de forma organizada por los miembros de una determinada comunidad.

3.4.4 Currículo intercultural

El currículo intercultural es un proceso de construcción curricular en el marco de la diversidad cultural y lingüística de una sociedad, tomando en cuenta las variantes, las diferencias culturales existentes y que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes

en los aspectos cognitivos, afectivos y de identidad cultural⁶. Por su parte, Luna e Hirmas (2000), definen el Currículo Intercultural de la siguiente manera:

(...) denominamos currículo intercultural a la práctica pedagógica de concebir un currículo con contenidos que son entregados por las comunidades indígenas y bilingües al uso del idioma materno junto al español, sin que ello signifique perder el idioma materno por adquirir la lengua dominante sino más bien se plantea el uso constante, pero también enseñado en el sistema educativo (Luna e Hirmas 2000:5).

La interculturalidad proyecta dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos tomando en cuenta su cultura y lengua materna. Mengoa (2000:6) sostiene que “las necesidades de aprendizaje deben surgir del contexto local para posteriormente articularlas con los conocimientos globales, esto supone la construcción del currículo intercultural”, el mismo que tiene sus propias características. Fernández (2001) caracteriza al currículo intercultural de la siguiente manera:

- Debe ser integrado y formativo, más que desarticulado e instructivo.
- Debe considerar la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con los nuevos conocimientos.
- Más que la aglomeración de contenidos, debe privilegiar la calidad de los aprendizajes, la que se relaciona con la adopción de criterios adecuados para la selección y organización del conocimiento en estrecha relación con el contexto social, cultural y lingüístico específico.
- Ha de ser flexible y sólidamente fundamentado en investigaciones de (tipo participativo o según la modalidad de la investigación acción), mediante las cuales las disciplinas sociales y lingüísticas contribuyen a enriquecer el proceso didáctico y la dinámica pedagógica.

Fuente: Fernández (2001: 142).

Las características del currículo intercultural hacen referencia a la integralidad, la calidad y la participación como elementos transversales en la propuesta curricular, que deben ser planteados desde ámbitos locales. Otro elemento esencial es la investigación participativa en temas culturales y lingüísticos que enriquezcan el proceso educativo.

En síntesis, podemos señalar que el planteamiento de un currículo intercultural parte de la reestructuración y replanteo del currículo en el sistema educativo propuesto desde los estados. Este debe partir de las necesidades locales, incorporando conocimientos particulares de los pueblos indígenas a través de procesos participativos, de investigación, construcción y diseño curricular. Asimismo, se plantea la complementación

⁶Esta definición fue realizada por los estudiantes de la Maestría en EIB séptima versión del PROEIB Andes, en el módulo: Currículo intercultural.

de lo local y lo global en cuanto a los contenidos curriculares, con la perspectiva de generar un diálogo de saberes y conocimientos de manera horizontal.

3.5 Participación social en educación

En este punto primeramente haremos referencia a la participación social en la educación, después abordaremos la participación social en el contexto de la ley de la Reforma Educativa y la Ley de Participación Popular de 1994, y por último, nos referiremos a la participación social en el contexto de la Nueva Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, en actual vigencia.

3.5.1 Participación social en la educación

Según Freire (1998) la participación es decidir en ciertos niveles de poder, este ejercicio está muy relacionado con la gestión institucional para el logro de objetivos comunes. En esta misma línea, Gento Palacios (1996) afirma que “la participación es la intervención de grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afecta para la consecución de objetivos comunes compartiendo para ello métodos de trabajo específicos”. En consecuencia, podemos decir que la participación tiene que ver con compromisos, finalidades personales y grupales para el logro del bien común, esto implica tomar decisiones en diferentes niveles de la gestión educativa.

Machaca (2007) hace una aproximación más amplia respecto a la participación social en la educación, sostiene que la participación no concierne solamente a la toma de decisiones sobre asuntos pedagógicos, sino que abarca el control social en la gestión institucional:

En términos más específicos, la participación en la gestión educativa implica la intervención de los destinatarios, directos e indirectos, en el proceso de concepción, planificación, ejecución y evaluación de los planes, programas y proyectos educativos. La participación en la gestión educacional, entendida de esa forma, no debe restringirse simplemente al componente pedagógico curricular, deberá abarcar y trascender también al componente de control social en la gestión institucional, por ejemplo, la administración de la infraestructura y equipamiento, los recursos humanos involucrados en el proceso educativo (Machaca 2007: 29).

Desde la perspectiva indígena, Jesús Sánchez ex presidente del CEPOG (citado por Machaca 2007: 136), plantea la participación social en educación para los pueblos indígenas implica que “todos los actores sociales de la educación deben participar en el control social de la educación”. Por otro lado, “la participación social es una conquista de los pueblos indígenas para tener poder en la toma de decisiones y para proponer y promover políticas educativas”. En este sentido, uno de los mecanismos para la

participación social es el control social, esto es primordial para velar por la calidad y pertinencia de la educación. Asimismo, este planteamiento hace referencia al carácter propositivo de la participación social para promover políticas educativas.

3.5.2 Participación en el marco de la Ley de la Reforma Educativa y Ley de Participación Popular

La participación social en educación en Bolivia tiene varios hitos, uno de los principales surge en la década de los 90 con la Ley 1565 de la Reforma Educativa que tiene dos ejes principales que son la participación y la interculturalidad, la cual está respaldada por Ley 1551 de Participación Popular, y por decretos complementarios que promueven una mayor participación de la ciudadanía, la sociedad y los pueblos indígena originarios, en diferentes niveles de la educación. Una de estas normas que respalda la participación social, es el Decreto Supremo 23950, que señala el replanteamiento de la participación social en educación. Tal como reza el Compendio de Normativas de la Reforma Educativa de 1994:

Es necesario reconducir el funcionamiento de las unidades educativas del país, manera tal que se acerquen a la comunidad o barrio en el que se ubican y se genere una interacción dinámica y creativa entre comunidad y escuela, a fin de hacer de estas verdaderas comunidades de aprendizaje, focos del desarrollo cultural y social de la comunidad, que dediquen su esfuerzo al desarrollo humano en sentido amplio, desde sus propias raíces haciendo puente entre las necesidades básicas de aprendizaje de la región y de la comunidad, los saberes y conocimientos propios, y aquellos de carácter más universal para responder a los problemas y necesidades planteadas. (Compendio de la reforma educativa, reglamento sobre organización curricular, 2002: 79-80).

El planteamiento de la Reforma Educativa de 1994 le da un enfoque integral a la participación en la gestión educativa, haciendo hincapié en los elementos de gestión participativa, el currículo y desarrollo de las comunidades, todos estos elementos se interrelacionan para hacer efectiva la participación social en el tema educativo y una relación óptima entre la escuela y la comunidad.

Asimismo, la Ley 1551 de Participación Popular legaliza la participación social dándole mayor potestad a las organizaciones sociales a intervenir en la gestión educativa. Otra norma promueve y garantiza la participación social en educación es el Decreto Supremo 23949, en el reglamento sobre órganos de participación popular en su artículo uno señala: “Las juntas escolares y las juntas distritales son órganos de base, con directa participación de los interesados en la toma de decisiones sobre la gestión educativa en el nivel correspondiente” (Decreto Supremo 23949/2002: 69).

Así, con la implementación de la Ley de Reforma Educativa de 1994 y la Ley de Participación Popular entran en el escenario nuevos actores, la gestión educativa deja de ser un asunto exclusivo de un sector (maestros) y del Estado (Ministerio de Educación). El nuevo enfoque de la gestión educativa abrió mayores espacios de participación en la educación a los diferentes sectores de la sociedad boliviana.

Asimismo, la participación social en la educación y la descentralización hizo posible que “lo local” adquiriera un sentido de compromiso entre los actores responsables del contexto; es decir, entre los alcaldes, los directores distritales, los directores de las unidades educativas, los maestros y la comunidad en general para involucrarse en la educación.

Con la Ley 1565 y los Decretos Reglamentarios 23949 y 25273 se establecen los Órganos de Participación Directa y los Órganos Consultivos, los Órganos de Participación Popular; fueron conformados por los padres de familia, las autoridades originarias, los docentes los alumnos, los municipios y otras instancias representativas de la sociedad civil involucradas en la educación. Según la Ley 1565, el Ministerio de Educación tenía el rol de velar por la ejecución de políticas educativas a nivel nacional, consensuadas con los Órganos de Participación Popular.

Estructura de Participación Popular en educación y niveles de coordinación

Congreso Nacional de Educación
Consejo Nacional de Educación

CEPOs	Nacional	Min. Educación
Concejo Departamental de Educación	Departamental	SEDUCA
Junta de distrito	Municipal	Distrito Educativo
Junta de Núcleo	Núcleo	Núcleo educativo
Junta Escolar	Unidad Educativa	Unidad Educativa

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Ley de la Reforma Educativa 1994.

Bajo esta estructura se pretendió dar más participación a la sociedad Boliviana, para ejercer el control social, la sociedad civil debía organizarse desde las unidades educativas en Juntas Escolares hasta el nivel nacional en el Consejo Nacional de Educación. Sin embargo, la participación social no fue bien comprendida por algunos sectores del magisterio, en muchos casos hubo rechazo a esta norma por calificarla de intromisión en el trabajo del docente, el control social era percibido como amenaza por los profesores

que atentaba sus intereses laborales, por lo cual, se oponían a cualquier tipo de control ejercido desde las comunidades.

En consecuencia, la participación social y el control social en educación fue interrumpido por la oposición de los profesores, uno de los hechos más llamativos fue la modificación del Decreto Supremo 23949 de 1995, por el decreto supremo el 25273 de 1999, en el que se modificó varias atribuciones de las juntas escolares, especialmente las referidas al tema curricular, restringiendo su participación directa en el diseño y construcción. Al respecto Catalán (2006) señala que:

....muchas de las funciones relacionadas con la participación de padres de familia en ámbitos curriculares y administrativos fueron eliminada o transformadas (.....) la participación comunitaria en la formulación del currículo diversificado, fue totalmente anulado en el decreto supremo 25273 de 1999 no existe dicho punto (Catalán 2006: 42).

Es evidente que la resistencia de la Confederación de Maestros le dobló el brazo al Estado, reduciendo la participación social en la toma de decisión, que a la larga fue uno de los fracasos para la Reforma Educativa de 1994, ya que la participación era uno de sus pilares. Sin embargo, las juntas escolares permanecieron cumpliendo algunos roles secundarios, en otros contextos se empoderaron y demandaron una participación activa y propositiva, como es el caso de Jesús de Machaca donde las tensiones entre docentes y padres de familia fue una constante en procura de construir un currículo contextualizado.

3.5.3 La participación social en el marco de La Nueva Ley Educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez

Al igual que en la Reforma Educativa de 1994, la participación social y comunitaria es considerada uno de los pilares fundamentales de La Nueva Ley de la educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez. En el artículo 2 señala lo siguiente:

Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria, de madres y padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado. En las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro bolivianas de acuerdo a sus normas y procedimientos propios (Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez 2010).

En esta perspectiva, el Estado Plurinacional de Bolivia incorpora nuevos elementos para que la participación sea incluyente, nos referimos a una mayor descentralización, con autonomías departamentales, autonomías municipales y autonomías indígena originaria campesinas, con lo cual se pretende profundizar la participación social. Asimismo, las

organizaciones sociales y pueblos indígenas como: las organizaciones sociales llamadas interculturales, los pueblos afrobolivianos, entre otros, son tomadas en cuenta e incorporadas en el texto constitucional con el propósito de democratizar la toma de decisiones en las políticas educativas en diferentes niveles. Cabe señalar que para la consecución de estos objetivos se crearon y establecieron mecanismos legales y normativos que regulen y orienten su aplicación e implementación. Al respecto el art. 5 numeral 5 de la Ley 070 señala:

Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígena originario campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad (Nueva Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez 2010).

Según la Nueva Ley de Educación 070, los mecanismos de participación comunitaria y popular en la educación estarán conformados por los actores básicos del proceso educativo que son: los estudiantes, los docentes y padres de familia representados por sus organizaciones legítimamente constituidas y las organizaciones comunitarias y populares de territorio existentes en el área de influencia del centro educativo y actuarán en función a los objetivos previstos. Estos son:

- Los Consejos Educativos social Comunitarios de Unidad Educativa: Su función es participar en la gestión del proceso educativo de la unidad educativa respectiva.
- Los Consejos Educativos Social Comunitarios del Núcleo Educativo: Sus funciones son participar en la Gestión Educativa del Núcleo.
- Los Consejos Educativos Social Comunitarios Distritales: Su función es participar en la gestión educativa zonal (Nueva Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez).

Estos consejos, al igual que en la anterior Ley 1565, tiene su radio de acción en la unidad educativa, en los núcleos educativos y en el distrito educativo, y los niveles de coordinación están en las comunidades y el municipio. Además de estos mecanismos a un nivel más amplio, como observaremos en el siguiente gráfico:

Estructura de participación social comunitaria en educación y niveles de coordinación

Congreso Plurinacional de Educación
Consejo Educativo Plurinacional

Consejos educativos de naciones y pueblos indígena originarios campesinos.	Nacional	Min. Educación
Consejos educativos social comunitarios departamentales	Departamental	Dirección Departamental de Educación (DDE)
Consejos educativos social comunitarios de distrito	Municipal	Distrito Educativo
Consejos educativos social comunitarios	Núcleo	Núcleo educativo
Consejos educativos social comunitarios	Unidad Educativa	Unidad Educativa

<p>Consejos Consultivos del Ministerio de Educación: Instancias de consulta y coordinación del Ministerio de Educación con los actores educativos, sociales e institucionales.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Nueva Ley de la Educación 070.

En el cuadro anterior se puede evidenciar que las instancias de participación social no han variado mucho con respecto a La Ley 1565 de la Reforma Educativa, a excepción de los Consejos Consultivos del Ministerio de Educación que son instancias complementarias, donde también participa la sociedad civil a través de sus representantes. Quizá la diferencia esté en las atribuciones que la Ley les otorga, en sentido que la participación y la toma de decisiones de las organizaciones sociales debe hacerse de acuerdo a las normas, usos y costumbres de los pueblos indígenas originarios y campesinos. En consecuencia, la participación social no sólo tiene el rol de interpelar al Estado sino de proponer ideas para el diseño de políticas educativas a nivel local y nacional.

3.5.4 Los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios

La lucha por la participación social en educación de los pueblos indígenas originarios de Bolivia es histórica. Este hecho se dio con más fuerza en la década de los 80 con la puesta en marcha de programas de Educación Intercultural Bilingüe, posteriormente en la década de los 90, la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de

Bolivia fue uno de los sectores que propuso la creación del Consejo Nacional de Educación, los Consejos Regionales y Consejos Comunales de Educación.

Los primeros consejos educativos que se concretizaron en los hechos fueron los de Raqaypama, una comunidad Quechua y el Consejo Educativo Guaraní en Camirí. Estas dos experiencias fueron los antecedentes previos para la creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs). Los primeros Consejos en crearse fueron el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ). El Consejo Educativo Aymara (CEA) y el Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG), posteriormente se crearon más consejos en las tierras bajas. Con la creación de estos consejos, el protagonismo de los pueblos indígenas en el tema educativo fue tomando fuerza, por lo cual, en 1994 el gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada reconoce legalmente a los CEPOs en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, en el marco de la Ley 1565 de la Reforma Educativa.

De esta manera, los primeros CEPOs participan en la implementación de Políticas Educativas nacionales y regionales, este hecho significó un hito y una conquista para los pueblos indígenas, porque le dio un nuevo sentido la gestión educativa, ya que plantearon políticas educativas desde sus regiones, y los CEPOs se convirtieron en el brazo educativo de los pueblos indígenas.

Con el gobierno de Evo Morales los CEPOs no pierden vigencia, pues participaron en la Asamblea Constituyente planteando políticas educativas para el Estado Plurinacional, asimismo, participaron en el Congreso Nacional de Educación proponiendo lineamientos para La Nueva Ley de la Educación 070.

En la actualidad el Consejo Nacional de Cepos (CNC) aglutina a todos los Concejos Educativos de los pueblos originarios, especialmente en las siete macro regiones, donde se elaboraron de manera participativa los currículos regionalizados. A nivel institucional trabajan para generar propuestas pedagógicas y didácticas incorporando los saberes y conocimientos indígenas en el currículo. Al respecto, Marca (2013) señala:

.... los CEPOS, en estos últimos años, han venido trabajando en la sistematización de saberes y conocimientos, y gestión educativa desde la visión de las naciones indígenas originarias. Sobre esta base, han elaborado, de manera participativa, currículos regionalizados y la propuesta de gestión educativa (Marca 55: 2013).

En suma, la participación social en educación a nivel local tiene grandes avances y, en cierto modo, viene enfrentando los desafíos que la nueva Ley plantea. También

es necesario mencionar que muchos de los técnicos que fueron parte de los CEPOs hoy ocupan cargos de decisión dentro del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional y están participando en la elaboración de políticas educativas. De hecho, los CEPOs han ganado mayor protagonismo en la implementación de la Ley, participando y desarrollando investigaciones y/o producción de conocimiento sobre las sabidurías indígenas y también en el diseño de currículos propios. Sin embargo, debemos mencionar que el actual gobierno concedió mayor poder y potestad al magisterio, lo cual reduce la participación de las organizaciones de base y de los CEPOs en la implementación de la nueva Ley educativa 070.

3.6 Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez

3.6.1 El nuevo modelo: Educación Intra e Intercultural y Plurilingüe

Con el propósito de profundizar la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia se plantea un sistema educativo plurinacional, el cual pretende ser concretizado a través de la Nueva Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez. El planteamiento de un nuevo modelo educativo denominado “Educación Intra e Intercultural y Plurilingüe” (EIIP) parte desde una perspectiva incluyente e integra a la totalidad de los pueblos y naciones indígenas, incluyendo a los afrobolivianos, interculturales y mestizos existentes en el Estado Plurinacional (Nueva Ley de la educación 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez 2010). Asimismo, pretende incorporar en los contenidos y en los currículos los conocimientos y saberes de estos sectores de manera explícita para la revalorización y desarrollo de las mismas. Tal como se expresa en los documentos del currículo base del sistema educativo plurinacional:

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe articula el Sistema Educativo Plurinacional desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos y la lengua propias de las naciones indígenas originarias, con las culturas mestizas y afro bolivianas, promoviendo la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades. Asimismo, se interrelaciona con otras culturas de Latinoamérica y el mundo, rescatando los avances de la humanidad (Documentos del Primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional, currículo base 2012: 23).

De acuerdo a la cita, la educación intracultural básicamente plantea un trabajo “desde adentro”, comenzando por la cultura propia para la revalorización y fortalecimiento de las identidades culturales de las diferentes naciones y pueblos indígenas originarios que componen el Estado Plurinacional. En la nueva Ley educativa Avelino Siñani - Elizardo Pérez se señala:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas (Nueva Ley de la educación 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez 2010: 9).

Asimismo, el nuevo planteamiento educativo retoma uno de los pilares de la Reforma Educativa de 1994, nos referimos a la educación intercultural, que es redefinida adecuándose al nuevo contexto social y político que vive el país. En este marco, la educación intercultural en el Estado Plurinacional propicia una relación recíproca con las demás culturas existentes en el territorio boliviano y con las culturas del mundo mediante el diálogo, el intercambio de conocimientos y saberes:

La educación intercultural propicia la generación y acceso a los saberes, conocimientos, valores, ciencia y tecnología de los pueblos y culturas que conforman el Estado Boliviano, en su más estrecho diálogo, valoración, intercambio y complementariedad con los conocimientos y saberes de las culturas y con el mundo. El conocimiento de los idiomas originarios, castellano y un extranjero, constituyen un espacio de encuentro entre mundos diversos para la educación intercultural del país, a través de prácticas de interacción entre las culturas, desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones de mundo (Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional 2012: 24).

Otro planteamiento novedoso es que la educación plurilingüe pretende trascender del bilingüismo castellano y lengua originaria, al trilingüismo incorporando una tercera lengua, la extranjera, para la interrelación con el mundo global y como herramienta para entender y reconocer lo ajeno. En esta perspectiva se pretende ejercer la interculturalización utilizando las lenguas extranjeras. Tal como se destaca en el currículo base elaborado por el Ministerio de Educación:

La educación plurilingüe es aquella que garantiza y propicia el aprendizaje de una lengua originaria para todos los bolivianos. Así, educar en el lenguaje supone una apropiación crítica y creativa de la lengua, a partir del reconocimiento y valoración de las diferentes formas de pensar, significar y actuar; donde se garantice que los bolivianos se comuniquen en su lengua materna (originaria o castellano), dominen una segunda lengua (originaria o castellano) y puedan utilizar con fines profesionales o culturales una lengua extranjera, propiciando una relación de complementariedad entre lo propio y lo ajeno, aspecto que permite a las personas proyectarse con identidad hacia otras culturas (Currículo base del sistema educativo plurinacional 2012: 25).

Asimismo, el nuevo modelo educativo en su planteamiento hace mención a la descolonización, a la educación laica y a la educación comunitaria, enmarcados dentro de la filosofía del vivir bien y el desarrollo social comunitario productivo de cada nación

pueblo indígena, originario y de los contextos urbanos, de acuerdo a sus necesidades y potencialidades. En esta perspectiva, la nueva Ley de educación, refiriéndose a los objetivos de la educación plantea: “Desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico, sustentados en el currículo base de carácter intercultural”. En la misma línea el Art. 70 relacionado con la organización curricular del sistema educativo plurinacional, en su numeral 2 señala que “Las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial” (Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez 2010).

De acuerdo a los artículos mencionados en la nueva Ley se plantea el "Desarrollo social comunitario productivo en armonía y equilibrio con la madre tierra para vivir bien", y el “Modelo Educativo de Carácter Sociocomunitario Productivo, Intracultural, Intercultural y Plurilingüe” en todo el Sistema Educativo Plurinacional, con el objetivo de recuperar, valorar y desarrollar las lenguas, saberes, sabidurías, conocimientos y valores, reconociendo la identidad y diversidad cultural de los pueblos, como respuesta positiva al cambio político que vive el país

A manera de conclusión podemos decir que la Nueva Ley de la Educación 070 introduce conceptos novedosos y revolucionarios que pretenden ser concretizados en tres niveles curriculares: currículo base, currículos regionalizados y currículos diversificados o locales, tema que será abordado en el siguiente acápite.

3.6.2 Enfoque curricular de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez

Como se dijo, en la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez la estructura curricular distingue tres tipos de currículos: a) la existencia de un Currículo Base que es de carácter intercultural porque incorpora conocimientos de carácter universal. b) el currículo regionalizado que incorpora los conocimientos de las 7 regiones de Bolivia que son de carácter intracultural. c) los currículos locales diversificados, que incorporan en sus contenidos los conocimientos y las particularidades de las comunidades, ayllus y municipios agrupados en unidades educativas, núcleos educativos y distritos educativos, estos conocimientos son también de carácter intracultural y tienen el propósito de fortalecer las identidades individuales y colectivas de las naciones y pueblos indígenas originarios. Al respecto, el documento de organización curricular de la nueva Ley de Educación en su Artículo 69 señala:

La organización curricular establece los mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, se expresa en el currículo base de carácter intercultural, los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural que en su complementariedad, garantizan la unidad e integridad del Sistema Educativo Plurinacional, así como el respeto a la diversidad cultural y lingüística de Bolivia.

Los principios y objetivos de la organización curricular emergen de las necesidades de la vida y del aprendizaje de las personas y de la colectividad, serán establecidos en el currículo base plurinacional (Organización curricular de la Nueva Ley de la Educación 070).

De acuerdo al artículo mencionado el nuevo currículo del sistema educativo plurinacional plantea una educación integral y holística en complementación entre la teoría y la práctica, sujeto y naturaleza para el desarrollo de las potencialidades de los educandos. En este sentido, se pretende implementar tres niveles curriculares un currículo intercultural que es obligatorio a nivel nacional y dos currículos intraculturales de acuerdo a las características culturales y lingüísticas de las regiones, municipios y comunidades, para consolidar el sistema educativo plurinacional. Este planteamiento curricular hace énfasis en la diversidad cultural y lingüística del Estado Plurinacional con el cual pretende atender necesidades educativas de toda la sociedad Boliviana.

- Currículo base

En el marco de la Nueva Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, el currículo base es “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos y modalidades del Sistema Educativo que orienta la práctica docente”⁷.

El nuevo currículo base del Sistema Educativo Plurinacional parte de la diversidad de culturas existentes en el Estado Plurinacional, bajo la premisa de una educación revolucionaria democrática y cultural, inspirado en el modelo educativo de la “escuela Ayllu de Warisata” y otras experiencias locales, como también de teorías y enfoques educativos contemporáneos. En este sentido, el currículo se convierte en articulador de los conocimientos locales y globales. Tal como se señala en el documento del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional:

El currículo base articula saberes y conocimientos locales y universales, produce dialógicamente nuevos conocimientos, potencia la diversidad cultural de Bolivia, desarrolla las capacidades creativas en la productividad, moviliza los valores comunitarios para descolonizar, relaciona práctica teorización valoración y producción bajo una nueva propuesta metodológica y transforma la educación centrada en el aula

⁷ En línea: http://es.ticnologia.wikia.com/wiki/Dise%C3%B1o_Curricular_Base fecha de consulta (24-09-13).

hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida. Currículo diversificado (currículo base, Ministerio de Educación 2012: 33).

El currículo base, se constituye por tanto, en un instrumento normativo de carácter general en el Estado Plurinacional, que sirve de marco para concretizar las demandas de los pueblos indígenas originarios campesinos en cuanto al tipo de hombre y mujer que requiere la nueva sociedad boliviana. Está centrado en la niñez y juventud, con el propósito de asegurarles una educación de calidad, con equidad y justicia social, que favorezca los aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes.

- Currículo Regionalizado

La Nueva Ley de la Educación 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez en su Art. 70 sobre el Currículo Regionalizado, señala:

El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad (2010: 29).

El currículo regionalizado considera las características particulares del contexto sociocultural, lingüístico y productivo de una región, que hacen a su identidad y se expresa en el conjunto organizado de planes y programas de estudio que están enmarcados en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Además, la formulación de los currículos regionalizados pueden darse atendiendo las unidades bioecosistémicas, propuestas de desarrollo local, cosmovisiones e identidad cultural de los pueblos. La gestión del currículo regionalizado es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.

En esta perspectiva se ha considerado siete macro regiones para la elaboración de currículos regionalizados. El Consejo Nacional de CEPOs es la instancia que articula y define lineamientos para la construcción de los currículos regionalizados, con la participación de los consejos educativos de los diferentes pueblos indígenas originarios. Con el fin de profundizar el currículo regionalizado en las macro regiones que tienen mayor número de habitantes y están conformadas por diversos pueblos indígenas se plantean los currículos diversificados, de modo que se pueda alcanzar a la pertinencia educativa.

Sintetizando, se puede decir que el currículo regionalizado pretende cambiar la territorialización de la educación del nivel departamental a nivel regional para esto toma en cuenta a la totalidad de naciones y pueblos indígenas existentes en el Estado plurinacional. Razón por la cual el currículo regionalizado se establece desde las vivencias, necesidades y expectativas regionales. Asimismo, se articula y complementa con el currículo base y el currículo diversificado, siendo un elemento articulador.

- Currículo Diversificado

Según Escobar (2002) la diversificación curricular consiste en el conjunto de modificaciones que pueden ser introducidas en el currículo oficial vigente para adecuarlo a la realidad geográfica, económica productiva, sociopolítica cultural que es rica y heterogénea. Cuanto más adecuado sea un currículo a las realidades diversas concretas, mayor será la pertinencia” (Currículo Básico de Formación Docente para la Especialidad en Educación Primaria Cbfd - Eep. 2001: 3)⁸.

Por su parte, Quiroz (2003) menciona que el Currículo Diversificado está relacionado con las necesidades educativas locales y los conocimientos previos de los educandos, para un aprendizaje significativo y efectivo:

Diversificar el currículo significa desarrollar procesos educativos partiendo de las necesidades, intereses y demandas reales de los educandos, a través de un currículo local, pertinente y relevante pero que parta de los conocimientos y saberes propios (locales), para potenciar las capacidades en los aprendizajes de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar. Esta construcción teórica puede contribuir a entender con más claridad los procesos de aprendizaje y enseñanza que desarrollan los educandos en las diferentes etapas, momentos y espacios propios de su formación (Quiroz 2003: 32).

Como ya se dijo, el currículo diversificado es de carácter intracultural porque recoge aspectos particulares y específicos del contexto, se concretiza en la planificación e implementación curricular de la unidad educativa tomando en cuenta la lengua originaria como primera lengua, las prácticas de las formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la comunidad, el proyecto socio productivo definido en el municipio o la unidad educativa y otros elementos curriculares complementarios al currículo regionalizado y currículo base (Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional 2012: 33).

⁸ Proyecto de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural MED – GTZ Propuesta de Currículo Diversificado de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural; documento de Trabajo, Materiales n.- 17 realizado en Puno Perú.

Sin embargo, una crítica planteada por las organizaciones sociales es que el currículo diversificado no está al nivel del currículo oficial, pues están sujetos a los lineamientos del currículo base y el currículo regionalizado, esto puede ser una limitante para el ejercicio de una autonomía plena en la construcción de un currículo propio. Porque se circunscribe en parámetros establecidos por dos instancias superiores, a las cuales tiene que responder para complementarse. Al respecto el Concejo Educativo de la Nación Quechua (2003: 32) señala que “uno de los problemas centrales que tiene que enfrentar un currículo diversificado, desde una perspectiva intercultural, es el de la subordinación, minusvaloración o subalternización de los conocimientos y las lenguas indígenas”.

La Ley 070 también hace referencia a los municipios autónomos indígena originario campesinos como los espacios propicios para la construcción del currículo diversificado, de acuerdo a sus competencias. El Art. 80 de dicha Ley señala que una de las competencias de los municipios autónomos es el “Formular, aprobar y ejecutar planes de educación a partir de políticas y estrategias plurinacionales para el ámbito de su jurisdicción territorial autonómico, en el marco del currículo regionalizado”.

Asimismo, la Nueva Ley de Educación 070 plantea que los currículos diversificados deben concretizarse a nivel de unidad educativa, núcleo educativo y distrito educativo. En este sentido, podemos afirmar que una de las vías de realización de la intraculturalidad es la construcción de los currículos regionalizados y diversificados, contemplados en la Ley 070.

- La intraculturalidad e interculturalidad en el currículo

La Nueva Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez pretende profundizar la Educación Intercultural Bilingüe con la incorporación de la Intraculturalidad, en esta perspectiva se plantea la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP), lo cual implica una reconfiguración de los contenidos curriculares de manera sustancial tal como se señala en el currículo base del sistema educativo plurinacional (2008: 44): “La educación intra - intercultural y plurilingüe, permite la reconstrucción, construcción y reconfiguración de los contenidos del currículo, basado en los principios de relacionalidad, complementariedad y reciprocidad”.

Por tanto, la interculturalidad es expresada en los contenidos del currículo base, la intraculturalidad se expresa en los contenidos del currículo regionalizado y diversificado o local. De esta manera la intraculturalidad y la interculturalidad se convierten en ejes articuladores de la nueva propuesta curricular. Además, la interculturalidad tiene un

carácter integrador e interrelaciona los saberes y conocimientos locales con los globales para efectivizar la armonización y la complementación. Asimismo, la Nueva Ley de Educación 070 en su estructura curricular propone el plurilingüismo, siendo la lengua castellana y extranjera parte de la interculturalidad y la lengua originaria como parte de la intraculturalidad.

3.7 Concepciones sobre desarrollo y bienestar

En este acápite daremos cuenta sobre la génesis y evolución del concepto de desarrollo y los diferentes enfoques, como ser el desarrollo.

3.7.1. En torno al concepto de desarrollo

Según Esteva (1995) la palabra “desarrollo” es acuñada en el contexto de la ciencia biológica, para explicar que los seres vivos no están estáticos, cambian o van mutando permanentemente, por ejemplo las plantas liberan todos sus potenciales hasta llegar a un estado ideal de desarrollo. La traslación de la metáfora biológica a la esfera social ocurrió en la última parte del Siglo XVIII, para explicar la transformación de algunas situaciones políticas como si fueran procesos naturales. Esta metáfora convirtió a la historia en programa, un destino inevitable y necesario. Así, el modo de producción industrial, que no era sino una forma entre muchas, se convirtió en la definición del estado terminal, de camino unilineal de la evolución social. La historia fue así reformulada en términos occidentales, privando a los pueblos y culturas diferentes de la oportunidad de definir sus propias formas de vida social y bienestar.

El término desarrollo en el contexto de la economía fue usado por primera en los años 50 por el presidente Truman quien en su discurso decía:

Debemos embarcarnos en un nuevo programa que haga disponibles nuestros avances científicos y nuestro progreso industrial para la mejora y crecimiento de las áreas subdesarrolladas. Más de la mitad de la población del mundo vive en condiciones que se acercan a la miseria. Su alimentación es inadecuada. Son víctimas de la enfermedad. Su vida económica es primitiva y estancada. Su pobreza es un lastre y una amenaza tanto para ellos como para las áreas más prósperas. Por primera vez en la historia, la humanidad tiene los conocimientos y habilidades para aliviar el sufrimiento de esas personas (Truman citado por Tortosa 2010: 1)

Estas declaraciones se realizaron después de haber culminado la Segunda Guerra Mundial, estableciendo la brecha entre los desarrollados y sub desarrollados haciendo referencia que en el mundo hay países subdesarrollados y que la tarea de los países desarrollados era ayudar a mejorar sus condiciones de subsistencia y la brecha económica entre los diferentes países, tomando como parámetros lo económico,

productivo y el avance de la tecnología con el progreso y la modernidad (Truman, citado por Esteva en Sachs 1995). Escobar, al respecto sostiene:

(...) el desarrollo se ha considerado parte de un mito originario profundamente enraizado en la modernidad occidental - el final de los años cuarenta y el decenio de los cincuenta trajeron consigo una globalización del desarrollo y una proliferación de instituciones, organizaciones y formas de conocimiento relacionadas con el desarrollo. Decir que el desarrollo fue un invento no equivale a tacharlo de mentira, mito o conspiración sino a declarar su carácter estrictamente histórico y, en el tradicional estilo antropológico, diagnosticarlo como una forma cultural concreta enmarcada en un conjunto de prácticas que pueden estudiarse etnográficamente. Considerar el desarrollo como una invención también sugiere que esta invención puede 'desinventarse' o reinventarse de modos muy distintos (Escobar 1995: 9).

En este sentido, la invención del término de desarrollo, ha marcado la dinámica social en todas las esferas del quehacer humano, de esta manera existen sociedades en vías de desarrollo, subdesarrolladas y desarrolladas. Estos últimos han establecido los parámetros para los sociedad en proceso de desarrollo invisibilizando sus propias formas de desarrollo. Escobar al respecto señala lo siguiente:

El desarrollo se ha considerado un instrumento válido para describir la realidad, un lenguaje neutral que puede emplearse inofensivamente y utilizarse para distintos fines según la orientación política y epistemológica que le den sus usuarios. Tanto en ciencia política como en sociología, tanto en economía como en economía política, se ha hablado del desarrollo sin cuestionar su estatus ontológico. Habiéndose identificado como teoría de la modernización o incluso con conceptos como dependencia o mundialización, y habiéndosele calificado desde 'desarrollo de mercado no intrusivo', hasta auto dirigido, sostenible, o ecológico, los sinónimos y calificativos del término desarrollo se han multiplicado sin que el sustantivo en sí se haya considerado básicamente problemático. (Kuch 1995 citado por Escobar 1995: 33).

Las críticas al desarrollo dieron pie a diferentes propuestas y en diferentes áreas y ciencias; unos enfocados en el ser humano, los relacionados con el contexto, con la producción de materiales, con la naturaleza. Por tanto, se han acuñado nuevos términos tales como: etno desarrollo, desarrollo endógeno, desarrollo sostenible, desarrollo humano, entre otros.

3.7.2. Desarrollo endógeno

Según la organización no gubernamental COMPAS (2008:1) la diferencia principal entre el desarrollo endógeno y otras concepciones, es el énfasis que hace en la inclusión de los aspectos espirituales en el proceso de desarrollo, además de los aspectos ecológicos, sociales y económicos. El desarrollo endógeno articula los conocimientos y saberes locales por lo mismo asume lo diverso y lo ambiental como recursos elementales::

El desarrollo endógeno se funda principalmente en las estrategias, los valores, las instituciones y los recursos locales. Por ello, pueden diferir las prioridades, las necesidades y los criterios para el desarrollo que existen en cada comunidad y puede que no sean las mismas que posee el trabajador en desarrollo. Los conceptos claves dentro del desarrollo endógeno son: Control local del proceso de desarrollo; es considerar seriamente los valores culturales, la apreciación de visiones de mundo; y hallar un equilibrio entre los recursos locales y externos. La meta del desarrollo endógeno es empoderar a las comunidades locales en tomar el control de su propio proceso de desarrollo. Al revitalizar el conocimiento ancestral y local, el desarrollo endógeno ayuda a los pueblos a seleccionar aquellos recursos externos que mejor se adecúen a las condiciones locales. El desarrollo endógeno lleva a una mayor diversidad biológica y cultural, a una reducción de la degradación ambiental (COMPAS 2007: 1).

El desarrollo endógeno rescata un enfoque integral holístico desde adentro, considera lo cultural como un valor importante. También este enfoque hace referencia a la gestión comunal en la producción para el desarrollo local dándole autonomía para la toma de decisiones, promueve el equilibrio con la naturaleza, en contra de la explotación de los recursos naturales. Este planteamiento como alternativa procura partir desde las diversas visiones en el que los elementos externos de producción son un componente para llegar construir su desarrollo a través de la autogestión.

En síntesis, se puede decir que el desarrollo endógeno, por un lado, se funda principalmente en las estrategias, los valores, las instituciones y los recursos locales, y por otro lado, hace referencia a la importancia del medio ambiente y a la autogestión local, pero tampoco ignora los recursos provienen fuera del ámbito local.

3.7.3 Etno desarrollo

Este término se originó en San José de Costa Rica, en la declaración sobre etnodesarrollo y etnocidio en América Latina en 1981. Se define al etnodesarrollo “como la ampliación y la consolidación en los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia del poder” (Programa de Formación de Líderes Indígenas de la Comunidad Andina 2005: 78)

Para Bonfil Batalla (1981) el etno desarrollo se refiere “al ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo a un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones”. Estas definiciones hacen referencia básicamente a la autodeterminación y a la autogestión plena de los

pueblos indígenas originarios que cuestionan los afanes integracionistas y de indigenismo provenientes de organismos internacionales y expresados por los Estados Nacionales.

Este enfoque posteriormente fue adoptado por el Banco Mundial y aplicado en diferentes estados en la década de los 90 juntamente con el enfoque de Educación Bilingüe Intercultural, en el entendido de que la educación es parte esencial del desarrollo de los pueblos indígena originarios del continente latinoamericano. En este sentido, se planteaba el rescate y la revalorización cultural mediante la masificación y diversificación de la educación rural, tal como plantea Romero (2007). El hecho de que uno de los organismos internacionales más cuestionados se apropie de este enfoque llevó a un paulatino deterioro del mismo.

3.7.4 Desarrollo sostenible

El desarrollo sostenible es entendido como la condición de vida de una sociedad en la cual las necesidades auténticas de los grupos y/o individuos se satisfacen mediante la utilización racional, es decir, sostenida, de los recursos y los sistemas naturales. Esta definición es complementada por la UNESCO (2007) que sostiene “que el desarrollo sostenible satisface las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades”. Tal como se señala en el siguiente párrafo:

Desarrollo sostenible significa valorar la biodiversidad y la conservación, junto con la diversidad humana, la inclusión y la participación. En el ámbito económico, hay quienes defienden la satisfacción de las necesidades para todos, mientras que otros prefieren la igualdad de oportunidades económicas. Otro medio para transmitir los valores inherentes al paradigma de la sostenibilidad es la Carta de la Tierra, una declaración de principios éticos fundamentales para construir una sociedad mundial justa, sostenible y pacífica (UNESCO 2007: 7).

Ligado a la sostenibilidad ambiental, este enfoque también hace referencia a la disminución de la marginación debido al logro de mayor acceso a beneficios y la participación social activa de los diferentes grupos humanos y sus miembros. Tal como se enfatiza en los acuerdos de la Cumbre de Rio:

Entre los temas se incluye la reducción de la pobreza, el cambio de los patrones de consumo, el crecimiento de la población mundial y la protección de la salud humana, los cuales presentan desafíos para nuestros sistemas sociales y económicos. También se incluye la protección de la tierra en que vivimos, del agua que bebemos, del aire que respiramos y de los recursos que utilizamos, así como otros desafíos actuales importantes como el cambio climático y la pérdida de la biodiversidad. La lista es extensa; y todos ellos, además de los temas relacionados, pueden abordarse desde una perspectiva de sostenibilidad (UNESCO 2007: 7).

La UNESCO advierte que el desarrollo no puede reducirse a la riqueza acumulada, sino que el desarrollo humano incluye otras dos facetas: una es la formación de las capacidades humanas. La otra es que esas capacidades puedan ser ejercidas en las diferentes esferas de la vida: económica, social, cultural o política (Hernández 2007: 8).

Según la UNESCO el desarrollo debe ser integral un proceso multirelacional, que incluya todos los aspectos de la vida de una colectividad de sus relaciones con el mundo exterior y de su propia conciencia. Souza establece, por tanto, una diferencia clara entre el enfoque de “desarrollo de” y el enfoque de “desarrollo en”:

El enfoque del “desarrollo de” prevalece sobre el enfoque del “desarrollo en”. El “desarrollo en” un país es un esfuerzo realizado en un lugar geográfico para explotar sus ventajas eco ambientales, socioculturales o de otra naturaleza. El “desarrollo de” incluye necesariamente el desarrollo humano y social de la gente de dicho país, y es realizado desde y con la gente, tomando en cuenta su complejidad, diversidad y diferencias. Por eso, en el “desarrollo en” prevalece la filosofía del “modo clásico” de innovación de cambiar las cosas para cambiar las personas, mientras en el “desarrollo de” prevalece la filosofía del “modo contextual” de innovación de cambiar las personas que cambian las cosas. No por accidente, el 75% de los procesos de transformación institucional que fracasa en el mundo tiene como fuente de inspiración el “modo clásico” de innovación (Souza 2007: 5).

En esta misma línea, Steva (1996) sostiene que “el propósito del desarrollo no debe ser desarrollar las cosas sino al hombre”, que el hombre tiene que tener mayor participación en el proceso de desarrollo de su contexto, donde se desarrolla individual y colectivamente para satisfacer sus necesidades.

Los diferentes enfoques de desarrollo planteados como alternativa, no cuestionaron de fondo la lógica depredadora e inhumana del mercado y del capitalismo, tampoco pudieron resolver los grandes problemas que vive hoy la humanidad. El post desarrollo, la modernidad y la post modernidad, invisibilizaron otras cosmovisiones, modos de vida, de bienestar existentes en las diversas culturas, entre ellas, los pueblos indígenas.

3.7.5. El Vivir Bien: Un nuevo paradigma de desarrollo

El “vivir bien” es nuevo paradigma filosófico planteado desde los pueblos indígenas originarios. Según Huanacuni (2010: 32) “Vivir bien, es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto”.

Esta nueva filosofía se fundamenta básicamente en la cultura de la vida; contrariamente a las posiciones conservadoras, depredadoras, etnocéntricas, antropocéntricas y lineales, busca el equilibrio y la armonía entre el hombre y la naturaleza mediante una relación

recíproca y de complementación, el hombre no es considerado dueño de la naturaleza sino parte ella:

El paradigma de la cultura de la vida emerge de la visión de que todo está unido e integrado y que existe una interdependencia entre todo y todos. Este paradigma indígena-originario-comunitario es una respuesta sustentada por la expresión natural de la vida ante lo antinatural de la expresión moderna de visión individual. Es una respuesta no solo para viabilizar la resolución de problemas sociales internos, sino esencialmente para resolver problemas globales de vida. (Huanacuni 2007: 19).

En esta perspectiva “el Vivir Bien” va mucho más allá de la sola satisfacción de necesidades y el solo acceso a servicios y bienes, más allá del mismo bienestar basado en la acumulación de bienes, el Vivir Bien no puede ser igualado con el desarrollo. Para Batzin, el “Vivir bien” tiene un enfoque integral, basada en el respeto y democracia plena:

(...) es un proceso de construcción en cooperación de la vida colectiva e individual, en condiciones de la libre determinación, sin exclusión, ni racismo, de ningún sistema de opresión, explotación ni colonialismo interno dentro de los estados nacionales actuales, para decidir nuestro futuro económico, político, cultural, espiritual y ambiental, basados en las enseñanzas de nuestros pueblos, desde su cosmovisión, el derecho indígena, nuestro sistema de organización social y ética de trabajo tesonero, en el marco de un equilibrio del uso de los recursos tecnológicos y naturales que nos provee la madre naturaleza, para construir justicia e igualdad (Batzin 2003: 95).

Otro elemento importante que plantea este nuevo paradigma es el equilibrio entre producción, consumo y regeneración de la naturaleza, puesto la expropiación y explotación de territorios ha sido devastador para muchos pueblos indígenas que han experimentado una eliminación sistemática de su hábitat, donde el desarrollo ha penetrado con fuerza y donde no ha existido respeto por la cultura y los modos vida de estos pueblos. Incluso, hasta los mismos indígenas fueron absorbidos por el paraíso desarrollista en condiciones desfavorables:

Los pueblos amazónicos señalan que ellos tienen una dinámica propia de participación en los intercambios comerciales tradicionales, y es con esa visión que se acercaron a la economía de mercado, sea como mano de obra o como proveedores de materia prima. Pero la lógica del mercado a la que se incorporaron no es de reciprocidad, es de explotación extrema. Por lo tanto, quedaron atrapados en una lógica de consumo de la que tenían poca oportunidad de escapar y estaban en desventaja tecnológica. En consecuencia, depredaron los recursos naturales, su propia vida cotidiana y la de la comunidad, convirtiéndose todo en mercancía. Los recursos naturales son para la venta en gran escala y su vida cotidiana es explotada como entretenimiento para los turistas “solidarios” (Huanacuni 2010: 5).

