





UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE POST GRADO PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS PROEIB Andes

AVANCES, DIFICULTADES Y PERCEPCIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO BASE Y REGIONALIZADO

Estudio realizado en la Unidad Educativa "Franz Tamayo" de la comunidad de Llavini

Rolando Meriles Reluz

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

Asesor de tesis: Dr. Fernando Prada Ramírez

Cochabamba, Bolivia 2016

Dr. Fernando Prada Ramírez Asesor Dr. Teófilo Laime Ajacopa Tribunal

M.Sc. Marcelo Arancibia Guzmán Tribunal Mgr. Vicente Limachi Pérez Jefe del departamento de Post Grado

Dedicatoria

Dedico esta tesis a los Apus de Independencia del cerro de Akutani, Condorillo y Phaqchanti; así como al Apu Tunari de la ciudad de Cochabamba, por haberme brindado esa fuerza y energía de lucha constante en la vida, en donde el sendero del camino se hace caminando.

A la memoria de mi Abuelita Cristina Helguero Quiroz, a mi padre Carmelo Meriles Sebastián, que en Paz descansen, y a mi madre Celestina Reluz Helguero por haberme dado la vida y las enseñanzas que quedarán siempre en lo profundo de mi corazón. A todos ellos les agradezco por heredarme la lengua quechua que es la raíz de mi identidad cultural.

A mis hermanas y hermanos por vivir juntos y por apoyarme en este desafío profesional, gracias por las energías brindadas que me acompañaron para seguir adelante. A mi lengua quechua que esté siempre viva dentro de mi familia como un principio de comunicación y de autoidentificación cultural.

Agradecimientos

De mi mayor consideración van mis agradecimientos para Guido Machaca (Director de la Fundación PROEIB Andes) y a Vicente Limachi (Director de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación PROEIB Andes), por hacer posible mi participación en la 8va versión de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en América Latina.

A los docentes del PROEIB Andes Dr. Fernando Galindo, Dra. Inge Sichra, Dr. Pedro Plaza, Dr. Teófilo Laime, Mgr. J. Antonio Arrueta, Mgr. Marina Arratia, Mgr. Nicole Nucinkis, Dr. Luis Enrique López, Dr. Tulio Rojas, Dr. Diego Martínez y Dr. Fernando García, gracias por sus enseñanzas y experiencias compartidas en los espacios de aprendizaje que compartimos. Van mis agradecimientos especiales para el Dr. Fernando Prada asesor de esta tesis y docente, con quien compartimos momentos de enseñanza y aprendizaje, también de alegrías y tristezas vividas durante el trabajo de campo, elaboración y redacción de la tesis. Agradezco a la comunidad de Llavini por acogerme y hacer posible la investigación en la Unidad Educativa Franz Tamayo. A los Dirigentes, Sabios, Padres y Madres de familia, Profesores y Estudiantes por compartir y brindarme información sobre la implementación del nuevo modelo educativo. Mis más sinceros agradecimientos a mis compañeros de la comunidad de aprendizaje, por haber compartido sus experiencias y sabidurías durante los años de estudio. En este tiempo fuimos contribuyendo y generando los espacios de debates y aprendizajes respecto a la EIB. Gracias a todos los compañeros y compañeras provenientes de los países y las culturas de Abya Ayala: México: maya, náhuatl, purépecha, zapoteco, tsotsil, tseltal, tojol-a'bal y totonaco; Ecuador: shuar, Chile: mapuche y aymara; Perú: awajun, shipibo y aymara; Colombia: Nasa yuwe y Bolivia: quechua, aymara, yuracaré y mojeño.

Por último un agradecimiento especial para mi lector interno Dr. Teofilo Laime Ajacopa y para mi lector externo M.Sc. Marcelo Arancibia Guzmán por contribuir con las sugerencias a la tesis.

Resumen en español

AVANCES, DIFICULTADES Y PERCEPCIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO BASE Y REGIONALIZADO

Estudio realizado en la Unidad Educativa "Franz Tamayo" de la comunidad de Llavini

Rolando Meriles Reluz, Maestría en Educación Intercultural Bilingüe para América

Latina (MEIB)

Universidad Mayor de San Simón, 2016 SEP

Asesor: Dr. Fernando Prada Ramírez

Esta investigación se orienta a visibilizar la implementación del Currículo Base y Regionalizado en la Unidad Educativa Franz Tamayo de Llavini, la cual fue seleccionada como escuela focal del CENAQ y del Ministerio de Educación. Desde una perspectiva cualitativa, la investigación describe y analiza características de enseñanza y el aprendizaje en el marco del Currículo Base y Regionalizado en el área de comunicación y lenguajes del nivel primario. El proceso de implementación de los currículos en los espacios educativos es muy importante, aunque se avanza de manera lenta hasta el momento. Este análisis pretende incidir en la práctica de los profesores, estudiantes, comunarios y de las instituciones involucradas en el ejercicio de los procesos educativos de acuerdo a la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P." y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Es indispensable aclarar que los maestros, a pesar de haber realizado los cursos del PROFOCOM, aún se encuentran confundidos en el desarrollo de los contenidos, metodologías y evaluación curricular; y resulta difícil llevarlo a la práctica de acuerdo a la vivencia sociocultural y lingüística de la comunidad quechua de Llavini.

Metodológicamente la investigación opto por un enfoque etnográfico, y sus estrategias fueron útiles para recoger información de los actores, sobre los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. El reto principal de esta investigación es meditar sobre

iii

la enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los espacios educativos de la escuela y la comunidad, considerando los contenidos, metodologías y la evaluación que los profesores emplean en la práctica pedagógica del Currículo Base y Regionalizado. Además, se considera cuál de las lenguas se aplica como L1 y L2 en el desarrollo de las clases.

Finalmente, esta investigación busca ser un aporte para la implementación del Currículo Base y Regionalizado en la escuela focal Franz Tamayo de Llavini. Los actores beneficiarios serán profesores, estudiantes, dirigentes y padres de familia. Por ende, este trabajo aportará en la toma de decisiones sobre la implementación de los currículos acorde a la realidad cultural, lingüística y productiva de la comunidad a partir de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Así, es decir, se piensa que la enseñanza debiera ser en la lengua quechua y no sobre la lengua quechua.

Palabras clave: «Currículo Base, Currículo Regionalizado, Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe y Proyecto Socioproductivo»

Qhichwa simipi pisichay

SAPHI YUYAYTA, KITICHASQA YUYAYTAWAN THATKICHIYNIN PURIYNIN, SASACHAYNIN, YUYAYCHAYNIN

Llavini ayllupi Franz Tamayu yachaywasipi k'uskiy ruwasqa

Rolando Meriles Reluz, Qulla Aywa Yalapaq Kawsaypurapi Iskay Simipi Masti¹
(KISM)²

San Simón Jatun Sunturwasi, 2016 SEP

Yuyaychaq: Dr. Fernando Prada Ramírez

Kay k'uskipayqa *Llavini* ayllupi, *Franz Tamayo* yachaywasipi, saphi yuyaypa³, kitichasqa yuyaypa⁴ puriyninta ima rikhurichiyta mask'aspa ruwakun. Chantapis, kay yachaywasitaqa *CENAQ*pis 'Yachay Juñupis'⁵ chawpitajinamin chikllarqanku. Jinata, kay k'uskipayqa saphi yuyaypiwan, kitichasqa yuyaypiwan atiykukun; jinamantataq yachaywasipi 'willanakuy, jap'iqanakuy ima'⁶, yachachiymanta yachakuymantawan, riqsichinapaqpis, khuskirinapaqpis ruwakun. Chantapis, 'Llaqtapuquy Wakichiypi'⁷ atiykukuspa ruwaykunata, yachakuykunata ima qhawarikullantaq. Kaypitaq: (1) Yachaywasipi kaqkuna – Yachachiqkuna, yachakuqkuna–, (2) Ayllupi kaqkuna –uma runakuna, yachayniyuqkuna, tatakuna, mamakuna ima– (3), Llamk'ay wasikuna –*IPELC*, *ILCs*, *CENAQ* ima–, jap'isqa karqanku.

Yachaywasikunapi yuyaykunap purichiyninqa manchay chaninchayuq kachkan; jinapis, kunankamaqa alliyllamanta purispa kachkan. Kay khuskiyqa –070 Yachaymanta Kamachiy ñinjina, chantapis 'Llaqtaylluchapi Puquchiypi Yachachiy Kikinwa' ñinjina–

¹ Masti: Maestría.

² Qulla Aywa Yalapaq Kawsaypurapi Iskay Simipi Masti (KISM): Maestría en Educación Intercultural Bilingüe para América Latina (MEIB)

³ Saphi Yuyay: Currículo Base.

⁴ Kitichasqa yuyay: Currículo Regionalizado.

⁵ Yachay Juñu: Ministerio de Educación.

⁶ Willanakuy jap'iqanakuy ima: Comunicación y lenguajes. (En base a Ayaviri, 2016, pág. 160)

⁷ LLagtapuquy Wakichiy: Proyeyto Socioproductivo.