La introducción del desarrollismo para los pueblos indígenas y originarios aniquila lentamente su filosofía del Vivir Bien, porque desintegra la vida comunal y cultural de las comunidades, lleva al individualismo, al egoísmo deshumanizando al indígena, liquida las

bases tanto de su subsistencia como de sus capacidades y conocimientos para satisfacer sus necesidades y los lleva a la dependencia y al consumismo.

Huanacuni (2010: 4) afirma el Vivir Bien es una alternativa viable frente a la crisis de la modernidad y la crisis ambiental. Desde la cosmovisión aymara critica al modelo de desarrollo vigente, basado en el mercado mundial, al crecimiento económico, el capitalismo han creado más pobreza e injusticia:

Los modelos “pro-civilizatorios”, desarrollistas y modernistas hegemónicos en el planeta, durante los últimos siglos están llegando, si es que no han llegado ya, a un tope, y por lo tanto le toca el descenso. No se trata sólo de un problema económico, social, político o cultural. Las promesas de progreso y desarrollo que en algún momento guiaron a toda la humanidad, ya mostraron a plenitud sus limitaciones y efectos devastadores, sobre todo en países “altamente desarrollados” como los europeos, en los que hoy en día la prioridad ya no es el desarrollo sino la forma de revertir todo el daño que se ha causado (Op. cit. 2010:4).

La filosofía del Vivir Bien ha sido incorporada en la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, sustentado los valores propios de los pueblos indígena que permiten una convivencia amable, plural y democrática entre seres humanos y estos con la naturaleza, que son base para construir un modelo de desarrollo alternativo. El Art.8 señala que:

I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), tekokavi (vida buena), ivimaraei (tierra sin mal) y qhapajñan (camino o vida noble).

II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien (Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia 2008: 4).

Sobre la base de estos principios, en la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia se plantea un nuevo paradigma, denominado Desarrollo Social Comunitario Productivo, el cual parte de los potenciales productivos locales, las formas de organización para la producción comunitarias, las sabidurías indígenas milenarias y respetuosas con el entorno natural. Por tanto, el rol de la educación debe ser funcional a los sistemas productivos locales.

3.7.6. Educación y desarrollo

Según las corrientes dominantes, un componente importante del desarrollo es la educación, en el entendido de que todo sistema económico responde a un modelo de desarrollo y que la educación no es la excepción también responde a un ideal de desarrollo. En este sentido la educación reproduce los paradigmas y modelos de desarrollo a través del sistema educativo. Por ello, las reformas educacionales adecuaron la educación a los diferentes modelos de desarrollo.

De esta manera, la educación se convierte en el mecanismo que es utilizado por los estados para encaminar a los estudiantes a un modelo de desarrollo determinado, sin tomar en cuenta las particularidades, ni la diversidad cultural de los países y los pueblos indígenas. De esta manera, la educación es el medio por el cual el desarrollo penetra en las sociedades (mal llamadas sub desarrolladas) para promover el desarrollo y reproducir la ideología desarrollista. Por consiguiente, los enfoques de desarrollo vienen acompañados de una pedagogía desarrollista, con el propósito de ayudar a los no desarrollados, esto muestra claramente que los modelos que cargan los modelos educativos impuestos son foráneos. Tal como confirma Galvani en la siguiente cita:

....la pedagogía desarrollista se caracterizó por su adhesión a modelos exógenos, a filosofías y metodologías tecnocráticas y modernizantes y al basarse ideológicamente en esa doctrina. Se convirtió, de hecho, en una verdadera pedagogía «dependiente» y para la dependencia. Estimuló concepciones educativas economicistas que utilizando inclusive el lenguaje de «una nueva educación», condujeron a la región a un significativo incremento de los reformismos educativos. En correspondencia con la figura de un Estado modernizador y a partir de la idea de que el desarrollo económico producida inevitablemente, de por sí, el pasaje de una sociedad tradicional a una moderna en un proceso idéntico en todos los países latinoamericanos, se concibió a la educación como un mecanismo fundamental para el cambio (Galvani 1990: 478).

Así, el modelo de desarrollo clásico impuesto en Latinoamérica en la década de los 70 y 80 fue un modelo de dependencia para los países en vías de desarrollo, que llevó a reformismos parciales y contradictorios en los sistemas educativos de los estados nacionales. No obstante, el desarrollo clásico dejó en Latinoamérica grandes brechas de desigualdad, concentraciones de poder económico y político, frente a grandes poblaciones excluidos, de los beneficios económicos y sociales. Asimismo, el desarrollo solo benefició a algunos grupos de personas privilegiadas económicamente, a intelectuales de las universidades con una tecnificación aparente, excluyendo a las grandes mayorías. Pero hay que preguntarse bajo qué argumentos llegó el desarrollo a

esta parte del continente. Para respondernos a esta pregunta recurrimos nuevamente a Galvani, quien señala:

La argumentación desarrollista se manejó en América Latina con las categorías duras y simples de tecnificación, eficiencia, racionalización. Buscó el cambio educativo y social por la vía de la preparación de (recursos humanos para el desarrollo» mirando hacia un cierto tipo de industrialización dependiente. Y las técnicas de la planificación «integral» de la educación fueron uno de los instrumentos para lograr un estilo de desarrollo educacional en correspondencia con una imagen de desarrollo social (Galvani 1990: 479).

Asimismo:

La pedagogía desarrollista, al poner énfasis en los problemas de cobertura y dar menos importancia a la calidad del conocimiento, a cómo educar, a quién y para qué educarlo, no pudo plantear ni abordar esas contradicciones. Los «factores sociales» fueron reconocidos únicamente como «obstáculos para el cambio», sin definir las coordenadas concretas de ese cambio ni insertarlo en un proceso histórico. Ni analizarlo en sus términos reales de relaciones estructurales y de dependencia económica, política y cultural con márgenes estrechos «de maniobra», variables según la coyuntura de los distintos países (Galvani 1990: 489).

Por tanto, los modelos educativos y los objetivos de la educación tendrían que ser definidas por los actores locales, no tanto así por los planificadores que diseñan políticas mundiales, además tendrían que estar enmarcados en las políticas locales de desarrollo y/o en los proyecto de vida de las sociedades, en particular de los pueblos indígenas y los grupos subalternizados.

3.8. Necesidades básicas de aprendizaje

Las necesidades básicas de aprendizaje son todos aquellos factores y elementos que los niños, niñas, jóvenes y adultos requieren aprender para estar mejor preparados y formados para enfrentar, resolver y satisfacer sus propias necesidades humanas. (García 2001: 25).

En este sentido, la necesidad es aquello que un sujeto requiere para su desarrollo, que está ligado con aspiraciones con los deseos o motivaciones que se producen como consecuencia de las necesidades insatisfechas o satisfechas parcialmente, tal como lo afirma (García 2001:26) “las necesidades están relacionadas con las demandas, que es la aspiración compartida reflexionada y jerarquizada por un grupo social y por la que él se moviliza”. Por consiguiente, se puede decir que las necesidades básicas de aprendizaje son la expresión de lo que cada uno de los distintos grupos culturales y sociales que componen nuestra sociedad requiere saber, para poder satisfacer sus necesidades humanas. Las aspiraciones de las personas pueden ser muchas, pero fundamentalmente

se agrupan en tres: 1) La búsqueda de conocimientos, 2) La posibilidad de tener una vida prolongada, y 3) tener acceso a recursos que permitan un aceptable nivel de vida.

En suma, las necesidades básicas de aprendizaje son requerimientos fundamentales que la sociedad demanda al sistema educativo para que las personas desarrollen aprendizajes cada vez más complejos, que les permitan construir actitudes, conocimientos, habilidades y capacidades que les permitan solucionar problemas y enfrentar desafíos que le exige su entorno social y su medio ambiente, para así alcanzar el bienestar propio y contribuir al desarrollo social y económico del país. Las necesidades de aprendizaje surgen también de interrelaciones complejas que se dan en el entorno físico, social y cultural, que es dinámico y ágil, lo cual debe actualizarse constantemente y adecuarse a la educación para su pertinencia y objetividad.

En este sentido, los aprendizajes generan conocimiento en el individuo. Éstos son articulados en planes y programas que se traducen en el currículo, para el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula que deben ser significativos y adecuados a la realidad y contexto de cada individuo, caso contrario serían irrelevantes para la persona y la sociedad.

Sin embargo, la definición de las necesidades básicas de aprendizaje, muchas veces se hacen desde instancias externas y usan parámetros homogéneos e ideales, sin tomar en cuenta la diversidad cultural, las necesidades locales y las concepciones propias de bienestar. Por tanto, las comunidades rurales quedan rezagadas porque los conocimientos que se imparten en la escuela no son significativos y no responden a las necesidades inmediatas. Al respecto Polanlacki señala:

Los niños con conocimientos, absolutamente irrelevantes para sus necesidades de vida y de trabajo en el campo, pierden una extraordinaria e irrecuperable oportunidad de ampliar y profundizar la enseñanza de contenidos mucho más útiles y de aplicación más inmediata en la corrección de las ineficiencias que están causando el subdesarrollo rural, como por ejemplo: enseñar lo que las familias rurales podrían hacer para obtener una producción agropecuaria más abundante, más diversificada, más eficiente y más rentable; qué medidas de higiene, profilaxis y alimentación estas deberían adoptar para evitar las enfermedades que ocurren con mayor frecuencia en las zonas rurales (<http://www.polanlacki.com.br>).

Por ejemplo, las necesidades básicas de aprendizaje en las escuelas rurales, en primer lugar deberían estar orientadas a la resolución de problemas de la vida en la comunidad. Según Polanlacki, la educación debería responder a las necesidades locales de manera práctica y que sean un mecanismo para mejorar sus condiciones de vida:

Las escuelas rurales serían mucho más útiles si, antes de enseñar la historia de Europa o la geografía de Asia, enseñasen a sus alumnos la historia y la geografía de sus comunidades. Si, en vez de distraer las atenciones de los educandos con las jirafas y elefantes de África, les enseñasen como criar, con mayor eficiencia, los animales existentes en sus fincas con la finalidad de mejorar el auto-abastecimiento y el ingreso familiar (<http://www.polanlacki.com.br>).

La crítica de Polanlacki es a la educación descontextualizada que es irrelevante para el estudiante, pues no beneficia a las comunidades rurales porque no le es útil para la vida. Por lo mismo, el currículo diversificado con los conocimientos y saberes locales es primordial para darle a la educación un sentido pertinente y útil, y adecuar la escuela a necesidades y al desarrollo de la comunidad sin descuidar las competencias generales que cada estudiante debe tener para relacionarse con el mundo exterior.

3.9 Conocimiento y sabiduría indígena

Villegas (2011) afirma que la sabiduría indígena originaria, viene a ser la variedad, la diferencia y la abundancia de experiencias que se adquieren escuchando, palpando, probando, practicando, imitando, jugando, mirando, conversando, etc. Por esta razón, estas sabidurías son resultado de las diferentes formas de relación e interrelación entre humanos y de éstos con el entorno natural (Villegas 2011: 32).

En la misma línea, Esterman (2006 citado por Villegas 2011: 33) señala que el saber de los pueblos indígenas originarios es el producto de una experiencia vivida amplia y meta-sensitiva. El saber es el fruto de la experiencia, es un proceso trans-generacional y práctico (aprender haciendo). Este tipo de saberes se fundamentan en los argumentos de autoridad de los ancianos, en las tradiciones y costumbres (Cf. 2006: 119).

En este sentido, la practicidad y la experiencia son aspectos relevantes en la producción y reproducción de los saberes, conocimientos y en la conservación de los mismos hasta hoy, haciendo énfasis en la relación recíproca con la naturaleza, tal como señala Montaluísa:

Los conocimientos y vivencias de la comunidad indígena siempre están integrados; forman un todo. La naturaleza y la realidad no están parceladas, ni hay fronteras que fragmenten en partes la existencia: todo está interrelacionado, es un saber holístico. (Montaluísa 1999: 27).

En esta misma línea Arratia (2012) sostiene que las matrices epistémicas indígenas son agro céntricas y cosmocéntricas, la naturaleza es considerada el centro de regeneración de la vida. En el plano epistémico, esto quiere decir que la sabiduría fluye como producto de la estrecha relación simbiótica hombre - naturaleza. Otra particularidad de la sabiduría

indígena es que tiene una dimensión simbólica y ritual porque todos los actos de la vida en la comunidad están acompañados de rituales, no sólo las tareas agrícolas, sino los otros actos de la vida comunal y familiar. Asimismo, el saber es holístico porque todos los saberes están conectados, a diferencia de la ciencia universal que establece todo tipo de taxonomías, clasificación y fragmentación del conocimiento. Por último, el saber es práctico y vivencial, una particularidad en las comunidades campesinas indígenas es que todos los actos de la vida son espacios de aprendizaje vivencial, todo se aprende haciendo, probando experimentando, jugando.

Montaluisa (1999) afirma “que un niño indígena, aunque solo tenga seis años de edad, ya conoce muchas cosas sobre las plantas, los animales, los ciclos de naturaleza, etc. Sin embargo, al ir a la escuela frecuentemente debe aprender otras cosas que no tienen para él una aplicación inmediata, ni una relación con lo que le enseñan sus padres” (op. cit. 32). Las sabidurías que el niño adquirió en la socialización primaria en su entorno familiar, comunitario son ignoradas por la escuela, de ahí que una sentida demanda sea la educación propia.

3.10 Pluralismo epistemológico

Según Olive (2009) una epistemología pluralista explica la posibilidad y justifica la existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento; sosteniendo por tanto, que la legitimidad de los conocimientos tradicionales no debería estar basada en los mismos criterios que se utiliza para juzgar la validez de los conocimientos científicos tecnológicos.

Tradicionalmente las instituciones educativas han sobrevalorado “ciencia occidental”, como si fuera la única forma de comprender y analizar la realidad. La imposición de esa única forma de conocimiento hegemónico significó la anulación de las otras formas de conocimiento, pues en la ciencia no hay cabida para los conocimientos, tradiciones, rituales, sentimientos, etc. que no hayan sido catalogados como científicos, ya que estas formas de conocimiento comúnmente se los cataloga como conocimiento vulgar o pre científico.

Al respecto, De Sousa, señala que las “epistemologías del sur” se refieren al: “(...) reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos científicos y no científicos y de nuevas relaciones de diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y discriminaciones causadas por el capitalismo y el

colonialismo" (De Sousa 2008). En este sentido, el pluralismo epistemológico implica asumir que no existe un conocimiento universal válido y único, sino existen diversos tipos de conocimientos y diferentes maneras de conocer o crear conocimiento.

CAPÍTULO IV

MARCO CONTEXTUAL

4.1 El departamento de La Paz

El Departamento de La Paz está situado al noroeste del territorio de Bolivia, entre los 11°50' y 18°05' latitud Sud y los 66°42' y 69°32' de longitud Oeste del meridiano de Greenwich. Limita al Norte con el Departamento de Pando, al Sud con el Departamento de Oruro, al Este con los Departamentos de Beni y Cochabamba y al Oeste con las Repúblicas del Perú y Chile. La Paz se constituye en una síntesis de Bolivia por la gran diversidad de suelos y climas que tiene, su heterogénea topografía y su diversidad étnica cultural hacen de ella un Departamento complejo y único (Plan de Desarrollo del Departamento Autónomo de La Paz 2012: 12).

Según el Plan de Desarrollo del Departamento Autónomo de La Paz (2012) este territorio presenta una diversidad de pisos ecológicos, identificándose siete regiones agroecológicas: Altiplano Norte, Altiplano Sur, Valles del Norte, Valles del Sur, Yungas, Amazonía y el área Metropolitana, cuyas alturas oscilan entre 4.200 y 200 metros sobre el nivel del mar (m.s.n.m.) (Op. cit.2012: 15).

El Departamento de La Paz, cuenta con 20 provincias y 87 municipios y una población aproximada de 2.706.359 habitantes, que representan el 27% del total nacional que es 10.027.262 habitantes según el censo 2012⁹. La estructura demográfica del Departamento de La Paz, nos muestra que la población del área urbana es del 69% y del área rural el 31% (Op. cit. 2012: 20).

La ciudad de La Paz y principalmente la ciudad de El Alto de La Paz son urbes con un acelerado proceso de crecimiento de su mancha urbana debido a la creciente inmigración de poblaciones rurales del Departamento. Las familias inmigrantes se insertan mayormente en el sector informal (como comerciantes minoristas y ambulantes), en el sector servicios y en la construcción, también realizan diversos emprendimientos familiares, por ejemplo, talleres de confección de ropa. La situación de algunas familias en los lugares de destino de la migración es muy precaria, sobre todo si no tienen el apoyo de otros parientes residentes en la ciudad que puedan acogerlos.

⁹Bolivia: Decreto Supremo N° 1672, 31 de julio de 2013 referido a los resultados del censo de población y vivienda 2012 Bolivia: Población según municipio.

4.2 El municipio Jesús de Machaca

4.2.1 Ubicación

El municipio de Jesús de Machaca es la Sexta Sección Municipal de la Provincia Ingavi del Departamento de La Paz, con su capital el pueblo Jesús de Machaca, situado en el altiplano Norte, entre los paralelos 16°8' de latitud sur y 68°2' de longitud oeste, a una altura aproximada de 3.800 a 4.741 m.s.n.m., ubicado al Sur Oeste y a una distancia de 120 Km. de la ciudad de La Paz, sede de gobierno del Estado Plurinacional de Bolivia Según (González citado por la Fundación Machaqa Amawt'a 2011: 25).

La población de Jesús de Machaca se encuentra aproximadamente a 120 km de la ciudad de La Paz, en la parte Sudeste entre las localidades de Viacha y Guaqui, tiene dos vías de acceso, la principal y la más transitada es la carretera asfaltada El Alto – Guaqui en un primer tramo, el segundo tramo de Guaqui a la comunidad de Jesús de Machaca es un camino de ripio y tierra. La segunda vía de acceso es por el municipio de Viacha y es una carretera de ripio y tierra.

Los límites establecidos para el municipio Jesús de Machaca según usos y costumbres es la siguiente: Al Este, limita con los Municipios de Viacha, Provincia Ingavi y Laja (Provincia Los Andes). Al Oeste, limita con los Municipios de San Andrés de Machaca, Guaqui y Desaguadero, Provincia Ingavi. Al Norte, limita con los Municipios de Guaqui, Tiwanaku, Provincia Ingavi y Laja, (Provincia Los Andes) y al Sur, limita con los Municipios de Caquiaviri y Nazacara, Provincia Pacajes y San Andrés de Machaca, Provincia Ingavi. (Plan de Desarrollo Autónomo Originario de Jesús de Machaca 2010: 6).

4.3 Historia y constitución del municipio Jesús de Machaca

Según la historia, Jesús de Machaca para autogobernarse y evitar el dominio de los españoles compró sus propias tierras de la Corona Española en dos ocasiones, en 1585 y en 1645¹⁰. Jesús de Machaca tiene una larga historia de lucha para conservar sus tierras y tradiciones. La unidad y la organización es la herencia más valiosa con la que cuenta.

Uno de los hechos más significativos ocurrió el 12 de marzo de 1921 donde el cabildo a la cabeza de Marcelino Llanqui se alzó en rebeldía contra con el corregidor Lucio Estrada, por los abusos cometidos por esta autoridad y contra el sistema político de entonces, dando muerte al corregidor y su familia. Posterior a este hecho, el gobierno central y los

¹⁰ En Educación desde la Participación, Fundación Machaqa Amawt'a (2010).

mestizos del pueblo reaccionaron masacrando con el regimiento militar acantonado en la población de Guaqui, a los comunarios de las comunidades cercanas, matando a niños, ancianos, mujeres y persiguiendo a los cabecillas, este trágico hecho es parte de la historia del pueblo machaqueño, de Bolivia y en especial del movimiento campesino.

Asimismo, Jesús de Machaca es una de las pocas regiones donde lo educativo jugó un rol fundamental en su historia, la demanda comunal por la autodeterminación hizo visualizar la importancia de dominar el idioma y la escritura usados por los sectores dominantes. Lo que le permitió articular lo educativo con la identidad, fuerza dinamizadora, que impulsó la creación de estrategias organizativas y educativas revolucionarias para principios de siglo, y que hoy continúa sirviendo de foco catalizador y proyección comunal frente al nuevo Estado Boliviano (Datos y cifras de Jesús de Machaca, Ministerio de Autonomías 2009)

El municipio de Jesús de Machaca fue creado después de la promulgación de la Ley de Descentralización Administrativa, la Ley de Participación Popular y la Ley de Municipalidades, como normas nacionales de organización territorial política y administrativa, que fueron sancionadas en la década de los 90.

Jesús de Machaca logra desvincularse del municipio de Viacha mediante la Ley 2351 del 7 de mayo de 2002 y logra la creación de la Sexta Sección Municipal después de siete años de lucha este hecho sin duda fue un gran logro para los machaqueños en procura de ejercer su autonomía territorial en la toma de decisiones para su futuro.

El año 2005 inicia la primera gestión municipal con sus autoridades municipales elegidas bajo una democracia originaria, representativa y por consenso, en la lógica de usos y costumbres, es decir, el Alcalde Municipal y los cinco concejales son elegidos desde las comunidades originarias, pasando por los ayllus, por los distritos electorales, por la marka y por el Magno Cabildo.

Las autoridades municipales, sean ejecutivos o legislativos no pueden sobreponerse por encima del Magno Cabildo de autoridades originarias. La instancia de participación comunitaria y control social ejercen el Magno Cabildo, los ayllus y las comunidades originarias. En este caso, la gestión municipal se constituye en la instancia administrativa de los recursos de la población originaria indígena, otorgados por la Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y apoyados en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas y el Convenio OIT (Organización Internacional de Trabajo) N°169.

Esta experiencia de gestión administrativa y política municipal y territorial, ha dado lugar a la conversión del municipio a la figura administrativa de Autonomía Indígena Originaria de Jesús de Machaca, en el último referéndum de 6 de diciembre de 2009, por la voluntad soberana de los habitantes de este territorio y en el marco de la Ley Descentralización y Autonomías del Estado Plurinacional de Bolivia. Esto implica que Jesús de Machaca, en adelante, tiene la responsabilidad de definir la forma de elección de sus autoridades administrativas y legislativas y la gestión territorial en base a los usos y costumbres de manera legal y legítima bajo la tuición del Magno Cabildo y la decisión soberana de los/as comunarios y comunarias.

4.4 Población

La población del Municipio de Jesús de Machaca, según el Censo de Población y Vivienda 2001, era de 13.247 habitantes, 6.380 hombres y 6.860 mujeres. Es una población predominantemente aymara. Asimismo, en este municipio, a orillas del río Desaguadero, se asienta el pueblo milenario de Irohito Urus que está en proceso de desaparecer debido a la fuerte presencia e influencia de la cultura aymara en la región.

Los últimos datos del censo de población y vivienda 2012 han revelado que ha existido un leve incremento de la población a 14.950 habitantes. Según datos de Bolivia Censo Nacional de Población y Vivienda 2012 Población según Municipio (Decreto Supremo N° 1672, 31 de julio de 2013).

4.5 Organización política y administrativa

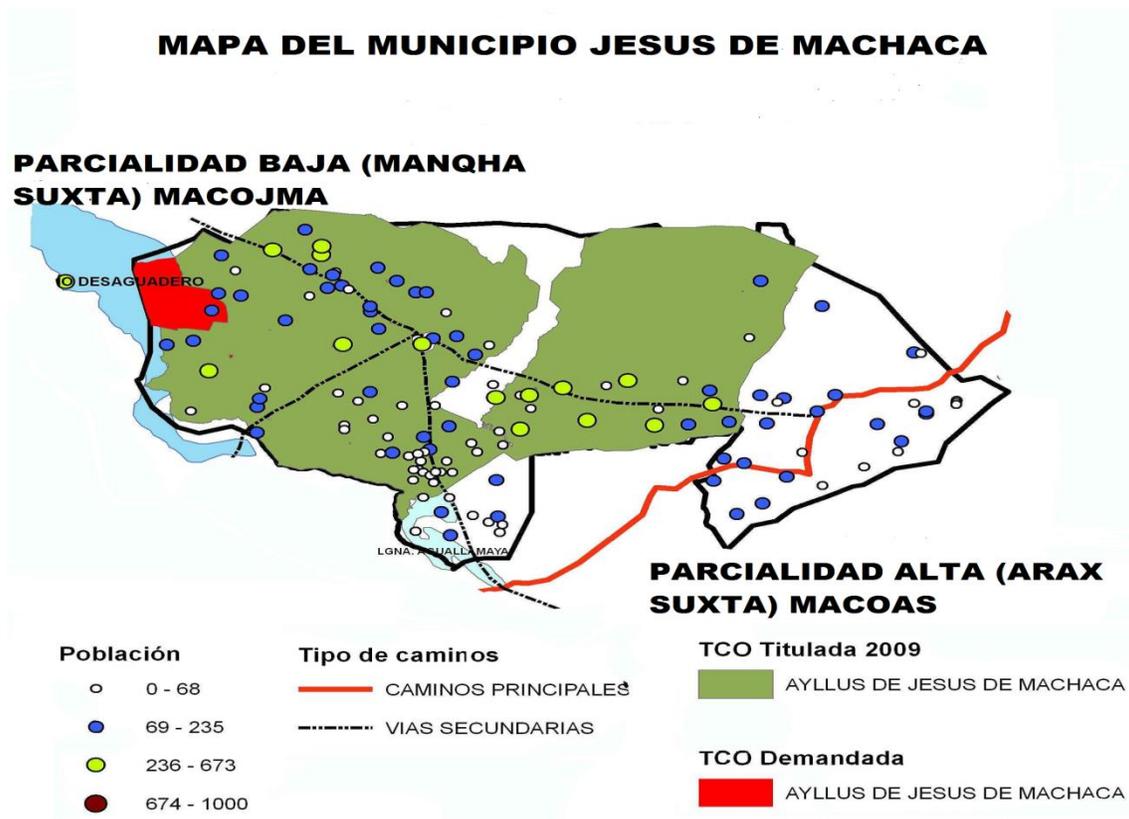
La extensión territorial del municipio de Jesús de Machaca es de 69.881 kilómetros cuadrados de superficie¹¹ e históricamente está dividida en dos parcialidades originarias: Parcialidad de Arriba, con su organización política administrativa denominada Marka de Ayllus y Comunidades Originarias de Arax Suxta de Machaca (MACOAS) que comprende 7 ayllus; y la Parcialidad Baja denominada Marka de Ayllus y Comunidades Originarias de Jesús de Machaca (MACOJMA) con 19 ayllus. Las dos markas tienen un total de 76 comunidades (Plan de Desarrollo Municipal 2006-2010 citado por la Fundación Machaqa Amawt'a 2011: 25).

Los ayllus conforman la Marka a la cabeza de sus autoridades de Jiliri Mallku y Jiliri MallkuTayka, a su vez, la Marka constituye el Cabildo de Autoridades Originarias con su

¹¹ Concejo Educativo de Jesús de Machaca y Fundación Machaqa Amawt'a (2010:1) Diagnóstico educativo del distrito educativo de Jesús de Machaca

máxima autoridad el Jach'a Mallku y Jach'a MallkuTayka y sus cuatro "cabezas" o miembros de la directiva del Cabildo. Las dos marcas (MACOAS y MACOJMA) conforman el Magno Cabildo de Autoridades Originarias a la cabeza de los dos Jach'a Mallkus, que es la instancia máxima de deliberación y decisión a nivel territorial.

Jesús de Machaca es un municipio relativamente nuevo, logra su creación de la Sexta Sección Municipal mediante la Ley 2351 del 7 de mayo de 2002, que le convierte en municipio. Asimismo, el año 2005 se inicia la primera gestión municipal con sus autoridades municipales elegidas bajo reglas de la democracia originaria, representativa y por consenso en la lógica de usos y costumbres, es decir, el Alcalde Municipal y los cinco concejales son elegidos desde las comunidades originarias, pasando por los ayllus, por los distritos electorales, por la marka y por el Magno Cabildo. En este caso, el Alcalde Municipal y los/as concejales/as no pueden ser reelegidos/as, tampoco puede ostentar el cargo un sólo ayllu y distrito electoral, ya que los cargos son rotativos.



Fuente: Ministerio de Autonomías del Estado Plurinacional de Bolivia

4.6 Educación

El municipio de Jesús de Machaca y su Distrito Educativo cuenta con seis núcleos educativos; Santo Domingo, Cuipa España, Sullcatiti Chama, Germán Busch, Jesús de Machaca, Mejillones Aguallamaya, Corpa y Jankohaque, cuyo funcionamiento y administración está a cargo de la Dirección Distrital de Educación, además cuenta con el apoyo del Concejo Técnico de Educación, conformado por, un técnico de seguimiento y supervisión y un técnico de información educativa. Todos estos funcionarios coordinan acciones con los directores de núcleo, de unidades educativas, y con el personal docente y administrativo.

En el municipio Jesús de Machaca actualmente existen 55 unidades educativas: 12 colegios de educación secundaria y 43 con inicial y primaria; las cuales albergan un total de 4.206 alumnos, que están distribuidos en los siguientes niveles: 219 en el nivel inicial, 2.651 en el nivel primario, y 1.336 en el nivel secundario. También cuenta con tres centros de educación alternativa (CETHA), una Normal de Educación Alternativa y un Instituto Tecnológico para la formación a nivel técnico superior (Fundación Machaqa Amawt'a 2011: 80).

El 5 de agosto de 2008, el municipio de Jesús de Machaca fue declarado "territorio libre de analfabetismo", formando parte del Programa "Yo sí puedo", ejecutado en toda Bolivia por el Ministerio de Educación del Estado Plurinacional.

En el tema educativo hay que desatacar el trabajo sostenido de las instituciones eclesiales y ONGs en Jesús de Machaca, en las últimas tres décadas, tales como: la Parroquia de la iglesia católica, el Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario y el Centro de Apoyo Educativo Machaca, entre otros, que apoyaron al Cabildo de autoridades originarias, en su fortalecimiento y consolidación organizacional.

4.7 Cultura y lengua

Las comunidades de Jesús de Machaca pertenecen a la cultura aymara, que es expresada en su cosmovisión, sistema organizativo, identidad cultural y lengua. Este pueblo indígena es considerado por algunos autores, entre ellos Jiménez, Ticona, Layme, Colque, Choque y Albó, como el bastión de la cultura aymara, también denominado por Albó, Ticona y Choque (2009) como la "marka rebelde", pues el Machaqueño es orgulloso de su cultura y lengua, ya que mantiene viva sus costumbres y tradiciones. Según los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2001, se establece que del total de

los habitantes del Municipio, el 94,4 % de los habitantes se consideran de origen Aymara, seguido del 4,3% que no se identifican y un 0,9% de habitantes de origen Uru que se encuentran ubicados en el Ayllu Irohito Urus.

Un símbolo identitario muy particular del machaqueño es la indumentaria originaria de los Mallkus, quienes visten q'awilla (un poncho pequeño), un poncho grande de color wayruru, su q'ipi (bulto cargado a la espalda), un lluch'u (gorra con orejeras), un sombrero negro, una chalina de color vicuña, wara (bastón de mando de 50 a 70 centímetros de largo), una pequeña cruz chakana, dos ch'uspas que contienen alcohol, coca y calcita (cal), estos elementos son para que sea año bueno.

En la indumentaria existen ciertos detalles que identifican a las autoridades. Por ejemplo, los Jiliris y Jach'a Mallkus originarios llevan una cinta tricolor o wiphala. Las Mallku Taykas llevan una pollera oscura, aguayo negro, q'ipi (bulto cargado a la espalda), montera negra y el tari (aguayo pequeño de 40 por 40 centímetros utilizado para llevar coca y azúcar). También llevan en la mano alcohol para la ch'alla. Asimismo es necesario aclarar que solo la esposa del Jach'a Mallku es decir la jach'a tayka porta una cruz chakana¹².

En el municipio de Jesús de Machaca también se encuentra asentada la cultura Uru, en el ayllu Irohito Urus, que aún conserva algunas de sus costumbres y prácticas como: la pesca, caza, en las orillas del río Desaguadero. También se caracterizan por su vestimenta típica de color plomo o blanco, sombrero de totora y por ser buenos nadadores y pescadores.

Las fiestas y la ritualidad andina, son otros elementos culturales que caracterizan al pueblo de Jesús de Machaca. Durante todo el año se celebran varias fiestas patronales y rituales, todas relacionadas con el pastoreo, la producción agrícola, los santos católicos. Entre las fiestas tradicionales más importantes está la celebración del Año Nuevo Andino, el 21 de junio donde, al margen de las ceremonias rituales, se efectúa la elección del próximo Jach'a Mallku, que tomará juramento el primer día del Año Nuevo (Primero de enero).

¹² Cruz Chakana, es el nombre con que se conoce al símbolo polisémico más importante y antiguo de la Cultura Andina; es una figura geométrica que fue usada como ordenador de los conceptos matemáticos y religiosos, filosóficos, sociales por los indígenas andinos. En línea: <http://apuntesdearquitecturadigital.blogspot.com/2012/10/la-chacana-la-cruz-cuadrada-andina-el.html> fecha de consulta: 06 de diciembre 2013.

La Fiesta patronal del Niño Salvador se celebra del 4 al 7 de agosto, donde los vecinos más pudientes de origen mestizo que viven en la capital del municipio, participan activamente, derrochando su fortuna como una forma de demostrar su opulencia. Esta fiesta es propia del ámbito urbano de Jesús de Machaca en el que los comunarios no participan.

Como la mayoría de las fiestas patronales del Altiplano, esta celebración también cuenta con tropas de bailarines donde sobresale la danza de la Morenada. Asimismo, se realizan misas y procesiones con prestes y pasantes, además se realiza la famosa corrida de toros (donde los doce ayllus participan cada uno con un toro). En estas fiestas se hacen grandes ostentaciones de comida y bebida para satisfacer a los invitados, finalmente la fiesta termina con una feria de alasita y despedida en las afueras del pueblo.

En Machaca también se festeja la fecha cívica del 6 de agosto (día de la patria), se realizan desfiles cívicos donde participan todas las instituciones educativas, organizaciones sociales, instituciones públicas, instituciones privadas y autoridades originarias, de todos los ayllu, comunidades y distritos del municipio, de manera obligatoria.

El Ayllu Irohito Urus, participa en la fiesta de Patronal del Niño el Salvador de una manera muy particular, que consiste en la construcción de balsas totora de forma gratuita para las diferentes comparsas, las cuales son usadas el 5 de agosto para la “balseada” en un pequeño lago artificial fuera de la comunidad, que es llenado de agua solo para la fiesta y todos los participantes de los diferentes grupos de danzantes cruzan el lago.

Otra de las festividades religiosas importantes es la fiesta de Rosario que se celebra cada primer domingo de octubre de cada año y es la principal fiesta agrícola que se realiza en el pueblo de Jesús de Machaca. En esta fiesta participan todos los ayllus y comunidades del Municipio Jesús de Machaca, cada ayllu junto a sus comunidades participa con una danza típica que representa a su ayllu. Esta fiesta desde la cosmovisión aymara, tiene un profundo significado ritual, porque es una celebración que se realiza para el inicio de la siembra en los ayllus, es una muestra del sincretismo cultural de Jesús de Machaca porque aparte del ritual andino para la siembra también se celebran misas religiosas. Actualmente esta festividad ha sido revalorizada y apoyada por el gobierno autónomo municipal para su institucionalización por ser patrimonio del municipio.

Desde el año 1990 los comunarios celebran el Mara T'aqa¹³ o Año Nuevo Aymara, cada 21 de junio, en las ruinas de Wankane del ayllu Qhunqhu Likiliki precisamente en la wak'a Tata Qala¹⁴, participa todo el municipio, autoridades, comunarios y residentes de la ciudad de La Paz. La celebración del Mara T'aqa; significa primer contacto con la Pachamama y los "Achachilas" en el centro geográfico imaginario de Jesús de Machaca. En esta fecha se realiza la Waxt'a la Pachamama, a los Achachilas y al Tata Willka, el ritual se lo realiza antes del amanecer y ante la Wak'a sagrada Tata Qala¹⁵.

El año nuevo (se celebra el primero de enero de cada año) se realiza el cambio de autoridades originarias en Jesús de Machaca, y consiste en una gran celebración llena de música, danza, comida y bebida ofrecida a los mallkus entrantes y salientes y se realiza en la comunidad del mallku entrante en una actividad única donde el mallku saliente le entrega el bastón de mando al nuevo Jach'a Mallku que tutelaré y cuidará de la Marka durante un año. En este acto sin precedentes se renuevan todas las autoridades originarias del municipio, para ello se invita las principales autoridades originarias como ser: a los secretario ejecutivos de la Federación de Campesinos de la provincia Ingavi, de la Federación de campesinos Túpac Katari de La Paz y de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, también a este acto posición participan las autoridades municipales, las instituciones públicas y toda la población machaqueña, para darle el realce correspondiente.

La religiosidad de los machaqueños está marcada por la cosmovisión andina, no obstante que con la Colonia y la influencia cristiana, muchos rituales y fiestas religiosas andinas siguen siendo practicados, los santos de la religión cristiana fueron apropiados por la religiosidad andina. Así cada cantón, cada ayllu y comunidad tiene sus propias fiestas religiosas. Las wak'a (lugares sagrados) son el centro de esta religiosidad y de estas fiestas.

Otro elemento cultural importante que afirma la identidad de los pobladores de Jesús de Machaca es su lengua aymara. Según los datos del (Plan de desarrollo Autónomo Originario de Jesús de Machaca 2010) en el municipio de Jesús de Machaca, la población en su mayoría es bilingüe, el 62% habla el idioma aymara y castellano, los aymaras

¹³ Mara T'aqa traducido al español final y principio de año.

¹⁴ Wak'a traducido al español lugar sagrada; Tata qala en español padre piedra; pachamama en español madre tierra; achachilas en español abuelo en la religiosidad andina es utilizada para identificar a la montañas y cerros que representa lo masculino. Waxt'a en español ofrenda ritual a la pachamama.

¹⁵ Datos y cifras del municipio de Jesús de Machaca (2009). Boletín informativo N.-001 ministerio de autonomías.

monolingües son un 22% generalmente son adultos mayores, en especial las mujeres y los monolingües castellano hablantes son el 16%¹⁶ niños y adolescentes en su mayoría. De acuerdo a estos datos Jesús de Machaca se estaría aproximándose al bilingüismo sustractivo, porque la lengua aymara está siendo reemplazada lentamente por la lengua castellana, especialmente esto sucede en las personas más jóvenes, por la influencia urbana y de los medios de comunicación. La lengua aymara también se practica en las unidades educativas, ya que se la considera como una lengua de enseñanza y aprendizaje de los educandos en los primeros años. En los primeros años la enseñanza es en aimara pero gradualmente se llega a aprender el español hasta convertirse en bilingües incipientes. Cabe aclarar que muchos de los profesores son de municipio ello facilita la enseñanza en aymara.

En el municipio de Jesús de Machaca también hay hablantes de la lengua Uchumatacu que es la lengua milenaria de los Iruhito Urus, que se encuentra prácticamente en proceso de extinción, porque hay muy pocos hablantes que son personas de la tercera edad, esta lengua es amenazada por las lenguas predominantes del lugar como son: el aymara y el castellano. Debido a esto algunas instituciones como la Fundación PROEIB andes viene implementando un proyecto de revitalización lingüística.

4.8 Economía

La base económica de los pobladores de Jesús de Machaca es la producción agropecuaria. Se produce papa, quinua, cañawa, granos de cebada, papa lisa, en las pampas áridas de Jesús de Machaca que son aptas para estos cultivos. También se producen hortalizas al pie de los cerros y en las rinconadas de las serranías. Los productos agrícolas en su mayoría se destinan para el consumo familiar. Cuando la producción agrícola es escasa, las familias pueden llegar a la pobreza o extrema pobreza, muchas veces, con la desintegración familiar por la salida de los varones hacia otras zonas de producción u otras ciudades¹⁷.

En la parte pecuaria la economía familiar se sustenta con la crianza del ganado vacuno, ovino y camélido, complementados con la crianza de otros animales menores como cerdos, gallinas y conejos. La crianza de los animales mayores es considerada como caja

¹⁶ Datos del Plan de Desarrollo Autónomo Originario de Jesús de Machaca (2010)

¹⁷ Concejo Educativo de Jesús de Machaca y Fundación Machaqa Amaw't'a (2010: 2) Diagnostico educativo del distrito educativo de Jesús de Machaca

de ahorro porque con la venta de dichos animales, las familias pueden adquirir bienes de mayor costo como la compra de muebles y otros.

4.9. Instituciones públicas y privadas que trabajan en la región

Las instituciones públicas que prestan servicios en Jesús de Machaca son las siguientes: autoridades políticas (nos referimos a asambleístas departamentales), el cabildo la máxima autoridad del municipio, Gobierno Autónomo Municipal, autoridades que imparten Justicia (policías), comité de vigilancia, autoridades originarias, organizaciones de mujeres y asociaciones de productores.

Hasta el 2010 en Jesús de Machaca trabajaban siete instituciones privadas que son las siguientes: Plan Internacional, Fundación Machaqa Amawt'a, Centro Avelino Siñani (CAS), Compassion International, CASSA, Parroquia y el Centro de Estudios Para Adultos (CEA), estas instituciones prestan apoyo y asesoramiento técnico a la población machaqueña, en diferentes áreas como salud, educación, producción y turismo.

CAPÍTULO V

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se presenta la descripción y el análisis de los resultados de la investigación. En la primera parte se hace referencia a los antecedentes históricos sobre la demanda de una educación y un currículo contextualizado en el distrito educativo de Jesús de Machaca. Los hechos más relevantes que antecedieron a la construcción del currículo diversificado fueron: la elaboración del Plan de Desarrollo de Jesús de Machaca, la constitución del Centro educativo de Apoyo Machaca, la realización del Quinto Congreso del Cabildo Originario, la creación del Consejo Educativo, la realización del Primer y Segundo Congreso Educativo de Jesús de Machaca, la constitución de la Fundación Machaqa Amawt'a y la constitución legal de la Dirección Distrital de Educación.

En la segunda parte se abordará el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural (CDI). Para lo cual primeramente se hará una presentación o muestreo de los actores involucrados, después se describirá el proceso construcción del currículo contextualizado, en el que se hará referencia al diagnóstico educativo y al diseño mismo del currículo contextualizado. Posteriormente, se hará un análisis de este proceso tomando como pauta metodológica la perspectiva del actor social, que consiste en identificar los posicionamientos de los actores respecto a algunos temas o problemas planteados en este proceso, en el que salen a relucir las ideas y percepciones de los actores, las contradicciones, resistencias y críticas respecto a la construcción del Currículo Diversificado Intracultural. Por último, se hará un balance de la participación social a partir de los posicionamientos que adoptan los actores.

5.1. Antecedentes históricos sobre las demandas de una educación pertinente en el Distrito Educativo Jesús de Machaca

5.1.1. Antecedentes previos a la creación del Consejo Educativo Jesús de Machaca

De acuerdo a los datos encontrados en la revisión documental, la presencia de la iglesia católica en el Municipio de Jesús de Machaca tuvo influencia directa en la educación, a través del accionar de dos instituciones educativas: El Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario "CETHA - Túpac Katari" y las Escuelas de Cristo. La primera, está abocada a la educación alternativa en esta región, por más de treinta años, la segunda, desarrolla sus actividades en la educación formal desde la implementación del

programa de escuelas multigrado a partir de la década de los 60. Ambas instituciones son dependientes de la Comisión Episcopal de Educación y el Ministerio de Educación.

La demanda de una educación contextualizada en Jesús de Machaca es histórica y data de muchos años, pero para efectos del presente estudio, nos remontaremos solamente a los hechos ocurridos desde los años 90 hacia adelante, época en la que se plantean demandas concretas de una educación acorde al contexto cultural, lingüístico y el desarrollo con identidad.

Entre los años 90 – 91 se elabora el “Plan de Desarrollo Jesús de Machaca” con la cooperación y asesoramiento de las siguientes instituciones: Sistema Boliviano de Tecnología Agropecuaria (SIBTA), el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA) y el Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario (CETHA), en dicho plan, además de otros temas, se contemplaba el componente educativo, orientado a mejorar la calidad de la educación y la cobertura escolar en la región.

Para la realización de este Plan previamente se hizo un diagnóstico que abarco diferentes ámbitos del desarrollo local. En lo que concierne a la educación, una de las conclusiones más importantes fue que en el municipio de Jesús de Machaca la educación no era de calidad, no estaba bien organizada y, sobre todo, no era contextualizada. Además, se vio que la educación primaria, la educación alternativa y la educación secundaria funcionaban cada cual por su lado. A raíz de este análisis realizado en el Núcleo Parina Arriba, se vio la necesidad de constituir el primer Consejo Educativo a nivel de Núcleo Escolar con la perspectiva de contar con una instancia organizativa que encare los temas educativos a nivel regional. El director del Centro Apoyo Educativo Machaca (CAEM) dice al respecto:

El año 1990 en Parina hemos creado el Primer Consejo Educativo, a nivel de Núcleo de la Escuela Central y eso ha visto el CETHA y ha dicho hay que crear otros concejos educativos en otras unidades, después de un año, o dos años creo que ha aparecido en otros lugares, han tratado de organizar, pero no entendían cómo podía funcionar el Consejo Educativo, entonces nosotros hacíamos funcionar el Consejo Educativo en Parina, los años 90, 91, 92, incluso se tiene un acta, una organización donde participan las autoridades, pero en esas reuniones solo se habla de educación. Entonces esa misma idea un poco se ha expandido, por eso desde la comisión de educación del cabildo hemos hecho el congreso y en el congreso se ha hecho el análisis de cómo está la educación, la cobertura, el tema de calidad, el tema de la relación, por ejemplo, escuela comunidad y otros aspectos más (SO - 17 – 08 – 2012).

Con respecto a la anterior cita, podemos deducir que los primeros Consejos Educativos en Jesús de Machaca no tuvieron un objetivo específico, porque que estaban centrados en problemas educativos generales de la comunidad, como los relacionados con la escuela y sus necesidades materiales. Pero algo que se puede destacar en esa década es la participación activa de las autoridades originarias que estaban involucrados en los Consejos Educativos Comunales. Posteriormente estas experiencias se expandieron a otras comunidades y fueron consideradas por la comisión de educación del Cabildo de Autoridades Originarias para la creación del Concejo Educativo.