⁸ LLagtaylluchaypi Puquchiypi Yachachiy Kikinwa: Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

yachachiqkunap, yachakuqkunap, ayllupi kawsaqkunap, juñukunap ruwayninman yaykuyta munan. Jinapis, kaypiqa sumaqpuni kayta sut'ichariy kachkan: Yachachiqkunaqa *PROFOCOM*pi yachakurqankupis, ichaqa, ima yuyayta yachachina, imaynata yachachina, imaynata chaninchana, tukuy chaykunapi achkhataraq chinkanku, pantanku; manataq *Llavini* qhichwa ayllup kawsayninwanga ukhuchakunkuchu.

Kay k'uskipayqa 'kaywsay riqsichina ñanpi' atiykukun. Willayta tantanapaqqa sanaw ruk'awikunata purichikurqa. Kikin runamantapuni, *Llavini* yachaywasipi yachakuymanta yachachiymanta yuyaykunata, parlasqankutapis qillqasqankutapis tantarikurqa. Jinamanta, kay k'uskipaypa munayninqa yachaywasipi ayllupi ima, yachakuypa, yachachiypa puriyninmanta t'ukuriy kachkan. Chaypaqqa, ima yachaykunatachus, ima ñankunatachus, ima chaninchaykunatachus, yachachiqkuna saphi yuyaypi, kitichasqa yuyaypiwan purichinku chayta yacharikurqa. Chantapis, kursupi kamiypiqa mayqin simitachus ñawpaqta purichinku, mayqintachus astawan purichinku yachakullarqataq.

Tukuychanapaq, kay k'uskipayqa saphi yuyaytawan kitichasqa yuyaytawan *Franz Tamayo* yachaywasipi kallpachanapaq ruwakun. Jinamantataq: yachachiqkuna, yachakuqkuna, uma runakuna, tata-mamakuna ima yanaparisqa kallanqankutaq. Chantapis, kay llamk'ayqa yuyaykunata ayllup kitinmanjina, ayllup kawsayninmanjina, ayllup siminmanjina, ayllup puquyninmanjina purinanpaq yuyaykunata¹⁰ purichiyta yanapanqa; ukhu kawsaypi, kawsaypurapi, iskay simipi yachachiyta ukhucharikunqa. Jinamanta, qhichwa simipi yachachikunqa, manataq qhichwa simimantachu yachachikunqa.

_

⁹ Kawsay riqsichina ñan: Método etnográfico (Ayaviri, 2016, pág. 163).

¹⁰ Yuyay: Currículo.

Índice

Agradecimientosii Resumen en españolii Qhichwa simipi pisichayvii
Qhichwa simipi pisichayv
Qhichwa simipi pisichayv
Lista de Tablasix
Lista de Figurasix
Abreviaturasxi
Chawchu simipi pisichayxii
Introducción
Capítulo 1: Planteamiento del problema 3
1.1. Descripción del Problema
1.2. Preguntas de Investigación
1.3. Objetivos
1.3.1. Objetivo general
1.3.2. Objetivos específicos
1.4. Justificación
Capítulo 2: Marco metodológico9
2.1. Tipo de investigación
2.2. Metodología Aplicada 10
2.3. Sujetos de investigación
2.4. Unidades de análisis
2.5. Técnicas e instrumentos etnográficos de la investigación
2.5.1. Observación 18 2.5.2. Entrevista 18
2.5.2. Endevista
2.6. Sistematización de los datos y redacción del documento
2.7. Consideraciones éticas
Capítulo 3: Fundamentación teórica23
3.1 Tres Hitos en la Educación de Bolivia
3.1.1. Ley de Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez
3.2. El currículo en la educación
3.2.1. Organización de los niveles curriculares
3.2.1.1. Currículo Base Intercultural
3.2.1.2. Currículo Regionalizado Intracultural
3.2.1.3. Planificación Curricular
3.2.2. Armonización del currículo
3.3. La lengua en la educación
3.3.1. Planificación lingüística en la Ley de Educación 070

3.3.3. Uso de la lengua materna en los procesos educativos	53
3.3.4. Aprendizaje de la segunda lengua	55
3.3.5. Cultura, lengua y aprendizaje	
Capítulo 4: Resultados	60
4.1. Contextualización de la comunidad de Llavini	60
4.1.1. Ubicación geográfica y población	61
4.1.2. Breve historia de Llavini	62
4.1.3. Organización sindical de Llavini	64
4.1.4. Economía familiar de los comunarios	68
4.1.4.1. Migración de los comunarios	75
4.1.5. La lengua de la comunidad	77
4.2. Contexto Educativo y Organización de la Unidad Educativa Franz Tamayo	
4.2.1. Las lenguas de enseñanza y aprendizaje	
4.2.2. Programa de Formación Complementaria para Maestros (PROFOCOM)	
4.2.3. Participación Social Comunitaria	
4.3. Proceso de construcción y concepciones sobre los currículos	100
4.3.1. Proceso de construcción del Currículo Base	
4.3.2. Concepciones y percepciones sobre el Currículo Base (CB)	105
4.3.3. Participación Social: creación del CENAQ	
4.3.4. Lineamientos del Currículo Regionalizado	
4.3.5. Construcción del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua	
4.3.6. Percepciones sobre la implementación del Currículo Regionalizado	
4.3.7. La armonización curricular es relacionar el Currículo Base y Regionalizado.	
4.4. Implementación del Currículo Base y Regionalizado en el aula	
4.4.1. Concepciones y prácticas sobre el Modelo Educativo Sociocomunitario Prod	
4.4.2. Proyecto Socioproductivo (PSP) de la Unidad Educativa "Franz Tamayo"	
4.4.3. Desarrollo de contenidos en comunicación y lenguajes	
4.4.4. Así se enseña y se aprende en la escuela	
4.4.5. Así se evalúa en la escuela	
Capítulo 5: Conclusiones	174
Capítulo 6: Propuesta	
Bibliografía	194
ANEXO	100

Lista de Tablas

Tabla 1: Sujetos de investigación institucional y técnicas aplicadas en la investigación	gación 16
Tabla 2: Sujetos de investigación elegidos de la Comunidad	17
Tabla 3: Organizaciones Sindicales de Base por Cantón	66
Tabla 4: Profesores de primaria de la Unidad Educativa "Franz Tamayo"	79
Tabla 5: Estudiantes de nivel primaria de la unidad educativa "Franz Tamayo" s	según grado
y sexo	80
Tabla 6: Profesores de 1º a 6º de primaria según procedencia por departamento	y lengua 82
Tabla 7: Número de estudiantes de primaria de la escuela Franz Tamayo según:	grado, sexo
y lengua materna	83
Tabla 8: Planes de Estudio de Subsistema de Educación Regular	103
Tabla 9: Carga horaria de nivel Primaria Comunitaria Vocacional	103

Lista de Figuras

Figura 1: Esquema del Currículo Base Plurinacional	41
Figura 2: Estructura Sindical de la Central Ramadas	67
Figura 3: Sistema Productivo de la comunidad de Llavini	71
Figura 4: Organigrama de la Unidad Educativa Franz Tamayo	81
Figura 5: Lengua materna de los estudiantes de 1º a 6º de primaria	84
Figura 6: Distribución según lugar de residencia de los estudiantes de 1° y 6° de	primaria84
Figura 7: Maestros que realizaron el PROFOFOM de la Unidad Educativa Fra	anz Tamayo
	93
Figura 8: Estructura del Currículo Regionalizado	115
Figura 9: Esquema del Currículo Armonizado	129

Abreviaturas

CSUTCB	Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia	
CPE	Constitución Política del Estado	
CIDOB	Confederación Indígena del Oriente Boliviano	
CONAMAQ	Confirmación Nacional de Ayllus y Marcas del Collasuyo	
CNMCIOB "B.S"	Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas	
	Originarias de Bolivia "Bartolinas Sisas"	
CSCIB	Confederación Sindical de Comunidades Interculturales de	
	Bolivia	
CNC-CEPOS	Coordinadora Nacional de los Cepos-Consejo Educativo de	
	los Pueblos Originarios	
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua	
CEA	Consejo Educativo Aymara	
CEPOG	Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní	
CEAM	Consejo Educativo Amazónico Multiétnico	
CEPOIM	Consejo Educativo del Pueblo Indígena Originario Mojeño	
СЕРОСН	Consejo Educativo del Pueblo Originario Chiquitano	
CEPIG	Consejo Educativo del Pueblo Indígena Guarayos	
CESC	Consejo Educativo Social Comunitario	
ENT.	Entrevista	
PROF.	Profesor/a	
EST.	Estudiantes	
ME	Ministerio de Educación	
CONV.	Conversación	
PSP	Proyecto Socioproductivo	
A.	Aula	
F.A.	Fuera de aula.	
H.V.	Historia de vida	
OBS.	Observación.	
CENAQ	Consejo Educativo de la Nación Quechua	
FSUTCC	Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de	
	Cochabamba.	
IPELC	Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas	
ILCQ	Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Quechua	
ILC	Instituto de Lengua y Cultura	
COM. Comunario/a		

CHAWCHU SIMIPI PISICHAY

SAPHI YUYAYTA, KITICHASQA YUYAYTAWAN THATKICHIYNIN

PURIYNIN, SASACHAYNIN, YUYAYCHAYNIN

Llavini ayllupi Franz Tamayu yachaywasipi k'uskiy ruwasqa

Rolando Meriles Reluz, Qulla Aywa Yalapaq Kawsaypurapi Iskay Simipi Masti (KISM)

San Simón Jatun Sunturwasi, 2016

Yuyaychaq: Fernando Prada Ramírez

1. K'uskip Ch'ampan [Problema de Investigación]

Kay k'uskipaypiqa *Llavini* aylluta, *Franz Tamayo* yachaywasita ima, 'saphi yuyaytawan' 'kitichasqa yuyaytawan' thatkichinapaq chikllakun; chaypitaq kay iskay yuyaykunaqa manaraq sumaqtachu purispa kachkanku. Maypichus: yachachiqkuna, tatamamakuna imaqa, ch'ampaypiraq tarikunku.

Nawpaqmantapachaña yachaywasiwan aylluwan ch'ampaypi kanku, kunankamataq manaraq khuskamanta yunta watasqajina llamk'ayta atinkuchu. Jinamanta, yachaywasiqa sapallan llamk'arispa kachkan, 'saphi yuyayllata' purichispa kachkan, manataq 'kitichasqa yuyaytaqa' yachachikuchkanchu.

Ñapis suqta wataña 070 Kamachiy rikhurimurqa, chaypitaq kawsayninchikmanta, yuyayninchikmanta, ruwayninchikmanta ima, yachachikunanta ñiwanchik; chantapis qhichwa siminchikta purichinata ñichkallantaq. Jinapis, chayqa parlayllapi kachkan, raphipi qhillqasqalla qhipakun, simillapi apaykachakun, manataq yachaywasipi junt'achikuspachu kachkan.

xii

1.1. K'uskipaypa tapuyninkuna [Preguntas de investigación]

¿'Saphi yuyay', 'kitichasqa yuyay' ima, Qhichwa Suyupi imaynatataq ruwakurqari?

¿'Yuyaykuna' *Llavini*pi thatkichikusqanmanta, 'Yachay aylluqa'¹¹ imaynatataq jap'iqaspa kachkanri?

¿Franz Tamayo yachaywasipi, jukñiqi kursu jap'iypi, 'willanakuy jap'iqanakuy ima' kamiypi, imaynatataq 'saphi yuyaywan' 'kitichasqa yuyaywan' purichikuchkankuri?

2. P'itwiykuna [Objetivos]

Jatun p'itwiy [Objetivo gneral]

Llavini qhichwa ayllupi, *Franz Tamayo* yachaywasipi, 'willanakuy jap'iqanakuy ima' kamiypi, 'saphi yuyaypatawan' 'kitichasqa yuyaypatawan' thatkiyninta khuskiy.

Juch'uy p'itwiykuna [Objetivos específicos]

'Saphi yuyaywan' 'kitichasqa yuyaywan' ruwakusqanmanta, jap'iqakusqanmanta ima, yachachiqpa qhawasqanta ayllu runap qhawasqatawan, kikincharispa riqsichiy.

Jukñiqi kursupi, 'willanakuy jap'iqanakuy ima' kamiypi, 'saphi yuyaytawan' 'kitichasqa yuyaytawan', yachachinamanta khuskiriy.

Jukñiqi kaq kursupi, 'willanakuy jap'iqanakuy ima' kamiypi, saphi yuyaywan 'kitichasqa yuyaywan', imayna ruwaykunawanchus yachachikusqanta tariy.

3. Paqtacha [Justificación]

Kunan kunanpi, *Bolivia* Ñawra Suyupiqa, 2009pi Iluqsimusqanmantapacha Mama Kamachiyqa tukuy laya ayllu suyukunata wawantajina riqsikapun. Chaytaqmi, *CENAQ*pis 'Yachay Juñupis', *Llavini* aylluta, *Franz Tamayo* yachaywasita, 'saphi yuyaywan' 'kitichasqa yuyaywan' purichikunanpaq chawpitajina chikllarqanku.

Chayrayku kay k'uskiyqa ruwakun, 'saphi yuyaywan' 'kitichasqa yuyaywan', imaynatachus, yachachiypi yachakuyninpi ima, junt'achikuspa kachkan; chayta yacharinapaq ruwakun. Chantaqa, 070 Kamachiyqa: Kawsayninchikmanta, puquchiyninchikmanta,

_

¹¹ Yachay ayllu: Comunidad educativa.

yuyayninchikmantapacha yachachikunanta ñin; chantapis, chawchu siminchikpi parlarispa yachachikunanta ñillantaq. Jinallataq, jawamanta kaq yachaykunata, kay ukhumanta kaq yachayninchiktawan tinkuchispa, yachaywasipi yachachikunqa chayqa, wawakunaqa sumaq yachayniyuq yachaywasimantaqa lluqsimunqanku. Yachakuqkunaqa, kay yuyay ruwaykunawanqa sumaq saphichasqataq, sumaq thurichasqataq wiñanqanku.

4. Ñankamay [Metodología]

Kay k'uskipaypiqa *Franz Tamayo* yachaywasita, jukñiqi kursuta, imatachus 'willanakuy jap'iqanakuy ima' kamiypi, yachachikuchkan, imaynatataqchus 'saphi yuyaywan' 'kitichasqa yuyaywan' thatkichikuchkan, tukuy chayta, qhawakamurqa, tapukamurqa ima. Jinamanta, *Llavini* ayllupi kawsakamurqa. Chantapis, kay mask'ayqa *Rodriguez, Gil, Jimenez*man ima (1996) atiykusqa kachkan. Kay k'uskiqkunamanjina imaynapichus kawsakuchkan, chaymantapacha, imapaqchus, imaynatachus ruwanku, t'ukunku chaymanjina kay yuyay pallayqa riqsichikun.

Kay yuyaykunata pallariypiqa, maypichus yachachiq yachachichkarqa, yachakuqkuna yachakuchkarqanku chaypi qhawarikurqa. Kursu ukhupi qhawarikurqa, qillqarikurqa, imaynatachus yachaywasipi kay yuyay ruwayta yachachikuchkan, yachaqachkanku, tukuy rikusqamanta tapuykunata ruwakurqa. Jinamanta, *Taylor*tawan *Bogdan*tawan 1987 tapuykunata qhatikurqa; paykunaqa mayqinpichus parlasqankuta, qillqasqankuta, imaynatachus kawsasqankuta riqsichina ñinku, kikintapunitaq kay k'uskipaypipis ruwakurqa.

Chaymanjina t'ukurispa yuyaykunataqa pallarikurqa, imaynatachus yachaywasipi, yuyay yachaykuna thatkichikuspa kachkan, tukuy chayta kay k'uskipaypiqa riqsichikun.

5. Yuyay Kancha [Marco Teórico]

Kay yuyay kanchapiqa 070 Kamachiymanta yuyaykuna astawanpis apaykachakun. 'Saphi Yuyaymanta', 'kitichasqa Yuyaymanta', 'Khuskachasqa Yuyaymanta'¹², Yachaywasipi chawchu simipi yachachiymanta ima.

-

¹² Khuskachasqa yuyay: Currículo armonizado.

Chay 070 Kamachiy: 'Saphi yuyaywan' 'kitichasqa yuyaywan', imaynatachus yachaywasipi kunan pacha yachachikunan tiyan, sut'incharispa kachkan. Chantapis: runap kawsayninkumanta, yuyayninkumanta, t'ukuyninkumanta, ruwasqankumanta, puquchisqankumanta, takiyninkumanta, jallp'ankumanta, chawchu siminkupitaq yachachikunan tiyan ñin.

'Saphi yuyay': Astawan yuyay ruwaykunaqa wak laya yachaykuna yachaywasipi yachachikuspa kachkan. Chanta kay yachaykunaqa 'Yachay Juñumantapacha' tukuy *Bolivia* Ñawra Suyupaq jamuchkan.

'Kitichasqa yuyay': Kay yuyay ruwaykunaqa kawsayninchikmanta, t'ukuyninchikmanta, ruwayninchikmanta, puquchiyninchikmanta, llamk'ayninchikmanta, takiyninchikmanta, tusuyninchikmanta, qhichwa qallu parlayninchikmanta ruwasqa kachkan. Kay yuyay ruwaykunataq yachaywasipi yachachikunan tiyan, chaypaqmi qillqayqa kachkan.

Khuskachasqa yuyay: Kaypiqa kay iskaynin yuyaykuna ('saphi yuyay', 'kitichasqa yuyay') t'inkisqa yachaywasipi yachachikunanpaq, yunta watasqatajina khuskamanta kursupi yachachikunanpaq jap'ikun.

Chawchu simi: 070 Kamachiymanjina, yachay wasipiqa chawchu simipi, juk kaq qallutajina yachachikunan tiyan, kastilla simipitaq iskay kaq qallutajina yachachikunan tiyan; jinapuni raphipiqa qillqasqa kachkan.

6. Tariykuna [Resultados]

Llavini aylluqa Quchapampamanta 63 sillk'upi *Oruro*man, *La Paz*man rina ñan puriypi tarikuspa kachkan; chantapis pata jallp'api tarikun, 3.192 mamaquchap pata thatkinpi tarikun. Kay kitipiqa: sara, papa, tiryu, siwara, jawas, arwija, uqa, lisas, isañu, chuwi, lakayu, sapallu, turasnu, tumpu, siwilla, wakkunata ima puquchinku.