5.1.2 Creación del Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM) y el Consejo Educativo Jesús de Machaca

Otro de los hechos importantes fue la creación del Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM) a cargo de la iglesia católica, en el marco de la Reforma Educativa de 1994, puesto que en el municipio Jesús de Machaca ninguna institución se ocupaba de mejorar la educación regular. Por tanto, esta tarea fue asignada al CAEM, siendo una de sus actividades inmediatas organizar el Quinto Congreso Orgánico del Cabildo de Autoridades Originarias de Jesús de Machaca. Asimismo, se le encomendó preparar, juntamente con las autoridades originarias, una propuesta para constituir un Consejo Educativo.

En consecuencia, el año 1997 se realizó el Quinto Congreso Orgánico del Cabildo de Autoridades Originarias de Jesús de Machaca, en el que se planteó la creación del primer Consejo Educativo. La propuesta fue presentada por la Comisión de Educación del Cabildo y aprobada por el Congreso nombrando como presidente al profesor Cenobio Inda, quien hasta ese entonces era parte de la Comisión de Educación del Cabildo. La resolución emitida en su único artículo señalaba lo siguiente:

Art. Único: El Cabildo de Autoridades Originarias dentro de su estructura orgánica tenga una organización coherente y eficaz en la educación expresada en un “Concejo Educativo de los Ayllus Originarios de Jesús de Machaca”, con finalidades y objetivos específicos de las diferentes actividades a realizarse dentro del marco educativo (La memoria de mi pueblo por una educación participativa¹⁸ memoria del primer Congreso Educativo de Jesús de Machaca 2012: 11).

¹⁸ Inda, Velasco Cenobio (2012) “La memoria de mi pueblo por una educación participativa” desde los ayllus y comunidades originarias de Jesús de Machaca. Recopilación de las memorias del primer y segundo congreso educativo realizado el año 1997 y 2004, respectivamente en el distrito municipal, después municipio. Documento publicado el año 2012.

De esta manera el año 1997 El Concejo Educativo emerge del seno de las organizaciones originarias de Jesús de Machaca como una instancia encargada de velar por la educación. El Quinto Congreso le otorgó legitimidad y legalidad de acuerdo a las normas, usos y costumbres de las comunidades y ayllus de esta región.

Por tanto, el Concejo Educativo de los Ayllus Originarios de Jesús de Machaca nace bajo cinco resoluciones y consideraciones: La primera resolución señala que:

1. La educación en Jesús de Machaca todos consideramos que está en crisis, lo cual es producto del actual sistema de la estructura económica y política imperante en el país, no sustenta las necesidades urgentes en la región de acuerdo a nuestra realidad sociocultural y económico cultural (Óp. cit. 2012:11).

De acuerdo a esta resolución el Consejo Educativo surge en respuesta a la crisis de la educación regular que existía en Jesús de Machaca, lo cual es atribuida también a la crisis del sistema político y económico vigente en ese momento. La producción agropecuaria local no satisfacía las necesidades de los habitantes de Jesús de Machaca y la educación no toma en cuenta las necesidades educativas de la región porque no parte de la realidad sociocultural machaqueña, por tanto, no resuelve las necesidades básicas e inmediatas de la población.

La segunda resolución emitida por el congreso señala que:

El actual sistema educativo mantiene la educación como instrumento de dominio y discriminación para los ayllus y comunidades originarias, situación que se expresa en la coexistencia en la región, con centros educativos llamados colegios sub urbanos y rurales, lo cual no condice las expectativas del contexto de acuerdo a la realidad sociocultural y económico (op. cit. 11).

Esta resolución sostiene que la educación que se imparte en Jesús de Machaca continua sometiendo a la población machaqueña, a las comunidades y ayllus, ya que siguen en situación de pobreza y marginación, lo cual es producto de una educación instrumentalizada al servicio de las clases dominantes, y por ende, no responde al contexto ni a la realidad de la región; la calidad de la educación y la organización es diferenciada para el área sub urbana y rural.

La tercera resolución señala que:

La educación para una transformación de la realidad debe rescatar las praxis educativas de acuerdo a nuestras lenguas originarias Aymara y los URU Uchumataqus, a partir de una concepción y acepción filosófica, que defina el nuevo tipo de hombre que se pretende formar al servicio de la región machaqueña, además de tipo de sociedad en el que le tocara vivir a ese nuevo hombre (óp. cit. 12).

En la tercera resolución el sistema educativo fue cuestionado por los habitantes del lugar, por su falta de pertinencia y una educación ajena a las necesidades de la comunidad. Se plantea que la educación parta de la realidad, de lo significativo para los comunarios. Esto implica, por ejemplo, tomar en cuenta las lenguas originarias de la región, con el objetivo de formar ciudadanos machaqueños al servicio de la región.

La cuarta resolución señala que:

La integración del sistema educativo regional de Jesús de Machaca es de implementar un Proyecto Educativo Regional con un currículo regionalizado que responda a los intereses y necesidades de los machaqueños, a las exigencias de transformación cualificación y desarrollo de nuestra sociedad (op. cit 12).

En esta resolución se plantea transformar cualitativamente la educación machaqueña a través de un Proyecto Educativo Regional para que responda a las necesidades y expectativas de la población de Jesús de Machaca. El Consejo Educativo debe canalizar las demandas y hacerlas efectivas.

La quinta resolución señala que:

Para el proyecto educativo regionalizado debe participar toda la comunidad educativa directa y real a través de sus organizaciones naturales, en la planificación, ejecución y evaluación de la política y de los procesos educativos en sus diferentes niveles (Op. cit. 12).

Por último, en la quinta resolución se planteó la necesidad de un proyecto educativo regionalizado y se hizo hincapié en la participación que se debe dar en todo el proceso y en todas las áreas y niveles de la educación en la región. También se señala que la población participará a través de sus representantes en el Consejo Educativo, que será la instancia que aglutinará a las personas elegidas democráticamente en las comunidades y unidades educativas, con la finalidad de mejorar la educación a través de proyectos educativos y la gestión educativa participativa.

En este sentido, el Consejo Educativo se constituye en una instancia de participación social en educación, que tiene el propósito de involucrar a toda la población machaqueña en temas educativos, identificar las necesidades educativas locales y plantear alternativas de solución a los problemas educativos.

Muchas de las resoluciones emanadas del Quinto Congreso del Cabildo de Autoridades Originarias fueron tomadas en cuenta en el diseño del CDI, como lineamientos generales para concretar las demandas de un currículo contextualizado para el distrito educativo de Jesús de Machaca.

Por otra parte, en el Quinto Congreso se definieron objetivos para el CEJM que orienten sus actividades, además se le asignaron los roles que debía cumplir en adelante. El documento del Congreso sobre dichos objetivos señala lo siguiente:

Objetivos del Consejo Educativo de Jesús de Machaca

- Coordinar actividades educativas con la organización matriz en todo momento, respetando dentro del marco de las organizaciones de autoridades originarias.
- Elaborar de manera participativa, difundir y sostener el Nuevo Proyecto Educativo regionalizado de acuerdo a las necesidades del contexto, vivir con planes y programas readecuados a nuestra realidad, poniéndolo íntegramente al servicio de todos los machaqueños.
- Procurar el perfeccionamiento en la transformación y cualificación de la educación, mediante un desarrollo del proceso educativo con la participación de todos los actores sociales.
- Coordinar, coadyuvar y dirigir el desenvolvimiento de las juntas escolares, nucleares y regionales para el fortalecimiento en el desempeño de sus funciones.
- Buscar el financiamiento para el Proyecto educativo regional a través de organismos estatales y no gubernamentales.
- Contar con su respectiva estructura orgánica y sus reglamentos de funciones.
- Priorizar en el sistema del proceso de aprendizaje en el idioma materno de manera sistemática.
- Proponer un calendario regionalizado en todo el proceso educativo para cada gestión.
- La presidencia del Consejo Educativo debe ser ocupada por una persona entendida en el campo educativo, para un buen liderazgo en todo el proceso.
- Participación directa de todos los actores sociales, en la elaboración del Plan curricular regionalizado en los diferentes niveles y áreas.
- El Consejo Educativo tiene la potestad de exigir y coordinar con las autoridades superiores en designaciones de profesores con especialidades en las diferentes áreas y niveles.
- Apoyar en la elaboración y aplicación de forma directa de los reglamentos internos de la disciplina de los estudiantes en la región de Jesús de Machaca.
- Coordinar con los centros de salud en la elaboración de un programa de

orientación sobre el alcoholismo, lo cual se difundió por las emisoras radiales (Radio Machaca) en forma oral y escrita.

- Propugnar la revisión, evaluación, actualización y mejoramiento permanente de los docentes.

Fuente: La memoria de mi pueblo por una educación participativa (Inda 2012:12).

Podemos decir que los objetivos del Consejo Educativo hacen referencia a su rol y a la participación en la gestión educativa y pedagógica para incidir en la mejora de calidad educativa de la región. Por otro lado, su rol fue promover la participación de todos los sectores y actores relacionados con el tema educativo en todos los niveles. Además tuvo la facultad de proponer alternativas de solución otros problemas que se presentan en la región.

En los objetivos resalta claramente la tarea de promover y trabajar un currículo regionalizado con pertinencia cultural y lingüística, dando prioridad a la lengua materna en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dichos objetivos se enmarcan en la línea de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Además, se destaca la relación permanente que el Consejo Educativo debe tener con la máxima organización originaria de la región, ya que ésta le da legitimidad a su accionar porque representa a todas las comunidades y ayllus de Jesús de Machaca, siendo además el brazo educativo de la misma.

En resumen se puede decir que el Consejo Educativo surge de las organizaciones originarias de Jesús de Machaca, como una necesidad, ante los problemas educativos, como la falta de pertinencia al contexto local. También se vio la necesidad de que el Consejo Educativo debía estar presidido por una persona entendida en materia educativa y que, al mismo tiempo, sea autoridad originaria mallku o ex mallku, que conozca la realidad educativa de la región. Lo cual necesariamente convocaba a un profesor que a la vez sea autoridad originaria. Los planteamientos ponen en evidencia que en Machaca se demandaba una educación apropiada para la región, resaltando la participación comunitaria en el proceso de construcción de una nueva propuesta educativa.

5.1.3 Congresos Educativos en Jesús de Machaca

Durante el período de referencia de este estudio se llevaron a cabo dos congresos educativos, que fueron convocados por el Consejo Educativo, la Comisión de Educación

del Cabildo y las instituciones que trabajan en el tema educativo de la región, donde, de manera extraordinaria, participaron los delegados de padres de familia de todas las unidades educativas del lugar, los delegados de los profesores de los diferentes núcleos educativos, los directores de las unidades educativas y de los centros de educación alternativa, los delegados de los estudiantes, autoridades originarias, autoridades administrativas, instituciones privadas y ONGs que trabajan en el lugar. El Congreso Educativo, con amplia convocatoria, se constituyó en espacios de discusión y deliberación donde se debatieron los problemas educativos más apremiantes de la región de Machaca. También en estos encuentros se marcan los lineamientos de la educación para los siguientes años.

- **Primer Congreso Educativo (1998)**

El Primer Congreso Educativo fue llevado a cabo el año 1998. A este importante evento asistieron más de 500 delegados, entre directores, profesores (as), estudiantes, juntas escolares y autoridades originarias de toda la región. El mismo se llevó a cabo en la iglesia del pueblo de Jesús de Machaca.

El objetivo del Congreso fue impulsar el funcionamiento del Consejo Educativo que se había creado en el V Congreso del Cabildo de Autoridades Originarias en 1997. Asimismo, la finalidad fue hacer una primera evaluación de la Reforma Educativa a nivel regional, que se venía implementando desde 1994.

En dicho Congreso, el Consejo Educativo de Jesús de Machaca planteó el abordaje de varios temas coyunturales que fueron analizados en mesas de trabajo. Estos temas abordados fueron:

- Diagnóstico y marco situacional del contexto
- Análisis del marco filosófico y doctrinal de la Ley de la Reforma Educativa y leyes ligadas a la misma.
- Propuesta curricular regionalizado
- Comisión Social, Estatuto Orgánico del Congreso Educativo.

Fuente: Memoria del 1er congreso educativo de Jesús de Machaca realizado en 1998 (Inda 2012).

Como se puede apreciar, uno de los puntos que se analizó en el Primer Congreso fueron las leyes 1565 de la Reforma Educativa y la 1551 de Participación Popular, sus decretos complementarios y su aplicación en la región. Otro de los temas planteados para su análisis fue la propuesta del currículo regionalizado planteado por la ley 1565 y asumido por el Consejo Educativo.

Otro punto tratado fue respecto a las normativas internas y el estatuto orgánico sobre las cuales se regiría el Consejo Educativo para desarrollar sus actividades en adelante. Después del análisis que se realizó en las mesas de trabajo con la participación de los diferentes actores involucrados, se arribó a las siguientes conclusiones:

- La constatación de una ley de Reforma Educativa poco acorde a las expectativas de la población.
- Concentrada solo en primaria dejando de lado los demás niveles y edades.
- Deficiente infraestructura educativa.
- Necesidad de un currículo contextualizado
- Carencia de un calendario escolar acorde a la realidad agrícola local
- Falta de programas de cualificación y profesionalización para los profesores
- Falta de una educación ligada a la producción, a lo económico, a lo tecnológico, a lo agropecuario, a la salud y a la alimentación.

Fuente: Educación desde la participación, (Fundación Machaqa Amawt'a 2011:15-16).

En las conclusiones de este Primer Congreso se puede advertir la necesidad de contar con un currículo contextualizado basado en la educación comunitaria productiva y una educación que promueva el desarrollo local con identidad. Por otro lado, en el análisis se hace una reflexión crítica, en sentido que la Reforma Educativa no había llenado las expectativas de los machaqueños ni resuelto los problemas educativos tales como: la falta de infraestructura, falta de educación productiva, actualización docente y la pertinencia educativa adecuada a la región, problemas que no fueron superados a cuatro años de la implementación de la Ley de la Reforma Educativa.

En el primer Congreso Educativo realizado en Jesús de Machaca, el Concejo Educativo realizó una de sus principales tareas, que fue el de organizar y llevar adelante el desarrollo del congreso en coordinación con las instituciones locales y originarias de Machaca a un año de su creación. Este hecho sin duda fortaleció al Concejo Educativo para seguir desarrollando sus actividades posteriormente.

Segundo Congreso Educativo (2004)

El Segundo Congreso educativo de Jesús de Machaca se realizó después de seis años del Primer Congreso. En esa oportunidad participaron alrededor de 400 delegados, y se llevó a cabo en el histórico pueblo de Jesús de Machaca. La época en que se realizó el

Segundo Congreso, el Cantón Jesús de Machaca ya se había convertido en municipio, lo cual dio lugar a la creación de la dirección Distrital de Educación de Jesús de Machaca, que estaba en proceso de consolidación, y por ende, ya se contaba con un Director Distrital de Educación invitado por el Ministerio de Educación, quien tomó las riendas de la educación formalmente en representación del Estado. El congreso y el Concejo Educativo tenían nuevos desafíos, porque ya tenía pensado diseñar políticas educativas para el municipio.

En el Segundo Congreso Educativo se discutió y analizó la necesidad de contar con políticas educativas en el municipio. Se plantearon objetivos relacionados con el desarrollo integral del municipio, siendo el tema educativo uno de los pilares fundamentales. Otro objetivo fue hacer aportes al trabajo del Concejo Educativo Aymara (CEA) a partir de las experiencias locales, con miras al Congreso Regional y Departamental de Educación que se iba a realizar en esa época.

Los objetivos que se plantearon en este segundo congreso educativo fueron los siguientes:

- Proponer políticas públicas de educación integral en el distrito municipal Jesús de Machaca, orientadas a resolver las necesidades y demanda educativas de la población en su conjunto.
- Posicionar la educación como una estrategia de desarrollo integral de la población en el municipio Jesús de Machaca.
- Proyectar las estrategias educativas y el plan de acción hacia una educación de calidad con pertinencia e identidad aymara machaqueña.
- Contribuir con una propuesta educativa a los próximos congresos nacional de Educación a través del Concejo Educativo Aymara – CEA, desde una realidad originaria, indígena y rural.

Fuente: La Memoria de mi pueblo por una educación participativa; Memoria del 2do Congreso Educativo Convocatoria realizado el 2004 (Inda 2012).

Asimismo, se definieron objetivos específicos, entre estos, trabajar los lineamientos de un currículo diversificado y regionalizado a partir de un diagnóstico educativo que dé cuenta de la situación en la que se encontraba la educación en el municipio, lo cual será un insumo esencial para plantear el currículo regionalizado.

Otro de los objetivos del Congreso Educativo fue impulsar una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que hasta ese momento no tuvo un avance sustancial en la región, ni fue comprendido en su integridad por la población machaqueña y por algunos sectores del magisterio. En este sentido, el Congreso Educativo se constituye en un espacio de reflexión y evaluación de La Reforma Educativa y la EIB.

Los objetivos específicos planteados fueron los siguientes:

- Considerar al diagnóstico educativo municipal como elementos de reflexión y análisis para formular la visión, misión y objetivos de la educación en el distrito municipal.
- Definir principios y enfoques para la formulación del currículo diversificado y regionalizado por áreas niveles y modalidades.
- Impulsar la educación intercultural bilingüe en los diferentes ciclos, niveles, modalidades y áreas educativas del distrito.

Fuente: La Memoria de mi pueblo por una educación participativa; Memoria del 2do Congreso Educativo realizado el año 2004 convocatoria (Inda 2012)

Además, en el mismo Congreso se plantearon diferentes temáticas para su análisis, las cuales fueron discutidas y analizadas en mesas de trabajo, entre estos temas se pueden destacar los siguientes:

- Análisis del contexto nacional, municipal en los aspectos: económico, social, cultural, político educativo y su posicionamiento.
- Evaluación del programa de la reforma educativa desde el contexto municipal.
- Análisis de la realidad educativa municipal en los aspectos: matriculación, repitencia, abandono y permanencia.
- Análisis de la situación de aprendizaje de los niños y niñas, jóvenes y adultos en el logro de competencias por ciclos, niveles y modalidades reflejadas en la calidad educativa.
- Rol y perfil de los padres de familia, directores, profesores, juntas escolares y autoridades originarias, en el contexto de la educación actual y la nueva visión educativa para los próximos diez años.
- Política educativa: análisis y definición de las bases, principios, fines, visión, misión objetivos de la educación del municipio de Jesús de Machaca y su estructura orgánica.
- Formulación de líneas estratégicas de la educación en:
Competencia a lograr por áreas (formal y alternativa), niveles ciclos y modalidades.
Aplicación de la Metodología, didáctica y técnicas de los procesos educativos.
Contenidos temáticos por ciclos, niveles áreas de conocimiento y modalidades.
Tecnología de la información y comunicación (TIC).
Temas transversales: democracia, ciudadanía, género, generacionales, medio ambiente, desarrollo, valores, afectividad y sexualidad.
Educación intercultural y bilingüe e implementación de un calendario agrícola
Educación productiva, producción, transformación, comercialización desde el enfoque educativo.
Capacitación y formación docente
Gestión y fortalecimiento institucional
Educación alternativa: especial, de adultos y permanente.

Fuente: La Memoria de mi pueblo por una educación participativa, Memoria del 2do Congreso Educativo realizado el año 2004 (Inda 2012).

Otros problemas que se analizaron en el Segundo Congreso fueron: la participación de los padres de familia, los avances de la Reforma Educativa de 1994, la formación de recursos humanos, la educación alternativa, política educativa del municipio y definición de estrategias educativas. En suma, en el Segundo Congreso Educativo se profundizó el análisis del tema educativo de manera más integral tomando en cuenta todas las modalidades de educación que se imparten en la región, esto con el propósito de definir lineamientos que sirvan de base para la formulación de políticas educativas del municipio Jesús de Machaca

Después del análisis de la situación educativa en el marco de la Reforma Educativa de 1994, se sacaron varias conclusiones. Una de ellas fue el reclamo respecto a la escasa participación del magisterio en la elaboración de la Ley de la Reforma Educativa, atribuyeron a este hecho la poca participación de este sector, ya que no se comprometió en llevar adelante el proceso, aspecto que perjudicó la implementación. Veamos la siguiente cita extraída de la memoria del Congreso:

La exclusión del sector del magisterio organizado y de sus bases del proceso de consulta y diseño, ha sido realmente un factor negativo, de ahí que el sector docente nunca asumió la Reforma como suya, más al contrario, se ha visto como algo impuesta y contraria a sus intereses personales como profesionales. (La memoria de mi pueblo por una educación participativa; Memoria del 2do Congreso Educativo de Jesús de Machaca realizado el año 2004 Inda 2012: 45).

Otra conclusión está basada en una crítica a la excesiva concentración de la Reforma Educativa en el nivel primario, descuidando la educación secundaria y las otras modalidades. Según las determinaciones del Segundo Congreso educativo es un atentado a los más pobres y en especial al área rural porque se deja de lado la educación alternativa que está destinada a los sectores más vulnerables que no tuvieron acceso a la educación primaria y secundaria.

Otro de los defectos de la Reforma Educativa en su aplicación fue la concentración en el nivel primario, dejando de lado el nivel secundario. Menos atención tuvo la educación alternativa y la técnica, cuyos potenciales beneficiarios son paradójicamente, los sectores mayoritariamente pobres, habitantes de las zonas periurbanas y rurales. (Memoria del 2do. Congreso Educativo de Jesús de Macha realizado el 2004; 2012: 45)

Otra conclusión es que la EIB había sido relegada al sector rural, ello fue percibido por la población como una discriminación, no obstante que en la Ley de Reforma Educativa fue planteada como política Educativa Nacional.

Otro de los aspectos que parecía una revolución fue el de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); hoy por hoy, ha quedado relegado al ámbito rural, cuando más era una política a escala nacional. (Op. Cit. 45)

A esto se liga la falta de información y comprensión de los padres de familia acerca del objetivo real de la enseñanza bilingüe, incorporando la lengua indígena del lugar. Según los padres de familia, el aprendizaje no era significativo ni pertinente porque “no ayudaba a la superación de los estudiantes”. También se concluye que la educación bilingüe quedó reducida al monolingüismo y que no existen metodologías adecuadas para la enseñanza bilingüe. Este hecho es identificado como uno de los obstáculos para la implementación de la EIB:

La enseñanza en lengua 1 (materna) ha generado una serie de reacciones de los actores de la educación, especialmente de muchos padres de familia, quienes manifiestan que la enseñanza en lengua originaria no sirve para poder seguir superándose y también que en el aprendizaje tardan más en aymara que en castellano.

La enseñanza como el aprendizaje en lengua aymara tarda, además la enseñanza en castellano no es significativa y que los estudiantes no entienden lo poco que memorizan. Urge pues en el municipio la adopción de líneas estratégicas, metodológicas, decididas e intrépidas para que la enseñanza sea bilingüe: en ambas lenguas, pero primero en L1, posteriormente en L2 esto en todos los niveles, áreas y modalidades de la educación en machaca (Op. cit. 2012:46).

Las conclusiones también hacen mucho énfasis en la participación de la comunidad educativa en la formulación de propuestas y políticas educativas que respondan a las necesidades y demandas locales.

Las políticas educativas deben apuntar al fortalecimiento de una verdadera comunidad educativa en el marco de una participación real y activa, para que los actores puedan incidir tanto en el control y fiscalización, como en la formulación de políticas educativas y en los procesos de evaluación del hecho educativo (Op. cit. 2012:46).

También se concluyó sobre la falta de una capacitación integral a la comunidad educativa en temas relacionados con la EIB, se ve este hecho como otro aspecto que no permitió el avance de la Reforma Educativa de 1994.

Por último, una de las conclusiones contundentes fue la necesidad de contar con un currículo contextualizado bajo el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que debe responder a las necesidades locales, complementadas con las necesidades globales.

5.1.4. Constitución legal de la Dirección Distrital de Jesús de Machaca

Después de los dos congresos educativos, otro de los hechos importantes que se dio en la región es la consolidación legal de la Dirección Distrital de Educación del Municipio de Jesús de Machaca, con el nombramiento del primer Director Distrital de Educación, quien fue designado por convocatoria de la Dirección Departamental de Educación de La Paz. De esta manera se dio la legalidad a la primera autoridad educativa del municipio. Sin embargo, el nuevo director distrital legalmente establecido asume sus funciones recién la gestión 2009. Al respecto el documento “Diagnostico Educativo de Jesús de Machaca” realizado por el Concejo Educativo y la Fundación Machaca Amawt’a señala lo siguiente:

Una vez que Jesús de Machaca inició la primera gestión municipal en el año 2005, se inició los trámites ante el Ministerio de Educación y ante el SEDUCA de La Paz para conseguir la dirección distrital titular. Después de sucesivas audiencias con las autoridades educativas, en el año 2006 se logra el nombramiento de la dirección distrital interina. Después de este primer logro, las autoridades originarias, gobierno municipal y director distrital interino continuaron con el proceso de trámite de la Dirección Distrital titular, logrando este objetivo el 31 de diciembre de 2007, mediante la Resolución Bi-Ministerial N° 009/07 (Concejo Educativo Jesús de Machaca y Fundación Machaca Amawt’a 2010:13).

Luego del nombramiento oficial del director distrital de educación, una de sus primeras tareas fue priorizar la construcción del Currículo Contextualizado del Distrito. La flamante autoridad contaba con todas las prerrogativas que la ley le concedía para organizar, convocar y definir líneas de acción junto a la comunidad educativa y el Concejo Educativo, para llevar a cabo la construcción del CDI, cuyo proceso describiremos más adelante.

En esta etapa la participación del Cabildo de Autoridades Originarias, el Centro Educativo Técnico Humanístico Agropecuario (CETHA), el Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM), el Consejo Educativo y la Fundación Machaca Amawt’a fue muy significativa y decisiva. Estas cuatro instancias coadyuvaron a empoderar a las organizaciones originarias para su participación en la toma de decisiones sobre educación en la región. Estos avances se pueden evidenciar en la realización de los congresos educativos, la constitución del Consejo Educativo, la constitución del municipio y la Dirección Distrital de Educación. Estas instancias organizativas tendrán una influencia directa en la construcción del Currículo Diversificado Intracultural (CDI).

5.2. Los actores involucrados y el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural

En este apartado hacemos una descripción del proceso de construcción del CDI, que consta de dos momentos importantes. El primero, se refiere a la ejecución del diagnóstico educativo. El segundo, al diseño curricular realizado en diversos talleres y encuentros. En ambos momentos participaron representantes de la comunidad educativa de Jesús de Machaca: padres de familia, estudiantes, maestros y autoridades educativas, organizados en el Consejo Educativo Jesús de Machaca (CEJM). Dicho Consejo, además está conformado por las autoridades originarias. También participaron en el proceso los sabios, ex estudiantes y profesionales del municipio Jesús de Machaca. Veamos el detalle de los actores involucrados.

5.2.1. Actores involucrados en la construcción del CDI

En este acápite nos referiremos a los diferentes actores que participaron tanto en el diagnóstico como en el diseño y construcción curricular. En el muestreo de actores identificamos dos tipos de actores: actores locales y actores externos. Los actores locales tienen una filiación directa a la escuela y la comunidad; y los actores externos pertenecen a instancias organizativas e institucionales que participan desde el exterior del centro educativo y la comunidad en beneficio de la institución educativa. En cada uno de estos dos grupos, también se distinguen los actores individuales y los colectivos” (Jahuirá 2001:58). Los actores colectivos son las instituciones y organizaciones que trabajan en pro de la educación, y los individuales son autoridades, docentes y estudiantes que actuaron y emitieron sus opiniones de manera personal, tanto en el proceso de diagnóstico como en el diseño curricular. A continuación describiremos a dichos actores.

5.2.1.1. Actores locales

Los actores locales (colectivos e individuales) se dividen en dos grupos: actores que están involucrados directamente en la educación y la construcción del CDI y los actores indirectos que coadyuvaron en este proceso. Los actores directos fueron: La comunidad educativa, los directores de núcleo y unidad educativa, los profesores/as, los Consejos Educativos Social Comunitarios (ex juntas escolares), los estudiantes y el Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM). Los actores indirectos son: El municipio, las comunidades campesinas y ayllus, el cabildo, la Marka, los sabios y sabias de las comunidades, los ex alumnos, la Fundación Machaqa Amawt'a y los profesionales oriundos del municipio Jesús de Machaca.

a) Actores directos

- La comunidad educativa

La comunidad educativa está conformada por las juntas escolares, maestros (as), directores, estudiantes de primaria y de secundaria, los cuales participaron con representantes a nivel de unidades educativas seccionales rurales, unidades educativas de núcleo y unidades educativas urbanas. Las Juntas Escolares se movilizaron y organizaron para tener representatividad y participación plena en el CEJM y en los congresos educativos. Por tanto, se puede decir tuvieron el rol más protagónico en la construcción de CDI.

La movilización de la comunidad educativa estuvo impulsada principalmente por los directores y los Consejos Educativos Social Comunitarios (ex juntas escolares) que organizaron reuniones y encuentros con el asesoramiento del Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM) y la Fundación Machaqa Amawt'a (FMA). Al respecto, el Director de una Unidad Educativa señaló lo siguiente:

El Consejo Educativo no solamente está organizado por los profesores y directores, si no que ahí está la Dirección Distrital, están los directores, están los profesores, están los mallkus originarios, las juntas escolares, actualmente son los concejos educativos sociales comunitarios, pero aún todavía se los conoce con el nombre de juntas escolares y también hay estudiantes y padres de familia . O sea que todos participan en este Concejo Educativo, entonces hasta ahora mantiene esa esencia, desde su creación. (PA 02- 05-12).

El Consejo Educativo está compuesto por diferentes actores de la comunidad educativa y su participación en los diferentes eventos es de manera representativa. Los representantes son elegidos democráticamente en los Comités Educativos de los núcleos escolares y de las unidades educativas del municipio.

- Los consejos educativos social comunitarios (ex Juntas Escolares)

Las Juntas Escolares se organizaron a nivel de unidad educativa, de núcleo y de distrito educativo, de acuerdo la Ley 1565 de La Reforma Educativa y la Ley 1551 de Participación Popular. Con la Nueva Ley de Educación ASEP, dichas instancias educativas se convierten en los Consejos Educativos Social Comunitarios, que tienen nuevos roles en la gestión educativa.

La participación de los Consejos Educativos Social Comunitarios en el Distrito Educativo de Jesús de Machaca mediante sus representantes fue muy activa durante el proceso de

construcción del CDI. Los representantes fueron portavoces de las demandas planteadas por los padres y madres de familia de las diferentes instituciones educativas.

- Los estudiantes

El municipio cuenta con más de cuatro mil estudiantes en sus diferentes niveles, quienes también tienen representación dentro del CEJM. Al igual que los padres de familia, los estudiantes están organizados y representados por su máxima organización que es la Federación Regional de Estudiantes de Jesús de Machaca (FREJMA), dicha instancia es el canal por el cual los estudiantes plantearon sus demandas y propuestas para la construcción del CDI.

- Los directores de núcleo y unidad educativa de la localidad

El Distrito Educativo de Jesús de Machaca cuenta con 19 directores, de los cuales 13 son directores de unidades educativas y seis, de núcleos educativos. Los directores son el nexo entre el núcleo y la máxima autoridad del Distrito, tienen atribuciones y obligaciones de acuerdo a las normativas dentro de sus núcleos y unidades educativas. Estas instancias, a su vez, son las que canalizan las demandas y necesidades educativas en los diferentes escenarios de la gestión educativa. Asimismo, los directores oriundos fueron actores importantes para motivar y organizar a su comunidad educativa para que participen en el CEJM y en la construcción del CDI.

- Los profesores del municipio de Jesús de Machaca

Los profesores son otro grupo de actores locales que protagonizaron este proceso. El distrito escolar cuenta con 305 profesores en los diferentes niveles: inicial, primaria y secundaria como también en la educación alternativa. Los profesores se organizaron por núcleo para elegir a sus representantes al CEJM con el propósito de que participen en las diferentes actividades del Consejo Educativo y en la construcción del CDI.

La representación de los profesores aportó con información valiosa partiendo de su experiencia de trabajo y su conocimiento sobre la realidad local y, sobre todo, por su interacción con la comunidad, dando a conocer sus opiniones y sugerencias. Cabe señalar que la participación de los profesores oriundos en la construcción del CDI fue un aspecto favorable para el diseño curricular.

- Centro de Apoyo Educativo Machaca

El Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM) es una institución no gubernamental que trabaja directamente en el fortalecimiento de la educación regular en el municipio de Jesús de Machaca desde 1996. Desde su creación, junto a la Comisión de Educación del Cabildo contribuyó en la realización de diferentes actividades como ser: los congresos educativos, el asesoramiento a la elaboración de proyectos educativos y en el apoyo técnico al CEJM.

A partir de las resoluciones emitidas por el Segundo Congreso Educativo, el CAEM empezó con el diseño de los primeros instrumentos del diagnóstico, el cual no llegó a terminarse. Esto debido a que desde sus inicios trabajó como institución educativa de convenio hasta el año 2010, esto le otorgaba la potestad de seleccionar su personal de acuerdo a sus requerimientos. A partir del año 2010 pasó a depender del Ministerio de Educación, este hecho produjo algunos cambios en la institución, uno de ellos fue el cambio en la composición del cuerpo docente, el CAEM ya no contaba con personal docente con diversas especialidades para sus áreas de trabajo, lo cual hizo que muchas actividades realizadas hasta entonces por esta institución se queden estancadas, entre ellas el diseño de los instrumentos para el diagnóstico educativo. Esto causó un debilitamiento en el protagonismo del CAEM en la construcción del CDI. Al respecto el director de dicha institución señala lo siguiente:

El CAEM medio que se ha quedado ahí con los cambios, se puede decir, que se ha estancado porque su personal no podía responder, porque elaborar un currículum significa algo de ciencia conocer más, algo de estudio sobre estos temas, con lo cual no contamos, y eso nos ha paralizado lo que hemos aportado nosotros es solamente en organizar, éramos organizadores y luego llamábamos a la Fundación Machaqa Amawt'a para decir que este núcleo ya estaba organizado, de esta manera hemos hecho el trabajo en conjunto con la Fundación (SO 08-12).

La participación del CAEM en el proceso de construcción del CDI quedó relegada a un segundo plano por la falta de especialización de los docentes normalistas en temas curriculares. Por consiguiente, el rol que cumplió en este proceso fue articular y organizar a los actores en las unidades y núcleos educativos para su participación en diferentes actividades inherentes a la construcción del CDI.

Es importante mencionar que el CAEM fue en su momento el centro de operaciones del concejo educativo y la comunidad educativa de Jesús de Machaca, donde se debatieron y analizaron las diferentes temáticas y propuestas presentadas, donde se tejieron ideas, se planteó estrategias para llevar adelante este proceso. Asimismo, las experiencias

educativas desarrolladas por el CAEM como ser los proyectos de aula y unidad educativa, en el marco de la Reforma Educativa de 1994, fueron referentes e insumos valiosos para encaminar la construcción del CDI.

En suma, podemos decir que la participación del CAEM en el proceso de construcción CDI fue una de las instituciones que apoyó desde un inicio y de manera permanente. Su contribución fue y es importante hasta la actualidad. Asimismo el CAEM formó parte del equipo técnico que concretizó el diagnóstico y la construcción del CDI.

- El Concejo Educativo Jesús de Machaca: Un actor colectivo protagónico en la construcción del CDI

El Concejo Educativo de Jesús de Machaca (CEJM) fue reorganizado el año 2009 con el objetivo único de realizar el diseño y construcción del currículo contextualizado que hasta ese momento no se había trabajado. A la cabeza del Consejo se encontraba el director distrital de educación del municipio, reemplazando a las autoridades originarias que habían ocupado ese cargo hasta ese momento. Esta determinación fue tomada en consenso por todas las organizaciones originarias y sociales, por ser la primera autoridad educativa legalmente constituida en el municipio.

El Concejo Educativo Jesús de Machaca reorganizado aglutina a diferentes estamentos y articula a los diferentes actores de la comunidad educativa. Su estructura organizativa es representativa ya que la elección es democrática. Tal como señala el técnico de la Fundación Machaqa Amawt'a:

A la cabeza del Consejo Educativo Jesús de Machaca está el Director Distrital de Educación, los directores de núcleo y unidades educativas, la junta escolar, los representantes de los estudiantes de cada colegio. La estructura del Concejo Educativo de Distrito estaba conformada a base de los Concejos de núcleo educativo, y éstos a la vez estaban conformados a base de los Concejos que tenía cada Unidad Educativa, de esta manera se ha organizado el Concejo Educativo y han mandado sus representantes. El Concejo Educativo de Jesús de Machaca se ha elegido en un ampliado grande, donde cada núcleo ha mandado sus representantes: han mandado estudiantes, profesores, padres de familia, hasta los niños de sexto y séptimo han ido a participar, entonces ellos se han reunido por estamentos: los estudiantes, profesores, directores, junta escolar entonces de ahí se ha elegido a los que iban a ser parte del CEJM. La elección se ha hecho por propuestas, de 35 estudiantes presentes se ha elegido a 5 representantes a nivel de Distrito. (MN 05-12).

En la cita anterior se puede evidenciar que existe una participación representativa de los diferentes estamentos y actores de la comunidad educativa en el Consejo Educativo. La estructura también es orgánica, ya que los representantes de las diferentes comunidades y unidades educativas eligen a los miembros en una reunión ampliada. En este sentido,

podemos decir que el Concejo Educativo agrupa a la diversidad de actores del Distrito Educativo de Jesús de Machaca. Tal como se manifiesta en los documentos de la Fundación Machaqa Amawt'a:

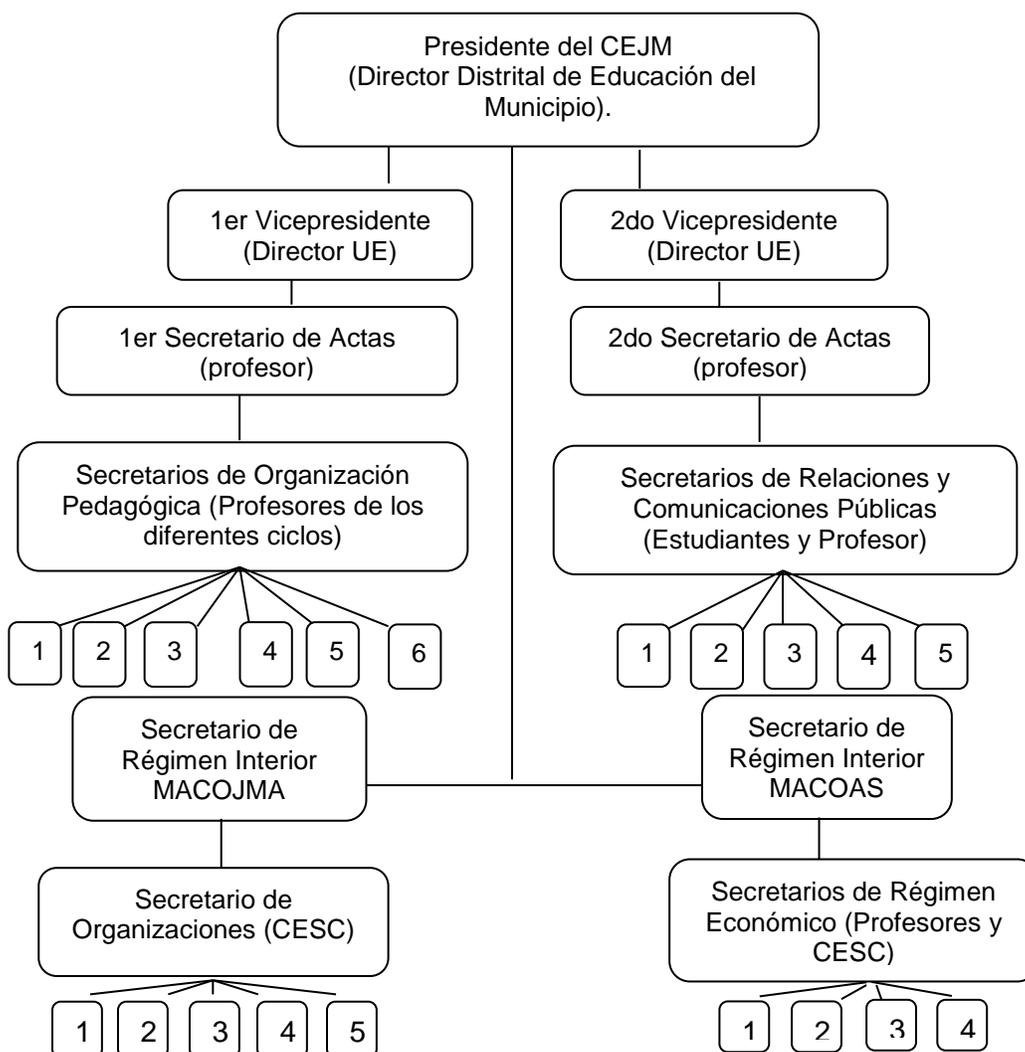
Esta organización se convierte en la representación de las comunidades, con poder de decisión, que recoge las diferentes experiencias y visiones de generaciones jóvenes y adultas, de los profesionales en educación, profesores y directores, y de la vida comunitaria de los padres y madres de familia, sabios y sabias y juntas escolares (Nina 2011:9).

Por su parte, una técnica de la Fundación Machaca Amawt'a afirma que el objetivo de la participación representativa y orgánica sirve para que la información fluya de manera dinámica en todos los niveles y en todo el municipio, que permita el ejercicio de una democracia representativa y participativa. Veamos su testimonio:

Para que el CEJM tenga una buena comunicación entre todos los sectores y actores y una participación equilibrada de los mismos, se ha tenido una estructura representativa de todos los sectores y que estos informen a la bases de las actividades que se desarrollan en las reuniones, talleres y encuentros. Porque cuando el representante vuelve a su comunidad informa sobre las actividades realizadas o sobre lo que se está haciendo. Del mismo modo, se eligió a cada uno de los actores para informar a la junta escolar o sea para que critique y para que la información vaya fluyendo y sepan de ese modo como se ha ido trabajando" (MN 05-12).

El Concejo Educativo optó por la democracia representativa para organizar su estructura organizativa, para de esta manera involucrar a todos los estamentos. Por otra parte, esta forma de representación permitió una mayor comunicación entre los diferentes niveles y actores. Es decir, que la información baje a las comunidades y que desde las comunidades la información llegue al Consejo Educativo, para esto se cuenta con una normativa interna, que orienta la conformación y elección de su directorio, y las acciones del Concejo Educativo en la construcción del CDI.

Estructura organizativa del Consejo Educativo de Jesús de Machaca



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos en el trabajo de campo (2012).

Observando el organigrama se puede apreciar que la presidencia estuvo ocupada por el Director Distrital de Educación, las vicepresidencias por la representación de los directores de unidades educativas, dos secretarías de actas ocupados por dos profesores, seis secretarías de organización pedagógica ocupados por profesores de diferentes niveles y ciclos, cinco secretarías de relaciones y comunicaciones públicas, ocupados por estudiantes y profesores, dos secretarías de régimen interior ocupados por la comisión de educación del cabildo, cinco secretarías de organización ocupados por los Consejos Educativos social comunitarios y, por último, 4 secretarías de régimen económico ocupado por los Consejos Educativos Social comunitarios y profesores. Anterior y durante

la reorganización del consejo educativo, las instancias de participación social en educación eran conocidas como juntas escolares.

En esta estructura organizativa se puede apreciar que los profesores tienen una representación significativa en el Consejo Educativo, más del 50% de los miembros del Consejo son profesores y ocupan cargos decisivos. En cambio, los padres de familia y las autoridades originarias participan en cargos operativos, logísticos y de organización, esto porque su participación tradicionalmente estuvo limitada a estos cargos de servicio o auxilio escolar.

Según las entrevistas realizadas a los técnicos de la Fundación Machaqa Amawt'a, señalan que, para ocupar cargos técnicos se seleccionó a personas con formación pedagógica, ya que estaba presente el desafío de diseñar el currículo regionalizado. En cambio, los cargos operativos están ocupados indistintamente por cualquier miembro del CEJM, vale decir los estudiantes y las autoridades originarias. En este sentido, podemos decir que la lógica organizativa del Consejo Educativo fue basada en principios técnicos pedagógicos, su propósito y accionar se reduce al ámbito del diseño curricular, no abarcaba otros ámbitos de la gestión educativa.

Las atribuciones de los miembros están enmarcadas en las normativas internas del CEJM, en base a los objetivos del diseño y construcción curricular contextualizada. Asimismo, según los reglamentos vigentes hasta la actualidad, los actores que cumplieron con su gestión en el Consejo Educativo de Jesús de Machaca pueden ser ratificados en sus funciones previa reelección, esto principalmente fue decidido velando por la participación de los profesores y directores para dar continuidad a las acciones emprendidas por el Consejo Educativo.

En resumen, el Consejo Educativo de Jesús de Machaca trabaja exclusivamente en el área pedagógica, de ahí la presencia mayoritaria de profesores, aunque en su composición participan los cuatro estamentos mencionados.

- Comités Educativos de Núcleo

El Distrito Educativo de Jesús de Machaca cuenta con seis núcleos educativos que aglutinan a 59 unidades educativas del municipio. Los núcleos escolares son los ámbitos donde se conformaron los Comités Educativos de Núcleo, que también son seis. Dichos comités estaban conformados por profesores, padres de familia, autoridades originarias y estudiantes, que fueron elegidos de manera democrática por representantes de unidades

educativas seccionales y centrales. Los Comités Educativos de Núcleo estaban a la cabeza del director del núcleo tal como se señala en la siguiente cita:

Los Comités Educativos de Núcleo, cuya tarea es trabajar, socializar y mantener informada a la comunidad acerca de los avances y procesos de la construcción participativa del currículo contextualizado. En cada núcleo educativo, con el compromiso y convocatoria de los directores y juntas escolares, se reúne a los actores educativos: profesores/as, juntas escolares, estudiantes, padres y madres de familia, integrantes del Comité Educativo (Nina 2011: 20).