Kay ayllupiqa, *Reforma Agraria* rikhurimusqanmantapacha, sintikatuniqta apaykachanakunku. Chanta, kay qhipallataña warmikunapis, tantakuspa purinankupaq, *Bartolina Sisa* sutiyuq qututa rikhurichinku. *Llavini* ayllumantaqa tukuy runapuni

sintikatuman k'askanku, jinamantataq tukuy runata apaykachaspa kanku: kay ayllumanta jallp'ata jark'aspa, yachaywasita qhawaspa, yanapaspa kallankutaq.

Kay aylluqa chakrata puquchispa, uywata uywaspa ima kawsakun. Jinapis, astawanqa mikhunallankupaq puquchiyninkuqa kachkan, manataq ranqharinankupaqqa ancha kanñachu. Wakin runataq qullqita mask'akuspa, wak laya kitikunaman llamk'aq thamapunku.

Llavini ayllupiqa, runap mama qallunqa qhichwapuni kachkan. Paykunaqa maypipis, ima ruwaspapis qhichwa simipipuni parlarikunku: tantakuypi, llamk'ay patapi, ayllunku ukhupi ima qhichwatapuni purichispa kanku; chantapis, wawakuna, tata-mamakuna, jatun tata-mamakuna qhichwapipuni parlarikunku. Paykunaqa yuyayninkuta, ruwayninkuta, t'ukuyninkuta, puquchiyninkuta ima, kay qalluwanpuni riqsichinku.

K'uskiypi tarikusqanmanjina, yachaywasipiqa kastilla simipi juk kaq qallujina yachachikuchkan, qhichwataq iskay kaq qallujina yachachikuchkan. Kayri, jukñiqi kursupi yachachiq mana qhichwata parlayta yachasqanrayku kachkan, suqtañiqi kursupi yachachiqtaq qhichwata yachachkaspa kastilla simillapi yachachisqanrayku kachkallantaq. Qhichwaqa yachaywasipiqa, kursu ukhupiqa rimanarikuyllapi purichikun, imatapis yachachiq tapukunanpaq, willayta jap'iqachikunanpaq, napaykuykunapi imalla apaykachakun.

Yachachiqkunaqa 070 Kamachiymanjina imaynatachus yachachina chayta mana sumaqtachu purichinku, *PROFOCOM*ta ruwaytawanpis manapuni sumaqta jap'iqasqankuchu. Chaytaqmi, kunanqa 'saphi yuyayta', 'kitichasqa yuyayta' kursu ukhupi yachachispa junt'anapaq pantaypiraq tarikunku.

Consejo Educativo Social Comunitariopiqa, kunankamapis manaraq 070 Kamachiymanjinachu junt'akuspa kachkallantaq; qutuchakuykunapiqa tata-mamakunallata apaykachachkanku; manataq yachachiq, yachakuq kankuraqchu. Chantapis paykunap ruwayninkuqa, qutuchakuylla, yachaywasita limphuchaylla, ruwaykunata purichiylla kachkan; manataq paykunaqa yachaykuna wakichiyman yaykurinkuchu.

Franz Tamayo yachaywasipi, jukñiqi kaq kursupiqa, 'willanakuy jap'iqankuy ima' kamiy ukhupiqa 'saphi yuyayllata' yachachikuspa kachkan; manataq 'kitichasqa yuyayta'

kursupiqa purichikuchkanchu. Chantapis, chawchu simipiqa, qhichwa qallupiqa, pisitapuni yachachikuchkan.

Yachachiqqa, ruway yachachiypi apaykachaykunata, yachakuqkunaman tukuy imaynanmanta yachachin: kursu pirqaman raphikunata k'askachispa, pirqa qillqanapitaq, qillqana p'anqapitaq ñawariyta, qillqayta ima yacharichin.

Kursu ukhupiqa yachakuqkunap yachayninta p'anqata ñawirichispa, willaykunata qillqarichispa chaninchakun; yachachiq tapuykunata wakichin, yachakuqkunataq raphipi qillqaspa chay tapuykunaman kutirichinku. Yachachiq, yachakuqkuna imalla chaninchaypiqa kanku, manataq astawanqa pipis kanchu. Jinamanta, yachaywasipiqa manaraq kunankama ayllup kawsayninman llamk'ayninman, t'ukuyninmanjinaga chaninchakunraqchu.

7. Tukuychana [Conclusiones]

Llavini ayllupi tiyakuq runap mama qallunkuqa qhichwa simi kachkan, iskay kaq qallunkutaq kastilla simi kachkan. Chanta 60manta pataman wakinqa mama qallullata parlayta yachanku; machuyaqkuna, waynuchukuna, sipaskuna, wawakunari iskaynin qalluta parlanku. Chanta, wakin wawakunaqa, 6 watayuqjinaqa, kastilla qallullataña t'uqyachinku, kayri, kaykunap tata-mamanku waynuchullaraq kasqankurayku kachkan.

Kamachiykunapiqa, yachaywasikunapi chawchu simi yachachikunanta qillqasqa kachkan; ichaqa, kay yuyayqa raphikunallapiraq qhipakuspa kachkan, kursu ukhupi yachachiyninpiqa kastilla qallullapi astawan t'uqyachikuchkan, manataq qhichwa qallupichu yachachikuchkan. Ajinatamin *Franz Tamayo* yachaywasipi, jukñiqi kursupi 'willanakuy jap'iqanakuy ima' kamiy ukhupiqa purichikuchkan; qhichwa qalluri tumpallata kallpachakuchkan, 'chawchu simi kamiy'¹³ ukhullapi: qillqayta, rimayta ima tumpata apaykachakuchkan.

Yachachiyqa kunankamapis manaraqpuni jawa aylluman lluqsimunchu; *Franz Tamayo* yachaywasipiqa kursu ukhullapipuni yachachikuchkan. Manataq kawsayninchikmanta,

¹³ Chawchu simi kamiy: Asignatura o Materia de lengua Indígena.

ruwayninchikmanta, chakramanta, t'ukuyninchikmantapachachu kachkan, ñawpatajinallaraqpuni yachachikuchkan.

Yachachiqkunaqa, kursu ukhupiqa, 'saphi yuyayllata' astawan apaykachachkanku; 'kitichasqa yuyayta' purichinapaqri ch'ampaypiraq tarikunku. Kay wakichiy ruwasqa "wachaq wallpakunamanta" yachachiqkunaqa ñirqanku 2014 watapi junt'achikunanta, 2015 watapitaq tukuy yuyay qhawasqa karqa. Manataq kunankama chay yuyayqa yachaywasipi ruwakuspachu kachkan, parlayllapi qhipakapun.

Wawakunamanqa ñankamay *silábico*wan qillqaytapis ñawiriytapis yachachikusan. Wakinpitaq wak laya ñankamaykunata purichikullantaq, chayri wawakunaman yachachinapaqqa manchay sumaqpuni kachkan; chaywantaq wawakunapis sunqu junt'alla karinku.

8. Wakichiy [Proyecto]

Kay wakichiypiqa aylluwan yachaywasiwan khuskamanta llamk'anankupaq yuyaykuna ruwasqa kachkan. Kunanmantapacha yachaywasipiqa 'saphi yuyaypis', 'kitichasqa yuyaypis' yachachikunan tiyan, astawanpis "Wachaq wallpakunamanta" ruwayninpi wakichisqa yaykunan tiyan.

Ayllu kawsaymantapacha kunanqa kay wakichiywan qallarina tiyan; chaymanjina sumaq t'ukurisqa kachkan. Wawakunaqa yuyayninkupi, kawsayninkupi, ruwayninkupi, mama qallunkupi ima, sumaq thurichasqa kananku tiyan, yachayninkuwantaq ñawpaqman purinallankupuni tiyan.

Introducción

La investigación se realizó sobre la implementación del Currículo Base y Regionalizado en la Unidad Educativa Franz Tamayo de la comunidad de Llavini, perteneciente al municipio de Tapacarí, del Departamento de Cochabamba, durante las gestiones 2014 y 2015. Asimismo, aclaramos que esta investigación se aborda desde el 2006, cuando planteada la propuesta del anteproyecto de Ley de Educación 070 en el Congreso Educativo en la ciudad de Sucre hasta 2015 momento de su aplicabilidad del Currículo Base y Regionalizado de la Nación Quechua. Los estudiantes, profesores, director y comunarios fueron los directos participantes de la investigación y se amplió al Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC), Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Quechua (ILCQ) y a la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC) para tener una visión más integral de la implementación curricular.

El tema que me motivó a trabajar es la implementación del Currículo Base y Regionalizado en la escuela de Llavini, que fue seleccionada como piloto del CENAQ y también del Ministerio de Educación, según la Ley de Educación 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez" (A.S.-E.P.). Sin embargo, se identifica que no hay diálogo de saberes y conocimientos propios con los conocimientos universales, porque siempre lo universal se sobrepone sobre lo nuestro. Es decir, que no hay una relación entre la enseñanza y aprendizaje de la escuela y la comunidad, porque existe una ruptura en la manera de enseñar y aprender; a pesar de que la educación en la escuela debería ser intracultural, intercultural y plurilingüe.