Según lo señalado los núcleos educativos son espacios de participación de la comunidad educativa en la construcción del CDI, donde se desarrollaron los eventos preliminares como los talleres y cursos de capacitación donde se discutieron diferentes temáticas relacionadas con las necesidades de cada núcleo. Es importante mencionar que los seis núcleos educativos tienen características y necesidades diferentes, las cuales fueron recogidas por los Comités Educativos, de esta manera se pretendía atender a la diversidad y a las particularidades de cada contexto, para que las acciones no se focalicen íntegramente en la capital del municipio. Al respecto, el documento sistematizado sobre la “Construcción del diseño curricular contextualizado en la zona aymara” realizado por la Fundación Machaqa Amawt’a (2011) señala lo siguiente:

Los Comités de Núcleo impulsaron la realización de dichos talleres durante la construcción del diseño curricular contextualizado, tomando en cuenta los aportes de los jóvenes estudiantes en cada distrito, mismos que claramente expresaron tomar en cuenta la lengua originaria en la educación para la transmisión y generación de conocimientos locales, una educación bilingüe y productiva, y contar con profesores cualificados en los distritos para responder a sus expectativas locales y nacionales. Así también, los profesores y profesoras aportaron su experiencia y percepción, conscientes del rol que deberán asumir ante este desafío distrital (FMA 2011: 34).

La participación activa de los comités educativos de núcleo fue trascendental en el proceso de construcción del currículo diversificado, como se dijo, estos espacios se recogieron los aportes de los diferentes actores sobre diversas temáticas, las cuales fueron tomadas en cuenta para elaborar los contenidos curriculares del CDI.

b) Actores locales indirectos

- Las comunidades originarias, ayllus, marka y cabildo de Jesús de Machaca

El municipio de Jesús de Machaca cuenta con 76 comunidades originarias, cada cual está representada por un Sullka Mallku y la Mama T’alla. A su vez, las comunidades están organizadas en 26 ayllus, las cuales están representadas por un Jiliri Mallku y la Jiliri Tayka Mallku. El conjunto de ayllus conforman lo que es la Marka Jesús de Machaca, que

está representada por el Jach'a Mallku y su Jach'a Tayka Mallku, tanto de la parcialidad alta como de la parcialidad baja.

La máxima autoridad originaria de la marka es elegida cada 23 de julio en la comunidad de khunkhu en un cabildo. La elección es directa, siendo el cabildo la máxima instancia organizativa para la elección de autoridades y la instancia para la toma de decisiones. Durante la elección de las autoridades originarias también se elige al "Yati Mallku" (secretario de educación del Cabildo). Como ya se dijo, antes de la reorganización del CEJM estas autoridades ocupaban la presidencia del Consejo Educativo. Pero con el nombramiento del Director Distrital de Educación, las autoridades tradicionales ceden los espacios de decisión y ocupan cargos intermedios de supervisión y control en el CEJM. La intervención de las autoridades originarias en el CEJM fue básicamente para promover la participación de las comunidades y ayllus en los diferentes espacios, para el análisis de los temas educativos de la región.

- El municipio de Jesús de Machaca

El municipio de Jesús de Machaca se convierte en la sexta sección municipal de la Provincia Ingavi, mediante Ley el año 2002, con su capital, el pueblo histórico de Jesús de Machaca (Fundación Machaqa Amawt'a 34: 2011). El año 2004 se eligió por primera vez a un alcalde por voto de la población. Esta elección recayó en el Prof. Adrián Aspi como el primer alcalde de Jesús de Machaca, quien apoyo e impulsó la construcción del CDI en coordinación con la Dirección Distrital de Educación.

El municipio tuvo un rol muy importante en la construcción del CDI, su papel fue promover, incentivar y apoyar iniciativas para mejorar la educación, con miras a que se conviertan política educativa locales. El municipio colaboró también con algunos recursos económicos a través de la Dirección Municipal de Educación, durante el proceso de construcción y la aprobación del CDI el año 2011. Según la opinión del técnico de la Fundación Machaqa Amawt'a después de la conclusión del CDI, el municipio asumió el compromiso y responsabilidad de apoyar la implementación del currículo diversificado, entregando recursos económicos especialmente para el área de educación socio productiva (EP 05-12).

- Los sabios y sabias del municipio Jesús de Machaca

En el ayllu y la Marka de Jesús de Machaca, los sabios y sabias son reconocidos por su experiencia y sabiduría sobre la vida, la espiritualidad, las artesanías, la medicina natural,

el manejo de tecnologías de producción agrícola y otros. Actualmente, quedan pocos sabios y sabias en las diferentes comunidades del municipio, por eso son muy valorados y requeridos para escuchar sus consejos. Los Comités Educativos de Núcleos estuvieron encargados de ubicar a los sabios y sabias en cada núcleo en colaboración con la comunidad educativa para invitarlos a participar de las reuniones y talleres.

Por consiguiente, se puede decir que la participación de los sabios y sabias resultó ser muy significativa en la construcción del CDI, pues se creó un espacio para la transmisión intergeneracional de conocimientos y saberes, muchos de los cuales ya se estaban perdiendo.

- Jóvenes y profesionales indígenas del Municipio Jesús de Machaca

Otro grupo de actores invitados a participar en la construcción del CDI fueron los jóvenes, profesionales ex alumnos de las diferentes unidades educativas del municipio, muchos de ellos están cursando estudios superiores en diferentes instituciones educativas y otros que no pudieron acceder a estudios superiores. También se sumaron a este proceso, los técnicos y profesionales de Jesús de Machaca. Al interior de este grupo, los actores tenían visiones diferentes acerca de la problemática de la educación en Jesús de Machaca. Fue muy importante su aporte en el proceso de construcción del CDI, ya que socializaron sus experiencias en las instituciones educativas el tipo de educación que recibieron en las escuelas y colegios de Jesús de Machaca. A raíz de sus testimonios se pudo evaluar la pertinencia y eficacia de la educación que recibieron en la región, si todo lo que aprendieron les fue útil en su vida diaria, en sus estudios superiores y en su vida profesional. En base a sus relatos y experiencias de vida identificaron las falencias y debilidades educativas, y dieron algunas sugerencias sobre los contenidos o temas que se debería tener el CDI para mejorar la educación en el municipio.

5.2.1.2 Actores externos

Los actores externos (colectivos e individuales) identificados son los siguientes: La Fundación Machaca Amawt'a y sus técnicos, el Ministerio de Educación representado la Dirección Distrital de Educación y profesores urbanos que no son oriundos de Jesús de Machaca.

a) Fundación Machaqa Amawt'a

La Fundación Machaca Amawt'a (FMA) es una institución sin fines de lucro que fue fundada el año 2004, en el histórico pueblo de Jesús de Machaca con el visto bueno de

las autoridades originarias, para contribuir de manera integral en el desarrollo del municipio. La FMA comprometida para trabajar y mejorar el tema educativo en este municipio participó en la realización del diagnóstico y del CDI.

Esta institución impulsó y participó activamente a través de sus técnicos en la elaboración y aplicación de los instrumentos del diagnóstico y la construcción del CDI coordinando de cerca con otras instituciones como el CAEM y el CEJM, además trabajó de cerca con la primera autoridad educativa del municipio. Al respecto dicha autoridad señala lo siguiente:

Nosotros acudiendo a fundación Machaca Amauta, también una institución que trabaja en esta región, y también con este pensamiento revolucionario de responder a las expectativas del pueblo machaqueño se sumó a este proyecto e hicimos este acuerdo para hacer el diagnóstico y construir el currículo contextualizado (JBC 08-12).

El asesoramiento de la FMA consistió en el apoyo técnico para el manejo de la información, la sistematización de los resultados y el apoyo técnico para los talleres de capacitación a los diferentes actores de la comunidad educativa, durante todo el proceso de diagnóstico y el diseño del CDI.

Asimismo, la FMA brindó apoyo logístico con materiales de escritorio, equipos de computación, transporte y refrigerio para los diferentes talleres y cursos de capacitación, juntos a otras instituciones que prestan sus servicios en el lugar. Así lo manifiesta el Director Distrital de Educación:

Recurrimos a la Fundación para que ellos puedan apoyarnos en la parte económica técnica con algunos técnicos porque pensábamos que era mucho trabajo para la Dirección Distrital, asumir esa responsabilidad que es parte de nuestras funciones y nosotros íbamos a encarar esto desde la Dirección Distrital, pero en realidad no fue, tuvimos esas limitaciones (JBC 08-12).

Asimismo, los técnicos de la FMA formaron parte del equipo técnico, por lo mismo su participación en la construcción del CDI fue importante, desde el diagnóstico hasta la concreción del currículo. La Fundación tuvo un rol muy importante en la articulación de las diversas propuestas, abriendo espacios de diálogo, análisis y debate, además orientó técnicamente las acciones del Consejo Educativo.

L Fundación Machaca Amaw'ta trabaja en el municipio de Jesús de Machaca en diferentes temáticas y cuenta con técnicos encargados de las diferentes áreas. Actualmente, en lo que concierne a educación presta asesoramiento técnico al CEJM con el involucramiento de un profesional formado en el área de Ciencias de la Educación, que tiene experiencia en el diseño curricular, además de contar un amplio conocimiento sobre la cultura y lengua aymara.

Además de la participación de los técnicos se contó con dos maestros que prestaron sus servicios, brindando asesoramiento técnico al CEJM, uno de ellos tiene formación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Estos profesores tenían ítem del magisterio y fueron convocados temporalmente por la fundación y el Centro de Apoyo Educativo Machaca para apoyar el diseño curricular. Al respecto el técnico señala lo siguiente:

Los técnicos somos “Chillpt’iris¹⁹” en ese sentido nosotros estamos apoyando, hemos sistematizado los documentos del diagnóstico y hemos entregado al Concejo Educativo y ellos son los que han presentado los resultados (EP 05-12).

Por otro lado, la Fundación invitó a profesionales externos con especialidades en temas afines a la educación para que faciliten los talleres de capacitación a los profesores directores, juntas escolares y al CEJM, con la finalidad de fortalecer la participación de estos actores en el diseño y construcción del CDI.

c) Profesores de origen ciudadano que trabajan en el municipio Jesús de Machaca

Los profesores externos se caracterizan por no pertenecer a la localidad y se encuentran en el lugar por motivos laborales. Ellos habitualmente trabajan en el municipio por un lapso de dos a cuatro años, realizando su año de provincia en las áreas rurales. Este hecho es muy común en la educación boliviana. Además los profesores externos generalmente son de origen ciudadano, van de la ciudad al área rural para adquirir experiencia, y luego volver a reubicarse en la ciudad. Estos actores fueron parte esencial en la construcción del currículo diversificado porque al margen de oponerse, hacían críticas constructivas que fueron asimiladas de manera positiva en el proceso de construcción del CDI. También aportaron con ideas, aunque tuvieron una visión más ciudadana de la educación, pero su participación fue recibida con agrado.

En resumen, se puede decir que todos los actores, arriba mencionados, locales, externos, colectivos e individuales participaron de manera activa en la construcción del CDI, a través de sus representantes o personalmente; su protagonismo tuvo muchos matices. Algunos actores tuvieron un papel central y decisivo, en cambio otros asumieron roles secundarios. Las instituciones promotoras como La FMA y el CEJM desarrollaron diversas estrategias en diferentes espacios como: el trabajo directo con las comunidades, unidades educativas, núcleos educativos y también el Distrito Educativo.

¹⁹ Chillpt’iris traducido al español nexa, engranaje o cuña.

5.3 Participación en el diagnóstico sobre la situación educativa de Jesús de Machaca (2008-2009)

Como ya se dijo, antes de la construcción del CDI se realizaron varios diagnósticos sobre la situación educativa de la región, en los diferentes congresos llevados a cabo desde 1991, año en el que se elaboró el “Plan Machaca” para el desarrollo integral de la región, en el que estaba inserto el tema educativo. Los resultados de dichos diagnósticos eran más para saber la situación de la educación, pero no estaban orientados a acciones concretas. Tal como señala el director del CAEM:

El año 1993, esos años nos hemos organizado y hemos hecho un pequeño diagnóstico y después se ha pensado que la educación mejore en Machaca. Una de las dificultades que vimos después del diagnóstico es la calidad de la educación, no estaba bien organizada, no estaba contextualizada (SO 08-12).

Recién el año 2008 se inició con los preparativos para realizar un diagnóstico que sirva de base para el diseño del CDI. Como se dijo, primeramente, se hizo la reorganización del CEJM para que esta instancia organizativa se involucre directamente en el diseño de los instrumentos de diagnóstico y su validación con la comunidad educativa, para su aplicación posterior.

5.3.1 Actores que participaron en el diagnóstico

Los principales actores que participaron en el proceso de diagnóstico fueron: los Comités Educativos de Núcleo, el Concejo Educativo de Jesús de Machaca, las comunidades educativas y autoridades originarias.

- Los Comités Educativos de Núcleo

Los Núcleos Escolares fueron los espacios donde se desarrollaron las primeras actividades del diagnóstico como ser los talleres de información y concientización. Una de las primeras acciones que se realizó en estos espacios fue la organización de los Comités Educativos de Núcleo, como ya se dijo estos Comités Educativos de Núcleo dieron origen al Concejo Educativo.

Un aspecto que resalta en el proceso de diagnóstico y la construcción del CDI es la participación protagónica de los seis Comités Educativos de Núcleo en los diferentes eventos. Al respecto un miembro de la FMA indica:

Gracias a los Comités Educativos de Núcleo, Jesús de Machaca se cuenta con diagnósticos educativos participativos que muestran la realidad y condiciones educativas actuales, que fue el punto de partida para posteriores actividades (Nina 2011:20).

Mediante dichos comités fue posible la participación de las unidades educativas, en particular las seccionales, que están en los sectores más alejadas del municipio. Es decir, fueron el nexo entre las Unidades Educativas y el Distrito Educativo.

- El Consejo Educativo Jesús de Machaca (CEJM)

El diagnóstico para el diseño del CDI duró aproximadamente diez meses. Éste fue realizado por el CEJM, la FMA y el CAEM que conformaron un equipo técnico, tomando en cuenta la participación de los actores educativos por estamento. El director distrital de la región, al respecto señala lo siguiente:

Entonces hay que hacer un Consejo Educativo que se dedique exclusivamente a hacer este trabajo del diagnóstico y el currículo contextualizado, dijimos, así avanzamos y organizamos nuestro Primer Consejo Educativo, y hemos elaborado nuestro reglamento o estatuto, teníamos reuniones muy seguidas para que esto pueda avanzar (JBC 04-12).

De acuerdo a lo señalado por el director distrital, el Consejo Educativo adquirió más autonomía y protagonismo en la toma de decisiones para realizar el diagnóstico y la construcción del Currículo Diversificado Intracultural. También es evidente que el Consejo Educativo, como ente articulador de la comunidad educativa, se constituyó en actor importante para llevar a cabo este proceso.

El Consejo Educativo aglutinó a instituciones externas e internas, conformando un equipo técnico para llevar adelante el diagnóstico, el cual estuvo integrado por técnicos del CAEM, FMA y el CEJM, quienes se encargaron del diseño, la validación, la aplicación de los instrumentos, y del seguimiento al diagnóstico. Asimismo, la sistematización del diagnóstico y la presentación de los resultados ante las autoridades educativas, administrativas, originarias y la comunidad educativa estuvieron a cargo del CEJM.

- La comunidad educativa y las autoridades locales

El diagnóstico involucró a cuatro grupos de actores principales de la comunidad educativa: directores, profesores, Consejos Educativos Social Comunitarios (juntas escolares) y estudiantes, cuya participación tuvo características diferentes, que a continuación resumimos.

Los directores de unidades educativas tuvieron una participación protagónica, en especial de los directores de núcleo. Tanto a nivel de Núcleos Escolares como de unidades educativas, organizaron a los padres de familia en Consejos Educativos sociales comunitarios, a los profesores y a los estudiantes, motivándoles a participar en el

diagnóstico. Asimismo, fueron los encargados de socializar la información e instructivos para la realización de actividades relativas al diagnóstico, que emanaban del Consejo Educativo, del equipo técnico y de la Dirección Distrital de Educación. Al respecto, el Director Distrital señala lo siguiente:

Los directores son los que encabezaban este proceso de diagnóstico y la construcción del currículo, a la cabeza del Consejo Educativo y los directores han sido los que han participado bastante, los profesores también. Había una comisión conformada por directores, entonces se ha ido trabajando de esa manera (JBC 04-12).

Los profesores que trabajaban en el Distrito Educativo de Jesús de Machaca aportaron con información primaria en el diagnóstico educativo, puesto que ellos están interiorizados de las necesidades educativas de la región. Por tanto, para aplicación de encuestas se hizo un censo total.

Con respecto al estamento de los padres de familia organizados en juntas escolares, y los estudiantes, fueron seleccionados aleatoriamente, se eligieron tres de cada estamento en cada unidad educativa del municipio. A quienes se aplicó los cuestionarios y las entrevistas preparadas para el diagnóstico. Al respecto el director distrital señala lo siguiente:

Hemos ubicado a tres estudiantes de cada colegio, a tres de cada escuela, a tres autoridades de juntas escolares y padres de familia de cada unidad educativa. Todos esos instrumentos fueron aplicados a ellos y la información se sistematizó, y fundamentalmente tomamos en cuenta la parte pedagógica para a la parte curricular lo que nos interesaba (JBC 04-12).

Las autoridades locales y originarias dieron el aval correspondiente para la realización del diagnóstico. También fueron informantes claves por el cargo que ocupan y por la experiencia de vida en la comunidad y organización. Asimismo, plantearon sus críticas, sugerencias y propuestas, finalmente dieron el visto bueno y aprobaron los resultados del diagnóstico una vez concluido este proceso.

5.3.2 Metodología aplicada en el diagnóstico

El diagnóstico siguió los siguientes pasos: Diseño de los instrumentos a cargo de un equipo técnico, información sobre los objetivos y sensibilización para la participación en el diagnóstico, validación y aplicación de los instrumentos, la recolección de la información y el análisis de los resultados.

a) Diseño y validación de los instrumentos

Para el diseño de los instrumentos se conformó un equipo técnico que reunió a técnicos, profesores y directores de diferentes instituciones como el CAEM, la FMA y también por miembros del Consejo Educativo.

Los instrumentos del diagnóstico estaban enfocados en cinco aspectos: el administrativo, el organizativo, el pedagógico cultural, el sociocultural y el intergeneracional. Dichos aspectos contemplaban temas complementarios como: las relaciones humanas entre profesores, alumnos y con la comunidad; los sueños de los jóvenes (metas trazadas después de salir del colegio) que se incluyeron en el diseño de los instrumentos.

Según el Director Distrital los instrumentos fueron elaborados para los cuatro estamentos: padres de familia, profesores, estudiantes y autoridades. Los mismos fueron aprobados en una sesión del Consejo Educativo y autoridades del gobierno local.

Una vez concluido el diseño de los instrumentos, éstos fueron aprobados y validados por el Consejo Educativo. Uno de los técnicos de la FMA señala:

Una vez que el equipo técnico presentó el diseño de los instrumentos, el mismo se resumía en los siguientes componentes: administrativo, organizativo, pedagógico-curricular, social y cultural-intergeneracional; este documento fue revisado en detalle en un taller del Consejo Educativo del Distrito, posteriormente validado para su aplicación en las unidades educativas (EP 05 -12).

Los instrumentos del diagnóstico fueron revisados antes de su validación por el Consejo Educativo en un taller exclusivamente preparado para este fin. Posteriormente, los instrumentos fueron validados por la comunidad educativa, especialmente por los profesores, quienes tienen más conocimiento acerca de la situación educativa del municipio, lo cual ayudó a mejorar y ajustar los instrumentos.

Por otro lado, según el técnico de la FMA, se identificó a los informantes en cada grupo focal y se preparó guías de entrevistas con preguntas comunes y diferenciadas. Dichas personas fueron: autoridades locales, originarias, profesionales, y ex profesores quienes aportaron con información significativa para la construcción del CDI.

b) Proceso de información y concientización sobre la necesidad de hacer diagnóstico

La comunicación e información sobre los objetivos e importancia del diagnóstico fue muy importante para su ejecución. Según los entrevistados, la información y comunicación fue

muy dinámica e interactiva entre la comunidad y el Consejo Educativo, con el propósito de acompañar el proceso y garantizar la participación.

La comunicación también tuvo por finalidad aclarar las dudas de la población respecto al diagnóstico, debido a que en algunos sectores surgieron dudas y susceptibilidades alentando a la no participación. Según un técnico de la FMA, la clave era involucrar desde un inicio a todos los actores en el proceso de diagnóstico, para que lo sintieran como suyo y se apropien del mismo. Con este propósito se realizaron diferentes actividades como reuniones y talleres con la comunidad educativa, los cuales se realizaron en los 6 núcleos educativos. Tal como reza el documento de “Diagnostico Educativo del Distrito Jesús de Machaca”:

En sucesivas reuniones técnicas con los directores de unidades educativas, juntas escolares, padres y madres de familia y representantes de los estudiantes se han realizado los talleres de información, sensibilización y organización para realizar el diagnóstico educativo en Jesús de Machaca. También estaban involucradas las autoridades originarias (Consejo Educativo Jesús de Machaca y Fundación Machaca Amawt'a 15: 2010).

En los seis talleres realizados en los núcleos educativos con la comunidad educativa se llegó a diferentes acuerdos orientados a la ejecución del diagnóstico educativo participativo del municipio. Éstos fueron:

- Decisión unánime de realizar el diagnóstico educativo participativo que involucre a todos los actores directos de las unidades educativas con la conducción de los directores.
- El diagnóstico debe estar orientado, con prioridad, al aspecto pedagógico – curricular y la participación social en la educación para identificar los avances y las dificultades del proceso.
- El diagnóstico debe ser participativo y reflejar el sentir de la población machaqueña y en particular de quienes estén directamente involucrados en la educación.

Fuente: Diagnostico Educativo del Distrito Jesús de Machaca, Consejo Educativo Jesús de Machaca y Fundación Machaca Amawt'a Fuente específica (2010).

Como conclusión se puede destacar tres aspectos: primero que el diagnóstico fue participativo e involucró a todos los actores educativos; segundo, que se enfocó y priorizó el aspecto pedagógico curricular; tercero, que el diagnóstico debía reflejarlas necesidades más sentidas en el tema educativo. Si bien, el diagnóstico estuvo orientado a la construcción del currículo contextualizado, salieron otros temas vinculados a la educación,

por ejemplo la falta de infraestructura, la carencia de profesores de especialidad, entre otros. Después del proceso de sensibilización y comunicación sobre los objetivos y metodología del diagnóstico se procedió a la aplicación de los instrumentos.

c) Aplicación de los instrumentos y recolección de información

El diagnóstico se aplicó a la totalidad de los profesores y directores, tomando en cuenta de que son los principales actores involucrados en la educación y que tienen una relación directa con las unidades educativas. Con relación a los padres de familia y los estudiantes que también tienen relación directa, con las unidades educativas, se los eligió por muestreo, se seleccionó a tres estudiantes por unidad educativa y a tres padres de familia. Asimismo, se realizó entrevistas a las autoridades locales y originarias que fueron informantes claves. Al respecto, el documento de “Diagnostico educativo de Jesús de Machaca” se señala lo siguiente:

Después de la validación de los instrumentos, se procedió a la aplicación de los mismos a los siguientes actores educativos: Directores, Profesores/as, Padres y madres de familia juntas escolares y Estudiantes. Los instrumentos se aplicaron por muestreo, tomando en cuenta el rango del 15% de la población estudiantil y padres y madres de familia y el 100% de los directores y profesores/as (Consejo Educativo Jesús de Machaca y Fundación Machaqa Amawt'a 2010: 16-17).

En la aplicación del diagnóstico se utilizaron dos tipos de instrumentos, las entrevistas y los cuestionarios de encuesta, los cuales, para que no sean excluyentes, se diseñaron para personas con diferentes niveles de escolaridad, se elaboraron preguntas puntuales y diferenciadas para los diferentes actores. Al respecto, el documento “Diagnostico educativo de Jesús de Machaca” señala lo siguiente:

El Consejo Educativo ha determinado aplicar los instrumentos de diagnóstico, utilizando las siguientes técnicas de recolección de información: Aplicación de cuestionarios, entrevistas a los informantes clave, entrevistas a las autoridades locales y percepción de los estudiantes, padres y madres de familia, entre otros (op. cit. 2010: 16).

Según el director del CAEM, los cuestionarios fueron llenados por los miembros del Consejo Educativo Social Comunitario (ex juntas escolares), por los profesores y los directores y estudiantes para conocer su percepción. Asimismo, el Director Distrital de Educación, señala que el proceso del diagnóstico duró casi un año, debido a las diversas observaciones realizadas por diferentes actores educativos y en especial por las autoridades originarias y las autoridades locales (este punto se amplía en el 5.3.4).

5.3.3 Resultados del diagnóstico

Los resultados encontrados en el diagnóstico reflejaron las necesidades y problemas educativos, desde el punto de vista de los diferentes actores que participaron. Éstos fueron sistematizados por los técnicos de la Fundación Machaqa Amawt'a y presentados por el Consejo Educativo ante las autoridades administrativas, originarias, autoridades educativas y posteriormente a toda la comunidad educativa.

Los problemas más sobresalientes encontrados en el diagnóstico fueron: la vigencia de una educación descontextualizada y la necesidad de un currículo regionalizado, la improvisación en la designación docente, la creciente migración de los estudiantes hacia las ciudades en busca de una educación de calidad, la falta de políticas educativas y desarrollo productivo en las comunidades, la poca participación de padres y madres de familia en la educación, el desuso de la lengua materna en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela, la falta de equipamiento e infraestructura educativa.

- Educación descontextualizada y la necesidad de un currículo regionalizado

Según el director del CAEM, la educación no era coherente con la cultura local y no respondía a las necesidades de la población de Jesús de Machaca. Respecto al tema curricular y metodológico, el diagnóstico reveló que en Jesús de Machaca se continuaba desarrollando contenidos y metodologías tradicionales, lo cual no permitía un aprendizaje significativo de los estudiantes:

En lo estrictamente curricular, el diagnóstico demuestra que todavía hay profesores/as, que no toman en cuenta la sabiduría que hay en Machaca, además trabajan con métodos verticalistas y alienantes. Por lo mismo, es necesario actualizarlos en la "aplicación" o "generación" de nuevos enfoques y metodologías que contribuyan al desarrollo de la educación y de la región. (Consejo Educativo Jesús de Machaca y Fundación Machaca Amawt'a 2010: 47).

Sobre el mismo tema, uno de los técnicos de la FMA señala que la educación en Jesús de Machaca es ajena a la realidad de la región, motivo por el cual era necesario trabajar en el tema curricular:

Entonces en el diagnóstico se decía que la educación no respondía a las necesidades de Jesús de Machaca porque era alienante en el sentido de que no se enseñaba los valores socioculturales, las costumbres locales de Jesús de Machaca, porque la educación no parte desde su propia realidad y no es significativa para el estudiante, es memorística. (EP 05-12).

En esta línea, el rescate de la cultura local es un aspecto que sobresale en el diagnóstico, para fortalecer la identidad de los Machaqueños, incorporando los valores, la cosmovisión y la cultura local en el currículo. Tal como se señala un documento de la FMA:

La educación es alienante y de alguna manera influye en la comunidad, razón por la cual se deben recuperar las prácticas y conocimientos ancestrales de comportamiento y respeto entre semejantes y con la Pachamama, para mejorar la relación entre jóvenes y con la comunidad misma (consejo educativo Jesús de Machaca y Fundación Machaca Amawt'a 2012: 48).

En la cita se puede advertir los conflictos intergeneracionales y el rol de la educación como un medio para entablar una relación entre jóvenes y adultos; como también con su comunidad, en el marco de la reciprocidad y el respeto, ya que la educación tradicional, alienante y monocultural promueve el desprecio y negación de lo propio. Es evidente que para los habitantes de Jesús de Machaca los valores, como el respeto y la reciprocidad, son importantes porque trascienden más allá de la persona y se enfoca de manera integral con el cosmos.

Ligado a este tema, en el diagnóstico se plantea la importancia que tiene la participación de los sabios y sabias de las comunidades del municipio, para el rescate de la sabiduría ancestral, los valores, etc., mediante el registro de la información y la transmisión intergeneracional, es decir, permitir la interacción de personas de la tercera edad con los jóvenes para la transmisión de los saberes que se están perdiendo:

La comunidad entera debe participar en la incorporación y revitalización de los saberes andinos en la educación, especialmente los sabios y sabias de las comunidades, para fortalecer las relaciones culturales e intergeneracionales (op. cita 2012: 48).

Otro aspecto sobresaliente en el diagnóstico es la calidad educativa, se plantea la necesidad de conocer la concepción de los diferentes actores acerca de la calidad educativa, para luego construir un concepto culturalmente pertinente y consensuado con la comunidad educativa, que sea propio de Jesús de Machaca. Al respecto el Diagnóstico Educativo del Distrito Jesús de Machaca señala lo siguiente:

Es esencial construir la conceptualización de calidad educativa en el Distrito Jesús de Machaca. Algunos consideran que calidad es formar estudiantes críticos, otros mencionan que calidad es no tener errores en la formación, otros piensan que es imitar a la educación que se da en las ciudades. Por eso, es importante que todos los actores de la comunidad educativa sean partícipes de un concepto unificado de calidad de educación ligado a la calidad de vida de la población (Op. cit. 2010: 46).

Sobre la base de estas argumentaciones, en el diagnóstico, de manera contundente, se plantea la necesidad de un currículo contextualizado o regionalizado, que además debería

estar en consonancia con la Ley de Descentralización y Autonomías Indígenas, adoptadas por el municipio, ya que esta Ley otorga competencias para elaborar un currículo propio acorde a su contexto y la cultura local. Respecto a este punto nos remitimos a la siguiente cita textual del documento de diagnóstico realizado por la FMA:

El currículo contextualizado debe ser acorde a la realidad local y las necesidades del municipio., hay que incorporar los saberes locales en el currículo regionalizado complementario al diseño curricular nacional. Además debe estar en concordancia a la propuesta de autonomías indígenas (FMA 2010: 47).

- Carencia de profesores de especialidad

Según un técnico de la FMA en el diagnóstico salió como una necesidad el contar con profesores de especialidad en las unidades educativas del nivel secundario. La población machaqueña recomendó que para evitar la improvisación, los docentes de todas las asignaturas debieran ser de la especialidad, porque de ahí surgen los problemas educativos, que han sido recurrentes en todas las gestiones. Es también una de las causas para que la educación no sea adecuada y esto repercute en la calidad de educación que reciben los estudiantes de la región. Al respecto uno de los estudiantes entrevistados afirma:

En la mayoría de los colegios no hay profesores de especialidad, a todos los colegios que lleguen pues profesores especializados y de la materia, porque hay otros profesores que se están metiendo a otras materias, por ejemplo el de matemáticas se están metiendo en inglés y de inglés no saben nada del idioma, así se están metiendo, entonces no aprendemos (GA 08-12).

Sobre el mismo tema, el director del CAEM señala lo siguiente:

Entre los resultados del diagnóstico educativo ha salido que los profesores, una gran parte no son de especialidad en el nivel secundario, eso es como una de las recomendaciones que todos los profesores sean de especialidad de nivel secundario, ya que la designación de docentes es improvisada cuando se trata de zonas dispersas.(SO 08-12).

La falta de profesores de especialidad parecería algo normal en el área rural, este problema es estructural, forma parte del modelo de gestión del sistema educativo nacional. Este tema es planteado en el diagnóstico, con el fin de mejorar la calidad de educación en el municipio.

- Poca participación de padres y madres de familia en la educación escolarizada

Los directores y los profesores señalaron que otro problema detectado en el diagnóstico es la poca participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos, y su presencia en la escuela. A este problema se suma las dificultades de aprendizaje de

los estudiantes, ya que los grupos son heterogéneos, los padres de familia no coadyuvan en los estudios de sus hijos, sobre todo a los que tienen dificultades. Al respecto el director de una Unidad Educativa manifiesta:

En el diagnóstico hemos dicho que aquí en el campo el estudiante solo está en manos de los profesores y ese profesor tiene que enseñar y enseñar, pero no solo es uno el alumno son 20 o son 15. De los 15, 3 alumnos son buenos, su aprendizaje veloz, pero unos 5 medianamente, pero más de 5 es muy lento su aprendizaje, entonces el profesor empieza a patinar ahí porque no puede dejar a estos, solamente irse con esos 3 o 4 que están bien. Entonces ahí es donde se estanca el profe, no tiene apoyo de sus alumnos ni de los padres de familia, de qué manera tiene que hacer el esfuerzo de nivelar un poco. Hasta eso ya se ha atrasado ya. Si hablamos de la ciudad ya han tomado la delantera (PA 05-12)

Según el reporte del diagnóstico, los profesores y directores critican el hecho que para algunos padres les importa más que sus hijos trabajen en la agricultura y el estudio pase a segundo plano. Comparan esta situación con el área urbana, donde su puestamente los niños tienen como única ocupación estudiar. Al respecto uno de los profesores afirma lo siguiente:

En las entrevistas, todo los profesores han dicho que a los padres de familia no les importa el tema educativo, no les importa lo que están llevando y como están llevando, lo que les importa es mandarles al colegio para que no molesten en las casas (no hay complementación entre la educación que se imparte en la escuela y la familia), pero el otro hecho es el tema económico cuando una familia no está económicamente estable lo que más le va importar es el trabajo y lo que menos le va importar es la educación, el papá a lo que más se va a dedicar es al trabajo (RV 04-12).

Según los datos recogidos, una razón por la que los padres de familia estuvieron muy ausentes de la educación de sus hijos, fue porque históricamente se les negó este papel. Esto se fue naturalizando en las comunidades, ya que se cree que este rol solo lo tiene que cumplir el profesor. Otra razón por la que los padres de familia no ayudan a sus hijos es su nivel de instrucción, ya que muchos son analfabetos o cuentan con pocos años de escolaridad, esto les imposibilita realizar el apoyo escolar. Con estos antecedentes, los profesores y directores exigieron la participación de los padres de familia para llevar adelante la construcción del CDI, porque se vio que su implicación era muy importante.

- Poco uso de la lengua aymara en la enseñanza

El uso de la lengua materna aymara en los procesos de enseñanza es otro tema que se identifica en el diagnóstico. Según el diagnóstico educativo, en la mayoría de las unidades educativas del Distrito Jesús de Machaca se fomenta la enseñanza bilingüe, estos datos son corroborados por los datos de la FMA que señalan lo siguiente:

La mayoría de los encuestados (profesores) utilizan las dos lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en aimara y castellano, pero se tiene dificultades en el idioma aimara o lengua materna de Jesús de Machaca. Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes en un 74% respondieron que se emplea la enseñanza bilingüe o se usa el aimara y el castellano, asimismo el 18% indica que usa sólo el castellano y el 3% que usa sólo el aimara (Concejo Educativo Jesús de Machaca y Fundación Machaca Amawt'a 2010: 30-31).

El uso del aymara como lengua de comunicación y de enseñanza presenta muchos matices. Al respecto el director del CAEM señala lo siguiente:

Entonces lo que se ha logrado con el diagnóstico educativo es saber cómo estaba la educación en Machaca, los contenidos, por ejemplo, que contenidos se enseñaba, el manejo de la lengua, se enseñaban en dos lenguas. Otros decían yo enseño contenido en puro aimara, otros decían yo enseño en castellano, pero para que entiendan los alumnos lo traduzco en aimara, entonces son cosas pues que se ha ido recogiendo, el tema de la lengua (SO 08-12).

Según los datos del diagnóstico, la lengua aymara generalmente es usada como un recurso pedagógico para traducir las enseñanzas en castellano y lograr de este modo la comprensión de los estudiantes. En la misma cita se puede apreciar que el uso y manejo de la lengua es variada por parte de los profesores en Jesús de Machaca, lo cual hace denotar que el uso del aymara como lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se realiza de manera parcial en el municipio, pero existen indicios de que existieron experiencias previas con la Reforma Educativa como recurso pedagógico en los primeros años de su implementación. Pero el uso del aymara en el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas piloto de Jesús de Machaca generó rechazo por que los estudiantes al llegar a secundaria tuvieron problemas de lectoescritura en la lengua castellana.

El técnico de la FMA manifestó que, si bien se dijo que en el marco de la Reforma Educativa se implementaba la educación bilingüe, esto no pasó de ser un enunciado, ya que en la práctica la educación continuó siendo en castellano. Por tanto, en el diagnóstico se plantearon algunas propuestas, por ejemplo, el porcentaje de uso de la lengua aymara y el castellano en los procesos de enseñanza:

Si bien se dice que la enseñanza es bilingüe, pero en la práctica no es bilingüe, es en castellano. Entonces como recomendación nosotros dijimos que si podía ser 70% en idioma español y 30% en el idioma nativo. Esa es una de las sugerencias entre varias sugerencias, me acuerdo creo que eran varias conclusiones que se han anotado sobre la lengua aymara (EP 05-12).

En realidad, el diagnóstico revela que el uso de la lengua aymara en los procesos de enseñanza aprendizaje fue mínimo, es el 3%, esto fue debido a la poca información sobre

los objetivos de la enseñanza bilingüe y sus beneficios y la resistencia de la comunidad educativa. Según el punto de vista de los profesores, no se desarrolló la enseñanza bilingüe porque el 18% de los profesores son de la ciudad y no hablan la lengua aymara, trabajan en el lugar temporalmente. Si bien, la mayoría de los profesores son hablantes de la lengua aymara, tuvieron problemas debido a la carencia de una metodología adecuada para la enseñanza en la lengua aymara, llegando a usarla solo como recurso de comunicación.

- Migración de los estudiantes a la ciudad

La migración de los estudiantes y jóvenes del campo a la ciudad es otro aspecto que salió del diagnóstico, y que preocupó a toda la comunidad educativa. Según los datos recogidos, este problema es originado por la excesiva parcelación de la tierra, por la falta de producción agrícola, por la falta de fuentes de trabajo, por motivos de cursar estudios superiores y por la influencia de los familiares que migraron y residen en los centros urbanos. Al respecto el “Diagnostico Educativo del Distrito Jesús de Machaca señala:

El fenómeno de migración se produce por falta de empleo en la región, porque la tierra ya es escasa para la producción familiar, además de que existen años en que la producción está por debajo de las expectativas y necesidades. Por tanto, los jóvenes tienden a migrar (FMA 2010: 47).

La migración campo – ciudad tiene una incidencia directa en el tema educativo porque el incremento de la migración está provocando la carencia de alumnado en las instituciones educativas, esta situación pone en riesgo la asignación de ítems. Al respecto uno de los directores manifiesta lo siguiente:

Aquí todavía en Corpa aún tenemos alumnado, nos defendemos, pero unos poco se están yendo, al sur por Pacajes, por San Andrés ya no hay estudiantes. En la promoción apenas hay 4 alumnos, cuando hay 5, 6 se alegran hartos somos en la promoción dicen, a veces llegan a tres alumnos esos colegios. Entonces ya prácticamente está quedando desierto pues el altiplano, pero algo habrá que hacer. En algo habrá que pensar (PA 28 - 04 -12).

De hecho, el despoblamiento de las comunidades campesinas de la región tiene también efectos en la gestión del municipio, como ser: la disminución en la asignación de recursos económicos, abandono de la población económicamente activa, pérdida de la identidad cultural Machaqueña, y erosión de los saberes locales. Esta situación ha llevado a los Machaqueños a plantear la necesidad de una visión de desarrollo local y política educativa del municipio, a ello se vincula la necesidad de diseñar un currículo intra e intercultural.

- Falta de una educación productiva para el desarrollo de las comunidades

En el diagnóstico uno de los temas que sobresalió fue la demanda de una educación productiva, ya que varios años escolaridad, la educación formal no desarrolla competencias prácticas en los estudiantes. Al respecto uno de los comunarios señala:

En la escuela se enseña a sentarse y cuando termina bachiller el joven quiere estar sentado en la casa u oficina, la educación no tiene que ser así, si no el joven tiene que salir ya sabiendo hacer algo, por lo menos no se pues sabiendo costurar, no se pues, o sabiendo algo de ganadería, algo para que se defienda en la, si es que por algún motivo no podrá seguir estudiando” (AL 08 - 12).

La cita es reveladora respecto a la percepción que tienen los comunarios respecto a la educación escolarizada que está desligada de la comunidad, pues no hay correspondencia entre los sistemas productivos, los sistemas de conocimiento necesarios y la educación.

Al referirse a la educación productiva, el informe del diagnóstico menciona que, en la educación alienante subyace la ideología modernizante, que inculca a los estudiantes a abandonar la agricultura tradicional, sobrevalorando la explotación de los recursos naturales y la agricultura expansiva e intensiva. Sostienen que este enfoque debería de ser cambiado con el currículo contextualizado, ya que la educación productiva debe contener una visión de equilibrio con la naturaleza.

De acuerdo a lo que aprenden en el colegio, los jóvenes ya no quieren seguir nuestras costumbres, la forma de hacer agricultura, nosotros pensamos primero en la Pachamama, después en asegurar en nuestra comida, pero jóvenes mucho están pensando en el dinero nomas (AL 08 - 12).

Otro aspecto que sobresale en el informe es que, si bien está claro que la demanda de una educación productiva es necesaria, pero ésta no sólo debe incorporar elementos locales de producción sino también debe preparar al estudiante para que trabaje en las ciudades, puesto que los jóvenes de Jesús de Machaca migran hacia Brasil o Argentina, por lo cual, mencionan, es necesario que se enseñe un poco de costura u otros oficios que les servirán en el lugar de destino de la migración.

- Falta de equipamiento y materiales educativos

Otra idea que reporta el diagnóstico es la falta de infraestructura adecuada y equipamiento en las instituciones educativas de la región. Los comunarios plantearon que la educación del área rural sea igual que en las ciudades, según ellos era necesario, con

más y mejor infraestructura y equipamiento (mobiliarios, computadoras e internet)“para estar a la par con la educación que se imparte en las ciudades”.

Después de la recolección de información, los datos del diagnóstico fueron sistematizados, esto fue realizado por la FMA y el CEJM. Posteriormente, los resultados fueron socializados a la comunidad educativa en talleres y reuniones.

5.3.4 Socialización y aprobación de los resultados del diagnóstico educativo

Los resultados del diagnóstico fueron presentados en grande a los representantes de la comunidad educativa por los miembros del CEJM, para recoger comentarios y sugerencias de la comunidad educativa y realizar los ajustes al informe. En esta ocasión algunos datos fueron observados por el Consejo Educativo, las autoridades educativas y autoridades locales, por estar incompletos o sesgados, por ello recomendaron que la socialización de los resultados del diagnóstico debiera bajar a las bases. De esa manera, el documento fue analizado en cada núcleo escolar, con el fin de recoger las sugerencias y comentarios de los actores educativos, y revisar el documento.

Después que los técnicos del FMA incorporaron los aportes y sugerencias en el documento, nuevamente fue presentado a las autoridades locales y educativas, pero en esta oportunidad fue rechazado nuevamente porque la información tenía muchos vacíos. Según las observaciones hechas, la información estuvo sesgada y no reflejaba la realidad educativa del municipio. Esto hizo que nuevamente se haga consultas complementarias y recoja los aportes de los diferentes actores para mejorar el diagnóstico. Al respecto el director distrital de educación afirma lo siguiente:

En la primera nos han rechazado e incluso nos han dicho bajen a las bases otra vez, presenten a ver que dicen las bases. Participaron el alcalde, los concejales. Otra vez sistematizamos los datos, después de ver esos aportes, nos observan por segunda vez, dijimos: “esto falta hay que seguir trabajando”, el diagnóstico no es lo que actualmente se vive, está sesgado. Otra vez bajen a las bases. Por tercera vez presentamos el diagnóstico y finalmente aprobamos el diagnóstico. Tardamos casi un año en eso, desde agosto hasta julio más o menos, después recién empezamos a trabajar ese currículum, pero también con diferentes talleres para saber que tenemos que incorporar (JBC 04-12).

Los datos del diagnóstico muestran que los más interesados en diseñar y construir el CDI son los profesores y directores. En cambio, se nota el desinterés por parte de los padres de familia, quienes no están tan de acuerdo con el currículo contextualizado porque no tienen una idea clara de los objetivos. Al respecto, presentamos una cita extractada del diagnóstico educativo:

Los profesores manifiestan mayor interés en la realización del diseño curricular contextualizado, al igual que los directores, ellos están de acuerdo con el diseño del currículo intra e intercultural, ya que permitirá la formación de los estudiantes con identidad cultural, responderá a las necesidades de las comunidades, ya que rescatará los saberes locales. Sin embargo, los padres y madres de familia, en su mayoría, no están de acuerdo en implementar en currículo contextualizado porque existe confusión en su conceptualización e implementación, piensan que sería un retroceso, por lo mismo se ha sugerido generar mayor información acerca del currículo contextualizado (Consejo Educativo de Jesús de Machaca, Fundación Machaca Amawt'a 2010:36-37).

La predisposición de los maestros y directores para diseñar el currículo contextualizado se debe a dos razones. Por un lado, está la cercanía de los maestros con la realidad local, ya que en este grupo muchos son oriundos del lugar y algunos trabajan más de una década en comunidades del municipio. Por consiguiente, reconocieron y defendieron la demanda histórica de una educación pertinente planteada por el pueblo machaqueño. Por otro lado, los maestros estuvieron interiorizados sobre la importancia del proceso de cambios que se planteaba en el anteproyecto de la nueva ley de educación, ya que algunos habían participado muy de cerca, junto al Consejo Educativo aymara, en la construcción de la Ley 070. Según los datos del diagnóstico, ocho de cada diez maestros y directores estuvieron de acuerdo para la construcción del CDI, lo cual fue un aspecto favorable, porque al final serán los profesores quienes llevarán a cabo la implementación del CDI.

Aunque, una de las dificultades que se presentaron durante el diagnóstico fue la resistencia de algunos maestros que no quisieron participar, porque desconocían el objetivo del diagnóstico, por tal motivo, se tuvo que socializar nuevamente la información para su convencimiento.

Como señala la cita, el desinterés de los padres de familia respecto al currículo contextualizado, según los técnicos de la FMA, se debió a la falta de información y conocimiento en temas curriculares y la concepción generalizada de que este tema es competencia exclusiva de las autoridades educativas y profesores, lo cual se había naturalizado en la mayoría de las unidades educativas del área rural.

Para solucionar este problema se planteó la necesidad de entablar diálogos entre directores, profesores/as, autoridades originarias, padres y madres de familia, para analizar las necesidades y demandas de desarrollo local y su relación con el modelo educativo, que luego pueda dar pie al diseño e implementación del currículo contextualizado, del distrito educativo de Jesús de Machaca.

Después de todos los ajustes realizados al informe, los resultados del diagnóstico fueron aprobados por las autoridades originarias, administrativas y la comunidad educativa de Jesús de Machaca el año 2010. Tal como se menciona en el diagnóstico Educativo por el Consejo Educativo de la Fundación Machaqa Amawt'a:

Después de la sistematización de los datos del diagnóstico, se ha realizado un proceso de interpretación, análisis y aprobación del documento con la participación del Consejo Educativo, directores, profesores/as, juntas escolares, estudiantes y autoridades originarias. El primer momento fue una presentación en grande del borrador del documento para recoger dudas, comentarios y sugerencias de la comunidad educativa. Una de las sugerencias de esta reunión fue que el documento sea socializado en todas las unidades educativas y con toda la comunidad. De esa manera, el documento fue tratado en cada núcleo escolar, para recoger las sugerencias y comentarios de los actores educativos. Se tomó en cuenta todas las sugerencias y comentarios para reformular el documento, y lo que sigue son las conclusiones y recomendaciones recogidas en los dos momentos de socialización del diagnóstico (FMA 2011:46).

No obstante a los desacuerdos y observaciones que hubo en el proceso de recolección y validación de la información, el diagnóstico educativo participativo ofreció datos muy relevantes sobre la realidad de la educación en la región y fue un insumo muy importante para orientar el diseño del CDI, liderado por el CEJM.

5.4 El proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural

La construcción del currículo diversificado intracultural (CDI) fue un proceso en el que participaron diversos actores y se desarrollaron varias actividades, como ser: talleres para organizar la participación de la comunidad educativa, talleres de capacitación, cursos de formación del profesorado, encuentros para la recopilación de información, (conocimientos y saberes locales), talleres para el diseño curricular contextualizado, talleres para la socialización, revisión y ajuste del diseño curricular, y finalmente eventos para la aprobación del CDI, como ser el tercer congreso educativo de Jesús de Machaca. Los cuales describiremos a continuación.

5.4.1 Talleres para organizar la participación de la comunidad

Una de las acciones más importantes en la construcción del Currículo Diversificado Intracultural fue la organización de la comunidad educativa, que se realizó en reuniones con los seis núcleos escolares del Distrito Educativo de Jesús de Machaca. En estos eventos participaron varios actores como: los profesores/as, los estudiantes, las juntas escolares, los directores y los padres de familia que asistieron masivamente. En las reuniones se determinaron las formas y los niveles de participación de los diferentes actores en el diseño del currículo contextualizado.

Un hecho previo al desarrollo de las actividades fue la organización de los Comités Educativos de Núcleo (CEN) con el propósito de mantener informada a la comunidad educativa en su conjunto sobre las diferentes actividades realizadas en el proceso de diseño del CDI. Asimismo, para recoger y ser portavoces de las demandas y sugerencias de las comunidades educativas.

Los Comités Educativos de Núcleo estuvieron conformados por profesores de unidades educativas seccionales y por representantes de los padres de familia. A este comité también se integraron las autoridades originarias y estudiantes del nivel secundario, a la cabeza del Director del Núcleo Central.

Dentro del municipio existen 6 núcleos educativos, por tanto se organizaron seis comités de núcleo, que son los siguientes: Santo domingo-Cuipa España, Sullkatiti Ch'ama, Germán Busch, Jesús de Machaca, Mejillones Aguallamaya y Corpa Jancoaque. Los comités educativos de núcleo realizaron diversas actividades en sus respectivos núcleos, tuvieron la facultad de convocar a reuniones cuando fue necesario y conveniente.

Como parte de los talleres de organización también se realizó la reorganización del Concejo Educativo de Jesús de Machaca (CEJM). El evento se llevó a cabo en la capital del municipio con la participación activa de los Comités Educativos de Núcleo conformados por sus cuatro estamentos y las autoridades originarias del municipio.

El Concejo Educativo fue una instancia de articulación de las organizaciones y de deliberación de los temas educativos que conciernen al municipio. Por tanto, fue un espacio de toma de decisiones en el proceso de construcción del currículo contextualizado. Las actividades del Concejo Educativo se concentraron en la capital del municipio. Desde esta instancia se convocaba a las comités de núcleo y demás actores involucrados, de acuerdo al cronograma de actividades diseñado por consenso.

Así, una de las primeras actividades del Concejo Educativo de Jesús de Machaca fue la reunión de coordinación con los seis Comités Educativos de Núcleo, en dicha reunión el CEJM recogió los planteamientos y las propuestas que se habían trabajado en los núcleos educativos con el objetivo de formular estrategias y definir lineamientos para el diseño del CDI, que a continuación describiremos a grandes rasgos.

5.4.2 Talleres de capacitación a la comunidad educativa

Para la construcción del CDI se vio por conveniente realizar talleres de capacitación a las comunidades educativas en temas relacionados con el diseño curricular. Uno de los

primeros talleres de capacitación estuvo dirigido a los profesores del distrito educativo Jesús de Machaca. Esta actividad se realizó en cada uno de los seis núcleos educativos y se abordaron temas referidos a: las transformaciones políticas y culturales del Estado Plurinacional, las nuevas teorías y experiencias curriculares, la lengua materna como medio de transmisión de la cosmovisión, la filosofía y espiritualidad de los pueblos indígenas, y los modelos de educación.

También se realizaron talleres de capacitación con la participación masiva de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en cada uno de los núcleos educativos. Estos talleres estuvieron orientados a informar y concientizar a los diferentes actores sobre temas políticos, sociales, educativos, culturales, lingüísticos y económicos en el marco del nuevo Estado Plurinacional. En estos talleres se decidió que la construcción del diseño curricular empiece en los núcleos para que sea más participativo.

De igual modo, se realizaron varios talleres con la participación de técnicos del Ministerio de Educación en los seis núcleos educativos. Los temas abordados fueron: el diseño curricular contextualizado y la incorporación de los conocimientos locales al currículo base, además se hizo un análisis del anteproyecto de La nueva Ley Educativa 070.

5.4.3 Capacitación a los maestros y directores mediante un curso de Diplomado

Debido a la falta de información acerca del anteproyecto de la nueva ley educativa 070 y la incertidumbre en el manejo de nuevos conceptos y metodologías como la intraculturalidad, interculturalidad y la descolonización, de parte de los maestros y directores, se vio la necesidad de organizar un Diplomado en “Diseño Curricular Intra e Intercultural Bilingüe”, que fue auspiciado por la Fundación Machaqa Amawt’a en coordinación con la Universidad Salesiana de Bolivia. Dicho curso tuvo una duración de tres meses, fue desarrollado bajo la modalidad semipresencial y asistieron el 50% de los profesores del municipio de Jesús Machaca y el 80% de los profesores de San Andrés de Machaca.

Los contenidos temáticos que se abordaron en este diplomado fueron los siguientes: Metodologías de aprendizaje comunitario con enfoque productivo, Nuevo contexto legal del Estado Plurinacional de Bolivia y demandas educativas locales y nacionales, Modelos curriculares, Modelos del bilingüismo, Metodologías de enseñanza de segundas lenguas y diseño curricular contextualizado.

Los maestros y directores participantes en este diplomado tuvieron un rol protagónico importante en la construcción del CDI, su aporte fue en los aspectos técnicos pedagógicos, ya que contaban con elementos conceptuales y metodológicos sobre el nuevo modelo educativo que plantea la Ley 070.

5.4.4 Talleres para la recopilación de información de experiencias educativas

Otra de las estrategias utilizadas en el proceso de construcción del CDI fue la recopilación de información de experiencias educativas y aportes de los diferentes actores, para lo cual se realizaron las siguientes actividades: encuentro de jóvenes profesionales de Jesús de Machaca, San Andrés de Machaca y el pueblo Uru Irohito, recopilación de experiencias de innovaciones educativas, rescate de tradiciones y costumbres mediante la realización de festivales educativos y recopilación de saberes locales a través de conversaciones con diversos actores invitados, entre ellos sabios y sabias. Estas acciones permitieron enriquecer el proceso del diseño del CDI.

Para este propósito se siguió los lineamientos curriculares del anteproyecto de La Nueva Ley Educativa 070 en el entendido de que es “un espacio curricular donde confluyen y se integran saberes, conocimientos, valores y habilidades afines a un campo, bajo el criterio de complementación de conocimientos locales y universales, organizados a través de los ejes articuladores” (Currículo Diversificado Intracultural Jesús de Machaca 2012: 28). Esta información es complementada por el documento de “Sistematización construcción y diseño del currículo contextualizado en la zona aymara”:

Después del proceso de sensibilización y compromiso conjunto con la comunidad, se diseña la matriz de contextualización de las áreas curriculares en sus diferentes componentes y se siguió este procedimiento, porque a esa fecha no se contaba con la aprobación de la Ley Educativa, y menos con los planes y programas curriculares, pero sí con los postulados que debe cumplir la educación, presentes en la Constitución Política del Estado y la mencionada propuesta de Ley que no se modificó sustancialmente al momento de su promulgación (diciembre de 2010); entonces se trabaja un esquema que recoja los lineamientos básicos de contextualización, es decir, el espíritu que dará vida al currículo regionalizado complementado con la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez (Fundación Machaqa Amawt'a 2011:17-18).

a) Taller de recopilación de información con jóvenes y profesionales

Este taller se llevó a cabo con la participación de jóvenes profesionales indígenas de Jesús de Machaca, San Andrés de Machaca y el Pueblo Uru Irohito, con el objetivo de recoger sugerencias y aportes, analizando el pasado, el presente y el futuro de la región de Jacha Machaca. Los temas analizados en este evento estuvieron relacionados con

aspectos históricos, sociales, culturales y educativos. Esta actividad realizada en el municipio Jesús de Machaca permitió analizar las debilidades amenazas y potencialidades de la región que influyen en el tema educativo. Asimismo, en este evento se recogieron los relatos, experiencias de vida de los jóvenes respecto a sus aprendizajes, la utilidad de estos en su vida cotidiana, etc. También se recabaron sugerencias de los asistentes, sobre los temas o contenidos que se debería de trabajar para mejorar la educación en el municipio y cómo se debería trabajar estas temáticas.

Gracias a este encuentro se identificaron varios problemas desde la lectura de los jóvenes: En los que concierne a modelo educativo vigente, se dijo que: la educación era monolingüe, bancaria, rígida, memorística, una educación basada más en la teoría que en la práctica. Respecto al docentado se dijo que aún persiste el autoritarismo y mal trato de algunos profesores hacia los estudiantes, la falta de profesores con vocación y de especialidad. Otros temas señalado fueron: la falta de investigación, la deserción escolar por causas económicas y la falta de salas de computación e internet.

Por otra parte, se habló de los problemas sociales, tanto en la escuela como en la comunidad, como ser: la inequidad de género, la discriminación y racismo, el alcoholismo como una mala influencia para los niños, el abandono de los valores comunitarios (el respeto, la reciprocidad, la responsabilidad), la pérdida de las costumbres y saberes, por ejemplo, la comida natural.

Al analizar la situación de la educación se habló también aspectos productivos en la comunidad. Por ejemplo, la educación para la producción local, la falta de investigación productiva, y la pérdida de respeto a la Pachamama. Todos estos problemas fueron analizados y tomados en cuenta en la construcción del currículo diversificado intracultural.

b) Taller para la recopilación de experiencias de los proyectos educativos implementados con la Reforma Educativa de 1994

También fueron recuperadas para el diseño del CDI, las experiencias educativas de las diferentes unidades educativas a raíz la implementación de la ley 1565. Por ejemplo, la experiencia desarrollada por el Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM) con la implementación de proyectos educativos de aula y de unidad educativa.

De igual forma, las experiencias individuales exitosas relacionadas con innovaciones pedagógicas y el rescate de elementos culturales, desarrolladas por los profesores y

directores, fueron socializadas en los talleres realizados en los diferentes núcleos educativos, y sirvieron como insumos valiosos para la construcción del CDI.

c) Taller de recopilación de saberes locales de los sabios y sabias de las comunidades del municipio

Para la recopilación de los conocimientos locales se recurrió a las fuentes primarias, a solicitud de los directores de núcleo, los padres de familia identificaron a las personas de la comunidad quiénes podían aportar con su sabiduría sobre la cultura local. Estos sabios y sabias de las diferentes comunidades fueron convocados a la capital del municipio, para que puedan relatar sus experiencias vividas y su sabiduría sobre diferentes temas planteados, como ser: historia de la comunidad, producción agrícola y pecuaria, cuentos leyendas, valores, etnomatemática, música, danza, artesanía y medicina natural, entre otros. Esta información recopilada sirvió de base para el diseño curricular contextualizado. Los saberes, conocimientos recogidos, fueron ubicados en las diferentes áreas y saberes de conocimiento de acuerdo a la estructura curricular de la Ley 070.

En el documento sistematizado por la Fundación Machaqa Amawt'a sobre la construcción y el diseño del currículo contextualizado se señala lo siguiente:

El proceso de recopilación de los saberes y conocimientos ancestrales tiene como fin contribuir al desarrollo del diseño curricular contextualizado en Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca, por lo que este trabajo comenzó a principios de la gestión con distintas actividades para tener un panorama aproximado del campo de los saberes en las áreas de producción, etnomatemática, literatura, historia, música, valores, y que éstos sean parte de los contenidos curriculares (Fundación Machaqa Amawt'a 2011: 38).

La aproximación a los campos de saberes se determinó en talleres de planificación organizado por el CEJM y directores quienes definieron las estrategias a tomarse para asegurar el diseño curricular. Sin embargo también es evidente que la mayoría de los profesores que componen el concejo educativo orientó la definición de los lineamientos del diseño curricular especialmente en lo referido a la metodología de enseñanza aprendizaje. Por otro lado en la definición de contenidos participó la comunidad educativa en su conjunto. Tal como se menciona en la siguiente cita extractada de la sistematización del Currículo Diversificado realizado por la FMA:

La mejor estrategia para la construcción del diseño curricular contextualizado en ambos distritos fue la de participación de la comunidad y el compromiso de los profesores; estrategia expuesta en las reuniones y talleres de los distintos núcleos educativos: Lo positivo fue que la comunidad educativa propuso los componentes a contextualizar en el currículo (2011: 33).

d) Festivales educativos, encuentros intergeneracionales y sistematización de saberes locales

Para la recopilación de insumos, también se realizaron festivales educativos, donde las diferentes unidades educativas del Distrito Educativo de Jesús de Machaca, donde presentaron: un festival de danzas y música, festival de teatro y poesía, exposición de comidas típicas, exposición de las vestimentas tradicionales, entre otros. En dichos eventos participaron todas las comunidades educativas con sus diferentes estamentos, las autoridades administrativas y educativas, las autoridades originarias que dieron el realce respectivo. De hecho, los festivales educativos fueron espacios de recuperación y revalorización cultural, la información registrada fue sistematizada e incorporada al CDI.

Los festivales educativos realizados en la capital del municipio también sirvieron como un espacio de encuentro y fraternización de las comunidades educativas, sobre todo para las autoridades locales originarias, los padres de familia y personas de la tercera edad fue un espacio de encuentro consigo mismo y con su cultura, y para los jóvenes una aproximación y un despertar a su cultura propia.

e) Fuentes complementarias de información para el diseño del currículo contextualizado

Otra de las fuentes información fue la investigación académica realizada por un equipo de investigación conformado por investigadores Machaqueños y estudiantes de la Universidad Mayor de San Andrés, quienes bajo un enfoque metodológico investigativo participativo realizaron la investigación en la región. Tal como se señala en la nota extractada de la sistematización realizada por la FMA del CDI:

El trabajo de recopilación de conocimientos locales, se presenta como un trabajo puntual, como un recurso concreto y didáctico para el proceso educativo en las escuelas y colegios, pero es también necesario contar con un material más amplio que recoja y concentre la historia e información de cada distrito. En tal sentido, se identificaron a investigadores machaqueños que junto a un equipo de investigación de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA - La Paz) recogieron aspectos descriptivos referidos a la historia, realidad y características de estos espacios y realidades (Fundación Machaqa Amawt'a 2011: 39).

Después del recojo de la información, los datos fueron validados por las comunidades. Los hallazgos de esta investigación fueron aportes importantes para la complementación de información con que ya se contaba en ese momento, sobre todo porque se trataba de una mirada externa, la académica.

5.4.5 Talleres para el diseño curricular

Después de la fase recolección de información e insumos para el diseño curricular, se programaron y organizaron los talleres para el diseño curricular. Primero se realizó un taller destinado a la organización y planificación del proceso de construcción del CDI. Posteriormente y de manera secuencial se llevaron a cabo varios talleres con objetivos específicos.

a) Taller de planificación de las acciones a seguir para el diseño curricular

El Consejo Educativo en coordinación con los Comités Educativos de Núcleo convocó a un taller de planificación para el diseño curricular contextualizado. Esta actividad se efectuó en el pueblo Jesús de Machaca y participaron el CEJM con participación de los directores de los seis núcleos educativos. En este evento se definieron los lineamientos y acciones a realizar. Además, en la planificación de las actividades se determinó realizar la construcción del CDI desde los núcleos educativos, para posteriormente centralizar en el Distrito.

b) Definición de los sentidos educativos

Como parte del diseño curricular se definió los sentidos educativos, vale decir, la visión, la misión y los objetivos educativos, de acuerdo a las necesidades del municipio Jesús de Machaca. Los sentidos educativos debían orientar el proceso de construcción curricular, por tanto, en primera instancia se propone que sean construidos en cada núcleo educativo. Posteriormente, todas las propuestas de los seis núcleos fueron centralizadas por el Consejo Educativo, para consolidar todos los aportes en un solo documento. En el documento final se puede apreciar la visión, misión, los objetivos y el perfil del estudiante, que a continuación presentamos.

Visión educativa

Distrito educativo Jesús de Machaca promotor del cambio social, con una educación de calidad y pertinencia cultural, con principios éticos morales propios para vivir bien.

Misión

Formar estudiantes críticos, creativos y propositivos, con procesos educativos productivos comunitarios de calidad, respetando la identidad cultural, capaces de generar una transformación social, económica y política para beneficio de la sociedad de acuerdo al avance de la ciencia y tecnología.

Objetivo General

Mejorar la calidad de los procesos educativos en los próximos años, con nuevas innovaciones pedagógicas y didácticas para vivir bien.

Perfil del estudiante machaqueño

- Aceptar y valorar su identidad cultural a partir de su personalidad, la responsabilidad a las decisiones que tome, su autonomía y su pertenencia a un grupo familiar y comunal.
- Ser reflexivo, participativo, crítico y autónomo.
- Ser justo, solidario, que practique la reciprocidad la complementariedad y respetando las leyes, normas consuetudinarios, sociales, escolares, familiares en la comunidad, ciudad y en el país.
- Ser investigador, creativo y con alto grado de autoestima.
- Ser metódico y disciplinado para organizar su trabajo y tiempo; manteniendo una actitud honesta.
- Tener la facultad de enfrentar la vida con optimismo.
- Tener dominio de la expresión oral, escrita, hábito de lectura y razonamiento lógico.
- Tener interés y voluntad en la adquisición de conocimientos, que permitan crecer y poseer un nivel de cultura de acuerdo al avance técnico y tecnológico.
- Desarrollar habilidades y destrezas que le permitan participar creativamente, en diversas actividades productivas, demostrando una actitud abierta al dialogo y al intercambio de experiencias.
- Ser estudiantes que respeten y vivan en armonía con la naturaleza
- Tener el poder de decisión de continuar la educación superior hasta lograr sus propósitos en la vida, para contribuir en la familia, comunidad y sociedad.
- Tener la capacidad de autoformación en el liderazgo para servir a su pueblo.

Fuente: Documento “Construcción del currículo contextualizado en la zona aymara” Fundación Machaca Amawt’a 2011.

c) Talleres de contextualización de áreas

Dos aspectos fueron determinantes en el proceso de contextualización de las áreas. Por un lado, la disponibilidad de los insumos recogidos durante la fase de diagnóstico y también en los talleres. Por otro lado, la disponibilidad y compromiso de un grupo de maestros y directores que fueron capacitados y sensibilizados para emprender este desafío. Así, la contextualización de áreas fue iniciada en los diferentes núcleos educativos y encaminado por los profesores y directores que participaron en el Diplomado, se designaron comisiones de trabajo en las diferentes áreas y especialidades. El diseño fue un proceso arduo que duró aproximadamente siete meses.

La contextualización consistió en el análisis y adecuación de los contenidos curriculares de las áreas y la incorporación de los conocimientos locales que fueron recopilados y sistematizados en diferentes actividades. En la contextualización de áreas, tanto del nivel primario y secundario, se tomó en cuenta la estructura del currículo base, en sus cuatro dimensiones el saber ser, el saber, el saber hacer y el saber decidir. Las áreas desarrolladas fueron:

- Área espiritualidad y religiones
- Área ciencias naturales
- Área ciencias sociales
- Área comunicación y lenguaje
- Área de educación artística
- Área de cultura física y deportiva
- Área de matemáticas
- Área de informática NTIC's
- Área de tecnologías

Fuente: Documento "Construcción del currículo contextualizado en la zona aymara" Fundación Machaqa Amawt'a, 2011

Como parte de este proceso también se definieron los objetivos a lograr con la incorporación de los contenidos locales que fueron precisados en los diferentes núcleos educativos, que estuvieron orientados a la preservación, revitalización y afirmación de la cultura local, dichos objetivos fueron realizadas con la participación de la comunidad educativa y abarcan temas concernientes a las costumbres, valores y lengua originaria que son los siguientes:

- Conservar y fortalecer las danzas autóctonas en forma activa, identificándose con su cultura y contexto.
- Mantener la práctica de las buenas costumbres y valores que tiene la comunidad, rescatando las formas de respeto que tenían nuestros antepasados.
- Valorar los diferentes alimentos naturales producidos en la región como la quinua en sus diferentes variedades y sus productos transformados (galleta de quinua, torta de quinua, sopa de quinua, tortilla de quinua y otros) para mejorar la nutrición y condiciones de aprendizaje.
- Fortalecer la valoración de la lengua originaria aimara en los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las unidades educativas.

Fuente: Educación desde la participación fundación Machaca Amawt'a 2011: 37

Es necesario recalcar que el diseño del Currículo Diversificado Intracultural de Jesús de Machaca se realizó de acuerdo a los ejes articuladores y los campos de conocimientos y saberes planteados en los lineamientos del currículo del sistema educativo plurinacional, para lo cual se rescató los elementos particulares de las diferentes comunidades y núcleos educativos con el objetivo de complementar los conocimientos y saberes. De esta manera, se pretendió cambiar la orientación de la educación para formar al nuevo hombre machaqueño enfatizando la identidad cultural.

d) Talleres de socialización y retroalimentación del CDI

La socialización de los avances en cuanto al diseño del CDI fue realizada en un evento denominado: “Encuentro territorial de las comunidades educativas de Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca”, realizado en el municipio de San Andrés de Machaca, el objetivo fue el intercambio de ideas y experiencias educativas y la articulación de intereses comunes en el diseño del CDI, con la perspectiva de lograr la unidad de la región de Jach’a Machaca.

Este espacio de encuentro fue muy importante, ya que se pudo constatar que no todas las comunidades compartían las mismas ideas, en algunos aspectos los planteamientos eran comunes, pero en otros eran diferentes e incluso opuestos dado que uno de los machacas había optado por la autonomía originaria campesina y la otra por la autonomía municipal.

Por otro lado, a nivel de núcleos educativos se realizaron sendos talleres de socialización y retroalimentación, que estuvieron enfocados a informar sobre los avances del proceso. Estos eventos, además tenían la finalidad de poner al tanto de los hechos a los nuevos miembros de los Consejos Educativos de los Núcleos y del Distrito Escolar, ya que el cargo de estas autoridades es renovado cada año. En este sentido, los talleres de socialización de los avances del diseño del CDI se realizaron a principios de la gestión escolar.

e) Talleres de sistematización para el nivel primario y secundario

La sistematización de los resultados del diseño curricular fue realizada por los técnicos de la Fundación Machaca Amawt’a y el Consejo Educativo. Para este propósito se nombraron en comisiones por áreas, especialidades y niveles.

El taller de incorporación de contenidos específicos con profesores del nivel primario se realizó en la capital del municipio el pueblo de Jesús de Machaca donde sugirieron contenidos adicionales de acuerdo a la estructura del currículo base estos talleres siempre fueron flexibles esperando el aporte de los profesores, de igual manera y con las mismas características el taller con profesores del nivel secundario se realizó en la población de Corpa por especialidad. En estos talleres participaron profesores de todas las unidades educativas del Distrito Educativo de Jesús de Machaca y estuvo orientado a escuchar sugerencias y propuestas para definir contenidos y la metodología a trabajarse en el marco de la Ley 070.

Los talleres de adecuación de contenidos del nivel primario por especialidad se realizaron en la comunidad de Huajchilla²⁰ con la participación de profesores y directores. El trabajo de revisión sistematización con directores se lo realizó en la población de Achocalla. Después de todo el trabajo de adecuación los técnicos de la FMA fueron los que sistematizaron el trabajo final. En la localidad Achocalla²¹ los directores revisaron el documento que será considerado por el Consejo Educativo y las autoridades originarias y locales. Se optó por salir fuera del municipio para trabajar a tiempo completo los días viernes y sábado, con el propósito de asegurar la presencia de los profesores y por las condiciones logísticas que no se puede dar en la capital del municipio.

f) Taller de revisión y ajuste del currículo

Posterior a los talleres de adecuación de contenidos y la sistematización, los técnicos de la FMA y los miembros del Consejo Educativo representantes de las organizaciones sociales y originarias de Jesús de Machaca que realizaron los ajustes respectivos y la consolidación del documento final.

En este proceso de revisión y ajuste, después de un análisis se decidió cambiar el nombre de Currículo Contextualizado por el de “Currículo Diversificado Intracultural del Distrito Educativo de Jesús de Machaca”, esto porque se vio que era necesario incorporar los nuevos conceptos que plantea la Nueva Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez.

g) Aprobación del currículo diversificado intracultural

En noviembre del año 2011, en el pueblo de Jesús de Machaca se realizó el Tercer Congreso Educativo con la presencia de 400 delegados que fueron elegidos democráticamente en cada comunidad y unidad educativa. En plenaria se hizo la socialización y análisis del documento final; posteriormente, con la venia de las autoridades administrativas, educativas y originarias, fue aprobado. Así, con una resolución específica se determinó dar cumplimiento a la implementación del Currículo Diversificado Intracultural de Jesús de Machaca.

Lo descrito hasta aquí pone en evidencia que el diseño del CDI fue un proceso largo y complejo, porque implicó la toma de decisiones a nivel político de parte de las autoridades del municipio y de las autoridades originarias del ayllu, ya que sin su aval quizá no se

²⁰ Huajchilla comunidad del municipio de Mecapaca provincia Murillo distante a media hora de la ciudad de La Paz Bolivia.

²¹ Achocalla municipio de La provincia Murillo de la ciudad de La Paz a veinte minutos de la ciudad de El Alto.

hubiera tenido la convocatoria y participación de la comunidad educativa, ni los recursos necesarios para llevar a cabo esta tarea. Asimismo, el diseño del CDI implicó la movilización, organización sensibilización y capacitación de los actores participantes en diversos eventos (reuniones, talleres, congresos, cabildos, cursos, etc.), quiénes asumieron diferentes roles en cada uno de los eventos del proceso.

Sin embargo, debido a que el grupo de actores involucrados presenta una gran diversidad y heterogeneidad en cuanto origen, cultura y adscripción identitaria, imaginarios, expectativas e intereses, etc., su participación estuvo condicionada por estos elementos. Así, los diferentes eventos fueron escenarios de encuentros y desencuentros de los actores protagónicos, pues se plantearon ideas y propuestas, las que fueron discutidas, analizadas, rebatidas, negociadas, aprobadas o rechazadas por consenso, para concretizar el CDI. Esto quiere decir, que la participación no fue monótona sino dinámica, interactiva y controvertida.

En el siguiente acápite hacemos un análisis de los diferentes encuentros y desencuentros tensiones, resistencias entre los diferentes actores que participaron en el proceso de construcción del CDI, quiénes son influidos por sus intereses, imaginarios y expectativas sobre la educación en el municipio Jesús de Machaca.

5.4.6 Taller de complementación y retroalimentación en la Parcialidad Alta de Jesús de Machaca

Los problemas políticos territoriales entre las Parcialidades Alta y Baja, obligó al Consejo Educativo Jesús de Machaca y la Fundación Machaqa Amawt'a a realizar una de sus últimas actividades que se denominó "Taller Complementario al Currículo Diversificado Intracultural Jesús de Machaca en Arax Suxta", este evento fue realizado en la población de Santo Domingo Cuipa España y fue para recoger sugerencias y propuestas de parte de la comunidad educativa.

Este taller de complementación se realiza debido a que las autoridades originarias de la parcialidad alta (Arax Suxta) no asistieron al Tercer Congreso Educativo de Jesús de Machaca por diferencias políticas y territoriales con la Parcialidad Baja, este problema es histórico y es producto de la Reforma Agraria de 1953, donde los ayllus se convierten en sindicatos, lo que produjo la división de los ayllus en Jesús de Machaca.

Jesús de machaca antes de 1953 contaba con dos Parcialidades la Alta y la Baja cada parcialidad contaba con seis ayllus: hoy en día la Parcialidad Baja tiene 19 ayllus y la

parcialidad alta 7 ayllus, esto rompió el equilibrio entre las dos parcialidades, siendo la más afectada la Parcialidad Alta que perdió población y representatividad dentro del municipio, lo que les llevó a tomar diversas posiciones, por ejemplo, intentaron abandonar el municipio y no concurren a convocatorias ni eventos organizados por las autoridades en la Parcialidad Baja.

Este hecho también se reflejó tímidamente en el taller de socialización y reorganización del concejo educativo (2012) cuando el Jach'a mallku de la Parcialidad Alta señalaba lo siguiente: "A nosotros ya no nos toman en cuenta nos minimizan". Esta declaración fue respondida inmediatamente por el jach'a mallku de la Parcialidad Baja, quien decía: "Nosotros somos uno y debemos movernos con un solo pensamiento y como un solo cuerpo para salir adelante", al respecto el técnico de la Fundación Machaca Amawt'a afirmaba lo siguiente: "Esto siempre fue así, este asunto es más político pero no afectó al proceso de construcción del CDI", aunque se notó cierta disconformidad de parte de las autoridades originarias de la Parcialidad Alta. Según el director del CAEM esta diferencia también se reflejó en los estudiantes de la Parcialidad Alta, quienes se alejaron de la Federación de Estudiantes del municipio y formaron una organización paralela, que posteriormente se unificó previa distribución equitativa de recursos.

5.5 Participación en la construcción del currículo diversificado intracultural: análisis desde la perspectiva del actor social

Según Giménez (2006) el actor social se define ciertamente por su posición en la estructura social o "espacio social" y su relación con otros actores; forma parte de una red familiar y social, participa de las normas, reglas y funciones de los procesos sociales; toma parte de los acontecimientos históricos de su grupo de pertenecía o sociedad en particular. El actor se define por sus roles en la sociedad, cuenta con: una ocupación, oficio o profesión, un determinado potencial socio-cultural, ocupa un lugar en cuando al liderazgo y reconocimiento de su entorno social y/o poder político, tiene una posición socioeconómica, además forma parte de una red relaciones interpersonales y/o subgrupos, etc. Estos aspectos, que varían según los actores, son determinantes en las dinámicas sociales. (Giménez 2006).

Los actores sociales son agentes activos cuando tienen lugar los procesos de cambio y reformas emergentes de las propias dinámicas locales y/o promovidas por intervenciones externas. Estas dinámicas crean diferentes escenarios donde los actores se posicionan y son capaces de procesar información y de armar estrategias de negociación con otros

actores. Por tanto, los rumbos precisos que asumirá el cambio y la importancia tiene diferentes significados para los actores Giménez (2006)

Según Long (1990) los procesos de cambio y/o las diferentes formas de intervención necesariamente entran en los “mundos de vida” de los individuos y los grupos sociales involucrados. Por tanto, los procesos no son enteramente convergentes ni lineales, con límites claros en tiempo y espacio. Por el contrario, son procesos, dinámicos, complejos, interactivos y conflictivos. Por este hecho es preciso entenderlos sin obviar los mundos de vida de los distintos actores, los diferentes significados e interpretaciones que éstos le atribuyen a los planteamientos o ideas que entran en juego en las negociaciones y toma de decisiones.

Como se dijo en el capítulo uno, el presente estudio hace un corte en la cronología del proceso e intenta analizar un período muy dinámico en el que se realiza el diagnóstico educativo y la construcción del CDI. Por tanto, en este apartado analizaremos el encuentro de actores en un escenario de intercambio de ideas, posiciones políticas individuales, colectivas e institucionales, veremos cómo los diversos actores, toman uno o varios posicionamientos a la vez, por ejemplo algunos padres de familia son maestros y fungen de autoridades originarias al mismo tiempo. Desde sus posiciones los actores defienden y argumentan su punto de vista en favor o en contra del proceso, ya sea porque responden a un determinado grupo, sector, o porque también ponen de manifiesto sus intereses y aspiraciones personales y familiares respecto a los objetivos de la educación en el municipio y la construcción del CDI, que básicamente consistió en incorporación de la lengua y cultura local.

5.5.1 Posicionamiento de los actores respecto al currículo diversificado intra cultural

De acuerdo a los datos recogidos en el presente estudio, se pudo constatar que algunos actores se opusieron y no estaban muy convencidos sobre la importancia del diseño del currículo diversificado. Pero también hubo otros actores que defendieron y dieron argumentos para que el proceso marche y cobre vida. Los padres de familia, los profesores, los directores, las autoridades educativas, las autoridades originarias, los técnicos de la FMA, etc., tenían sus propios argumentos para oponerse o apoyar la construcción del CDI, esto quiere decir que en cada grupo, las posiciones no siempre fueron siempre coincidentes.

- **Padres de familia**

Hubo un grupo de padres de familia que se oponía al CDI, cuyo principal argumento de rechazo fue que la incorporación de los saberes locales en el currículo era un retroceso para el municipio y para las personas de la región, ya que en su imaginario la escuela era para aprender los conocimientos universales. A continuación presentamos el testimonio de uno de los padres de familia:

La gente se ha opuesto porque nosotros no queremos encerrarnos aquí nomas queremos que los niños y jóvenes aprendan los conocimientos universales y nacionales, queremos estudiar más lo de afuera, pero han cambiado de currículo regionalizado, con el currículo contextualizado, para mí, es para disimular no más yo creo, porque habían hecho muchas encuestas en eso hablaban que “ nuestros hijos tienen que aprender lo que se hace aquí no lo que nos imponen lo que viene del extranjero”, el plan curricular con esos argumentos ha venido aquí los técnicos (AL 23-05-12).

En la cita se puede apreciar que la idea de construir el CDI, aparentemente es propiciada por los técnicos del FMA, por tanto es visto como una imposición externa y no tanto así como una demanda local.

Según la opinión de otros padres de familia, al diseñar el currículo regionalizado existía el peligro de alejarse de los contenidos del currículo base y de los conocimientos universales, veían como un riesgo el encerramiento en la propia cultura, decían que más bien el conocimiento debía extenderse hacia lo global, enseñar otras lenguas y otros conocimientos de las diferentes culturas. El mismo Jach'a Mallku, en sus palabras, decía: “que los jóvenes solo van a aprender a hacer adobes, porque esto es parte de su propio lugar”

El rechazo de los padres y madres de familia se debió también a la influencia de los centros urbanos cercanos al municipio, como son Guaqui, Desaguadero, Chucuito ciudad de desaguadero Perú (frontera con Perú), y sobre todo la ciudad de El Alto de La Paz. Por su proximidad, estos centros urbanos son considerados espacios laborales accesibles, y los padres de familia desean que sus hijos aprendan prioritariamente otros conocimientos ajenos por su utilidad para la migración campo-ciudad.

Sobre este posicionamiento que adoptaron algunos padres de familia, los directores y profesores atribuyeron a diversas causas como ser la desinformación y una falta de comprensión sobre la importancia del CDI.

No han faltado también algunos hermanos que no entienden bien y han pensado que con el currículum diversificado intra cultural, que ahora lleva ese nombre, nos íbamos

a quedarnos solo en Machaca, y no salir de Machaca y cosas así, iban a ser perjudicados y no es así (JCB 17-08-12).

Sobre el mismo tema otro director afirma lo siguiente:

Esas veces el currículo regionalizado ha tenido un rechazo en varias unidades educativas de Jesús de Machaca, mucha gente pensaba de que tal vez eso era un retroceso, muchos decían de que los jóvenes aquí de Machaca están casi cerca de la ciudad y tienen la necesidad de aprender el castellano, hasta ahora mismo creo que sigue habiendo esa posición. (PA 04-12).

En un inicio muchos padres de familia entendieron que el CDI estaba reemplazando al currículo nacional base, después se tuvo que realizar una información más sostenida. Al respecto un profesor manifiesta lo siguiente:

Los padres de familia se han resistido porque el currículum regionalizado, o sea también había existido ese pensamiento de que al implementar lo que es el currículum regionalizado nos estamos alejándonos del currículum base o lo estamos sustituyendo por otro. Eso ha sido una de las dificultades que ellos no han podido entender, pero posteriormente poco a poco se ha venido consolidando y actualmente todos están con esa idea de realizarlo. Obvio que no podemos decir en un 100%, pero siempre van a haber ciertas contradicciones de algunas personas (BR 27-04-12).

La incorporación de los saberes locales en el CDI provocaba cierta preocupación de los padres de familia, porque pensaban que esto restaría importancia a los saberes universales. La enseñanza de saberes que ya conocen los estudiantes, no era relevante, ya que “los jóvenes requieren nuevos conocimiento para prepararse para enfrentar los tiempos modernos”.

De este modo, la definición del CDI “como sinónimo de retroceso”, es porque los saberes locales son etiquetados como “tradicionales”, obsoletos, pertenecientes al pasado, entonces el conocimiento universal considerado, moderno es visto como medio para lograr el desarrollo y bienestar.

Sin embargo, también hubo otro grupo de padres de familia que estuvieron comprometidos defendieron la construcción del CDI. Por ejemplo, algunos padres de familia del municipio son profesores y ocuparon el cargo de mallku, viven y trabajan en el lugar, los mismos alentaron y lucharon desde hace una década atrás por tener un currículo contextualizado. El principal argumento de este grupo de padres de familia fue que ésta demanda es histórica y un mandato del Primer y Segundo Congreso Educativo.

Otro argumento fue que era importante que las personas del lugar conozcan a fondo su cultura y lengua originaria, lo cual está relacionado básicamente al tema de identidad. Sobre este tema, un padre de familia afirma que: “

Si uno no se identifica con sus orígenes, uno no está seguro de sí mismo, de lo que hace y dice las cosas con propiedad, y si uno no comprende rechaza su propia cultura". Para que una persona tenga una autoestima es necesario conocer y valorar su propia cultura. Por otro lado, cuando una persona no conoce el medio o el contexto donde se desenvuelve, tiende a no identificarse con él o tiende a rechazarlo. Por este mismo hecho es necesario trabajar el currículo contextualizado para que el estudiante conozca su lugar de origen su cultura y lengua (IC – 05-12)

Según la opinión de los profesores, la participación de los padres de familia era decisiva en el proceso de construcción del CDI, ya que muchos maestros tienen estadía temporal en las unidades educativas:

De que han participado todos, han participado pero una cosa es participar otra cosa es comprometerse yo puedo participar pero eso no me compromete, lo que hay que esperar de las comunidades que han participado que se comprometan y comprometerse significa apoyar de manera directa e indirecta es estar junto con los profesores de que ellos que sean parte del proceso si ellos van a decir que esto es trabajo de los profesores esto va fracasar porque los profesores somos temporales un año vamos a estar aquí o dos años a lo mucho tenemos que irnos y todo puede quedar en nada mientras estemos aquí tenemos un compromiso en la comunidad entonces la comunidad tiene que saber aprovechar esa situación sino se hace eso la comunidad aunque hayan estado en todos los seminarios y si no se compromete no sirve(RV 05-12).

En resumen, podemos decir que en un principio un gran porcentaje de padres de familia no estuvo de acuerdo con el diseño del currículo regionalizado por la falta de información sobre la utilidad de los saberes locales en el currículo, por eso decían que era un retroceso para la región, que está cerca de la ciudad, y que para insertarse en el mundo laboral urbano se necesitaba otro tipo de conocimientos. Sin embargo, con los talleres de información, capacitación y sensibilización acerca de las bases filosóficas del nuevo modelo educativo que plantea la Ley 070 y los objetivos del CDI, la mayoría de la población machaqueña comprendió y se involucró en este proceso.

- **Profesores y directores**

Un grupo de profesores también se opuso a la construcción del CDI, aunque fue un número reducido, muchos de ellos no eran de la región y tenían una orientación política e ideológica sindical ajena al gobierno, por lo tanto, orgánicamente respondían a su sindicato y federación de maestros. La razón por la que no estuvieron de acuerdo con el planteamiento del anteproyecto de La Nueva Ley Educativa 070 fue porque la consideraban "retrograda". Al respecto el director distrital de educación señala lo siguiente:

Hemos tenido en su momento diremos oposición, más que oposición una queja de algunos maestros, la queja a su Federación de Maestros Urbanos, ellos todo cambio

que se quiere introducir, en cualquier ámbito lo ven con malos ojos, ellos no tienen propuestas lo que tienen es solamente la visión y el objetivo de observar y refutar todo. Entonces me llaman de la Federación de Maestros Urbanos José Luis Álvarez y me dice, hermano ¿Qué estás haciendo? Como vas a hacer un currículum contextualizado. (JBC 17-08-12).

Pero además, los profesores se opusieron al nuevo modelo educativo que proponía la Ley 070, más por una consigna política y gremialista que académica. En su discurso todas las políticas del gobierno fueron etiquetadas como imperialistas y neoliberales. Al respecto uno de los técnicos de la Fundación Machaca Amawt'a afirmó:

Existen algunos grupos de maestros que tienen filiación al Trotskismo, ellos en algún momento han intentado abstenerse de participar en este proceso arguyendo que realizar un currículo contextualizado es estar de acuerdo con las políticas de Estado que son de corte imperialista, pero esto no ha surtido efecto, y creo que ha jugado un rol importante la autoridad del director distrital, con su poder de convocatoria (IT 05-12).

Según Calla (1999), históricamente el magisterio boliviano asumió una posición política de interpelación al Estado, debido a que las dirigencias abrazan corrientes políticas de corte socialista y comunista e identifican a las políticas de Estado como neoliberales. En este sentido, la interpelación se basa sólo en demandas salariales, con una carencia de propuestas educativas. La influencia del sindicato magisteril en el municipio de Jesús de Machaca fue significativa en la participación de los profesores que prestaban servicios en esa época. Así, muchos profesores que apoyaban este proceso fueron tildados de "masistas" por sus colegas.

Pero además, los maestros de origen ciudadano se opusieron a la construcción del CDI porque concebían los saberes propios como obsoletos, con poca o ninguna utilidad para vivir en las ciudades, espacios en los que imaginan el futuro de sus estudiantes. Al respecto el técnico de la FMA señala lo siguiente:

Había un profesor por ejemplo que decía: "no es retroceder atrás" en vez de avanzar estas cosas debemos avanzar otras cosas que están avanzando en las ciudades decía, pero si te hablo por porcentajes un 80% de los profesores urbanos estarían de acuerdo con este diseño curricular diversificado y un 20 % bueno como siempre va a haber, como alguien decía sin oposición no hay democracia (EP 05-12).

Sobre el mismo tema, otro técnico de la FMA, dijo:

Obviamente existen ciertos grupos de profesores urbanos, la mayoría vienen a trabajar aquí con ciertos principios que son ajenos a nuestra realidad y no están de acuerdo con lo que es la norma nacional y han intentado dificultar, obstaculizar el proceso. Los profesores urbanos no van a querer porque su mentalidad ya está bien esquematizada, están bien colonizados, tienen que descolonizarse. Ahora los profesores urbanos nunca van a estar de acuerdo, los profesores urbanos siempre

van a decir: que este es un tema político o que el distrito ya está con el gobierno (MS 05-12).

Además los profesores urbanos se sentían inseguros de poder abordar los saberes locales, esto los impulsaba a oponerse. En particular, un grupo de profesores de las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales, tampoco estuvo de acuerdo con la construcción del CDI, cuestionaron la inclusión de los saberes locales en los contenidos curriculares de sus asignaturas, plantearon sus dudas respecto a la función y el uso que se pueda dar a las medidas tradicionales en la actualidad, tanto en la región como en las ciudades. Al respecto uno de los comunarios señala lo siguiente:

No todos los profesores están de acuerdo con el diseño del currículo contextualizado. Por ejemplo, los profesores de matemáticas dicen en matemáticas esas “chhías”²² para qué donde lo vamos a emplear los “phujtus” ya no se usa ni aquí, ni en la ciudad especialmente “en otros distritos y en la ciudad ya no se lo utiliza, decían. (IC 04-12).

Respecto a estos posicionamientos de los maestros, algunos comunarios y padres de familia defendieron la finalidad del CDI, atribuyeron la actitud de estos docentes a la falta de información y a ciertos prejuicios y desprecio a la cultura local.

Yo con profesionales incluso con profesores de educación algún día un poco hemos compartido y dicen no eso de diversificar el currículo con temas del lugar no es bueno porque es un poco de retroceso para la región, porque que en las ciudades están con otras cosas más adelantados, pero yo estoy seguro de que no es así. Lo que pasa es que no están bien informados, además sus sindicatos les dicen que se opongan. (LG 05-12).

Para algunos directores de unidades educativas y núcleos escolares, la importancia del CDI fue relativa, ya que no tomaron parte activa ni se comprometieron con el proceso, debido a que su prestación de servicios y estadía en la localidad era temporal, generalmente los cargos tienen una duración de un año (además, la intención de la mayoría de los profesores es acercarse a las ciudades), este corto tiempo no les permitió un conocimiento cabal de los objetivos del currículo contextualizado. Así, muchos directores y profesores nuevos que llegaron por primera vez al distrito se opusieron debido a la falta de información al inicio de su gestión.

Pero, otros directores del distrito educativo de Jesús de Machaca estaban de acuerdo en contar con currículo contextualizado. Muchos de ellos trabajan más de una década en la región, por tanto, son conocedores y partícipes de la demanda histórica planteada por las organizaciones de base. Por tanto, los directores antiguos son los que estaban más

²² Chías medida de longitud en aymara; phujtus medida de cantidad en aymara

animados en realizar el currículo contextualizado, entendían el objetivo del CDI como la incorporación de los saberes locales en el currículo y complementación a los conocimientos universales. Además, los saberes locales son considerados sólo como expresiones folklóricas. Un director, al respecto señala lo siguiente:

El currículo contextualizado es muy importante porque será un aditamento que se sumará al currículo base, en esta complementación tomara en cuenta elementos como la lengua aymara, la cultura, la historia de Jesús de Machaca, que se enseñe acerca de las vestimentas típicas de Jesús de Machaca, los alimentos naturales de Jesús de Machaca, los valores ancestrales de Jesús de Machaca, la medicina natural de Jesús de Machaca, entre otras cosas, el diseño curricular diversificado debe incluir estos elementos como elementos significativos para el aprendizaje del niño niña y del joven (SO 08 – 12) .