En este trabajo de investigación se describe, analiza e interpreta los avances, dificultades y percepciones de la implementación del Currículo Base, en el Área Curricular de Comunicación y Lenguajes, y del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, en la Temática Curricular de Comunicación. A partir de este momento para adelante se denomina comunicación y lenguajes, incluyendo la lengua originaria quechua.

El trabajo de investigación responde a las siguientes interrogantes: ¿Qué?, ¿Quiénes?, ¿Por qué?, ¿Para qué? y ¿Cómo?, se está implementando el Currículo Base y Regionalizado de acuerdo a los datos recogidos en el trabajo de campo.

El documento de la tesis está conformado en 6 capítulos. El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema y las preguntas de investigación, objetivos: general y específicos, y la justificación. El segundo capítulo aborda el marco metodológico, en el que se describen los pasos de la investigación que realizó el investigador en el trabajo de campo. Tomando en cuenta y apoyándose en la literalidad de la investigación cualitativa como ser: el método etnográfico, técnicas, instrumentos y estrategias para acercarse con toda naturalidad a los sujetos de estudio que han posibilitado este trabajo de investigación. El tercer capítulo está relacionado a la fundamentación teórica, sobre las perspectivas históricas de la educación, conceptos de currículo y la lengua en la educación, los cuáles están con pertinencia al tema de investigación.

El cuarto capítulo presenta los resultados, tales como: la contextualización de la comunidad de Llavini, la lengua en la comunidad y la escuela, construcción del Currículo Base, Regionalizado y Armonizado, y percepciones de los currículos e implementación del Currículo Base y Regionalizado en el aula, en la enseñanza y aprendizaje en comunicación y lenguajes. El quinto capítulo presenta las conclusiones en base a los resultados. Y por último, el sexto capítulo presenta una propuesta de su aplicabilidad del Currículo Base y Regionalizado en la escuela y la comunidad. Todas las intenciones de la presente investigación son para fortalecer la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en la comunidad de Llavini.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La escuela Franz Tamayo de la comunidad de Llavini es una de las tres escuelas focales del CENAQ y del Ministerio de Educación seleccionadas para la implementación del Currículo Base y el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua. En ella la aplicación de estos currículos, el 2013 para los primeros años de primaria y secundaria, y el 2014 para los grados que siguen hasta el bachillerato, se maneja en teoría, pues aún en la realidad, no existe claridad sobre la manera de abórdalos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los profesores, estudiantes, comunarios al igual que las instituciones como el CENAQ, IPELC e ILCQ se encuentran confundidos porque no encuentran un camino a seguir, es decir, aún no se cuenta con propuestas metodológicas que permitan operativizar el currículo regionalizado en los procesos didácticos.

En este sentido, surge la Ley 070 (A.S.-E.P.) con la noción del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y una forma de revertir es estableciendo el Currículo Base, Regionalizado, y la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la escuela y la comunidad. Sin embargo, esta noción no ha sido posible por falta de asesoramiento técnico por las instituciones mencionadas anteriormente. Solo se maneja en la parte teórica y no así en la práctica educativa.

El Currículo Regionalizado aún está en un intento de implementarse, porque faltan las condiciones pedagógicas en el desarrollo de los contenidos, en el uso de la lengua quechua, materiales educativos, la voluntad de los profesores y el comprender y aplicar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Mientras que el Currículo Base, se desarrolla en el aula, los contenidos en los procesos educativos, porque existen materiales educativos de los conocimientos universales.

El problema histórico es el divorcio entre las prácticas comunales y la escuela. Esta situación desde hace años no se puede superar, para trabajar conjuntamente en la enseñanza y

aprendizaje de los estudiantes. El aislamiento institucional de la escuela es uno de los factores para que solo el Currículo Base se tome en cuenta y no así el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua. Es decir que, en la comunidad, la escuela sigue siendo isla, sin que se coordinen las actividades educativas en pleno siglo XXI, porque la escuela desarrolla la enseñanza y aprendizaje dentro de las 4 paredes en el aula. Mientras que las actividades de la comunidad se desarrollan en las prácticas en los espacios comunales del contexto.

El Currículo Regionalizado que está a cargo de las instituciones como el CENAQ, IPELC, ILCQ y la comunidad casi no se ha desarrollado y no se evidencia claramente en la práctica de los profesores en el aula. El Currículo Regionalizado está en los parámetros del Currículo Base y como complementario a desarrollar los contenidos. Y no se considera desde la visión de la Nación Quechua, porque los profesores dan más prioridad al currículo oficial del Estado en la escuela.

En la escuela no hay claridad entre los maestros sobre el modelo educativo. Por lo tanto, no hay un entendimiento de trabajar coordinadamente en la enseñanza, porque cada uno de los profesores de manera aislada trabajan según su experiencia y no de acuerdo a la Ley de Educación 070. Por otra parte, la actitud de los maestros no es favorable porque no se ha superado en el magisterio pedagogizar los saberes y conocimientos de los indígenas, como ser la lengua y cultura con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. Tienen actitud de resistencia y no se apropian del Currículo Regionalizado y del Proyecto Socioproductivo.

Los maestros en la Unidad Educativa Franz Tamayo tienen dificultades en la implementación de la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P.". En el caso de cómo abordar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en la aplicación conjunta del Currículo Base y Regionalizado. A pesar de haber pasado los cursos del PROFOCOM, no superaron las dificultades para entender el Modelo Educativo vigente, porque solo les sirvió para obtener el grado de licenciatura. Es por esta razón que hasta el momento no se ha implementado los dos currículos como debería ser. En la teoría se habla de que están implementando de alguna

manera, pero en la realidad se ve lo contrario de las afirmaciones, es decir que en la práctica aún falta aplicarlo.

La comunidad no está suficientemente preparada o dispuesta para que se inserte el Proyecto Socioproductivo de la "crianza de gallinas ponedoras", porque aún es necesario adquirir conocimientos técnicos sobre la crianza de las gallinas ponedoras, que requieren los cuidados pertinentes como ser: los viveros de crianza de las gallinas adecuados, los alimentos balanceados, crianza de gallinas, el cuidado de los huevos, la curación de enfermedades, porque no saben quiénes tienen que implementarlo y como tienen que desarrollar en la práctica. Además, la lengua quechua de la comunidad tiene que desarrollarse en los procesos educativos. Por otra parte, no todos los profesores hablan la lengua quechua y por eso se enseñan en algunos cursos solo en castellano como en el caso de 1º de primaria, donde la profesora no sabe hablar la lengua quechua.

En la escuela se manifiesta que no hay materiales didácticos del Currículo Regionalizado, es por eso que no se implementa en las aulas, solo se intenta con algunas actividades hablar en quechua y en la materia de quechua. Tampoco hay prácticas de la evaluación.

En el desarrollo de las clases en la enseñanza y aprendizaje no hay una coherencia entre la teoría, práctica, valoración y producción de acuerdo a la realidad. Solo se desarrollan las clases de manera teórica en el aula, sin la participación de los comunarios, ni relacionando con la actividad de la comunidad.

Los profesores a pesar de tener conocimiento de que la comunidad de Llavini se caracteriza por ser quechua hablante, siguen desarrollando los contenidos en la lengua castellana como lengua materna y el quechua como segunda lengua. Claro que en la teoría se dice que es a la inversa, pero en la práctica ocurre todo lo contario. Lo que existe hasta este momento es que los conocimientos universales del Currículo Base se están imponiendo a los saberes y conocimientos propios del Currículo Regionalizado. En la práctica de enseñanza y aprendizaje se intentó aplicar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), pero no llegó a

concretizarse en las aulas y mucho menos la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP). Claro que se está intentando la implementación de los currículos en la comunidad de Llavini.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Considerando las anteriores apreciaciones se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se ha construido el Currículo Base y Regionalizado de la Nación Quechua?

¿Cuáles son las percepciones de la comunidad educativa referente al desarrollo de la implementación de los currículos en los procesos educativos?

¿Cuáles son los avances y dificultades del proceso de implementación del Currículo Base y Regionalizado en el área de comunicación y lenguajes en 1º de primaria?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

Analizar la implementación del Currículo Base y Regionalizado en el área de Comunicación y Lenguajes en 1º de primaria en la Unidad Educativa Franz Tamayo de Llavini.

1.3.2. Objetivos específicos

Describir los procesos de construcción del Currículo Base y Regionalizado.

Identificar las percepciones de la comunidad educativa respecto a la implementación del Currículo Base y Regionalizado.

Describir los contenidos del Currículo Base y Regionalizado en el área de comunicación y lenguajes en 1º de primaria.

Identificar las estrategias metodológicas en la aplicación del Currículo Base y Regionalizado en la materia de comunicación y lenguajes en 1º de primaria.

1.4. JUSTIFICACIÓN

La emergencia de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs) se demandó un sistema educativo plurinacional, en vista de que todas las Naciones y Pueblos Indígenas son reconocidos oficialmente en la Constitución Política del Estado Plurinacional (CPEP) teniendo como sustento legal en las normativas vigentes dentro del Estado Plurinacional de Bolivia.

Esta investigación nace a través de una inquietud de experiencia de trabajo como técnico EIIP, en el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), porque encaminaba la implementación del Currículo Regionalizado en la escuela focal Franz Tamayo de Llavini. Por otra parte, el Ministerio de Educación aplica el Currículo Base en las escuelas del Estado Plurinacional. Por esta razón, esta investigación es relevante para analizar cómo se implementan dichos currículos en la enseñanza y aprendizaje.

La Ley de Educación 070 (A.S.-E.P.), en el artículo 69 numeral 2 y 3 estipula claramente que el Currículo Base es intercultural y el Regionalizado es intracultural. La educación en Bolivia con esta ley es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), basándose en la escuela Ayllu de Warisata de 1931. Esto significa que la educación que se imparte en las escuelas tiene que responder a las potencialidades productivas, culturales y lingüísticas de la comunidad.

Esta investigación responderá al ¿para qué? de la enseñanza y aprendizaje se realiza de acuerdo a la realidad de la comunidad. Aplicando el Currículo Base y Regionalizado en armonía y complementariedad de los saberes y conocimientos propios con los conocimientos universales. Que la escuela ya no sea una isla en la comunidad, sino que sea parte de la comunidad, en ese sentido se coordinarán las actividades educativas de la escuela con la comunidad de Llavini, para que la enseñanza sea de manera compartida y comunitaria.

Para que la educación en la escuela Franz Tamayo parta de la lengua materna que es el quechua L1 y no se tergiverse la enseñanza en la segunda lengua castellana L2. Es importante que en este momento las leyes del Estado Plurinacional apoyen a la enseñanza en la primera lengua, como indican la CPE, Ley de Educación 070, Ley 269 de Derechos y Políticas

Lingüísticas. En esta oportunidad hay que aprovechar para que la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP) se aplique en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Iniciando la educación desde las prácticas productivas de la comunidad de Llavini, se fortalecerán los saberes y conocimientos propios y la lengua materna en la enseñanza y aprendizaje, porque estarán ligadas a las actividades de la comunidad y de la escuela.

Capítulo 2: Marco metodológico

2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es de tipo cualitativo basada en el método etnográfico, en relación a la implementación del Currículo Base y Regionalizado en las clases de comunicación y lenguajes, en la escuela Franz Tamayo de Llavini en 1º de primaria. En ese sentido "Esto significa que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (Rodríguez, Gil, & García, 1996, pág. 32).

Es de carácter etnográfico porque en esta investigación se realizó las indagaciones y las observaciones de aula, en el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Se describieron el desarrollo de los contenidos, las palabras de los profesores y estudiantes. Además, se detallaron en sus propias palabras de las personas que participaron en las entrevistas realizadas. Es así que la investigación cualitativa etnográfica es aquella "[...] que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 20). Se lograron describir las actividades del desarrollo curricular en el aula. Se realizaron entrevistas a los profesores, estudiantes, comunarios, IPELC, ILCs y CENAO.

La investigación cualitativa nos permitió realizar la descripción, el análisis e interpretación de los datos.

Los estudios cualitativos se caracterizan, entonces, por la búsqueda y el análisis de la interpretación. La teoría interpretativa o hermenéutica ha cobrado vigor e importancia en las últimas décadas a partir de la distinción entre explicación y comprensión. La primera se circunscribiría a la identificación de causas siguiendo, por lo tanto, un razonamiento y una argumentación causal; mientras que la segunda, al enfatizar el significado de los eventos, del comportamiento y de la práctica, recurre a la interpretación y a la búsqueda del significado. (Litlle, 1991 en; Salman, 2011, pág. 96)

Es así que en esta investigación cualitativa y el método etnográfico nos permitieron comprender de manera flexible, visibilizando desde la profundidad vivencial desde adentro

"[...] desde el punto de vista del actor o, como habíamos llamado, la perspectiva "emic"" (Salman, 2011, pág. 96). En la recolección de los datos de la investigación el proceso y las acciones que se realizaron fueron necesarios para la descripción constante y ecuánime, pero también exhaustivo y coherente con lo que se percibió en la observación y las entrevistas realizadas en esta investigación desde la concepción de los participantes.

2.2. METODOLOGÍA APLICADA

El método es un mecanismo por el cual encaminamos el proceso de la investigación involucrándonos y participando en el trabajo de campo para el recojo de datos, en ese sentido, esta investigación se fundamentó en el método etnográfico que contempla no solo la descripción, si no también incluye la comprensión, interpretación y el análisis de los datos de la investigación, es decir "[....] las etnografías no sólo reportan el objeto empírico de investigación –un pueblo, una cultura, una sociedad-, sino que constituyen la interpretación-descripción sobre lo que el investigador vio y escuchó" (Guber, 2015, pág. 18).

La investigación realizada en la comunidad de Llavini, escuela Franz Tamayo, se inició con el trabajo de campo: el primero desde la última semana del mes de octubre hasta la segunda semana de diciembre de 2014; el segundo empezó desde la última semana de mayo hasta la tercera semana de junio de 2015 y la tercera denominada la "yapita" se realizó una vigilia constante de implementación de los datos externos referidos a la investigación desde julio de 2015 hasta enero de 2016.

Para el involucramiento a la escuela y la comunidad, siguiendo la flexibilidad del método etnográfico se aplicaron las siguientes estrategias, desde el ámbito institucional y personal.

Primer trabajo de campo 2014:

Coordinación: La estrategia de coordinación fue uno de los caminos que hizo posible el ingreso a la comunidad de Llavini consecuentemente a la escuela Franz Tamayo. La Dirección de Posgrado de Humanidades y Ciencias de la Educación, a través de una nota de

certificación, colaboró en el proceso de la investigación contemplando en dicha nota mi calidad de maestrante de la EIB y asimismo, el apoyo correspondiente en el proceso del trabajo de la investigación concerniente a la implementación del Currículo Base y Regionalizado. Por otro lado, la Federación Sindical Única de Trabajadores campesinos de Cochabamba (FSUTCC), a través del Secretario Ejecutivo Juan Zurita Escalera me brindó el apoyo organizacional desde esta instancia departamental para que la coordinación con los comunarios de Llavini sea factible y llevadera.

Socialización: Ya teniendo estos dos documentos en la mano, empecé a socializar a las autoridades institucionales: al Distrital de educación de Tapacarí, profesor Macabeo Poma y al Director de la unidad educativa. Por otra parte, también al secretario ejecutivo (dirigente) de la organización sindical de la comunidad.

En primer lugar, me comuniqué mediante celular con el Director Distrital, después de los saludos fraternos a la distancia, me indicó que se encuentra en la localidad de Tapacarí. Con las disculpas de no poder conversar personalmente, le expliqué sobre mi tema de investigación. Como ya nos conocíamos desde antes me favoreció para que me dé una respuesta positiva. Él me respondió, dándome la respuesta favorable para que realizara la investigación en la escuela Franz Tamayo y me indicó "que le avisara al Director de la Unidad Educativa que tengo conocimiento de la investigación que se va a abordar y que yo autoricé para que se realice" (Director Distrital, Comunicación Personal, 28.10.2014).

En segundo lugar, viajé a la comunidad de Llavini, me encontré con el Director en la dirección de la escuela. Después de los saludos, le expliqué el motivo de mi presencia y le socialicé el proyecto de investigación. Como estrategia de comunicación le avisé que ya tengo la aprobación del Director Distrital de Tapacarí y le presenté los dos documentos de certificación del PROEIB Andes y de la FSUTCC, en el que me lo sellé recibido, porque en la parte institucional lo que vale son los documentos como prueba y respaldo. El Director en seguida llamó al Director Distrital, para confirmar si era verdad que tenía conocimiento, él respondió que sí. Posteriormente el Director Franz Ruiz, me respondió "bienvenido a la Unidad

Educativa, tu solicitud es aprobada y siempre estamos predispuestos para ayudarte. Yo les comunicaré a los profesores de 1° y 6° de primaria para que realices las observaciones de aula y las entrevistas correspondientes" (Director, Comunicación Personal. 29.10.2014).

En tercer lugar, siguiendo los pasos de la organización de la comunidad, socialicé el proyecto de investigación, al dirigente de la comunidad, don Sabino Díaz, utilizando la estrategia de comunicación en la lengua quechua. Él me respondió que sí está de acuerdo para que se realice la investigación. De esa manera logré entrar a la escuela y la comunidad de Llavini.

Después de conseguir un ambiente donde quedarme en la comunidad, me aproximé a la escuela para conversar con el Director. Después del diálogo me indicó que "para mañana en la mañana les comunicaré a los docentes de 1° y 6° de primaria para que puedas realizar la observación de aula para tu trabajo de investigación" (Director, Comunicación Personal. 5.11.2014).