Asimismo, el Director de la unidad educativa de Jank'ó Jaqi abajo, hace hincapié en el tema de identidad cultural, según él un currículo contextualizado tendría la finalidad de promover la afirmación cultural, un aspecto importante en la formación de los niños y jóvenes machaqueños:

El estudiante tiene que tener su identidad como machaqueño aimara, si no sería pues otro ciudadano de por ahí, entonces esto vale, porque esto es la raíz, la identidad de una persona, donde ha nacido, cuál es su situación, cuál es su raíz, por eso es importante, muchos comprendemos que tiene que tener su identidad, por eso es importante rescatar todo eso (FL 05-12).

De la misma manera, el Director Distrital de Educación del Municipio de Jesús de Machaca argumentaba que el currículo regionalizado no es un retroceso porque abre la posibilidad de revitalizar los saberes propios que se están perdiendo y a la vez permite entablar un diálogo de saberes, por tanto los conocimientos universales no se dejarían de enseñar. Al respecto explica lo siguiente:

Hemos explicado que nuestros alumnos que están en los colegios, diciéndoles que los que han salido bachilleres, han salido formados sin raíces, o sea han tenido una educación encima del suelo hacia arriba, el tallo, la rama, todo, pero no raíces, no tienen identidad. Al extremo que algunos que ya dicen que no son Machaqueños, que no quieren hablar aimara o se avergüenzan de la indumentaria originaria. Hemos dicho, eso es nada más lo que estamos haciendo, para que nuestros hijos tengan raíces y con esas raíces ellos puedan crecer más seguros de sí mismo más seguros de su indumentaria, de su lengua y de su cultura (JBC 17-08-12).

Según el Director Distrital, esta argumentación fue muy importante, para que los padres de familia reflexionen sobre la aculturación y alienación que sufren los jóvenes durante su proceso de formación en un modelo de educación monocultural. La pérdida de valores, la crisis de identidad y sobre todo, la falta de respeto de parte de los jóvenes, es algo que se vive cotidianamente en la comunidad. Otra forma de concientizar a la población fue

informando acerca de los objetivos del currículo contextualizado. Los pobladores una vez informados aceptaron la necesidad de contar con un currículo y se involucraron en él.

Por último, con el fin de sensibilizar sobre la importancia del currículo contextualizado, algunos profesores plantearon que para desarrollar una educación pertinente, no es suficiente incorporar los saberes locales, sino que es necesario el protagonismo de la comunidad, de las autoridades originarias los sabios y sabias, y sobre todo, de los padres de familia que siempre estaban más ocupados en su trabajo, descuidando la educación de sus hijos.

- **Estudiantes**

Por su parte, los estudiantes tuvieron escaso protagonismo o no se involucraron completamente a este proceso por falta de información y/o por falta de iniciativa, ya que las instancias de organización, los estudiantes tienen un rol muy pasivo. Según el Secretario de Organización Pedagógica del Consejo Educativo, los estudiantes no estaban muy al tanto sobre el objetivo del diseño curricular contextualizado:

Los estudiantes no sabían mucho sobre el currículo contextualizado, cuál era su fin, quizás los miembros somos muy pocos y no pudimos informar al estudiantado en un 100% la finalidad de nuestro trabajo. Además de que ellos casi no lo toman en cuenta (IC 05-12)

Por lo expuesto en la cita, los estudiantes no tenían una posición clara respecto al CDI. La indiferencia de los jóvenes se reflejó en la poca participación activa y protagónica en las diferentes actividades y eventos. Aunque hubo un grupo de estudiantes que estaban de acuerdo con la construcción del CDI, algunos participaron en los eventos de las organizaciones de base y se informaron sobre esta demanda histórica, en ellos influyó también la posición de sus padres y profesores, que apostaban por una revitalización de la lengua, la cultura y los sistemas productivos locales. Al respecto, una de las estudiantes entrevistadas señalaba lo siguiente:

Nuestro idioma, vestimenta, tradiciones, nuestro municipio y cada comunidad tiene que permanecer, tiene que estar vivo. Entonces nosotros cuando vamos a la ciudad tenemos que decir que somos del municipio de Jesús de Machaca, nuestro municipio, nuestra comunidad, así tiene que ser, demostrar que también tenemos nuestra identidad y valemos. Que entre en el currículum la historia y todo de Jesús de Machaca, así desde niños van a empezar a valorar, para quedarnos en Jesús de Machaca, para quedamos en nuestra comunidad cultivando, sembrando, cosechando, en vez de estar yendo a perder su vida en la ciudad (AV 16-08-12).

Este grupo de estudiantes de Jesús de Machaca apoyó el diseño del currículo contextualizado, porque vieron como un avance significativo, por ejemplo, que se enseñe

la historia local de los machaqueños en las escuelas, para no perder su identidad, “ser machaqueños” donde sea que estén. Otro estudiante, al respecto señala lo siguiente:

Cada pueblo tiene su historia, entonces Jesús de Machaca tiene su historia y entonces todo lo que hacemos, de nuestra cultura, queremos que se hable en las clases. Yo creo que estaría bueno que se incorpore los saberes de nuestros abuelos para que así nosotros de verdad valoremos, así los que vienen no saben, lo que están haciendo, a los menores y a nosotros estaría bien que nos enseñen de eso, nosotros que nos enteremos de lo que fue antes, para así no hacer perder nuestra cultura (GV 16-08-12).

De hecho, para los jóvenes adoptar una posición a favor de la educación intracultural es muy difícil. La influencia de la tecnología moderna, los medios de comunicación, el deseo de migrar a la ciudad, etc., hacen que la mayoría de ellos se muestren indiferentes porque sus proyectos de vida futura no están precisamente en sus comunidades sino en las grandes ciudades.

- **Autoridades originarias**

Las autoridades originarias son las que más impulsaron e iniciaron el proceso de construcción del currículo contextualizado, aduciendo que es una demanda histórica de la población machaqueña desde el Primer y Segundo Congreso Educativo hasta su aprobación en el Tercer Congreso Educativo. Posteriormente, se sumaron los directores, profesores y profesoras, los Consejos Educativos Social Comunitarios (CESC), estudiantes y las autoridades locales del municipio, sin desmerecer la actuación que tuvo el CAEM y de la Fundación Machaca Amawt'a (FMA).

En Jesús de Machaca la lucha no solo fue por la autonomía territorial, sino también por una educación que les ayude a combatir los abusos, la discriminación de los terratenientes. Posteriormente su lucha fue por tener una educación de calidad con pertinencia cultural y lingüística. Tal como señala una de las ex autoridades originarias de este municipio:

....si hablamos de la historia de la educación, en 1921 la lucha no fue por otra cosa que por la educación, nuestros abuelos querían leer y escribir. Los que no sabían leer y escribir perdían muchas veces, éramos engañados, digamos habían muchas desinformaciones, entonces por eso es que al corregidor Estrada, entonces lo han chicoteado, lo han quemado. Es por educación, que Jesús de Machaca siempre ha ido luchando, hasta hoy. Eso se ha discutido en varios congresos hasta hoy (LG 05-12).

Asimismo, el encargado de la Comisión de Educación señala que la cultura la historia y los saberes conocimientos de Jesús de Machaca nunca se tomaron en cuenta en el currículo oficial de ahí que ven la necesidad de incorporar estos conocimientos en el

currículo contextualizado. En este sentido es una demanda y reivindicación histórica planteado por las autoridades de Jesús de Machaca. Tal como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

El currículo nacional ya no toma en cuenta tal vez algunas costumbres, algunas tradiciones y la historia misma de Jesús de Machaca, no está en el diseño curricular nacional, entonces la idea ha sido porque no podemos incorporar, que es lo que ha acontecido en Jesús de Machaca, que ha pasado digamos en la sublevación de Jesús de Machaca cuando hubo incluso masacre en Jesús de Machaca, hay personas que han ofrendado la vida. Todo eso hay una historia escrita de Jesús de machaca, entonces eso podemos incorporar en los contenidos de enseñanza de los colegios. Ahora no es solamente la parte de la historia, si no hay conocimientos en cerámica, hay conocimientos en ganadería, en agricultura, arte música, o sea de todo hay en Jesús de Machaca, pero no se está tomando en cuenta en la educación, ahora estamos queriendo incorporar esos contenidos en diferentes áreas diferentes asignaturas o como se llame ya queremos incorporar (DA 05-12).

La cita hace referencia a la demanda histórica de las autoridades originarias para la incorporación de los elementos culturales en el currículo, el cual había sido ignorado por los currículos nacionales. Desde su posición plantean que los conocimientos y saberes locales deben ser parte de los contenidos curriculares en las escuelas para que sea valorado por los estudiantes, hacen énfasis en la historia Machaqueña que deben ser conocidos por los estudiantes.

- **Técnicos de la Fundación Machaca**

Como se dijo, en el acápite referido a la presentación de los actores, la FMA fue creada para apoyar emprendimientos destinados a mejorar la educación en el municipio. El asesoramiento de la FMA consistió en el apoyo técnico para el manejo de la información y el apoyo técnico en el proceso de diagnóstico y el diseño del CDI. Por tanto, los técnicos, que contaban con buena formación en Educación Intercultural Bilingüe, tuvieron un rol muy importante en el esclarecimiento de los objetivos y los beneficios del CDI a los demás actores de la comunidad educativa,

La principal argumentación de los técnicos fue que la educación en el municipio no estaba diseñada acorde al contexto y no respondía a las necesidades de la población Machaqueña. Por tal motivo, la educación era ajena a la región y no tomaba en cuenta la cultura, ni la lengua del lugar. Al respecto un técnico de la FMA dice:

La educación no responde a las necesidades de Jesús de Machaca porque es alienante, en el sentido de que no se enseñaba los valores socioculturales, las costumbres de Jesús de Machaca. Por ejemplo si le preguntas a un niño de Jesús de Machaca, o cualquier población: “¿Qué significa Qurpa?” le dices, no te va a responder porque no sabe lo que es porque la educación no parte desde su propia realidad, entonces un poco en esa parte estamos flaqueando (EP 05-12).

Frente a las discrepancias, la FMA también tuvo un rol muy importante en la mediación y la búsqueda de consensos entre los diferentes actores, promoviendo espacios de encuentro, talleres de información y sensibilización sobre la importancia del CDI en la revitalización de la cultura local, como un hecho importante en la formación de los niños y jóvenes. Tal como señala un técnico de la Fundación Machaqa Amawt'a:

Los machaqueños son hombres guerreros, en comparación con otras comunidades, entonces son comunarios o personas que entienden muy bien, si algo es para beneficio de ellos, ellos lo aprueban. Solamente era explicarles el objetivo del currículo contextualizado. Si tú le explicas a una autoridad de esta forma, mira estos es así, esto tiene que ser una educación pertinente para que nosotros nos valoremos en cualquier lugar que los comunarios o las personas cuando se vayan de Jesús de Machaca digan: "Yo soy de Jesús de Machaca, soy aimara y tengo estos valores" solamente para eso y para que ellos tengan un mejor nivel de vida en el futuro (EP 05-12).

Haciendo referencia a los profesores urbanos que no estaban de acuerdo con el CDI, un técnico de la FMA menciona que algunas veces se optó por convencer a los profesores utilizando el argumento de la democracia participativa y el derecho a discrepar, esto fue aceptado de manera positiva porque se decía que es parte de la democracia tener oposición. Después de la sensibilización que hizo el equipo técnico de la FMA sobre los objetivos y beneficios del currículo contextualizado para el municipio, se generó compromiso y participación de los comunarios y la comunidad educativa.

- **Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM)**

El rol del CAEM en la promoción del CDI fue más político, tres fueron los argumentos más importantes para justificar la importancia del CDI, el primero, la pérdida de identidad y el futuro del pueblo de machaca como cultura, ya que el municipio de Jesús de Machaca se había declarado como municipio indígena originario:

Entonces la gente decía, ah claro, la identidad no tenemos que dejar, hay muchos jóvenes se olvidan de Machaca, dicen que ya no son machaqueños, ah tienen que decir que son machaqueños, tienen que identificarse con Machaca. De esa manera hemos tenido que convencerles aparte. Ahora mismo algunos todavía siguen persistiendo, pero ahora hay la ley, y la constitución ha sido base para convencer a la gente, porque en la constitución está todo (SO 17-08-12).

El segundo argumento fue la posibilidad del desarrollo endógeno en el municipio, para esto usaron ejemplos muy ilustrativos, como el desarrollo con identidad en la república de Japón:

Nosotros les decíamos a los comunarios que la educación tiene que partir de nuestra realidad y tiene que fortalecer nuestra identidad cultural. El ejemplo de los japoneses es una prueba, mantienen su propia cultura, su propia vestimenta, pero ellos están

adelantados en cuanto a tecnología. Ellos fabrican relojes, computadoras, venden al mercado mundial pero no pierden su cultura y lengua. Nosotros podemos ver desde ese punto de vista el currículo contextualizado (EP 05-12).

El tercer argumento usado para convencer a los actores que no estaban de acuerdo con el CDI fue la vigencia de una nueva Constitución Política del Estado y una nueva Ley educativa donde plantea el currículo regionalizado y el currículo diversificado. Al respecto el director del CAEM señala:

Aparece la nueva Constitución, la propuesta de la ley070. Ahí decía que lo contenidos locales tenían que incorporarse al currículo base, eso más que todo, eso ha sido un apoyo más para nosotros, también la normativa del estado que sí tenemos que ver. Con talleres de sensibilización sobre currículum que hacíamos, convencíamos a los padres de familia que si es importante la cultura y lengua originaria. (SO 17-08-12).

A diferencia de muchos profesores y directores, los pobladores de Jesús de Machaca manifestaron su total acuerdo con el nuevo marco de leyes promulgado por el Estado Plurinacional, ya que en sus postulados, el reconocimiento de la diversidad cultural y la reivindicación de los derechos indígenas es un elemento central. En el siguiente acápite analizaremos los principales temas debatidos por los actores durante la construcción del CDI.

5.5.2 Temas de debate relacionados con el currículo diversificado intracultural

Los principales temas que se debatieron durante la construcción del CDI fueron los siguientes: El saber propio y ajeno en el currículo, la tecnología en el currículo, el uso de la lengua originaria en la educación, las concepciones de desarrollo y necesidades básicas de aprendizaje, y la profesionalización de los jóvenes y su inserción laboral.

5.5.2.1 Visiones sobre el saber propio y ajeno en la educación

De acuerdo a lo descrito en el anterior acápite, la idea de incorporar los saberes locales y la lengua aymara en el currículo llevó a los actores a tomar diferentes posicionamientos y plantear sus argumentos. En consecuencia, uno de los temas más debatidos fue sobre las visiones del saber propio y ajeno. Específicamente sobre la definición del saber local, sobre las características del saber local y su utilidad en la educación de los niños y jóvenes machaqueños y, por último sobre la relación entre el saber propio y ajeno. Ligado a este tema también se discutió la importancia de la tecnología moderna en la educación.

- **Sobre la definición del saber propio**

Los sabios y sabías de las comunidades, las autoridades originarias y algunos padres de familia, en los debates definieron los saberes propios como el “legado de sus ancestros”, saberes que se diferencian del conocimiento universal por el sello particular que le da la cosmovisión, la cultura, la lengua y el modo de vida. Desde esta perspectiva, el saber propio es asociado a “lo local”. Como señala Dussel (1994), el término local “se equipara al lugar, al trabajo y a la tradición. Este autor afirma que la localidad es el lugar o el espacio geográfico determinado, un escenario en el cual acontecen eventos históricos, donde los humanos hacen su mundo en relación con la naturaleza. Debido a las características particulares de un determinado contexto geográfico y social, las sabidurías son prácticas situadas en un contexto local.

En la misma línea, Escobar (2000) sostiene que las convivencias entre las personas se entretajan en un lugar concreto, el “lugar” es un término que alude no sólo al espacio geográfico, sino al modo de vivir, sentir y estar en un lugar preciso, y a un modo de producir conocimiento conforme a las cosmovisiones locales y las necesidades prácticas.

Pero esta definición no fue compartida por todos los actores, algunos docentes, directores y estudiantes tenían otro punto de vista sobre el saber propio, sostenían que el saber es uno solo y universal, que no existe esta separación entre lo local y lo universal porque “las culturas son abiertas y todos los saberes se van mezclando debido a las relaciones interculturales”. Por ejemplo, uno de los miembros del consejo educativo juvenil que participó en los talleres manifestó que el conocimiento es el resultado de la interacción con el entorno inmediato y con el contexto mayor:

Yo le llamaría conocimiento a todos los actos que sucede en el medio social, en cada lugar, tener conocimiento de que está pasando en el colegio, en el municipio, en la sociedad, en la comunidad, entre uno mismo y más allá. El conocimiento propio es lo que aprendemos sobre lo que ocurre aquí, en Bolivia, con otros países, entonces el conocimiento es uno solo (AC 15-08-12).

Cabe mencionar que en las argumentaciones de los actores que relativizaron la existencia de un saber propio, lo local estuvo muy asociado a la idea de encierro cultural o falta de relaciones interculturales. Además, el saber propio fue asociado con el pasado, el saber “tradicional, ancestral”, tipificado como anacrónico para los tiempos modernos:

Nuestros antepasados no tenían mucho conocimiento más allá de su territorio. Porque ellos vivían en un solo lugar con sus costumbres, tradiciones, pero no tenían conocimiento que es lo que pasaba más allá que pasaba en las guerras del chaco de esas épocas, como se diría, no tenían mucho conocimiento más allá de su

comunidad, tampoco estaban al tanto de los adelantos tecnológicos, vivían encerrados solo con los conocimientos de aquí nomás (AM 15-08-12).

Durante la construcción del CDI este debate no fue agotado, pues el discurso sobre saberes propios anclados en el pasado y la necesidad de rescatar, revalorizar, recuperar, traerlos al presente, etc., está muy arraigada en los actores, casi no se habló sobre los saberes locales vigentes en la actualidad, que viven, son funcionales o tienen una respuesta, quizá más apropiada a los tiempos modernos. Esta fue una de las principales razones por las que se dijo que el CDI era retrograda.

- **Sobre las características y utilidad de los saberes propios**

Según Rengifo (2005), las culturas andinas son agrocéntricas, por tanto en la cultura machaqueña, la agricultura y la ganadería han tenido y tienen un rol predominante, especialmente en el cultivo de alimentos como los tubérculos, cereales y algunas hortalizas que han garantizado la seguridad alimentaria de los pobladores. La crianza pecuaria es un complemento importante de la producción agrícola.

Generalmente, la sabiduría se encuentra en las personas mayores, ya que al transcurrir la vida, aprendieron “muchos secretos” para convivir con la naturaleza. Así, las personas recurren a las personas adultas para pedir consejos. La sabiduría se encuentra también en las mujeres, que son criadoras de biodiversidad por excelencia, ellas, por ejemplo saben mucho sobre la conservación y reproducción de las semillas nativas. De igual modo, los “yatiris”²³ tienen mucha sabiduría porque se encargan de curar enfermedades físicas y espirituales. Al respecto, un sabio señala lo siguiente:

Los abuelitos conocían muchos secretos, podían decir cómo va ser la ocurrencia del tiempo, mirando la forma de la luna o las estrellas, en ciertos momentos del año, todo, hasta los astros leen para saber cuándo será la siembra, cuando va ser la cosecha, que año va ser bueno para la agricultura, calculaban, pero ahora hoy en día eso se está perdiendo, ya no calculan mucho, los saberes se están perdiendo, porque no están escritos en el currículo base, eso quisiéramos incorporar lo que ya no se practica.(DQ 05-12).

La cita revela que el saber en las culturas andinas tiene características muy particulares, además de ser situado, (como señalaran Dussel (1994), Leff (2010) y Escobar (2000), se diferencia de la ciencia universal porque tiene una dimensión simbólica y otra práctica, es holístico e integral y altamente sensitivo, justamente por la relación íntima que existe con la naturaleza. Según Grillo (1994) el pensar, como una cualidad mental o del intelecto no

²³ Yatiris traducido al español sabio sabedor

está subordinado a otras modalidades o formas de saber. No existe una separación de la mente, el cuerpo y el cosmos. El saber es fuertemente vivencial, práctico y responde a la inmediatez, a las necesidades cotidianas de la vida misma

Olive (2009) define la sabiduría indígena originaria como prácticas sociales y epistémicas que se encuentran insertas y son parte de un medio, un entorno y no ajenas de él. Por eso las prácticas sociales (cognitivas, agrícolas, económicas, educativas, recreativas, religiosas) de las comunidades tradicionales, y en general las culturas tradicionales, no deben concebirse como separadas de su entorno, de su hábitat y del ecosistema del que forman parte.

Estas particularidades de una matriz epistémica local diferente al de la ciencia universal no fueron tomadas en cuenta en el inventario, registro y debates sobre la incorporación de los saberes locales en el currículo. No obstante que se trataba de construir un “currículo intracultural”, los maestros y directores que lideraron el proceso, usaron las mismas herramientas, lógica organizativa y taxonomía de la ciencia universal. El siguiente testimonio, es de un comunario, que es maestro y funge como director de una unidad educativa, además de ser miembro del Consejo Educativo:

Nuestro currículum diversificado, es intra cultural, es local, porque se necesita rescatar casi todo de la historia, tal vez también mucho más lo que es la literatura, después también lo que es las ciencias naturales y la biología bueno casi todo hemos visto, en la medicina, la etnomatemática, en todos los campos habíamos visto cuando estábamos elaborando el currículo, entonces dijimos a ver qué más podemos hacer, qué más podemos rescatar de nuestros saberes ancestrales (FL 05 – 12).

En realidad, no hubo un debate suficiente sobre el concepto de intraculturalidad y su aplicación en relación con el currículo base. En el imaginario de la mayoría de los actores involucrados estuvo presente sólo la idea de “incorporación” de los saberes en el currículo base como un añadido más (complemento), no hubo un debate sobre las diferentes formas de producir y organizar el conocimiento, marcadas por las cosmovisiones y culturas diversas, tampoco hubo un debate sobre el relacionamiento entre diferentes sistemas de conocimiento, más propiamente sobre pluralismo epistémico. Como explica León Olive:

...una epistemología pluralista explica la posibilidad de existencia de diferentes conjuntos de criterios de validez del conocimiento y sostiene, por tanto, que la legitimidad de los conocimientos tradicionales no debería estar basada en los mismos criterios que se utiliza para juzgar la validez de los conocimientos científicos tecnológicos. (Olive 2009)

Respecto a la utilidad de los saberes locales en el currículo hubo diferentes posiciones, unos que apostaban por la escuela como el espacio clave para el rescate de los saberes, por ejemplo que estos debían ser escritos para que no se pierdan, ya que antes había muchos valores de convivencia comunitaria.

En Jesús de Machaca las autoridades también están preocupados en eso más que todo en los saberes andinos nuestra cultura es buena porque antes sabían respetarse, existía saludos, respeto de menor a mayor, hoy en día ya hemos perdido algunas cosas con el mundo occidental. (IC 05-12).

A su vez, principalmente las autoridades originarias apostaban a la revitalización de los saberes locales como un medio para evitar la pérdida de la identidad cultural, es decir, afirmar la cultura local a partir de una revalorización de la vestimenta, la música, los bailes, las fiestas. Un comunario, al respecto dice:

Para cambiar la educación en nuestras comunidades, debemos incorporar lo que son nuestras raíces, nuestra cultura para no avergonzarnos de lo machaqueño que somos, para el uso de nuestra vestimenta, de nuestra ropa de los mallkus, para que sigamos escuchando nuestra música, yo felicito a los mallkus de Machaca que van con su uniforme a todas partes (JBC 05 – 12).

Sobre el mismo tema, el técnico de la FMA señala lo siguiente:

Los jóvenes machaqueños no tienen identidad cultural, poco a poco se va perdiendo la identidad cultural de Machaca. Uno porque a veces los machaqueños no dan oportunidad a los jóvenes para ocupar cargos dentro del municipio y las organizaciones originarias. Dos, porque la educación siempre ha borrado lo nuestro. Sabes que la historia de la educación es así. Ha intentado borrar nuestra identidad, nuestra lengua, nuestra cultura y con la reforma educativa se ha avanzado un poquito sobre lo bilingüe, pero ahora con la Ley Avelino Siñani está la intraculturalidad, la interculturalidad, plurilingüe. De nosotros el proyecto va a reforzar y fortalecer esta parte de identidad (EP 05-12).

Por último, había quiénes sostenían que la sabiduría local debería servir para reactivar los sistemas productivos tradicionales, como la agricultura, la ganadería y la artesanía.

Tenemos que enseñar en nuestras escuelas temas en producción, estamos en un área de producción lechera, de producción de papa pero no valoramos eso, habría que tocar eso, en artesanía tenemos nuestros artesanos que están en khunkhu que nadie valora, entonces hay que hablar de eso decíamos (IC 05-12).

En particular, las personas adultas y sabios plantearon la necesidad de revalorizar la cosmovisión sobre el trato cuidadoso a la naturaleza, por ejemplo, la agricultura orgánica que no tiene efectos contaminantes para la salud humana ni para el ecosistema:

También es importante rescatar los saberes sobre producción de la agricultura natural, hoy en día en la zona ya no se aplica mucho, esta ya es cada vez una zona comercial y se está aplicando elementos químicos para que produzca más, pero antiguamente

era puro orgánico, ese respeto a la Pachamama yo quisiera que no se pierda en los jóvenes. Los elementos químicos nos están perjudicando, nosotros estaríamos de acuerdo de volver a la agricultura orgánica (IC 05-12).

Este planteamiento estuvo referido a la relación entre cosmovisión, sistemas de conocimiento y producción agrícola, vale decir, sobre las particularidades de los sistemas de conocimiento locales que han servido y sirven de sustento a los sistemas productivos, y han permitido criar la diversidad, a diferencia de la ciencia occidental moderna que tiene un enfoque instrumental respecto a la naturaleza.

- **Sobre la relación de lo propio y ajeno**

Respecto a la relación del saber propio y ajeno, la mayoría de los actores, incluyendo los maestros y directores entendían que el CDI consistía en la incorporación de los saberes locales como un “complemento” a los contenidos del currículo base.

Hablando del currículo contextualizado, nosotros no estábamos preparando otro plan diferente al currículo base, sino que queríamos ver qué se está perdiendo en la zona de Jesús de Machaca, que cosas buenas teníamos antes, la parte de la historia, cómo era la organización en la zona antes y ahora. También queríamos incorporar en la materia de matemática la etnomatemática el manejo de las medidas el chhiya, el wikhu, actualmente estamos con instrumentos de medición del mundo occidental, no estamos empleando saberes sobre cómo calculábamos el área de los terrenos, y muchas otras cosas. La parte de la religión la cosmovisión la espiritualidad todo eso queremos rescatar todo eso a veces nos estamos olvidando de la tierra Pachamama no, inclusive en la parte de la espiritualidad ya no hay saludo ya no hay respeto los valores se han perdido, también la literatura y la historia (IC 05 -12).

Algunos actores definían la complementariedad entre lo propio y lo ajeno, como el hecho de trascender de la intraculturalidad a la interculturalidad, ya que el centrarse sólo en lo propio era una limitación para el estudiante, puesto que los jóvenes también tienen que actuar con el contexto mayor. En cambio otros actores decían que lo ajeno es más atractivo para los jóvenes, y que si se miraba y valoraba sólo lo de afuera, era un riesgo para la pérdida de identidad.

Es bien cierto que los jóvenes tienen apego y curiosidad sobre los saberes ajenos, por ejemplo, la tecnología de comunicación. Según los profesores, lo ajeno puede ser útil como perjudicial, pero es algo que está presente en todas las comunidades de Jesús de Machaca:

En Jesús de Machaca hay que tratar de rescatar esas cosas buenas pero los jóvenes respetan y prefieren más lo foráneo, se dejan llevar por las cosas que no les sirven y no toman en cuenta las cosas que realmente les van servir, hay una mala identificación y recepción de la cultura de afuera, esa recepción está más centrada en otras cosas que no le sirven y no en cosas que no le puede servir como el conocimiento propio de la comunidad (RV 05-12).

Los padres de familia atribuyen a la educación escolarizada el hecho que los jóvenes tengan una actitud de rechazo al saber propio. También sostienen que existe una recepción poco crítica sobre la cultura foránea por parte de los estudiantes, porque se inclinan por el consumo de artículos y/o artefactos que son pasajeros y no en desarrollar competencias elementos útiles para toda la vida. Por otro lado, los profesores consideran que los jóvenes de Jesús de Machaca son influenciados por otras culturas urbanas y fronterizas, como es la peruana. Un profesor opina lo siguiente:

Por su cercanía, la república del Perú está influyendo mucho en los jóvenes, porque está muy cerca al municipio, de ahí viene la moda, la música, videos y muchas cosas más. Entonces se ha creado valores muy diferentes a los de la comunidad. Lo que se tiene que hacer primero es revalorizar su cultura en las aulas hay que tratar de hablar de ciertos temas, hacer investigación sobre el saber propio, que conozcan su propio pueblo de su comunidad, como está organizado (RV 05-12).

La resistencia de los jóvenes a los conocimientos locales y mayor preferencia de lo ajeno, se debería también a las expectativas de migración con fines de inserción laboral o para continuar con estudios superiores. Estos argumentos fueron utilizados por algunos profesores para desvalorizar lo propio:

La resistencia de los jóvenes de Jesús de Machaca a los conocimientos propios y la aceptación de los conocimientos ajenos va por el hecho de la migración la mayoría ellos se van a trabajar a la argentina o al Brasil de costureros o se meten a una universidad en La Paz o El Alto, y los conocimientos ancestrales que tienen ellos de que les van a servir allá, no les sirve para nada, si tú vas a una universidad los conocimientos de Jesús de Machaca no les va servir para nada (RV 05-12).

No obstante, a estas argumentaciones, lo que no quedó claro (y hasta hoy persisten las dudas) es la idea de lo ajeno asociado a la interculturalidad y la intraculturalidad como un complemento, por ejemplo, qué implica en la práctica concreta la “complementariedad”, qué lugar ocupan los saberes locales frente al conocimiento universal, cuál sería la forma de relacionamiento entre saber local y universal, la forma de abordaje de los saberes propios y relacionamientos con otros sistemas de conocimiento. En suma, no se analizó si es posible la complementariedad entre sistemas de conocimiento cuyas matrices epistémicas son diferentes y cuya relación es asimétrica, entre un sistema de conocimiento que es hegemónico y otro que subalterno (Sousa 2009).

- **La tecnología moderna en la educación**

Ligado al tema del saber propio y ajeno, también están los debates relativos a la importancia de la tecnología moderna en la educación de los niños y jóvenes

machaqueños. Al respecto existen dos posiciones, una a favor y otra en oposición, ambas con diversas argumentaciones.

La posición de las autoridades originarias es que no se debe descartar la tecnología moderna, sino más bien buscar el equilibrio, ya que ofrece muchos beneficios. Según el Jiliri mallku de la comisión de educación del cabildo es necesario acceder a la tecnología moderna y adecuarla a las necesidades de la realidad local, ya que es imposible ignorarla porque ya está presente en las comunidades, aunque no se le da un uso adecuado. Al respecto (Srinivasan 2006) afirma que “el reto para los pueblos indígenas, está en lograr que las nuevas tecnologías se adapten a las necesidades culturales específicas de cada comunidad”.

Otros comunarios entrevistados opinan que la tecnología moderna forma parte de las relaciones interculturales, donde los saberes propios y conocimientos ajenos se complementan. Por ello la tecnología moderna no debería ser rechazada, sino adaptada a las necesidades de la región. En esta misma línea, el director del CAEM señala que aceptar la tecnología es aceptar convivir con otra cultura:

Yo como machaqueño creo que tenemos que entender la tecnología moderna como parte de la interculturalidad, es la relación de nuestra cultura con la otra cultura, yo quiero conocer la cultura occidental como es su tecnología, de nosotros también igual dar a conocer, entonces ambas partes tienen que estar integradas, eso será desde mi punto de vista (IC 05-12).

Entre los profesores y los directores de las unidades educativas había quienes opinaban que era muy importante y necesario contar con tecnología moderna para que los estudiantes de la región tengan una educación integral y actual, no se queden rezagados en el mundo global. Para Sandoval y Mota (2007: 24) “la frontera digital es una expresión más de las otras fronteras a las que están sometidos los indígenas que se expresan en exclusión, racismo, marginación y menosprecio”. Al respecto, el director del Núcleo de Janq'u jaqi señala:

La tecnología moderna es universal, por tanto nadie puede estar privado de acceder, tenemos que beneficiarnos todos, porque no podemos negar a otros. El celular, el internet es importante, nosotros también tenemos que adecuarnos a esa situación tecnológica, pero siempre tomando en cuenta nuestras raíces todo aquello, porque lo tecnológico es universal y no podemos estar al margen de aquello, el niño muy especialmente. (FL 05-12).

Algunos profesores oriundos de las ciudades que trabajan en el municipio Jesús de Machaca consideran que el acceso a la tecnología moderna es un derecho y que los

niños y jóvenes de los pueblos indígenas no deberían ser negados y privados de este beneficio al respecto Sandoval y Mota señala:

....el acceso indígena a las nuevas Tecnologías de Información y comunicación se encuentran estrechamente relacionado con los derechos colectivos de los pueblos indígenas, los derechos humanos, la cultura, la cosmovisión, las lenguas, la organización autonómica, y la superación de la miseria en aspectos básicos como la electricidad, telefonía, vivienda, red satelital, capacitación, hardware, y software básicos. Quizás a eso de llegar a tener unas condiciones mínimas óptimas para ser partícipes en la sociedad de la información, lo que podremos denominar como un estado de democracia virtual (2007: 25).

Un profesor hizo la comparación entre un niño campesino indígena y un niño de la ciudad. Según él, los niños en las ciudades están constantemente con la tecnología, acceden a más información, etc.; mientras que en el área rural el niño va asumiendo responsabilidades acorde a su edad, donde el trabajo y el juego están juntos. A raíz de esto surge una brecha de acceso a la tecnología entre los habitantes del área urbana y rural.

El trabajo del campo aquí es diferente de un niño, no es igual que de la ciudad, en la ciudad el niño va a la escuela, a la casa y ahí está. Mientras el niño del campo no es así, viene a la escuela, se va a la casa y en la casa tiene que trabajar, tiene que ayudar a su papá a su mamá, pero también tienen que aprender, porque no puede estar al margen. El niño del campo también debe estar al nivel del niño de la ciudad, con la tecnología En algunos lugares se está incorporando la tecnología, ya hay videos ahora ya tienen, ya hay energía eléctrica en casi todos los lugares de Jesús de Machaca (PA 05-12).

Sin embargo, los profesores coincidieron en señalar que la tecnología moderna aun no es usada en los procesos educativos, por ejemplo, la existencia de computadoras en las unidades educativas de Jesús de Machaca es mínima, en algunas unidades educativas existen computadoras pero su uso es limitado, los estudiantes ven más como un medio de distracción. Ninguna de las unidades educativas tiene conexión a internet. Al respecto un profesor oriundo del pueblo de Jesús de Machaca manifiesta:

Aquí no hay internet, las computadoras han llegado pero los jóvenes conocen lo necesario y no hacen sus trabajos en computadora, porque la mayoría de las personas no tienen una impresora y sin impresora la computadora no te sirve de mucho. La tecnología bien aplicada puede servir en la educación. (RV 05-12). Nosotros muchos años hemos vivido sin celulares, y ahora los jóvenes no pueden vivir sin celulares. No les ayuda mucho porque es más un elemento de distracción, hay que educarles a los chicos, pueden nutrirse de los medios de comunicación para informarse, de lo que pasa en el mundo exterior, y así poder educarse con un enfoque más intercultural. (RV 05-12)

Por su parte, los estudiantes consideran que la tecnología es importante para estar a la par con la educación que se imparte en las ciudades. Piensan también que si en Machaca

hubiera acceso a la tecnología moderna, los jóvenes migrarían menos a la ciudad, ya que les atrae mucho los servicios que ofrecen los centros urbanos, aunque la calidad de vida no sea tan buena como en el campo. La siguiente cita es de un estudiante de secundaria:

Aquí estaría bueno que lleguen las computadoras y el internet a los colegios, no como negocio particular para jugar. Sería bueno que en los colegios, los estudiantes tengan la capacidad de manejar la tecnología. Vean lo nuevo, vean lo moderno para que no todos se vayan a la ciudad porque en la ciudad, dicen que hay mucha tecnología, que ahí se puede vivir mejor, pero no es mentira, aquí en Jesús de Machaca se puede vivir con dinero o sin dinero se vive. (AV 16-08-12)

En el imaginario de muchos estudiantes el poco acceso a la tecnología moderna es sinónimo de atraso y afecta en la autoestima de los jóvenes, puesto que sienten que están en desventaja respecto a los estudiantes de la ciudad, ya que el uso de la tecnología les permite desarrollar otras competencias, por eso la demanda de que exista internet en los colegios de Jesús de Machaca es casi generalizada. Un estudiante, al respecto menciona:

A mi parecer, aquí faltan muchas cosas en las escuelas y colegios, como las computadoras por ejemplo. Es muy importante ahora con todo lo que está apareciendo. En comparación con la ciudad, en el campo hay mucha diferencia. Ellos son más despiertos que nosotros, tienen más información, están mejor comunicados. Yo tengo una anécdota con mi primo, él estudia en la ciudad, yo estudio en el campo, entonces en realidad mi primo tiene ese conocimiento que es el internet y todo aquello, entonces un día nos hemos encontrado y ¿Tú tienes tu Facebook? Me ha dicho. Yo – No- he dicho. Primera vez que oigo - ¿Qué es facebook? He dicho. Entonces no sabía yo, entonces esa diferencia hay. Entonces el tweeter, no sé qué correos más hay. Entonces hay mucha diferencia en el campo. Ellos están más avanzados que nosotros por lo cual yo pediría que haya un internet en el campo, en los colegios que se instale. Eso sería (GQ 15-80-12).

En oposición a estas opiniones, los sabios y sabias de las comunidades consideran que la tecnología moderna es “la madre de los vicios”, ya que los estudiantes se vuelven dependientes de los artefactos, mediante el internet acceden a mucha información inadecuada que cambia en ellos los valores y los vuelve menos aptos para la vida:

Yo pienso que nuestra cultura aimara es más potente que otras culturas, si vos sabes tejer, vas a tejer tu ropa donde sea, mientras un niño que traemos de la ciudad al campo que va hacer con la computadora aquí, si tiene algún problema le va dar solución, pero la computadora no le va a dar la alimentación. Esto es lo que hay que analizar que le da la tecnología al niño, pero también que le quita. Los jóvenes deben aprender esas capacidades de sobrevivencia, que sean productivos sin olvidarse de su cultura y valores (AC 05-12).

Por su parte, algunos padres y madres de familia ven a las tecnologías modernas de comunicación como un peligro que influye en la erosión cultural, dicen que no existen políticas educativas al respecto y la tecnología moderna no es usada para fortalecer los

elementos culturales propios sino para la alienación y la pérdida de la identidad cultural.

La siguiente cita es de un profesor:

El estudiante de la ciudad está muy cerca de un internet, celular, computador, tal vez los niños de aquí de la región no están mucho con aquello. ¿Qué pasa en la ciudad? Pasan más tiempo en aquello, mirando video, jugando más pierden el tiempo, mientras en el área rural no es así, los chicos comparten el trabajo con sus padres, asumen responsabilidades, no son flojos. Sé que muchos chicos incluso roban plata a sus padres para ir a los tilines o prefieren no comprarse un pan para saciar su hambre pero se compran una tarjeta de crédito para su celular, lo que si habría que estudiar es como usan y para qué les sirve el celular en su formación (SV 05-12).

Coincidiendo con esta opinión, algunos padres de familia sostienen que el uso de la tecnología moderna modifica la dinámica de las comunidades, lo cual se ve reflejada sobre todo en los jóvenes y niños que están siendo absorbidos por la televisión y los videos, dejando de lado las actividades que realizaban tradicionalmente en la familia: el cuidado de los animales, actividades agrícola, colaboración con los quehaceres del hogar, etc., sostuvieron que muchos padres de familia no pueden ejercer un control, ya que la tecnología moderna llegó y está en los lugares más recónditos.

En síntesis podemos decir que, si bien se plantearon suficientes argumentos que justifican la importancia de la tecnología moderna en la educación en Jesús de Machaca, argumentos que plantean la necesidad de adecuarlos a los requerimientos locales, y advierten sobre los riesgos del uso de la tecnología debido a una falta de control y regulación, en el proceso de construcción del CDI no se definieron políticas claras respecto al uso de la tecnología en la educación, por ejemplo, no se discutió cuál sería, el rol de la tecnología moderna en la afirmación de la identidad cultural o en la revitalización de los saberes locales.

Las tecnologías de información y comunicación son un dilema para los pueblos indígenas porque:

Por un lado la diseminación indiscriminada de las tecnologías de información y comunicación, como la televisión y la radio han alterado los valores y costumbres de los pueblos indígenas, al introducir la cultura hegemónica al seno de las comunidades sin embargo, también se ha demostrado que la producción de contenidos de estos pueblos en sus lenguas, aprovechando estos medios puede contribuir a la preservación de su patrimonio cultural inmaterial (www.connectaschool.org).

Actualmente, pocos colegios cuentan con algunas computadoras, las cuales están siendo utilizadas como recurso para la formación sobre los conocimientos universales, su uso aún no se combina con la enseñanza de la cultura propia, como ser la producción de textos en lenguas indígenas.

5.5.2.2 Importancia de la lengua aymara en el Currículo Diversificado Intracultural

La lengua nativa en el municipio de Jesús de Machaca es el aymara y la segunda lengua es el castellano, la población bilingüe es mayoritaria. Respecto al uso de la lengua aymara en la educación existen dos opiniones encontradas. Por un lado, los actores que están de acuerdo en que se enseñe en aymara en la escuela, Por otro lado, algunos actores consideran que la escuela debería priorizar la enseñanza del castellano.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se implementó en el municipio gracias a la Ley de la Reforma Educativa de 1994. En las diferentes unidades educativas la enseñanza bilingüe tuvo resistencias en su etapa de implementación, principalmente de parte de los padres de familia y algunos profesores, quienes sostenían que los estudiantes, en su mayoría bilingües, debían tener un buen manejo del castellano para cursar estudios superiores y para migrar a las ciudades, y que el uso de la lengua aymara en los procesos de enseñanza – aprendizaje sería un perjuicio.

Según la opinión de uno de los profesores entrevistados, el rechazo por parte de los comunarios a la enseñanza en aymara se debe a un desplazamiento de esta lengua materna, pues debido a la migración y a la educación, los padres de familia han ido cambiando su forma de pensar respecto a la lengua y cultura propia. Los padres monolingües aymaras adquirieron la segunda lengua en la escuela y/o en las ciudades, y optaron por el castellano en la enseñanza de sus hijos.

Mira que el hablar aymara ya se está perdiendo, simplemente hablamos los mayores, algunos jóvenes, las señoritas o cholitas estudiantes que salen del colegio, se van a otras instituciones y ya no quieren hablar lo que es el aymara, se avergüenzan, incluso dicen que no saben, muchas de las personas ya no les interesa hablar en aymara (BR 04-12).

Por otro lado, la impertinencia de la enseñanza en la lengua materna fue planteada porque muchos jóvenes que migran a las ciudades y ven que la lengua originaria no es útil en estos espacios, sino motivo de discriminación. Además, al igual que los saberes locales, hablar la lengua indígena, para muchos, era visto como sinónimo de retroceso:

En la comunidad también mucha gente decía, no podemos volver atrás Enseñar en bilingüe, el aymara por ejemplo, el recordar los saberes locales para algunos era pues un retroceso. Decían: estamos retrocediendo, que van a aprender pues los jóvenes nuestra cultura, más bien tienen que aprender el inglés, el japonés, la cultura que se está dando en las ciudades, eso decían (SO 16-08-12).

La principal justificación de los profesores para el rechazo a la lengua aymara en la educación fue que en las escuelas de Jesús de Machaca la mayoría de los niños son

bilingües, por tanto, no era necesario el uso de la lengua aymara en la enseñanza. El rechazo también se debe a los pocos resultados que obtuvo la Reforma Educativa de 1994, debido a problemas metodológicos de enseñanza bilingüe, esto provocó problemas de lectoescritura con la lengua aymara, como también en la segunda lengua.

Por otro lado, los profesores afirman que las nuevas generaciones no tienen interés por aprender a hablar aymara, los jóvenes generalmente abandonan su lugar de origen y esto hace que abandonen su cultura y su lengua. Entonces una de las razones por las que no les interesa aprender la lengua originaria es porque no ven su utilidad en sus proyectos de vida futuros que están pensados en la ciudad y no sí en su comunidad. Los habitantes que se quedan en el lugar son los que en alguna medida quieren seguir hablando la lengua aymara.

Sin embargo, algunos comunarios estaban de acuerdo en que se enseñe en aymara, en coherencia con el nuevo marco normativo vigente en el país, pues con la instauración del Estado Plurinacional se plantea la revitalización de las culturas y lenguas de los pueblos indígenas. Por ejemplo, la Ley dispone que los funcionarios que ejercen cargos públicos deban hablar lenguas indígenas. Viendo todo esto los padres de familia aceptaron que sus hijos aprendan hablar en aimara.

Algunos padres de familia dicen que primero debemos implementar lo que es nuestro. Hablar en su totalidad el aimara. Ahora que es uno de los requisitos dentro del nuevo Estado Plurinacional el hablar dos idiomas, otros ya entienden de que al hablar aimara es necesario y nos va a hacer falta, hay otros que piensan de que estamos retrocediendo, por ejemplo existe ese pensamiento de que para ingresar a las universidades, a las normales nos es necesario en las ciudades no hay necesidad de hablar aimara (BR 05-12).