Yo con toda seguridad al día siguiente pensando que el Director ya les comunicó a los profesores, me acerqué en la primera hora al curso de 1º de primaria. Toqué la puerta y sale la profesora, después de saludarnos, le pedí permiso para ingresar al curso y realizar la observación de aula. Ella me respondió: "no tengo ningún conocimiento al respecto, no te puedo dejar ingresar a mi curso, sin la autorización del Director, él me tiene que dar la autorización para que puedas realizar la observación de aula" (Prof. N.S. Comunicación Personal, 6.11.2014). No me permitió entrar al aula, esto significa que los profesores responden a una organización burocrática y a la vez quizás no les gusta que alguien les esté observando en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir tienen miedo, son celosos y se sienten incómodos en el desarrollo curricular con la presencia de alguien en el aula. Eso pensé en ese momento.

Por celular me comuniqué con el Director de la escuela, indicándole que no me dejó pasar al curso para la realización de la observación de aula, él me dijo que se comunicará con la profesora y conversaron con ella, después de esa conversación con el Director la profesora

me dijo "Pasa por favor" (Prof. N.S. Comunicación Personal, 6.11.2014). De esa manera logré ingresar al curso de 1° de primaria para la realización de la observación de aula. Cuando entré al curso me presenté ante los estudiantes en la lengua quechua, explicando el motivo de mi presencia y que les acompañaré en las clases durante este mes. Después de que terminó las clases conversamos con la profesora y le comuniqué sobre mi tema de investigación.

La profesora un poco nerviosa ante la presencia de mi persona al principio se me acercó y me pregunto "¿Qué vas a observar? Yo ya terminé de avanzar las materias, sólo ahora les voy a hacer repasar la lectura, la escritura y reforzarles en las áreas de comunicación y lenguajes y matemáticas nada más" (Prof. N.S. Comunicación Personal, 6.11.2014). Yo le contesté, no se preocupe profesora, desarrolle con normalidad lo que tienes previsto avanzar en las clases, voy a hacer la observación de aula, registrando las actividades y los contenidos que se desarrollan en las clases. Me respondió si es así, voy a seguir avanzando. De esa manera empecé a ganarme la confianza de la profesora, dándole la seguridad de que mi presencia no perjudicara en el desarrollo curricular.

Al día siguiente me fui al curso de 6° de primaria en la primera hora, como es de costumbre toqué la puerta y salió el profesor. Conversé con él un momento avisándole de mi investigación y me dijo que el Director no le había comunicado, pero como ya me había visto en varias ocasiones, ya me conocía y me dijo, pase adelante puedes realizar la observación de aula. Me presenté en lengua quechua a los estudiantes, indicándoles el motivo de mi presencia y les dije que les estaré acompañando en las clases durante este mes. Me sorprendió el profesor, porque a diferencia de la profesora de 1° de primaria, él me permitió pasar sin que el director le autorice.

Segundo trabajo de campo 2015:

El segundo trabajo de campo ya no tuve obstáculos para ingresar a las aulas y realizar la observación de aula, porque el terreno ya estaba preparado. Cuando llegué a la comunidad, conversé nuevamente con el dirigente, Director y los profesores para dar continuidad a la investigación que estaba realizando y ellos estaban de acuerdo.

Cuando yo estaba cerca de la puerta de 1° de primaria para ingresar al curso, el Director se acerca y me dice "en que área vas a realizar tú observación de aula, porque a veces los profesores, también se sienten incómodos cuando alguien está todo el tiempo en sus clases" (Director, Comunicación Personal, 25.5.2015). Le respondí, voy a realizar la observación de aula, más que todo en la de comunicación y lenguajes. En ese momento le llama a la profesora Amalia Mamani de 1° de primaria y le comunica que él va a hacer observación de aula, más en comunicación y lenguajes. La profesora le responde sí está bien Director, porque la profesora y los estudiantes de este curso ya son otros a diferencia del año 2014. En este caso los estudiantes fueron nuevos y la profesora también, entonces la investigación se inició nuevamente con otros actores el año 2015. Es por esta razón que la investigación se enfoca a la gestión de 2015.

Conversamos con la profesora, le expliqué en qué consistía la investigación y pasando al curso, me presenté hablando en lengua quechua a los estudiantes y continué con descripción de la observación de aula en 1º de primaria y en 6º de primaria, el profesor del anterior año seguía, solo los estudiantes cambiaron, pero de la misma manera ante los estudiantes me presenté.

En las observaciones de aula que realizaba, al principio me veían como algo extraño en el curso y a medida que iba pasando el tiempo, yo ya era uno de ellos. Los estudiantes me empezaron a hablar, jugar en los recreos poco a poco me gané la confianza de ellos y de los profesores para realizarles las entrevistas en un clima de confianza. Asimismo, ocurrió con los comunarios al principio andaba como extraño en la comunidad, a medida que me iba encontrando conversaba con ellos en quechua sobre las actividades de la escuela y la comunidad en quechua.

En una oportunidad cuando me estaba yendo de la escuela a mi cuarto, cerca de la carretera, en una casa, un grupo de personas estaban tomando chicha, uno de ellos me llamó. Yo me acerqué saludándolos en quechua "sumaq sukhayay" [buenas tardes] con un apretón de manos y me invitaron una tutuma de chicha "Kay aqhitata upyaykuriy" [Por favor sírvase

esta chichita], agarrándome y ch'allando a la pachamama (madre tierra), tomé la chicha. Ellos dijeron "payqa ñuqanchik jina" [Él es como nosotros] pidiéndoles permiso les serví la chicha a uno de ellos, conversamos en quechua, "Chayqa ¿iiih? Qhichwatapis sumaqta parlayta yachasqa" [Esta verdad, también sabe hablar bien el quechua] se admiraron. De esa manera aproveché de conversar con ellos sobre la comunidad, la escuela, la producción y después de un momento me retiré agradeciéndoles por haberme invitado la rica chichita de la comunidad. Y Cuando llegué a mi cuarto escribí, las temáticas de conversación con los comunarios. En ese momento no grabé, no tomé notas en mi cuaderno de campo, porque hubiera entorpecido el diálogo con ellos. Entonces ocurrió de manera natural la conversación con los comunarios.

Tercera parte la yapita, julio de 2015 a enero de 2016:

En el transcurso de tiempo de la yapita, se realizó entrevistas a los del IPELC, ILCs y a los de CENAQ. Se participó en talleres de los CEPOs sobre "intercambio de experiencias en el seguimiento a la implementación del Currículo Regionalizado" realizada el 17 al 19 de septiembre de 2015; taller de "Evaluación semestral Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en 5 NPIOs" realizadas del 14 al 16 de octubre de 2015; reunión realizada del CENAQ y la FSUTCC el 22 de septiembre de 2015 y en los talleres de planificación curricular: plan anual bimestralizado y plan de desarrollo curricular el 27 y 28 de enero de 2016.

Esta etapa fue de complementación de la información, para ver la realidad sobre el avance del desarrollo curricular de Base y Regionalizado.

Los datos que se recogieron en el trabajo de campo fueron mediante las observaciones de aula, además de entrevistas: a estudiantes, padres de familia, maestros, conversaciones, grupos focales, IPELC, ILCs y CENAQ.

2.3. SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

El estudio requirió una muestra no probabilística, porque incorpora criterios que no se basan en la selección de la muestra al azar. La muestra se conforma de manera intencional, cuando se tiene previo conocimiento de los elementos de la población y se determina la muestra de manera estratégica se seleccionan miembros que sean representativos para los fines de la investigación (Pereira, 2010).

Se eligió los sujetos de investigación de acuerdo a los criterios del investigador, porque se tenía conocimiento de la escuela Franz Tamayo que fue seleccionada como escuela focal del CENAQ y del Ministerio de Educación. Se eligió esta escuela considerando que tienen conocimiento de la implementación del Currículo Base y Regionalizado en la comunidad de Llavini. Desde ese punto de vista, se eligió a los participantes de la investigación considerando 2 criterios: (1) institucional: la escuela, IPELC, ILCs y CENAQ y (2) de la comunidad los comunarios.

Tabla 1: Sujetos de investigación institucional y técnicas aplicadas en la investigación

Actores	Cargo/grado/institución	Técnicas aplicadas
18 Estudiantes	1° de primaria.	Observación de aula y entrevistas.
13 estudiantes	6° de primaria.	Observación de aula y entrevistas.
6 Profesores	Nivel primaria.	A 3 profesores solo entrevistas y a 3 profesores entrevistas, observación de aula e historia de vida.
Franz Ruiz	Director de la Unidad Educativa.	Entrevista.
Lourdes Villacama	CENAQ: Presidenta.	Entrevista.
Juan Zurita	CENAQ: Expresidente y actualmente ejecutivo de la FSUTCC.	Entrevista.
Mario Fuentes	CENAQ: Ex técnico	Entrevista.
Clemente Cazón	IPELC: Coordinador de investigaciones lingüísticas del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.	Entrevista.
Fátima Camacho	ILCQ: Técnico	Entrevista.
Delfín Balejos	ILCQ: Técnico	Entrevista.

Fuente: Elaboración Propia.

Los actores principales en los procesos educativos son los estudiantes y profesores, además los técnicos y exautoridades comunitarias de la educación y se consultó con ellos para tener una percepción global de la educación primaria, respecto a la implementación de los Currículos Base y Regionalizado. Las entrevistas giraron en base a la experiencia de los participantes en la temática de la educación.

Los estudiantes de 6° de primaria han sido considerados igualmente complementarios a la investigación a los de 1° de primaria. A fin de fortalecer la consistencia de los resultados obtenidos.