De esta manera, el nuevo marco de leyes del Estado Plurinacional ha hecho que los Machaqueños apoyen la propuesta de incorporar la lengua aymara en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobreponiéndose a la influencia de los medios de comunicación, a la indiferencia y resistencia de las universidades e institutos de educación superior, que no toman en cuenta la importancia de las lenguas indígenas en los procesos académicos. Tal como manifiesta un técnico de la FMA:

Algunos estudiantes están de acuerdo con aprender y mantener la lengua aimara. Ellos dicen: “Nosotros queremos que la educación sea en las dos lenguas, queremos valorar nuestro idioma y hablar donde sea que estemos, incluso en la universidad. Nosotros queremos vestirnos así con nuestras vestimentas, pero a veces las novelas influyen mucho aquí, nos teñimos el cabello porque en la novela vemos eso, dicen (EP 05-12).

No obstante a la diferencia de opiniones, la enseñanza de la lengua originaria fue consensuada durante la construcción del currículo contextualizado, se decidió que el 30% de la enseñanza se dé en lengua materna, especialmente en los primeros años, y que el 70% restante sea en castellano. Este acuerdo fue consensuado por todos los actores que participaron en el proceso de construcción del CDI, en apego a los planteamientos de la Ley ASEP, que en esa época se estaba trabajando. Al respecto el director distrital manifiesta lo siguiente:

La Constitución Política del Estado Plurinacional y el Ministerio de Educación decían que las Direcciones Departamentales de Educación y los Distritos de Educación tienen que obligar a que la educación sea en las tres lenguas, en este caso el castellano, una lengua originaria y una lengua extranjera, eso se va a dar así no queramos nosotros, eso dice la ley (JBC 08-12).

En conclusión, podemos decir que si bien muchos actores no estuvieron de acuerdo en el uso de la lengua originaria en los procesos educativos, por todas las argumentaciones escritas, la vigencia de un marco de leyes influyó fuertemente para la adopción de una posición al respecto. Aunque la propuesta de cuantificar en porcentajes el uso de una lengua es muy subjetiva.

En realidad el debate sobre el uso de la lengua indígena en la educación se centró más en la finalidad de afirmar la identidad y en la utilidad para la migración campo – ciudad, lo que estuvo ausente en el debate fue el rol de la lengua en la transmisión de conocimientos. Muchos estudiosos de las lenguas indígenas han coincidido en señalar que lengua y pensamiento están juntos, por tanto, la lengua materna es un verdadero almacén de conocimientos (Bowers 2002), dichos saberes circulan gracias a la oralidad. De hecho, la muerte lingüística supone, en gran medida la pérdida de los sistemas e conocimiento locales.

5.5.2.3 Concepciones de desarrollo local y necesidades básicas de aprendizaje

Ligado al debate sobre el saber propio y ajeno, emergieron de parte de los actores varias interrogantes. Una de ellas fue: Qué deberían saber los jóvenes después de concluir la secundaria para continuar estudios superiores y/o para enfrentar la vida. En este marco, uno de los directores planteó la necesidad de debatir la coincidencia entre las políticas de desarrollo local y las políticas educativas del municipio, de qué manera la definición de necesidades básicas de aprendizaje deben responder al desarrollo económico productivo del municipio.

En este debate, un grupo de actores, entre ellos los jóvenes y profesores urbanos, defendieron una posición desarrollista, empresarial y enmarcada en el libre mercado, argumentaron que para lograr el desarrollo del municipio y bienestar de las familias era necesario imitar a los países industrializados, cambiando el modelo de producción tradicional por otro industrial y moderno, introduciendo la agroindustria, instalando fábricas, etc. Desde la percepción de estos actores, el concepto de desarrollo es definido como sinónimo de occidentalización.

Los actores que criticaron esta posición, atribuyeron estas ideas a la influencia de los medios de comunicación, a la migración campo – ciudad y también a la educación alienante que promueve el proyecto modernizante. Un técnico de la FMA, al respecto dice:

En la escuela, en el colegio se enseña una visión de producción empresarial, una visión de desarrollo industrial, eso es lo que dicen los ex estudiantes, jóvenes y profesionales, entonces hay que cambiar desde la escuela, desde el colegio esa visión de desarrollismo, porque si no cambiamos eso los jóvenes van a seguir pensando en destruir nuestra madre naturaleza sin darse cuenta (HP 08-12).

En cambio, otro grupo de actores compuesto por padres de familia, profesores y técnicos de la FMA, planteó diversas opciones de desarrollo sostenible, por ejemplo hablaron de: etnodesarrollo, desarrollo endógeno, desarrollo con identidad, desarrollo comunitario productivo, etc. Poniendo de relieve el uso sostenible de los recursos naturales y la preservación de la cultura local, en concordancia con el planteamiento de Bonfil Batalla (1981):

...el etno desarrollo se refiere al ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo a un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones. (Batalla 1981)

Por otro parte, en el marco de la nueva Ley 070, algunos directores, profesores y autoridades originarias, plantearon la importancia de la educación comunitaria productiva vinculada al desarrollo local con identidad, tomando en cuenta los potenciales productivos y las sabiduría local. Al respecto el técnico de la FMA señala:

El concepto de desarrollo comunitario habría que conjugar con varios aspectos de la economía comunitaria propia y las sabidurías, en las comunidades rurales, si bien la producción es familiar, la política es comunitaria, entonces se debe decidir a nivel del cabildo, a nivel de una comunidad que, vamos a mejorar, que vamos a pedir al alcalde para mejorar la producción y la economía, vamos a pedir que nos den semillas mejoradas, o animales para el mejoramiento de la producción lechera, etc., eso se puede hacer en la comunidad para que la gente no se vaya de aquí.(IT 05-12).

Según esta cita, el desarrollo comunitario tiene como base emprendimientos y formas de trabajo colectivas, no obstante que la propiedad de la tierra es familiar. En este sentido, lo familiar y lo comunitario se relacionan y complementan cuando se plantea una política de desarrollo para las comunidades y para el municipio. El desarrollo comunitario, en estos términos, tiene por finalidad generar empleos con el propósito de frenar la migración de los estudiantes y jóvenes a la ciudad.

Yo creo que se tendría que generar emprendimientos productivos propios aquí, así, el padre de familia o el joven tenga digamos su fuente de trabajo, digamos trabaja en la lechería o trabaja tal vez en algún taller de cerámica, tiene una fuente de trabajo entonces de qué manera ese joven está motivado a quedarse en su comunidad porque tiene ingresos económicos (PA 05-12).

Por su parte, algunos profesores que trabajan en educación alternativa (CETHA) plantearon como viable un enfoque de desarrollo endógeno, que debería partir de la toma de decisiones y voluntad política de las autoridades originarias. Según estos profesores el desarrollo local, debía estar sustentado por los potenciales productivos y conocimientos locales sobre agricultura, pecuaria, artesanía, etc., ya que muchos de estos conocimientos se están perdiendo. Al respecto, un director señala lo siguiente:

Se desperdicia todas los conocimientos de nuestras culturas todos esos saberes, saberes andinos y saberes locales, como se dice en otras palabras, así no estaban bien reconocido pues mucho más antes, inclusive la parte de las artesanías se está desvalorizando mucho ya no está confeccionándose, su propio vestido los estudiantes ya no saben agarrar ni la aguja ni la rueca, entonces para qué tenemos la materia prima en la zona, esa es la preocupación familiar y de las autoridades (BC 05-12)

Este planteamiento concuerda con definición de COMPAS sobre desarrollo endógeno, pues el eje central del desarrollo el potencial local con una complementación y equilibrio de lo ajeno. Es decir que, el desarrollo endógeno orienta el empoderamiento de la comunidad a partir de los recursos disponibles, los potenciales productivos, valores, conocimientos, culturas organizativas, etc., que existen en la localidad:

El desarrollo endógeno se funda principalmente en las estrategias, los valores, las instituciones y los recursos locales. Por ello, pueden diferir las prioridades, las necesidades y los criterios para el desarrollo que existen en cada comunidad y puede que no sean las mismas que posee el trabajador en desarrollo. Los conceptos claves dentro del desarrollo endógeno son: Control local del proceso de desarrollo; es considerar seriamente los valores culturales, la apreciación de visiones de mundo; y hallar un equilibrio entre los recursos locales y externos. La meta del desarrollo endógeno es empoderar a las comunidades locales en tomar el control de su propio proceso de desarrollo. Al revitalizar el conocimiento ancestral y local, el desarrollo endógeno ayuda a los pueblos a seleccionar aquellos recursos externos que mejor se adecuen a las condiciones locales. El desarrollo endógeno lleva a una mayor diversidad biológica y cultural, a una reducción de la degradación ambiental (COMPAS 2007: 1)

Por último, la mayoría de las autoridades originarias de Jesús de Machaca, en apego a los postulados de la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, plantearon que el modelo educativo debería estar acorde a la filosofía del “vivir bien” o “suma qamaña” (en aimara). Este nuevo paradigma reivindica la cultura ligada a la producción local y la interrelación armónica con la naturaleza. Al respecto, el director del CAEM manifiesta:

Eso del desarrollo local, también yo he visto que falta mucho trabajar cuando hemos hablado del currículo propio. La visión de nuestro desarrollo tiene que ser acorde con el enfoque de suma qamaña, o sea muchos piensan que desarrollo es implementar fábricas por aquí por allá, no se pues, minería por aquí por allá, pero si eso va a ser dañino no creo que logremos el sumaqamaña, no. entonces yo creo que hay que pensar de otra manera el desarrollo, no sé cómo, pero, te digo si vamos a producir en cantidades la papa, si esa es nuestra visión de producción, pero si incorporamos fertilizantes químicos para producir mejor ya lo estamos arruinando el suelo y ya no vamos a llegar al suma qamaña. Entonces todas esas cosas habría que ir pensando más (SO 05-12).

En este planteamiento se hace mucho énfasis en la sostenibilidad ambiental, el suma qamaña es definido como una nueva forma de concebir la vida y una nueva visión de desarrollo basado en el respeto a la Madre Tierra:

Vivir bien significa estar en armonía con la naturaleza, estar en armonía con la comunidad, estar en armonía con usos y costumbres. Porque si tú reniegas con tus usos y costumbres entonces ya no estás bien, ya no hay armonía. Lo que es entendido es que a través del currículum intra cultural diversificado lo que se hace es que nuestros niños, jóvenes tomen conciencia de quienes son, quienes somos, cual es nuestra historia para que puedan proyectarse hacia el futuro (JBC 08-12).

El Suma Qamaña también es definido como la práctica del comunitarismo, un modo de vivir velando el bienestar colectivo, practicando la mink'a y el ayni, que consiste en la reciprocidad y la ayuda mutua entre todos los miembros de la comunidad. Al respecto el director del CAEM dijo lo siguiente:

Bueno solo nosotros decimos que aquí siempre había suma qamaña y qué se entiende por suma qamaña? Antes nuestros abuelo comían de lo mejor, los mejores quesos, los mejores ganados, la mejor producción, también se ayudaban entre ellos, había el tema del ayni, el tema del mink'a había, se practicaba todo eso, el tema del respeto al mayor, al menor, también al mayor de la autoridad de las bases, o sea una vida tranquila donde no había preocupación, así era, pero actualmente mucho está cambiando, no hacen caso a las autoridades, lo mejor de los productos se vende, los mejores quesos a la feria, los mejores ganados a la feria y lo que es peor, digamos lo que no sirve eso nomás ya se come, así está pasando.(SO 08-12).

Las autoridades originarias manifestaron también que el suma qamaña es algo que existió siempre en las culturas andinas. Sin embargo, la educación ha negado esta filosofía y

modo de vivir de las culturas originarias y ha subalternizado los saberes propios. Al respecto, el director del CAEM señala lo siguiente:

Con el nuevo currículo hemos dicho que hay que recuperar los conocimientos locales, también eso significa que ya se tiene que volver el Suma Qamaña. Por ejemplo, ya no hay respeto, hay peleas entre vecinos y hay odio, hay rencores, esas cosas ya existen, lo que no había antes. Entonces se trata de recuperar nuestros conocimientos locales. Eso se refleja en los mismos contenidos del currículo, por ejemplo, hablando de los valores humanos, valores culturales se trata de que el no ser flojo, el no ser mentiroso, eso queremos que se incorpore en el currículum, aunque está en la misma ley también, eso. Creo que eso ha sido una falencia de la escuela que nos ha enseñado a ser consumistas (SO 08-12).

Los técnicos de la FMA que tienen un mayor conocimiento y preparación sobre el enfoque y objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe, en los talleres ofrecieron argumentaciones sobre la importancia de revitalizar los saberes y lengua propia en la educación de los niños y jóvenes, no sólo para la afirmación de la identidad cultural, sino también en la búsqueda de nuevas opciones de vida, de producción y trabajo en las comunidades, lo que de Sousa (2009) señala, en la búsqueda de otros horizontes civilizatorios diferentes al proyecto modernizante.

En el marco de estas discusiones, se habló de las necesidades básicas de aprendizaje a las que el sistema educativo debería responder, en particular el CDI. Según García (2001), la necesidades básicas de aprendizaje son requerimientos fundamentales que la sociedad demanda al sistema educativo para que las personas desarrollen aprendizajes cada vez más complejos, que les permitan construir actitudes, conocimientos, habilidades y capacidades que les permitan solucionar problemas y enfrentar desafíos que le exige su entorno social y su medio ambiente, para así alcanzar el bienestar propio y contribuir al desarrollo social y económico del país.

Al respecto, algunos actores argumentaron que los saberes locales, etiquetados como “tradicionales”, pertenecen al pasado, si bien sirvieron para una época, ya no son muy útiles para responder a los “tiempos modernos”, por ello no hay la necesidad de incorporar saberes propios en el CDI, sino más bien priorizar los conocimientos universales y el uso de la tecnología moderna en la educación.

La argumentación que dieron algunos profesores, es que cada individuo tiene una visión y proyecto de vida, el cual debe ser respetado. Por ello, no se puede pedir a los estudiantes y jóvenes que se queden en sus comunidades, pues se les estaría negando el derecho a “acceder a mejores condiciones de vida”. Entonces, se plantea como una necesidad que

los contenidos del CDI tomen en cuenta este aspecto, de modo que puedan adquirir competencias para desenvolverse con facilidad en el lugar de destino de la migración.

En cambio, otros actores plantearon una opción de equilibrio entre los saberes locales y universales. Es decir, los niños y jóvenes deberían saber de su propia cultura los valores (el respeto, la reciprocidad), el cuidado de la madre tierra, saber producir alimentos, confeccionar su ropa, etc. Pero también los saberes universales, pues algo imprescindible es el uso de la tecnología moderna y los conocimientos inherentes a las disciplinas científicas que elegirán los jóvenes para su profesionalización.

5.5.2.4 La profesionalización de los/las jóvenes y su inserción laboral

Un grupo de padres familia, sobre todo los más jóvenes, mencionaron que sus hijos deben estudiar para seguir una carrera profesional y prosperar en la ciudades, ya que el campo ofrece pocas oportunidades de trabajo. En esta misma línea, muchos comunarios, profesores y docentes consideran que “quedarse en la comunidad es estancarse”, y el migrar a los centros urbanos es progresar. Sobre este tema el profesor de estudios sociales de Jesús de Machaca señala lo siguiente:

Yo no puedo decir que los jóvenes deben volver siempre a sus comunidades, que posibilidades puede tener en la comunidad, muchos dicen pues que vuelvan a la comunidad, pero que van a hacer, tal vez pueden venir a dar una orientación, por alguna situación puede venir, el volver como profesional al área rural o a su lugar de origen no genera beneficios para los jóvenes y no satisface sus expectativas, razón por la cual el retorno del joven es muy difícil aunque los mismos tengan intenciones de regresar (RV 05-12).

Como se puede apreciar en la cita anterior, cuando los jóvenes acceden a profesionalizarse tienen otras expectativas, ya no piensan lo mismo que cuando salieron de su comunidad. Según la opinión de algunos padres de familia, la educación es una inversión, por tanto, esperan que sus hijos después de profesionalizarse puedan tener suficientes ingresos económicos que justifiquen los gastos que erogaron sus padres. Los jóvenes cuyas familias no tienen recursos, de hecho, descartan la posibilidad de continuar estudios superiores, pero no por eso se quedan en la comunidad, al contrario, incluso antes de concluir el bachillerato, salen de la comunidad en busca de oportunidades de trabajo.

Por su parte también existen profesores que apoyaron la posición de los padres de familia, ellos consideran que los ciudadanos tienen derecho a movilizarse y transitar por el territorio nacional en búsqueda de mejores condiciones de vida:

Haber yo creo que en el marco de los derechos nacionales, como ciudadanos bolivianos o como seres humanos creo que tenemos a derechos a la movilización y no se puede hacer impedimento ante una visión de vida que cada uno va planteando ¿Por qué uno sale de sus comunidades? es porque quiere vivir en mejores condiciones que en su comunidad, primeramente no tiene y eso está relacionado con los ingresos, con los aspectos de mejora de su habitad etc., su alimentación, sus relaciones sociales, etc., entonces la educación en esa perspectiva creo que tiene que tomar varias opciones o salidas. (IT 05-12)

La opinión de los padres de familia es que la migración de los jóvenes a las ciudades no influye en la pérdida de identidad, ya que siempre volverán a la comunidad en las fiestas o de visita a sus familiares. También existe la posibilidad que los migrantes hagan gestiones en la ciudad de La Paz para conseguir proyectos de desarrollo para el municipio.

Hay muchas oportunidades en la ciudad para la población que migra, pero ellos no rompen su relación totalmente, porque en la comunidad siempre está la mamá, el esposo o la hermana, entonces siempre vuelven y están pensando que hacer por su pueblo, desde allá donde está. (IT 05-12).

Otro grupo de padres de familia comparten la idea de que los jóvenes deben seguir estudios superiores, pero elegir profesiones que puedan ejercer en el campo, por ejemplo, agronomía, zootecnia, etc., de modo que estos profesionales puedan aportar al desarrollo local, ya sea incorporándose en el sector productivo y ocupando cargos en el municipio y las instituciones públicas existentes en la localidad.

Sin embargo, el problema del retorno está condicionado por diversos factores, uno de ellos, es la tenencia de tierra y el minifundio, la disponibilidad de recursos productivos y las posibilidades reales de empleo que hay en las comunidades. Por este motivo, muchos profesionales a pesar de tener la intención de quedarse no lo hacen. El director de una unidad educativa manifiesta lo siguiente sobre el tema:

Si decimos a los jóvenes que la mejor opción es el desarrollo comunitario productivo, eso no basta, tendría que haber trabajo, tal vez ese machaqueño al haber aprendido algo allá, puede volver aquí a ser un líder o a orientar a la comunidad de alguna manera, porque acá no va a poder acceder a un trabajo fácilmente. Estamos en esa situación y muchos piensan que afuera por lo menos va a poder ganar unos centavitos, aquí no. Por eso fácilmente no vuelven, aquí están unos cuantos nomas, los más rezagaditos no más se quedan el resto se va, por eso solo hay personas mayores en la comunidad. (FL 05-12).

Otra razón por la que los jóvenes no vuelven a sus comunidades es la elección de autoridades o “el Thakhi”²⁴, que, por costumbre, mayormente recae en las personas adultas y no brinda oportunidades a los jóvenes de ejercer liderazgos y hacer

²⁴ Thakhi traducido al español camino; es el recorrido de las autoridades originarias desde un cargo inferior hasta llegar a un cargo superior.

emprendimientos en sus comunidades. Este hecho es visto por los jóvenes como una forma de discriminación generacional. Al respecto, un profesor oriundo del lugar opina:

Si nos vamos a enraizar sólo en lo propio, para que los estudiantes sepan solo la historia de su comunidad y nada más, no les sirve tampoco de nada, ellos tienen que ir a la ciudad y gestionar cosas grandes para su comunidad, que ellos regresan a su comunidad cada 6 de agosto y nada más a bailar un rato, no tienen ninguna perspectiva de seguir siendo parte de la comunidad. Nuestra misión en ese currículo contextualizado es contextualizar a los jóvenes a su realidad y que ellos regresen y aporten (XH 05-12).

Sobre el mismo tema, un profesor opina lo siguiente:

Lo que se debe hacer es que el estudiante conozca su origen, se sienta orgullo de su pueblo y cultura. A partir de eso que vuelva a contribuir en su lugar y para eso también es importante que entre a los cargos comunales. Por ejemplo, aquí el cabildo solamente se da cabida a los mayores para que sean mallkus o autoridades originarias, y no a los jóvenes de que de alguna manera pueden regresar con una carrera y pueden potenciar la zona. Lo que nosotros como profesores tenemos que hacer es que el joven se identifique como una persona del lugar y que trate de regresar a su comunidad y ocupe los lugares de poder en el gobierno municipal autónomo, dentro del mismo cabildo están saliendo del colegio los que dirijan el futuro porque es para ellos lo que va a venir. (RV 05-12).

Otro aspecto que influye en la migración definitiva de los jóvenes es la experiencia de migración de sus familiares que lograron prosperar económicamente en los principales centros urbanos de Bolivia y en el exterior, con esos antecedentes, los jóvenes tienen la tendencia de seguir los pasos de sus familiares. Al respecto Del Popolo y Ribotta (2012) señalan que “las principales áreas de atracción para los jóvenes indígenas están conformadas por los polos de mayor desarrollo económico social así como por áreas cercanas a sus territorios de origen”.

Por último, los jóvenes, respecto a la profesionalización e inserción laboral, tienen dos posiciones. Un grupo, considera que no tienen futuro en sus comunidades, por tanto desean migrar para seguir estudios superiores o para trabajar y buscar mejores opciones de vida:

Yo quiero estudiar arquitectura o tal vez derecho, porque me gusta y quiero trabajar en La Paz o en otro departamento, si me quedo aquí mi profesión no me permitirá tener muchos ingresos, quiero tener mi auto y también poner algún negocio allá, es que aquí no hay movimiento económico, poca gente nomás ya está viviendo, la mayoría son mayores. (TM 16-08-12).

Otro grupo de estudiantes consideran que es importante tener una profesión, pero su intención es retornar a su municipio para contribuir poniendo en práctica los

conocimientos adquiridos en el proceso de su profesionalización. Al respecto un estudiante señala lo siguiente:

Yo quiero estudiar ingeniería civil, entonces yo, sí o sí quiero meterme en el municipio de Jesús de Machaca y poder hacer planes ahí, en qué lugar necesita infraestructuras, a qué lugar ayudar o aportar algo en mi municipio, tanto como en mi comunidad (AQ 16-08-12).

Otro estudiante, sobre el mismo tema menciona:

Mi meta sería estudiar siempre como sea. Una vez teniendo la profesión venirme aquí y conseguir un trabajo para sacar adelante a mi municipio, porque yo soy de aquí de Jesús de Machaca y no me puedo ir a la ciudad y cambiar, sino más bien aportar lo que le falta a Jesús de Machaca.(MS 16-08-12).

Como ya dijo, la disponibilidad de recursos económicos es un aspecto importante para que los jóvenes se proyecten hacia la profesionalización. Por tanto, para algunos jóvenes, el estudio queda en segundo plano, su expectativa principal es conseguir un trabajo en la ciudad.

Los jóvenes indígenas presentan tensiones internas al momento de decidir su futuro entre quedarse o migrar de su comunidad, Del Popolo y Ribotta (2012: 105) afirma al respecto que “Las y los jóvenes indígenas se encuentran hoy en el centro de varias tensiones. Por un lado, son considerados por sus comunidades “el porvenir”, y en ellos recae la responsabilidad de la continuidad biológica y social del “ser indígena”. Frente al mundo no indígena, los jóvenes demandan más inclusión y la posibilidad de acceder a cierto desarrollo económico y social. A su vez, ante el mundo adulto, los jóvenes indígenas reclaman mayores espacios de participación y decisión”.

5.6 Un balance sobre participación social en la construcción del Currículo Diversificado Intracultural

En base a lo descrito podemos mencionar que la participación de los actores en el proceso de construcción del CDI tuvo muchos matices, algunos participaron como observadores, otros en la movilización y promoción y otros tuvieron un rol más protagónico en los debates la toma de decisiones para definir los contenidos curriculares. Veamos los siguientes cuadros de resumen:

**Cuadro Participación de los actores por roles en la construcción del Currículo
Diversificado Intracultural**

Actores	Profesores y directores	Padres de familia	Autoridades originarias y locales	Estudiantes	Técnicos
Roles					
Movilización	x	x	x	x	x
Promotor	x				x
Observado-r	x	x	x		x
Diseño	x				x
Supervisión y control			x		x

Fuente: Elaboración propia

**Cuadro Participación de los actores en la construcción del Currículo Diversificado
Intracultural**

Actores	Profesores directores	Padres de Familia CESC	Estudiantes	Autoridades originarias	Sabios y sabias	Jóvenes y profesionales	Técnicos FMA
Participación y aportes							
Organización	x	x	x	x			x
Contenidos	x	x	x	x	x	x	x
Metodología	x						x
Validación	x	x	x	x			x
Aprobación	x	x	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia

Haciendo un muestreo de las ideas y argumentos expuestos por los actores en los diferentes eventos, podemos ver que las concepciones intereses y expectativas respecto al CDI no necesariamente son coincidentes. Por un lado, el CDI surge como resultado del análisis realizado en los diferentes congresos, a partir de una decisión colectiva, las organizaciones de base plantean la necesidad de una educación propia como una demanda política y emancipadora.

Jesús Sánchez, ex presidente del Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG), sostiene que la participación social es una conquista de los pueblos indígenas para tener poder en la toma de decisiones para proponer y promover políticas educativas. En este sentido, la participación social y la toma de decisiones no se restringen sólo a los

aspectos pedagógicos, involucran las políticas de la educación en virtud a los proyectos de vida de los pueblos y las concepciones de bienestar y desarrollo. Por tanto, la principal argumentación de las autoridades originarias de Machaca respecto a la importancia del CDI se centra en la revitalización de los valores culturales, los saberes y la lengua aymara con el fin de evitar la pérdida de la identidad étnica y el abandono del pueblo de Machaca.

Por otro lado, los profesores se oponen al CDI porque consideran que la incorporación de los saberes locales en el currículo es un “retroceso”, esta posición es adoptada por la influencia de su organización gremial (Federación) que rechaza las políticas del gobierno por ser contraria a sus ideales. Pero además, los profesores urbanos rechazan el CDI porque tienen más apego a un modelo educativo funcional al proyecto modernizante, y porque sienten inseguridad de enfrentar los desafíos que plantea la implementación del CDI.

Los padres de familia y los profesores oriundos de Machaca, además de identificarse con el discurso de las organizaciones de base, vinculan el CDI con demandas más prácticas de la educación, por ejemplo, el logro de competencia para migración, competencias para emprendimientos productivos locales, administración pública y gestión de proyectos de desarrollo local, para la afirmación identitaria, etc.

Por su parte, los técnicos de la FMA, como agentes externos ofician de intermediarios en las negociaciones, pues socializan la información necesaria, traducen los discursos académicos en un lenguaje más sencillo, argumentan las nuevas leyes como estrategia de convencimiento a los actores que se oponen y/o relativizan la importancia del CDI.

Asimismo, en los debates se puede advertir que muchos conceptos relacionados al CDI, según los actores, cobran diferentes significados. Por ejemplo, los saberes locales son definidos como: sistema de valores, folklore, “tradicionales” y pertenecientes al pasado, obsoletos, complemento o equivalentes a los conocimientos universales. Además, se usan las mismas herramientas, lógica organizativa y taxonomía de la ciencia universal como base para incorporación de los saberes locales en el currículo, no obstante que es denominado intracultural. Albó (2004) define a la intraculturalidad como “una actitud hacia adentro de la propia cultura, para fortalecer la estructura interna personal y grupal la propia identidad”. Por su parte, Giebler (2010) asocia la intraculturalidad a la autodeterminación individual y colectiva, en una relación interdependiente entre lo interno y lo externo.

A pesar de la gran movilización organización y participación de los actores, la experiencia de Jesús de Machaca no supera el problema suscitado con la Reforma Educativa de 1994, la falta de claridad respecto a los objetivos de los saberes locales en el currículo y su relación con otros sistemas de conocimiento. Como advierte López (2009), la mera presencia de los saberes indígenas en los contenidos curriculares, sin una definición o posicionamiento respecto a la finalidad y la metodología de abordaje de dichos saberes en la escuela, no tienen un efecto emancipador.

Si bien son debatidas las diferentes concepciones de desarrollo local, durante el proceso de construcción del CDI, no se plasman en políticas educativas, ni se vinculan a políticas de desarrollo del municipio de Machaca, a pesar de ser presentadas por las organizaciones de base como una demanda política.

Actualmente, Jesús de Machaca se encuentra en proceso de cambios profundos en la administración del gobierno municipal y la implementación de la autonomía indígena originaria campesina, y en el tema educativo la implementación del CDI. Estos dos procesos son desafíos planteados a mediano y largo plazo, para construir un modelo de desarrollo alternativo y propio dentro de filosofía del “vivir bien”, teniendo como base la educación, que aún necesita mucho análisis y debate sobre lo avanzado.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

Como resultado del estudio realizado en el Distrito Educativo de Jesús de Machaca acerca de la construcción del Currículo Diversificado Intracultural usando como pauta metodológica la perspectiva del actor social, conforme a los objetivos planteados, se llegó a las siguientes conclusiones:

6.1 La construcción del Currículo Intercultural una decisión política

- Históricamente, Jesús de Machaca se caracterizó por su trayectoria política como pueblo indígena originario que buscó su autonomía de gestión territorial y autodeterminación. En esta lucha el tema educativo fue planteado como un aspecto central, en principio para combatir la discriminación y la exclusión y posteriormente como parte de las reivindicaciones étnicas, ya que la educación debía responder a los intereses y necesidades del pueblo machaqueño. Por esta razón en Jesús de Machaca se fundó una de las primeras escuelas clandestinas dirigido por el cacique apoderado Marcelino Llanque, cuyo rol era enseñar a leer y escribir a los comunarios para defender sus tierras.
- Este antecedente histórico tiene una trascendencia particular en las demandas de educación recientes. De hecho, la Ley de Participación Popular y la Ley de Descentralización fortalecieron grandemente la participación social en educación y fueron una antesala para los nuevos planteamientos y acciones de la población machaqueña. La discusión y el intento de construir una propuesta de educación pertinente fue un proceso largo que duró más de una década, debido a factores, políticos, sociales y la resistencia de algunos profesores. La nueva coyuntura política propiciada por el gobierno de Evo Morales y el nuevo marco de leyes, impulsa a las organizaciones de base a buscar respuestas a la demanda histórica, ven al Estado Plurinacional como una coyuntura favorable para consolidar su demanda educativa

6.2 La participación de los actores

- El período de tiempo del presente estudio, abarca desde la gestión 2010 hasta la gestión 2011, que fue muy dinámico debido a la movilización y organización de los diversos actores involucrados en la educación, en los diferentes niveles de decisión: Padres y madres de familia, estudiantes, profesores directores, autoridades educativas, autoridades originarias, sabias y sabios, autoridad del

municipio, funcionarios de ONGs, etc. Además, implicó la creación de nuevas institucionalidades, como ser los Consejos Educativos Comunales, el Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM). A la par se dieron acontecimientos políticos que influyeron en el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural (CDI), por ejemplo, la constitución del Consejo Educativo Regional de los Ayllus originarios de Jesús de Machaca, la conversión en un municipio indígena autónomo. Por último, fue importante la creación de la Fundación Machaqa Amawt'a, que tuvo un rol fundamental en el apoyo técnico.

- El proceso de construcción del CDI implicó también el desarrollo de muchas actividades y eventos en los que participaron todos los actores involucrados en plenarios o en grupos específicos, éstos fueron: congresos, cabildos, diagnósticos participativos, talleres de sensibilización, talleres de capacitación, mesas de trabajo, etc. Dichos eventos tuvieron la finalidad de garantizar la participación plena de los actores.
- La participación de diversos actores aglutinados en el Concejo Educativo configura un panorama complejo y con muchos matices. En el proceso hubo actores internos y externos, cuyo protagonismo fue directo o indirecto. La actuación de los actores estuvo marcada por sus intereses individuales y por la adscripción a su grupo u organización de referencia. En este sentido, los profesores representaron al magisterio urbano y fiscal de Jesús de Machaca, los consejos educativos social comunitarios representaron a los padres de familia, las autoridades originarias representaron a las comunidades y ayllus, la Federación Regional de Estudiantes de Jesús de Machaca representó a los estudiantes, la Fundación Machaqa Amawt'a estaba representado por sus técnicos, y el gobierno municipal fue representado por el Alcalde Municipal. Muchos de estos actores tuvieron una doble filiación o inclusive más de dos, por ejemplo, uno de los profesores oriundos era autoridad originaria y padre de familia a la vez.
- Hubo actores claves que impulsaron el proceso de construcción del CDI. El involucramiento de las autoridades originarias, la autoridad municipal y las autoridades educativas, resultó ser un aspecto decisivo en la construcción del CDI, ya que estas instancias asumieron la responsabilidad política y orgánica de llevar adelante este proceso durante su gestión, por ende otorgaron legitimidad, legalidad, apoyo económico y logístico. Dichas autoridades, cada cual en su

ámbito de influencia, promovieron la participación de los actores y de las instituciones que trabajan en la localidad.

- Un actor clave que empujó el proceso fue el Director Distrital de Educación del Municipio, su papel fue determinante en la participación de los profesores, estudiantes y los Concejos Educativos Social Comunitarios, gracias a su rol de autoridad, exigió a los maestros a acatar las resoluciones emanadas desde la Dirección Distrital de Educación.
- El Consejo Educativo también tuvo un papel central en este proceso, porque respondió a los desafíos planteados por la comunidad educativa de Jesús de Machaca, articulando promoviendo motivando e impulsando acciones y estrategias de participación. Esta instancia conformada por un número significativo de profesores y directores, se tomaron las decisiones respecto a los lineamientos de las acciones a seguir en el tema pedagógico.
- Por su parte, los profesores tuvieron un rol muy protagónico porque estaban conscientes que en el futuro serían ellos los encargados directos de implementar el currículo diversificado en las aulas. En este espacio, un profesor oriundo que era ex Mallku y que en esa época fungía como alcalde municipal, desde su posición influyó y animó a los profesores a participar.
- Las autoridades originarias jugaron un rol muy importante porque desarrollaron un discurso político que instaba a los machaqueños a recuperar y fortalecer la cultura local por medio de una educación más pertinente al contexto, y para mejorar las condiciones de vida mediante la educación comunitaria productiva, que propone la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.
- Los técnicos de la Fundación Machaqa Amawt'a jugaron el rol de mediadores y articuladores de las demandas e intereses de los actores, y los promotores de este proyecto junto al Consejo Educativo, su papel fue determinante en la sistematización del documento final.

6.3 Percepciones y posicionamientos de los actores sobre el CDI

- Los imaginarios, expectativas e intereses de los actores respecto al CDI fueron diferentes, a veces contrarios. Algunos profesores urbanos, padres de familia y estudiantes no estuvieron de acuerdo con el CDI, el principal argumento fue que el currículo diversificado es retrógrado o sinónimo de atraso, que los saberes locales promovía el “encierro” en la comunidad e impedían abrirse a la “cultura moderna”,

además no servían para que los jóvenes se preparen para migrar a la ciudad. En el caso de los profesores esta posición fue influida por su afiliación a la Federación de Maestros de tendencia trotskista, que además está en contra de las políticas del gobierno actual (Movimiento al Socialismo) , tildadas de neoliberales.

- Otros padres de familia reivindicaron el currículo diversificado desde el punto de vista ético, ya que mediante la educación se debía recuperar los valores culturales propios, como la solidaridad, respeto, reciprocidad y lo comunitario, puesto que dichos valores están siendo erosionados y reemplazados por el individualismo y la falta de respeto.
- La posición de los profesores rurales, a pesar de pertenecer al mismo gremio, fue diferente, ellos apoyaban la construcción del CDI influidos por sus vivencias y conocimiento de la problemática rural, además inspirados por sus experiencias previas de Educación Intercultural Bilingüe (con la Reforma Educativa de 1994), que plantea la revitalización de las lenguas y culturas indígenas.
- Las autoridades originarias intentan hacer prevalecer su discurso político de reivindicación de la cultura y la lengua; frente a una educación alienante, bajo el argumento que muchos saberes ancestrales se están perdiendo con la globalización lo cual pondría en peligro de extinción del pueblo de Machaca. Aunque, es importante mencionar que en Jesús de Machaca, la mayoría de los malkus ya no viven en las comunidades y solo visitan la comunidad para cumplir con el cargo rotatorio con la finalidad de mantener sus tierras.
- El discurso de los técnicos de la Fundación Machaqa Amawt'a (en su mayoría profesionales universitarios en Ciencias de la Educación), fue que la educación en Jesús de Machaca no respondía al contexto sociocultural y lingüístico de la población y esto influía en la calidad de la educación que los estudiantes Machaqueños recibían. Sus argumentos se respaldaban en los diagnósticos previos que había hecho la iglesia católica en la localidad y en la vigencia de un nuevo marco normativo del Estado Plurinacional de Bolivia.

6.4 Temas de debate en torno al currículo diversificado intracultural

- Durante la definición de los objetivos y contenidos del CDI surgieron varios temas de debate, entre ellos la relación de los saberes propios y ajenos, la importancia de la lengua aymara en la educación escolarizada, las concepciones de desarrollo

local y el rol de la educación, y por último, la educación e inserción laboral de los jóvenes machaqueños.

- Hubo dos posiciones encontradas respecto al saber local y su incorporación en el Currículo Intracultural Diversificado. La primera, sostenida por profesores urbanos, padres de familia y jóvenes, que negaba o minimizaba la utilidad de los saberes locales y su importancia en la educación escolarizada, bajo el argumento que éste es anacrónico y poco funcional para los tiempos modernos. La segunda, defendida por los profesores rurales oriundos, los sabios y las autoridades originarias, que reivindicaba los saberes locales relacionados con los valores, la agricultura, la alimentación, la medicina indígena, útiles para la vida y para preservar la cultura e identidad machaqueña.
- Respecto a la relación de los saberes locales y los conocimientos universales, los maestros y directores que lideraron el proceso, usaron las mismas herramientas, lógica organizativa y taxonomía de la ciencia universal para el registro y abordaje de los saberes locales. No hubo un debate suficiente sobre el concepto de intraculturalidad y su aplicación en relación con el currículo base. Además, en el imaginario de la mayoría de los actores involucrados estuvo presente la idea de “incorporación” y “complemento” de los saberes en el currículo base como un añadido más, no hubo un debate sobre las diferentes formas de producir y organizar el conocimiento, marcadas por las cosmovisiones y culturas diversas (pluralismo epistemológico), tampoco hubo un debate sobre el relacionamiento de diferentes sistemas de conocimiento, uno hegemónico y el otro subalterno.
- Respecto a los conocimientos ajenos, gran parte de los actores ponen de relieve la importancia de la tecnología moderna de comunicación (Internet) en la educación de los niños y jóvenes, bajo el argumento de no quedar al margen de la modernidad. Los profesores y directores consideran que es necesario contar con computadoras en las escuelas para disminuir la brecha tecnológica entre el campo y la ciudad, porque la tecnología está directamente relacionada con el acceso a la información. Además es favorable para que los jóvenes puedan desenvolverse en los lugares de destino de la migración (las ciudades). Por último, sostienen que el acceso a la tecnología es parte de la interculturalidad.
- El uso y acceso a la tecnología por parte de los jóvenes es observado. Algunos padres de familia lo ven como algo negativo y nocivo, porque estaría influyendo en

la conducta de los jóvenes, haciéndolos más individualistas, flojos, renegados de su cultura y dependientes del internet y los video juegos.

- Respecto al uso de la lengua indígena en la educación escolarizada, los padres de familia demandaron prioritariamente la enseñanza del castellano, ya que en su imaginario “la escuela fue hecha para acceder a los conocimientos ajenos”, consideran que los niños deben aprender un buen uso del castellano para migrar a la ciudad. Además, según ellos, ya no se justifica el uso del aymara en la escuela porque la mayoría de los niños y jóvenes son bilingües, ya que sus padres son migrantes itinerantes o migrantes de retorno.
- En esta misma línea, algunos profesores no veían pertinente usar la lengua indígena en los procesos de enseñanza – aprendizaje porque la mayoría de los estudiantes es bilingüe (castellano - aymara). La resistencia a la enseñanza bilingüe también estuvo marcada por los antecedentes de la Reforma Educativa y la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, que no tuvo buenos resultados, debido a una falta de claridad metodológica.
- En el discurso de las autoridades originarias del ayllu, la preservación y el desarrollo de la lengua aymara es importante en la afirmación identitaria. El principal argumento fue que “si se pierde la lengua, se pierde la cultura”. Por tanto, los estudiantes “primero deberían aprender a hablar, leer y escribir en aymara, como aymaras que son”. La justificación también estuvo apoyada en el nuevo marco de leyes del Estado Plurinacional, que exige como requisito, por ejemplo, que todo funcionario público está obligado a hablar dos lenguas y una de ellas es la lengua originaria de la región.
- Frente a estas posiciones diferentes y después de varias negociaciones se quedó que en los primeros cursos se enseñe en lengua originaria y se pase gradualmente a enseñar en castellano. A sugerencia del técnico de la Fundación Machaca Amawt’a, se decidió que el 30% se enseñe en lengua originaria y un 70% en castellano. Aunque, en este acuerdo no hace énfasis en el desarrollo de la lengua.
- En la definición de los objetivos y contenidos del CDI, también surgió el debate sobre la educación en relación a las concepciones de desarrollo local y el bienestar de los pobladores. En el imaginario de la mayoría de los actores (padres de familia, profesores, directores, estudiantes de secundaria), el desarrollo es concebido como sinónimo de occidentalización, o sea “dejar de ser lo que son

para ser mejores”, a semejanza de los llamados países industrializados y/o desarrollados, puesto que el modo de vida de las comunidades es catalogada como “atrasada”. El logro de este ideal es mediante la migración y su incorporación en el mercado laboral urbano

- En esta misma línea, algunos profesores tienen una visión del desarrollo de corte empresarial, consideran que el movimiento económico y la creación de medianas y pequeñas industrial en la región podría convertir a machaca en un municipio productivo. Contrariamente, otros profesores y padres de familia, consideran que el municipio no cuenta con muchos potenciales productivos para crear fuentes de trabajo y frenar la migración. El minifundio, el riesgo climático, la falta de sistemas de irrigación para la agricultura, pero sobre todo, la carencia de una política de desarrollo local e inversión productiva promueven la emigración casi masiva de los machaqueños.
- Algunos estudiantes asocian el desarrollo y bienestar al acceso a la tecnología moderna, el progreso económico, la acumulación de bienes y la posesión de artefactos de distinta índole. (tener una casa en la ciudad, un auto, televisor, computadora, celular, etc.). La educación sería un medio para lograr este modelo de vida, confort y consumo.
- Las autoridades originarias plantearon la necesidad de un Plan de Desarrollo Autónomo enfocado a la producción comunitaria y la educación productiva “dentro de la filosofía del Vivir bien”, en el marco de las nuevas leyes que dispone el Estado Plurinacional de Bolivia, aunque, más allá del discurso, la realidad muestra que muchos pobladores de Machaca estén pensando el futuro de sus hijos fuera de sus comunidades, y gran parte de las autoridades originarias del ayllu tienen como lugar de residencia definitiva a la ciudad de El Alto de La Paz u otras ciudades capitales de departamento de Bolivia.
- Algunos profesores oriundos y los técnicos de la FMA tienen una posición crítica a los enfoques de desarrollistas, sostienen que en los contenidos curriculares de la escuela clásica subyace el enfoque modernizante y desarrollista, enfocado en los países del primer mundo que no son acordes con la realidad Machaqueña. Además afirman que falta trabajar una visión de desarrollo local articulada al CDI, ya que de otro modo los cambios en la educación no tendrán repercusión alguna. Asimismo, algunos comunarios apuestan por el desarrollo endógeno, porque son agrónomos y fueron capacitados por instituciones como el CIPCA y el CETHA, que

tienen una visión crítica frente al desarrollismo y apuestan por la producción agrícola orgánica para conservar el medio ambiente y promover alternativas de producción sostenibles.

- Respecto a la profesionalización e inserción laboral de los jóvenes machaqueños, los técnicos de la Fundación Machaqa Amawt'a reconocen que como una limitante el hecho que la mayoría de las universidades públicas tiene una oferta académica pensada en el desarrollo urbano. Por tanto, la profesionalización de los jóvenes promueve no sólo la migración definitiva sino también el desarraigo cultural. Si bien algunos profesionales regresan a su comunidad con la intención de hacer emprendimientos productivos, la falta de condiciones, recursos y apoyo institucional hace que desistan y vuelvan a la ciudad.
- En esta misma línea, los profesores y padres de familia que apuestan por el desarrollo endógeno sostienen que el CDI, además de fortalecer la identidad cultural, debería dotar a los estudiantes de competencias para la gestión del territorio y la dinamización productiva y económica, en el marco de las autonomías indígenas y la inversión de los recursos del municipio.

6.5 Perspectivas futuras

El Currículo Diversificado Intracultural después de haberse concluido fue aprobado en el Tercer Congreso Educativo de Jesús de Machaca realizado el año 2011, Luego hubo un proceso de retroalimentación por las comunidades durante la gestión 2012. Este mismo año se tenía previsto la implementación, pero no fue posible debido a que se tuvo que esperar las determinaciones del Ministerio de Educación para poner en vigencia el currículo diversificado junto al currículo regionalizado y el currículo base”, hecho que sucedió recién el año 2013.

Actualmente el CDI está siendo implementado en todas las unidades educativas de Jesús de Machaca, comenzando con los primeros cursos de primaria y secundaria. El currículo está centrado sobre todo en la Educación Socio Comunitaria Productiva, a esto contribuye el hecho de que muchos maestros están cursando el Programa de Formación Complementaria (PROFOCOM) cuyo objetivo es la capacitarlos sobre el nuevo enfoque educativo que plantea la Ley Avelino Siñani –Elizardo Pérez.

Sin embargo, es necesario mencionar que muchos profesores y directores que participaron en la construcción del CDI, actualmente ya no prestan sus servicios en el Distrito Educativo de Jesús de Machaca, a cambio existen profesores nuevos que no

conocen sobre el proceso que se siguió. A raíz de este hecho la Fundación Machaca Amawt'a y el Consejo Educativo optaron por realizar una socialización del proceso de construcción del CDI y una difusión de los documentos sistematizados a los profesores y directores nuevos.

El documento del CDI del Distrito Educativo de Jesús de Machaca fue presentado al Ministerio de Educación para contar con su aval. Esta instancia de gestión educativa destacó el trabajo realizado, indicando que el documento del CDI es único. Además de haber sido elaborado de manera participativa por los profesores y la comunidad educativa de Jesús de Machaca, consideran que esta experiencia servirá de referente para otros contextos.

En este sentido, Jesús de Machaca es un caso instructivo sobre participación social en la educación, ya que para la construcción del CDI hubo voluntad política e involucramiento de las autoridades, también hubo una buena organización que creó las condiciones para articular una participación plena y activa de los diversos actores, que a pesar de sus diversas posiciones lograron negociar y consensuar la toma de decisiones. Así, el producto es único en su tipo porque es el resultado de una construcción colectiva de profesores, padres de familia, autoridades e instituciones del medio, como pocas experiencias vistas en Bolivia. Aquí es importante destacar el liderazgo de los profesores comprometidos.

No obstante a que hubo una buena participación, lo que faltó a este proceso fue una estrategia metodológica para el abordaje y discusión de los temas concernientes al CDI, pues muchos conceptos como el de la intraculturalidad no quedaron claros. Como advierte López (2009) la incorporación de los saberes de los pueblos indígenas en el currículo, sin una definición o posicionamiento respecto a la finalidad y la metodología de abordaje de dichos saberes en la escuela, no tiene un efecto emancipador, es decir, no pasa de ser un complemento más.

Por otra parte, la voluntad política de las autoridades originarias y su involucramiento, fue más en busca de una demanda estratégica (la revitalización de la identidad machaqueña), aunque la realidad actual que vive el pueblo de Machaca plantea demandas prácticas. La mayoría de los niños y jóvenes son bilingües, sus padres esperan que ellos se profesionalicen y vivan en las ciudades, ya que los potenciales productivos de Machaca no ofrecen muchas oportunidades de empleo, gran parte de las familias e inclusive las autoridades o Mallkus son migrantes definitivos, viven en la ciudad de El Alto de La Paz y

tienen sus propios emprendimientos productivos (talleres de confección de ropa, comercio y otros). En este contexto, quizá el CDI debería estar enfocado para lograr la cohesión social y afirmar la identidad cultural de comunidades indígenas de machaqueños urbanos, sin descartar la posibilidad de un desarrollo endógeno de Machaca en el marco de las autonomías indígenas.

CAPITULO VII

PROPUESTA

Pautas metodológicas para la participación social en la construcción de currículos locales

En el marco de La Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez

1 Antecedentes

Jesús de Machaca es un caso instructivo, por su fortaleza organizativa y lucha por sus reivindicaciones, entre ellas la demanda de una educación pertinente adecuada a las necesidades propias. Esta demanda tomó más fuerza en la década de los 90 con la reconstitución de las autoridades originarias y la promulgación de la Ley 1565 de Reforma Educativa, que legalizó la participación social en educación, la cual se concretizó en la creación del Consejo Regional de Educación de los Ayllus Originarios que propiciaron la realización de varios Congresos Educativos, en los que analizó la situación de la educación en el unicipio Jesús Machaca, cuyos resultados promovieron la construcción de un Currículo Diversificado Intracultural (CDI), que en los dos últimos años pudo concretizarse.

El proceso de construcción del CDI demandó la movilización de todo el pueblo Machaqueño, en un inicio estuvo impulsado a la cabeza de las autoridades originarias, posteriormente a la cabeza del Director Distrital de Educación. Este proceso fue muy dinámico debido a la movilización y organización de los diversos actores involucrados en la educación, en los diferentes niveles de decisión: Padres y madres de familia, estudiantes, profesores, directores, autoridades educativas, autoridades originarias, sabios y sabias, autoridad del municipio, funcionarios de ONGs, etc.

Además, implicó la creación de nuevas institucionalidades, como ser los Concejos Educativos Comunales, el Centro de Apoyo Educativo Machaca (CAEM). A la par se dieron acontecimientos políticos que influyeron en el proceso de construcción del Currículo Diversificado Intracultural (CDI), por ejemplo, la constitución del Concejo Educativo Regional de los Ayllus originarios de Jesús de Machaca, la conversión en un municipio indígena autónomo. Por último, fue importante la creación de la Fundación Machaqa Amawt'a, que tuvo un rol fundamental en el apoyo técnico.

El proceso de construcción del CDI implicó también el desarrollo de muchas actividades y eventos en los que participaron todos los actores involucrados en plenarias o en grupos específicos, éstos fueron: congresos, cabildos, diagnósticos participativos, talleres de sensibilización, talleres de capacitación, mesas de trabajo, etc. Dichos eventos tuvieron la finalidad de garantizar la participación plena de los actores.

En el proceso hubo actores internos y externos, cuyo protagonismo fue directo o indirecto. La actuación de los actores estuvo marcada por sus intereses individuales y por la adscripción a su grupo u organización de referencia. Los imaginarios, expectativas e intereses de los actores respecto al CDI fueron diferentes, a veces contradictorios. Algunos que argumentaban la importancia del CDI en la revitalización de la cultura machaqueña y otros que consideraban la incorporación de los saberes locales en el currículo como un hecho retrógrada.

Asimismo, durante la construcción del CDI surgieron varios temas de debate, entre ellos la relación de los saberes propios y ajenos, la importancia de la lengua aymara en la educación escolarizada, las concepciones de desarrollo local y el rol de la educación, y por último, la educación e inserción laboral de los jóvenes machaqueños.

1.1 Lecciones aprendidas sobre participación social

Los hallazgos de la investigación revelan de manera contundente que uno de los pilares importantes en la construcción del currículo diversificado Intracultural de Jesús de Machaca, sin duda, fue la participación de la comunidad educativa de todos los estamentos y niveles de participación.

También se pudo evidenciar que hubo actores claves que impulsaron el proceso de construcción del CDI, como ser las autoridades originarias, las autoridades educativas y la autoridad municipal, que crearon las condiciones propicias y dieron legitimidad al proceso.

Asimismo, la participación comprometida de la mayoría de los profesores que trabajan en el Distrito Educativo fue un factor importante para la consecución de los objetivos trazados, no obstante que la Federación a la que pertenecen no está de Acuerdo con las políticas de Estado y con la nueva Ley de Educación.

La falta de convencimiento para asumir un rol protagónico por parte de los padres y madres de familia, se evidenció en la fase del diagnóstico educativo, ya que muchos padres de familia plantearon que la construcción del CDI debería ser encarado por los profesores. Sin embargo, la puesta en marcha de una campaña de información y

socialización constante para asegurar la participación social en especial tuvo buen resultado y permitió una mayor participación de los padres de familia. Esta misma estrategia se aplicó en el caso de los directores y profesores entrantes.

La importancia del director distrital de educación para motivar la participación de profesores y Consejos Educativos social Comunitarios fue determinante porque concientizó sobre la importancia de este proceso, muchos de los profesores al inicio fueron obligados pero posteriormente se comprometieron con el mismo.

Las autoridades originarias que radican en las ciudades y vuelven a sus comunidades solo para ocupar de manera temporal dificulta el trabajo porque no están involucrados directamente en el tema educativo, porque sus hijos no estudian en la región y solo acuden a las reuniones posteriormente retornan a las ciudad.

El conseguir la participación de todos los actores a nivel de todo el Distrito Educativo fue algo muy complejo y difícil de encarar. En el caso de los padres de familia por la lejanía de las comunidades y núcleos educativos, por el tiempo que implicaba asistir a los eventos y por la falta de motivación e información. En el caso de los profesores, la participación estuvo influida por cuestiones políticas mediadas por la Federación de Maestros, y porque su involucramiento demandaba mayor esfuerzo y tiempo.

El proceso de construcción del CDI, desde sus inicios tuvo encuentros y desencuentros, debates, consensos y disensos. Asimismo, la participación de los diferentes actores estuvo diferenciada, unos tuvieron mayor protagonismo que otros debido al grado de formación e instrucción, la filiación política, filiación sindical, intereses laborales y sectoriales también personales.

En base a lo mencionado, podemos decir que la investigación pone en evidencia que la construcción de un Currículo intracultural no se reduce sólo a los aspectos técnico metodológico, ni consiste sólo en elaborar contenidos curriculares de manera cerrada, vertical, o en el escritorio. Una construcción participativa conlleva muchas tareas de organización, movilización, organización e identificación de los actores, sensibilización, información, capacitación, y sobre todo, implica condiciones propicias para las negociaciones y toma de decisiones, de modo que los resultados sean fruto de los consensos. También conlleva, voluntades políticas, disponibilidad de recursos, asesoramiento técnico. Por último, una lectura de los imaginarios, expectativas e intereses la diversidad de necesidades e intereses de los actores involucrados y particularmente de los beneficiarios.

2 Justificación

Actualmente, en Bolivia, la Nueva Constitución Política del Estado y la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez han planteado muchos desafíos en materia educativa. Uno de ellos es precisamente la aplicación de un enfoque intra e intercultural en la educación, mediante la construcción de currículos diversificados con amplia y plena participación social. En este marco, los hallazgos de la investigación pueden aportar con algunas pautas metodológicas para la participación social en la construcción de propuestas educativas locales:

Primero: Haciendo una lectura de los escenarios y entendiendo su complejidad, debido a que intervienen diversos actores, marcados por su estatus, grupo de filiación, expectativas, intereses, etc. Lo cual hace que las demandas también sean diversas, a veces contradictorias. La invisibilización de este panorama complejo podría llevar al diseño de currículos que, a pesar de ser locales y participativos, no necesariamente responden a las necesidades de los beneficiarios directos.

Segundo: Creando las condiciones más propicias para la participación, lo cual exige necesariamente que un conjunto de actores y autoridades ejerzan el liderazgo para conducir el proceso. También democratizando la participación de los diferentes actores, grupos género y generacionales, porque todos tienen una percepción diferente de cómo debería de ser la educación, propiciando entre todos un diálogo intercultural horizontal y un involucramiento real.

Tercero: La descentralización de la educación y las autonomías indígenas plantea un importante desafío en el ámbito educativo, ya que las propuestas educativas tendrían que ser acordes con los proyectos de vida de los pueblos indígenas y sus concepciones de bienestar y desarrollo. Por tanto, la construcción del currículo regionalizado amerita un debate profundo sobre los objetivos de la educación (para qué educar a los niños y jóvenes de la localidad) y concretar una articulación clara entre políticas de desarrollo local y modelos educativos.

3 Objetivo de la propuesta

Brindar pautas y orientaciones metodológicas para promover la participación social en educación para la construcción y diseño de currículos diversificados, propios o locales, a nivel distrito educativo, núcleo educativo o unidad educativa en el marco de la nueva Ley de Educación 070.

4. Propuesta

La propuesta consiste en un conjunto de pautas para promover y garantizar la participación social en la construcción de currículos diversificados locales o propios. Las mismas pueden ser adecuadas o recreadas en los diferentes contextos sociales y culturales.

4.1 La voluntad y concertación política de las autoridades locales

La demanda de una educación con pertinencia cultural y lingüística generalmente es realizada por las comunidades y canalizada por las organizaciones locales representadas por sus dirigentes y/o autoridades, En este sentido, para la construcción del currículo diversificado a nivel de municipio y distrito educativo es necesario contar con la participación decidida y comprometida de las autoridades originarias y locales (autoridades originarias y gobierno municipal) quienes deben asumir esta tarea como parte de las políticas de desarrollo local, incluyendo en sus Planes Operativos Anuales para darle factibilidad, mediante la asignación de presupuesto, la búsqueda financiamiento y asesoramiento.

4.2 Las alianzas estratégicas con actores externos dedicados a la educación

Para la construcción de currículos diversificados es necesario contar no solo con recursos económico, sino también humanos para que puedan brindar asesoramiento técnico. Por tanto es importante que las instancias que lideran el proceso, puedan identificar actores e instituciones aliados y firmar convenios. Estas pueden ser profesionales independientes, ONGs, Instituciones de la Iglesia Católica o instituciones estatales que trabajan en educación. El Consejo Educativo puede convertirse en una instancia articuladora.

4.3 La identificación a los actores y sus roles

En la construcción y diseño curricular diversificado es necesario identificar a los diferentes actores educativos y determinar los niveles de participación de manera consensuada, los roles de los actores pueden variar de acuerdo a las estrategias y acciones a seguir.

- *Los padres y madres de familia*

La participación de los padres y madres de familia es importante para que puedan plantear sus demandas sobre qué tipo de educación desean para sus hijos y para la comunidad, por ser estos los beneficiarios directos.

- *Los profesores y profesoras*

Asimismo, es importante la participación de los profesores como la figura central en este proceso, teniendo en cuenta que ellos serán los que implementarán el currículo diversificado intracultural en las aulas. En el caso de Machaca, los profesores formaron parte del Concejo Educativo y los Comités Educativos de Núcleo.

- *Los estudiantes*

Igualmente, es importante la participación de los estudiantes para saber sus expectativas sobre qué tipo de educación quieren recibir en las escuelas, para escuchar sus sugerencias como los directos beneficiarios.

- *Los profesionales en educación y áreas afines*

Es importante la participación de los técnicos con experiencia en diseño curricular para orientar el proceso de construcción de los currículos diversificados, esto especialmente para contar con apoyo en lo que respecta a elementos conceptuales. Los técnicos deben entablar un diálogo intercultural e inter epistémico entre los diferentes actores.

- *Las autoridades originarias*

Las autoridades originarias en representación de las organizaciones son los portavoces que reivindican y demandan una educación que recupere, incorpore y fortalezca, la cultura y la lengua de la región o municipio. Asimismo, son el nexo entre los comunarios y las autoridades locales, su participación también tiene un carácter fiscalizador a través de la comisión de educación.

- *El Director Distrital de Educación*

El Director Distrital como máxima autoridad educativa deberá estar convencido proceso de construcción curricular. Esta autoridad deberá trabajar de cerca con los profesores, las juntas escolares y los estudiantes, porque tiene tuición sobre estos actores, y su participación puede ser decisiva.

- *Los sabios y sabias de las comunidades*

Los sabios y sabias de las comunidades son informantes claves para proveer de información acerca de los conocimientos y saberes propios o locales, que son uno de los componentes principales para la construcción de los currículos diversificados. En ellos descansa un bagaje de saberes sobre, los valores y formas de convivencia comunitaria, agricultura, pecuaria, medicina, etc., que están por desaparecer y que se debe rescatar e incluir en los currículos locales.

- *Profesionales de la localidad emigrantes*

La participación y opiniones de los profesionales nacidos en Machaca que viven en la ciudad es un referente importante, ya que ellos también tienen una mirada externa a la comunidad, pueden identificar demandas de educación útiles para interactuar en los destinos de migración.

El muestreo de actores supone también identificar los potenciales de cada persona o grupo, hay actores que tienen aptitudes para organizar la participación, para apoyar en cuestiones logísticas, para brindar asesoramiento técnico, para moderar talleres y mediar en las negociaciones y toma de decisiones. Es menester que la instancia que lidera el proceso oriente los espacios, momentos y formas de participación, por ejemplo, no todos los debates deben ser en plenaria, es necesario el trabajo por grupos focales, previo a las plenarios.

Cuadro resumen

Actores que deben involucrarse en el proceso de construcción del currículo propio

Roles	Convocar y organizar	Informar	Capacitar	Moderar talleres construir	Registrar y sistematizar información	Socializar Validar Aprobar	Implementar
Actores							
Autoridades originarias	x	x				x	x
Padres de Familia (CEC)						x	x
Sabios y sabias				x			
Estudiantes				x	x	x	
Autoridades municipales	x					x	
Autoridades educativas directores	x	x	x	x	x	x	x
Profesores	x	x	x	x	x	x	x
Técnicos y profesionales		x	x	x	x	x	

de instituciones							
Jóvenes y profesionales del lugar			x			x	

Fuente: Elaboración propia

4.5 Proceso organización, información y sensibilización de los actores involucrados

Para la participación de los actores es necesario establecer espacios, estrategias y niveles de participación pertinentes de manera consensuada. A continuación sugerimos algunos de estos.

4.5.1 Talleres de información y sensibilización a los actores involucrados

Una de las acciones importantes que se debe realizar posterior a la decisión política por parte de las autoridades, son los talleres de información y sensibilización a todos los miembros de las comunidades educativas, a nivel de unidades educativas, núcleos educativos y el distrito educativo, sobre:

- Qué es el currículo diversificado o propio
- Cuáles son las características
- Cuál es el objetivo
- Qué importancia tiene en la educación de los niños y jóvenes
- Cual es la importancia de la participación social en la construcción
- Cuál será el procedimiento a seguir en la construcción
- También deben estar al tanto sobre el nuevo marco de leyes que rige en el país.

La información desde el inicio del proceso hasta la finalización debe ser permanente y fluida, ya que es importante mantener informadas a las comunidades educativas de manera constante sobre las actividades y decisiones.

4.5.2 La importancia de realizar un diagnóstico participativo sobre la situación educativa.

A nivel de distrito educativo es recomendable realizar un diagnóstico o un estudio de línea base educativo. Esta actividad permitirá recabar información acerca de la realidad educativa del municipio. Esta actividad debe ser participativa desde el diseño hasta la

sistematización de la información. Los resultados deben ser socializados y validados por todos los componentes de la comunidad educativa.

4.5.3 Talleres de capacitación a profesores

Los talleres de capacitación y cualificación a los profesores tiene la finalidad de que ellos cuenten con herramientas teóricas y metodológicas para poner en práctica durante el proceso de construcción curricular. También es necesario recurrir a otras experiencias de construcción curricular realizadas en otros contextos y poner a disposición de los profesores información bibliográfica referente al tema.

4.5.4 Talleres por estamentos para la discusión de los conceptos básicos relacionados al currículo diversificado, local o propio

Los hallazgos de la investigación en Jesús de Machaca muestran claramente que los temas relativos a currículo propio, no son solamente los técnico-pedagógicos, los proyectos educativos tienen también una relación directa con las concepciones locales de desarrollo, la gestión del conocimiento, la relación educación y trabajo, etc. Por tanto es importante que se realicen talleres con la participación de autoridades originarias, padres de familia, sabios de las comunidades y estudiantes, para analizar y discutir:

- Qué piensan sobre el futuro de la comunidad, pueblo o cultura local frente al acelerado proceso de cambios por efecto del mercado y la globalización.
- Qué piensan sobre la migración campo –ciudad, cuanto está afectando a la comunidad.
- Qué piensan sobre las posibilidades de empleo y/o emprendimientos productivos.
- Cómo imaginan un proyecto de desarrollo local.
- Qué piensan los padres de familia respecto al futuro de sus hijos.

4.5.5 Talleres de recopilación de saberes y conocimientos

El diseño de un currículo diversificado e intracultural supone una sistematización de la sabiduría local. Para ello es importante superar algunas ideas muy arraigadas en los actores, tales como:

- La cultura es sinónimo de folklore
- Los saberes locales pertenecen al pasado y son obsoletos
- Los saberes locales solo sirven para la comunidad y no para la migración
- Los saberes universales son superiores a los saberes locales

- Los saberes locales son sinónimo de atraso

Para la recopilación de saberes locales es importante desarrollar una metodología amable con la cosmovisión y cultura local, por ejemplo se puede recoger información usando la oralidad, (entrevistas, testimonios de vida, historia oral, conversatorios, etc.). Asimismo, se pueden realizar festivales, coloquios, ferias educativas. Para el ordenamiento de la información, en el marco del pluralismo epistémico, es preciso usar categorías locales y taxonomías propias. En esta tarea es fundamental el rol de los sabios.

Asimismo, es necesaria la revisión de investigaciones realizadas por universidades, instituciones educativas y académicas, sistematización de experiencias educativas realizadas por ONGs, fundaciones y otras instituciones.

4.5.6 Diseño del currículo diversificado

La metodología de participación para el diseño curricular debe ser cuidadosamente diseñada y explicada, de modo que participen todos los actores que representan a sus estamentos. Los talleres pueden ser realizados en diferentes niveles y con actores específicos. Para realizar la incorporación de los saberes locales en los contenidos del currículo base es preciso superar:

- La subalternidad epistémica y ver los saberes locales sólo como un complemento o añadido a otros sistema de conocimiento hegemónicos
- Definir claramente qué lugar y qué papel juegan los saberes locales en currículo
- Definir la metodología de relación de la ciencia universal y los sistemas de conocimiento local.
- Discutir si los saberes locales deben adscribirse a las áreas que ya están definidas en el currículo, o ser abordadas como otro sistema de conocimiento diferente.

En Jesús de Machaca se conformó una comisión pedagógica compuesto por profesores de diferentes niveles y especialidades. Además se hizo talleres de sistematización por áreas, niveles y especialidad, estas actividades fueron realizadas exclusivamente por profesores y técnicos. Esta situación restringió bastante la participación de los sabios, padres de familia, autoridades originarias en el diseño curricular y se mantuvo la idea de que los asuntos técnicos solo pueden decidir los profesores.

Para finalizar, debemos mencionar que es importante realizar talleres de socialización y retroalimentación con los diferentes actores. También se sugiere conformar una comisión revisora compuesta por representantes de los diferentes actores.

La aprobación del documento final se deberá realizar con la participación representativa de todas las comunidades educativas, instituciones y organizaciones sociales del municipio, en un magno evento donde se hará la presentación y se dará la legitimidad y legalidad. También se delinearán las acciones para el proceso de implementación.

4.6 Destinatarios

La propuesta está destinada a los Consejos Educativos en los diferentes niveles de gestión educativa, quienes han decidido emprender procesos de cambio educativo en sus localidades, sobre todo para aquellos municipios que están tramitando su autonomía indígena y pretenden vincular sus políticas de desarrollo local con un proyecto educativo propio.

4.8 Factibilidad

La propuesta es factible en el nuevo marco de leyes que rige en el país. Además, porque la propuesta metodológica es flexible y puede ser adaptada a las particularidades de cada contexto educativo tomando como eje la participación social desde una perspectiva intracultural.

Bibliografía

Albó, Xavier

2004 Salud e interculturalidad, Gerardo Fernández (coordinador) en su **Salud e interculturalidad en América Latina**, Quito: Abya - Yala 1ra Edición.

2009 **Jesús de Machaca: La marka rebelde**. En

Linea:http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/cipca_revista_web.pdf. Fecha de consulta. 23 – 04 – 2012.

Álvarez Z. Carlos M.

2000 **El diseño curricular**, Cochabamba: PROMEC- Universidad Mayor de San Simón UMSS.

Arratia, Marina

2001 **Watamuyuy: Implementación del calendario escolar regionalizado en un distrito quechua de Bolivia (Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad)**. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: UMSS - PROEIB Andes.

Aignerren, Miguel

2009 La técnica de recolección de información mediante grupos focales. En <https://www.google.com/#q=miguel+aignerren+t%C3%A9cnica+recolecci%C3%B3n+informaci%C3%B3n+mediante+grupos+focales>. Consulta: 09.03.12.

Batzin, Carlos

2003 **El desarrollo humano y los pueblos indígenas**; Asociación Maya Tzotzil. Panamá: Concejo indígena de Centro América. En línea: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/23525/notas79-cap3.pdf>. Consulta: 24.07.13.

Bonfil, Guillermo

1982 **América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio**. Costa Rica. S/e.

Bowers, Chet

2002 **Detrás de la apariencia. Hacia la descolonización de la educación**. Lima: PRATEC.

Catalan, Ruth

2006 **Encuentros y desencuentros: Luchando por una educación propia y participativa en una comunidad quechua de Bolivia**. Tesis de maestría en EIB. Cochabamba : UMSS - PROEIB Andes.

COMPAS

2008 Desarrollo Endógeno, Revista COMPAS: N° 13. AGRUCO. Cochabamba: COMPAS-AGRUCO.

Consejo Educativo de la Nación Quechua y Consejo Educativo Aymara

2001 Los pueblo indígenas y la propuesta curricular en la EIB; memorias del tercer seminario internacional de los pueblos indígenas de los países andinos, Cochabamba: CENAQ – CEA – PROEIB.

Consejo Educativo de Jesús de Machaca y Fundación Machaqa Amawt'a

2010 **Diagnostico educativo del distrito educativo de Jesús de Machaca**. La Paz: Fundación Machaqa Amawt'a.

- Consejo Regional indígena del Cauca (CRIC – Colombia)
- 2004 **¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia.** Programa de educación bilingüe intercultural. Bogotá D.C.: CRIC – P.
- CNC – CEPOs
- 2012 **Formas y estrategias de transmisión de saberes y conocimientos en las naciones y pueblos indígenas originarios hacia la construcción de una pedagogía propia.** La Paz: CEPOs.
- 2008 **Educación, cosmovisión e identidad: una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios.** La Paz: CEPOs.
- 2008 La propuesta de currículos regionalizados desde la visión de las naciones y pueblos originarios. **Boletín 3, Vol.:3.** La Paz: CNC – CEPOS
- Chaluisa, Hilda
- 2004 **Currículo diversificado en la Práctica agrícola del tercer ciclo de Primaria en el área de ciencias de la vida: Unidad Central de Chimboata.** Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón UMSS - PROEIB andes.
- Choque Roberto
- 1992 **“Escuela indígena (1905-1938)”. En Educación indígena ciudadanía o colonización.** La Paz: THOA.
- Decreto Supremo N° 23950
- 1995 Reglamento sobre Organización Curricular.
- Decreto Supremo N° 1672
- 2013 **Bolivia censo nacional de población y vivienda 2012 “Población según Municipios”.**
- Del Popolo Fabiana y Ribotta Bruno
- 2012 Migración de jóvenes indígenas en América Latina. En: www.nepo.unicamp.br/textos/publicacoes/livros/.../Serie12_Art6.pdf. Consulta: 06-11-13
- Díaz Barriga, Ángel
- 2003 **La investigación curricular en México de la década de los noventa.** México D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dussel, Enrique
- 1994 **1492 el encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”.** La Paz: Plural.
- Estermann, Josef
- 1998 **Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina.** Quito: Abya-yala.
- Escobar, Arturo
- 1995 **Antropología y Desarrollo.** Massachusetts: Universidad de Massachusetts. En: http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4698/acomunitaria_ponencia2a.pdf . Consulta: 04.03.13

- Escobar, Arturo
2000 "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar": ¿Globalización o postdesarrollo? En Edgardo Lander (Comp.). **La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO..
- Esteva, Gustavo
1990 Diccionario del Desarrollo. Wolfgang Sachs (Comp). "**Desarrollo**". Cochabamba: PRATEC
- Fernández, C. Emilio
2001 **Algunas Orientaciones Curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Andinos**; Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- Fernández, Mariano
1992 **Poder y participación en el sistema educativo**. Barcelona: Paidós.
- Fundación Machaqa Amawt'a
2011 **Jesús de Machaca y San Andrés de Machaca: Descripción de la situación social, política, económica y cultural**. La Paz: Fundación Machaqa Amawt'a.
- Flores, Hugo
2003 **Las ramas diversificadas dentro del planteamiento del currículo de la Reforma Educativa**. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón UMSS-PROEIB andes.
- Freire, Paulo
1994 **Educación y participación comunitaria. Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de «Nuevas perspectivas críticas en educación», organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas críticas en educación**. Barcelona: Paidós.
- Gaceta Oficial de Bolivia
2009 **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**.
- 1994 **Ley de Participación Popular N° 1551**
- Galvani, Victoria
1990 **Pedagogía desarrollista, Mirando al 92, el fin de una utopía educativa: El desarrollismo en América Latina**. Madrid: Universidad de Complutense.
- García, F. Jorge
2001 **Diseño de Ramas Diversificadas o Currículo Diversificado en la Reforma Educativa de Bolivia**. La Paz: S/e.
- Giebeler, Cornelia
2010 **Interculturalidad en la encrucijada: Construyendo interculturalidad" Pueblos indígenas y políticas de identidad en América Latina**. Frankfurt: GTZ / ZIF / PROINDIGENA.
- Giménez, Gilberto
2006 **Para una teoría del actor en las ciencias sociales. Problemática de la relación estructura y "agency"**. En: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/mx/>. Consulta: 10.29.12.
- Gobierno Autónomo Departamental de La Paz
2012 **Plan de Desarrollo del Departamento de La Paz**.

- Gobierno Autónomo Municipal de Jesús de Machaca
2010 **Plan de Desarrollo Autónomo Originario de Jesús de Machaca.**
- Huanacuni, Fernando
2010 **Buen vivir / Vivir Bien: Filosofías, Políticas, Estrategias y Experiencias Regionales Andinas.** Lima: CAOI.
- Inda, Zenobio
2012 **La memoria de mi pueblo por una educación participativa:** Desde los ayllus y comunidades originarias de Jesús de Machaca. La Paz: doc. S/e.
- Illescas, José
2006 “Neo colonización y re evangelización en la reforma educativa y la propuesta de intra e interculturalidad”. En Delgado, Freddy y Mariscal, Juan C. (Comp.) **Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora, Educación Intra e Intercultural, serie cosmovisión y ciencias /1.** Cochabamba: Plural – Agruco.
- Jahuirra, Celso
2001 **Participación comunitaria en la gestión educativa: Estudio de caso en la Escuela de Educación Primaria N° 70148 de la Comunidad Campesina de Chamchilla, Departamento de Puno – Perú.** Tesis de maestría en Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón- PROEIB andes.
- Kemmis, Stephen
1988 **El Currículo: más allá de la teoría de la teoría de la reproducción.** Madrid: Morata.
- Larson, Brooke
2004 “Capturando cuerpos, corazones y mentes del indio: La generación política de la reforma rural de la escuela en Bolivia. 1910 – 1952”. *En decursos, Revista de Ciencias Sociales*, Nro 12: 61 – 106.
- Laruta, Carlos H.
2005 **Interculturalidad y Desarrollo. El Alto:** En línea:
http://cipca.org.bo/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=95&Itemid=179 CIPCA Fecha de consulta: 05-07-2013.
- Leff, Enrique.
2010 “No fue la conquista de territorios sino la colonización de las mentes”. En: **Construcción de la sustentabilidad desde la visión de los pueblos indígenas de Latinoamérica.** Ministerio de Medio Ambiente y Agua del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz.
- Long, Norman
1989 “Appendix, Notes on Research”. En **Counter at the interfase: A perspective of social discontinuities in rural Development.** Holanda: AgriuculturalUnivesrsity.
- Long, Norman, Douwe Van Der Poleg, Jan
1989 **Desmitificando la intervención Planificada:** Una Perspectiva del Actor, En sociología Ruralis. Vol. 29, Trad. por Ricardo Eid.
- Luna Laura e Hirmas Carolina
2009 Enfoques curriculares de educación intercultural en Chile: análisis para una propuesta de convivencia, **documentos del sexto congreso Latinoamericano de educación intercultural Bilingüe.** Santiago: Universidad Católica de Chile – UNESCO.

- Machaca Guido, Arispe Valentín y Jiménez Luz
 2006 Programa de Fortalecimiento de Líderes Indígenas, Módulo #4 **Identidad, interculturalidad y ciudadanía en Bolivia**. PROEIB ANDES – UMSS.
- Machaca, Guido
 2007 **“La participación social en la educación en Bolivia, en el contexto de la implementación de la EIB”** Estudio de caso de las comunidades de Itanambikua y Tomoroco. Tesis de grado: Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón UMSS- PROEIB Andes.
 2010 De la EIB hacia la EIIP. **Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional**. Cochabamba: FUNPROEIB andes.
 2011 **Movimiento indígena, Estado plurinacional y ciudadanía intercultural en Bolivia**. Cochabamba: FUNPROEIB – Andes.
- Marca, Limber
 2013 **Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el contexto de la autonomía de la autonomía indígena Guaraní, Caso Charagua Departamento Santa Cruz**. Tesis de maestría en EIB. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón UMSS – PROEIB andes.
- Medina, Javier
 2006 **“La noción de “Criar y dejarse criar por la vida” según Grimaldo Rengifo y Eduardo Grillo”**. En Suma Qamaña. Por una coniviabilidad posindustrial. La Paz: Garza Azul Editores.
 2000 Principales elementos conceptuales sobre educación intercultural bilingüe. En Raúl Calderón (Comp.). La educación intercultural y bilingüe en Bolivia; balances y perspectivas. Memoria seminario. La Paz: CEBIAE.
- Mejía, Yvette
 S/aWarisata el Modelo ayllu, Sistematización de Warisata Escuela Ayllu 1931-1940. La Paz: CEBIAE. En: www.katari.org/warisata-escuela-ayllu/ Consulta: 08.09.13.
- Mejía, Raúl
 2000 **El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de la globalización**. La Paz: Garza Azul Editorial.
- Mengoa, Nora
 2000 **Diversidad cultural y procesos pedagógicos, lineamientos para una propuesta de educación intercultural en escuelas urbano – populares de la región andina de Bolivia**. (Comp.) Raúl Calderón. En la Educación Intercultural y Bilingüe, Balance y Perspectivas. Memoria seminario. La Paz: CEBIAE.
- Ministerio de Autonomías Estado Plurinacional de Bolivia.
 2009 **Datos y cifras del municipio de Jesús de Machaca**. Boletín informativo N°001. La Paz: Ministerio de Autonomías.
- Ministerio de Educación de Guatemala
 2005 **Currículo nacional base, Nivel de educación primaria**: Guatemala: Ministerio de educación, Dirección general de educación bilingüe intercultural.
- Ministerio de Educación y Deportes República de Bolivia y Estado Plurinacional de Bolivia
 1994 **Ley de La Reforma Educativa 1565**.

2008 **Compilado de documentos curriculares; currículum base del sistema educativo plurinacional: Documentos del primer encuentro pedagógico del sistema educativo plurinacional.** La Paz: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia

2010 **Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez N° 070. Currículum base del sistema educativo plurinacional.** La Paz: Ministerio de Educación.

2012 Unidad de Formación N° 1. **“Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”.** Cuadernos de Formación Continua. La Paz: PROFOCOM.

2012 Administración y Gestión Educativa Plurinacional” **Cuadernos de formación continua.** Tarija: UNEFCO.

2012 Currículum del Sistema Educativo Plurinacional; **Documentos de trabajo.** La Paz: ministerio de Educación y culturas.

Montaluisa, Luis

1993 **Comunidad escuela y currículum 4. Materiales de apoyo a la formación docente en educación intercultural bilingüe.** La Paz: UNICEF.

Mora, David

2008 **Concepción crítica del concepto de Currículum; Diseño desarrollo curricular 2. Revista integra educativa del III-CAB.** La Paz: Plural.

Monje, Arturo

2011 **Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa; guía didáctica.** Neiva: Universidad Surcolombiana.

Olivé, León

2009 “Por una autentica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica” En Luis Tapia (Coord.). **Pluralismo epistemológico.** Bolivia: CIDES-Universidad Mayor de San Andrés UMSA.

Programa de Formación de Líderes Indígenas de la Comunidad Andina (PFLICAN)

2006 **Módulo de desarrollo con identidad:** La Paz: Fondo Indígena.

Proyecto de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural MEG – GTZ

2002 **Propuesta de currículum diversificado de formación docente en educación bilingüe intercultural.** Documento de trabajo. Materiales N° 17. Puno: Ministerio de Educación Perú.

Quiroz, Juan

2003 **Gestión de la diversificación curricular en la formación docente. Área de aprendizaje - enseñanza y currículum del Instituto Normal Superior Intercultural Bilingüe de Caracollo.** Tesis de maestría en EIB. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón UMSS - PROEIB andes.

Rengifo, Grimaldo

2005 **Cosmovisión y cultura educativa andina-amazónica.** Lima: PRATEC.

Rodríguez Abel, Nicolás Buenaventura e Isabel López

1997 **La participación democrática en la educación.** Bogotá: Ministerio de Educación Nacional Colombia.

Rodríguez Francisco, Irina Barrios y María Fuentes

1994 **Introducción a la metodología de las investigaciones sociales.** La Habana: Editora Política.

- Rodríguez, Ricardo, Javier Gil y Eduardo García
1999 **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Aljibe
- Rodríguez, Gustavo
2009 **Bolivia: Diversidad y Educación Superior**. En:
http://www.slidefinder.net/b/bolivia_diversidad_educacion_superior_mgr/divers_educ_sup/30222567. Consulta: 09.08.11.
- Sachs, Wolfgang
1997 **En Diccionario del Desarrollo**. "Un Mundo". (Ed.). Cochabamba: CAI002E.
- Samanamud, Jiovanny
2011 **Interculturalidad, educación y descolonización**. En:
<http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieiii/v3n1/a05.pdf>. Consulta: 03.02.12.
- Sandoval Eduardo y Mota Laura
2007 **Indígenas y democracia en las tecnologías de información y comunicación (TICs)**. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México / FCPYP.
- Santos, Boaventura de Sousa
2009 "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes" En Luis Tapia (Coord.). **Pluralismo epistemológico**. La Paz: CIDES- Universidad Mayor de San Andrés UMSA.
- Saaresranta, Tiina
2011 **Educación Indígena Originaria Campesina: Perspectiva de la educación Intracultural**. La Paz: PIEB.
- Soria, Vitaliano
1992 **Los caciques apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952)**. En: **Educación Indígena: ¿Ciudadanía o colonización?** La Paz: Aruwiwiri.
- Srinivasan, Ramesh
2006 **Indigenous, Ethnic and cultural Articulations of New Media**. International Journal of Cultural Studies. 9(4): 497 – 518.
- Ströbele – Gregor, Juliana
2010 **La educación intercultural bilingüe y pueblos indígenas en América Latina: En Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, educación y Políticas de Identidad en América Latina**. Frankfurt: PROINDIGENA.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan
1997 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados**. Buenos Aires: Paidós.
- Trapnell, Lucy
2000 **Conocimiento y poder: una mirada desde la educación intercultural bilingüe; Extraído de argumentos (revista de análisis del EIP)** En:
http://www.revistargumentos.org.pe/index.php?fp_verpub=true&idpub=126.
Consulta: 12.09.12.
- Trigo, Ruth
2011 **Métodos y técnicas de investigación**. Cochabamba: UMSS.

Tortosa, José María

2010 **El desarrollo de ayer y hoy**. Fundación Carolina: Universidad de Alicante. En: www.fundacioncarolina.es/esES/.../Documents/NPJM Tortosa1006.pdf. Consulta: 25.03.13.

Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias

2004 **Por una educación indígena originaria**. La Paz: UNNIOs.

UNESCO

2012 Educación para el desarrollo sostenible, **instrumentos de aprendizaje y formación N°4 – 2012**. Paris: UNESCO.

Villegas, Roxana

2011 **“Diálogo crítico entre el Achkhayachay sabidurías culturales de crianza de papa-maíz y el conocimiento escolar de ciencias naturales”**. Tesis de Maestría en EIB. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón UMSS – PROEIB andes.

Viaña, Jorge, Luis Tapia y Catherine Walsh

2010 **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional Convenio Andrés Bello.

Yampara, Simón

2006 Cosmovisión, Uruq Pacha, Desarrollo y/o qamaña andino (Comp. Delgado, Freddy y Mariscal, Juan C.) **Alternativas a la Reforma Educativa Neocolonizadora, Educación Intra e Intercultural**. Cochabamba: Plural.

Zavala, Virginia

2007 **Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú, estudios de casos**. Lima: Care-Ibis.

Consulta web:

<http://www.polanlacki.com.br>. Consultado en 14.04.12.

<http://www.connectaschool.org>. Consulta en 08.09.13

ANEXOS

Anexo 2

Fotos de Jesús de Machaca

Foto 1 Plaza principal e iglesia colonial de Jesús de Machaca



Foto 2

Magno Cabildo de autoridades originarias de Jesús de Machaca



Foto 3

Autoridades originarias y administrativas del municipio de Jesús de Machaca



Foto 4

Posición del Consejo Educativo para la construcción del Currículo Diversificado Intracultural de Jesús de Machaca



Foto 5

Taller de los distritos educativos de Jesús de Machaca y San Andres de Machaca sobre lineamientos de diversificación curricular



Fuente: Fundación Machaqa Amawt'a

Foto 6

Diplomado en diseño curricular intra e intercultural y educación bilingüe dirigido a los profesores de los distritos educativos de Jesús de machaca y San Andrés de Machaca



Fuente: Fundación Machaqa Amawt'a

Foto 7

Reunión de los Concejos Educativos Social Comunitarios para elegir su representante ante el concejo educativo



Anexo 3

Guías de entrevistas

Datos de los informantes

Datos generales

Nombre.....

Profesión o cargo que ocupa.....

Lugar de procedencia.....

Lugar de residencia.....

Edad.....

Cargo que ocupa en el Concejo Educativo, Comité Educativo de Núcleo u otra organización.....

.....

Formación

Profesión u ocupación.....

Cursos de capacitación o profesionalización (si corresponde).....

.....

Lenguas que habla

Manejo de las lenguas.....

Cursos que atiende (si corresponde).....

Guía de entrevista 1

Autoridades originarias, educativas, comunarios y profesores

1. ¿Cuándo se demandó por primera vez un currículo contextualizado?
2. ¿Porque se demandó un currículo contextualizado?
3. ¿Porque no se llegó a construir el currículo contextualizado?
4. ¿Qué dificultades se tuvo en este proceso?
5. ¿Cuándo y porque se creó el Concejo Educativo?
6. ¿Quienes participaron activamente en la creación del Concejo Educativo e impulsando el currículo contextualizado?
7. ¿Porque y para que se realizaron los congresos educativos?
8. ¿Cómo participaron los profesores y las autoridades originarias en este proceso?
9. ¿Cómo participaron los padres y madres de familia en este proceso?
10. ¿Cómo participaron los profesores en este proceso?
11. ¿Qué significa para usted el currículo contextualizado?
12. ¿Los profesores que trabajan en el municipio estuvieron de acuerdo con realizar el currículo contextualizado?
13. ¿Cuáles fueron los temas más debatidos?

Guía de entrevista 2

Profesionales en educación de ONGs y fundaciones

1. ¿Qué es el currículo contextualizado?
2. ¿Para qué es el currículo contextualizado en Jesús de Machaca?
3. ¿De qué manera el currículo contextualizado beneficiara a Jesús de Machaca?
4. ¿Qué es el Concejo Educativo? Y cuál es su rol en la construcción del currículo diversificado?
5. ¿Quiénes participaron en la construcción del currículo contextualizado?
6. ¿Cuál de los actores participaron de manera más consecuente en la construcción del currículo contextualizado?
7. ¿Quiénes participaron menos? ¿Porqué)
8. ¿Qué dificultades tuvieron los diferentes actores al momento de participar? ¿Cómo se solucionó el problema?
9. ¿Cómo perciben de que los comunarios quieran participar en la escuela?
10. ¿Qué opina del currículo diversificado y/o contextualizado que se quiere implementar?
11. ¿Su institución como colaboró en la construcción del currículo contextualizado?
12. ¿Cuáles fueron los temas más debatidos?

Guía de entrevista 3

Profesores, directores, autoridades originarias, autoridades locales, consejo educativo social comunitario y estudiantes

1. ¿Cómo quieren que sea la educación en las escuelas de Jesús de Machaca?
2. ¿Qué elementos de la cultura local de JM se deben incorporar al currículo contextualizado?
3. Actualmente, ¿Qué problemas tienen con la educación? ¿Cómo quieren que cambie la educación?
4. ¿Quieren que la educación sea base en su lengua y la cultura? ¿Porque?
5. ¿En qué le beneficia a la comunidad que la educación se base en la lengua y en la cultura de la comunidad? ¿De dónde tienen esas ideas?
6. ¿Cómo era antes la participación comunitaria en la educación?
7. ¿Cómo perciben de que los comunarios quieran participar en la escuela?
8. ¿Los profesores en la escuela recuperan los conocimientos de la comunidad?
9. ¿Qué cosas deberían de enseñar en la escuela?
10. ¿Qué esperas del currículo contextualizado? ¿Cuáles serían los beneficios del currículo contextualizado para con la comunidad?
11. ¿De dónde quieren ustedes que sean sus profesores? ¿Por qué?
12. ¿Cuáles fueron los temas más debatidos?

Anexo 4

Miembros del Consejo Educativo gestión 2010

Presidente:

Lic. Juan Bautista Condori, Director Distrital de Educación de Jesús de Machaca

Vicepresidente:

Prof. Julio Forra LLanqui

Prof. Roberto Mena

Primer secretario de actas:

Prof. Basilio Ramírez Morales

Segundo secretario de actas:

Prof. Lutgarda Tarqui

Secretarios de organización pedagógica:

Prof. Honorato Mamani Magne

Prof. Damaso M. Cuti Cuti

Prof. Isaac Callisaya Chiri

Prof. Freddy Aspi

Prof. Braulio Alaru Quispe

Prof. Villanueva Layme Ajacopa

Secretarios de relaciones y comunicaciones públicas:

Sr. Desiderio Lopez

Estudiante Noemi Ramos

Estudiante Bernabé Calle

Estudiante Wilson Peña

Sr. Tiburcio Callisaya

Secretarios de régimen interior:

Tres miembros del Cabildo de MACOJMA y MACOAS

Secretario de organizaciones:

Sr. Leonardo Quenta

Sr. Manuel Lopez Condori

Sr. Eduardo Salazar Nina

Sr. Felix Cosme Coyo

Sr. Pedro Alejo

Secretarios de régimen económico:

Prof. Antonio Condori Choque

Estudiante Limbert Valeriano

Estudiante Tania Mamani

Estudiante Ronaldo Mamani

Anexos 5

Miembros del Concejo Educativo Jesús de Machaca gestión 2011

Presidente:

Lic. Juan Bautista Condori

Vicepresidentes:

Prof. Roberto Mena Guarachi

Prof. Julio Forra Llanque

Secretarios de actas:

Prof. Basilio Ramírez Morales

Prof. Lutgarda Tarqui Mancachi

Secretarios de organización pedagógica:

Prof. Honorato Mamani Magne,

Prof. Damaso Cuti Cuti,

Prof. Isaac Callisaya Chiri,

Prof. Freddy Aspi,

Prof. Braulio Alaro Quispe,

Prof. Villanueva Layme Ajacopa

Secretarios de relaciones y comunicaciones públicas

Desiderio López,

Grober Paño,

Macario Asistiri,

Leocadio Velarde.

Secretarios de régimen interior

Filomeno Aguayo Callisaya

Agustín Trigerero Ichuta

Rubén Anti Carlo

Secretarios de organizaciones

Mario Cosme,

Vicente Condori,

Eusebio Choque,

Dionisio Poma,

Martina Calle,

Secretario de régimen económico

Santiago Onofre Aspi