Tabla 2: Sujetos de investigación elegidos de la Comunidad

Actores	Cargo	Técnica de la investigación
Sabino Días	Dirigente de la comunidad.	Entrevista.
Víctor Ríos	Sabio de la comunidad.	Entrevista.
Agustina Aspeti	Presidenta del CESC.	Entrevista.
Liborio Herbas	Expresidente del CESC y actualmente es Coordinador Municipal del Distrito de Ramadas.	Entrevista.
Félix Fuentes	Secretario de actas del CESC y expresidente del CESC.	Entrevista.
Alejandro Díaz	Padre de familia y portero de la escuela.	Entrevista

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes de las entrevistas son elegidos de acuerdo a su trayectoria en los cargos comunitarios y viven en la comunidad.

2.4. UNIDADES DE ANÁLISIS

- Percepciones del Currículo Base y Regionalizado por los actores educativos.
 - a) Profesores.
 - b) Comunarios.
 - c) Técnicos y exautoridades de la educación.
- Desarrollo de contenidos del área de comunicación y lenguajes en la enseñanza y aprendizaje.
- Estrategias metodológicas de enseñanza de Comunicación y lenguajes.

2.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS ETNOGRÁFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la investigación realizada, en el trabajo de campo, se aplicaron para la recolección de los datos las siguientes técnicas e instrumentos:

2.5.1. Observación

En esta investigación se aplicó la técnica de observación participativa o abierta, porque se realizó la observación de aula en los cursos de 1° y 6° de primaria y se adoptó la estrategia de interacción comunicativa, en el que se pidió permiso de los profesores y se informó a los estudiantes sobre mi presencia en las clases. En este sentido la observación participativa "Es aquella en la cual el observador se involucra directa o indirectamente con el objeto, hecho, fenómeno o proceso que se quiere observar, es decir el observador no se oculta y los sujetos saben que son observados" (Fiallo, Cerezal, & Hedesa, 2013, pág. 72).

Esta técnica de observación de aula, se aplicó en la materia de comunicación y lenguajes prioritariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje "El observador anota, registra, graba: en otras palabras, sigue meticulosamente lo que pasa y deja constancia sistemática y estructuradamente de lo observado" (Barragán & Salman, 2011, pág. 130). Es así que de acuerdo al horario escolar se realizaron las observaciones y se registraron en los instrumentos de las guías elaboradas que comprenden 2 partes: 1) información general de la situación registrada recogiendo los datos generales; 2) Es destinada a la descripción del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el desarrollo curricular del Base y Regionalizado: metodologías y materiales, contenidos, lengua y evaluación (ver anexo 10).

Se recurrió también en el proceso de la observación a la grabación de audio en grabadora digital, filmación con el celular y las fotografías con cámara fotográfica y celular. Estos datos se registraron sin la elaboración de los instrumentos como guías. Estos datos iconográficos recogidos, a la hora de transcribir, me permitieron describir con más detalle las observaciones en las aulas realizadas.

2.5.2. Entrevista

La entrevista es una técnica que constantemente se aplicó a los sujetos de investigación para recoger los datos. Asimismo, para la realización de la investigación se empleó la estrategia de interacción comunicativa de manera cordial, creando el clima de confianza y la escucha

activa entre el investigador y el participante que se exprese libremente. La entrevista en profundidad es entendida como:

[...] encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. En realidad, son conversaciones amenas donde fluyen aprendizajes entre los dos actores. (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 101)

De igual manera se utilizaron como instrumentos: la guía de la entrevista estaba estructurada en dos partes 1) Destinada a recolectar datos personales y generales, y 2) a recoger datos en relación a los objetivos de la investigación en la grabadora digital de audio. Se prepararon distintas guías para los participantes según las actividades que se realizan en el proceso educativo. Las entrevistas que se realizaron fue con preguntas abiertas; las estrategias que se aplicaron fueron buscando los momentos y lugares adecuados y los tiempos libres de los participantes.

Se realizaron las entrevistas a los estudiantes en momentos de horario de clases en los recreos: en los patios y aulas, después de las clases y en algunas ocasiones al acompañarlos a sus casas. En algunas oportunidades se conversó al compartir algunos alimentos como tostado de maní, mandarina o galletas. Esta estrategia sirvió para afianzarse con los estudiantes y se realizó la entrevista a manera de diálogo. Después de un tiempo, los estudiantes familiarizados con mi presencia en clases me decían "a mí entrevístame" y así fueron entrevistados los que estaban motivados en participar en las conversaciones. Y para saber cuál es la lengua materna y segunda lengua de los estudiantes, se aplicó la estrategia de pedírselos permiso a los profesores en horario de clases y se realizó las conversaciones en quechua y castellano durante un corto tiempo de 3 a 4 minutos.

Las entrevistas a los profesores se realizaron fuera de horario de clases, en los tiempos libres, anticipadamente se coordinó la hora y el lugar. Las entrevistas empezaron con un diálogo abierto y poco a poco se fueron aplicando las guías de entrevista, para la continuación de las conversaciones. Las entrevistas se realizaron en algunas ocasiones en el patio de la escuela, en las aulas y en sus cuartos. En algunas oportunidades, cuando se notó que el profesor

estaba inquieto, se cortaron las entrevistas para continuar al día siguiente o cuando ellos dispongan de tiempo.

Por mi experiencia se optó realizar entrevistas a los comunarios en las horas de descanso, al atardecer y en las noches, cuando ellos se encuentran en sus casas, porque de día están en sus trabajos. En principio se utilizó la estrategia de las preguntas en el momento de conversación con los comunarios que me encontraba en la comunidad para recolectar información de las autoridades de la comunidad: dirigente, integrantes del CESC de la escuela, sabio y algunos padres de familia que están involucradas en las actividades educativas. Ya teniendo los datos de los comunarios para la entrevista, en las noches me aproximé haciéndoles una visita en sus casas. Las conversaciones empezaron con temáticas de la vida, de la comunidad y luego de la escuela. Y en algunas ocasiones se desarrollaron las entrevistas después de las reuniones que se llevaron a cabo en la escuela con los padres de familia.

En las entrevistas que se realizaron a los comunarios se aplicó la estrategia del habla de la lengua materna (quechua), en las guías las preguntas estaban escritas en castellano, pero se interpretó, en el momento de diálogo al quechua para preguntarles a los participantes en las conversaciones realizadas. Es muy importante, saber hablar la lengua quechua en los procesos de investigación, así se realizaron en esta comunidad quechua de Llavini. Si no hubiera empleado la lengua quechua, no podía ser posible recoger los datos de los comunarios y de los estudiantes porque las palabras técnicas no podían entender con facilidad. Es por eso que la lengua quechua es importante en la enseñanza y aprendizaje.

Para la aplicación de las entrevistas a los de CENAQ, IPELC e ILCs, se averiguó las actividades de los talleres y reuniones que se llevaron en la ciudad de Cochabamba, en los cuales se participó como oyente. En el transcurso de los talleres se realizaron las conversaciones para que les realice las entrevistas después de la conclusión de los eventos y posteriormente se desarrollaron los diálogos en base a la orientación de las guías de entrevistados. Lugares de los talleres fueron PROEIB Andes y FSUTCC.

2.5.3. Historia de vida

Se aplicó la técnica de la historia de vida, para profundizar más la información en la recolección de datos. Asimismo, es una entrevista en profundidad para que complementen y amplíen las entrevistas realizadas anteriormente. Y la técnica de "Una historia de vida incluye todo lo que una persona cuenta sobre su vida, tanto experiencias personales o de las familiares y conocidos como eventos ocurridos que le impactaron o considera importante, aunque no haya participado personalmente en ellos" (Spedding, 2013, pág. 169).

Las historias de vida se realizaron solo a tres profesores, el 2014 a dos y el 2015 a uno, al finalizar cada trabajo de campo, con la estrategia de una conversación amena y cordial, en donde los profesores contaban sus experiencias de vida, anécdotas de sus trabajos y también me permitió aclarar algunas dudas pendientes que quedaron en algunas entrevistas realizadas a ellos.

Como instrumento se aplicó la guía de historia de vida, como una orientación que conducía el diálogo. La guía tenía 2 partes: 1) Recoger datos personales y 2) referidos a relatar datos sobre la infancia, juventud y adultez relacionados a su experiencia de trabajo en la educación. Al recordar sus historias de vida, se dieron momentos de alegría y tristeza en los escenarios de la conversación, pero fue una bonita experiencia.

2.6. SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS Y REDACCIÓN DEL DOCUMENTO

La sistematización de los datos, se realizó cuando se terminó cada uno de los dos trabajos de campo y también de la yapita. Es decir, primero se recogieron los datos de la investigación y en el segundo se realizaron las transcripciones de las entrevistas, historias de vida y de las observaciones (con la implementación de las fotos, filmaciones y grabaciones de audio de la enseñanza y aprendizaje) realizadas.

Los documentos transcritos y las grabaciones de audios se ordenaron en relación a los estatus de los participantes en la investigación: estudiantes, profesores, comunarios, IPELC, ILCQ y CENAQ.

Una vez concluida la sistematización se los datos de la investigación en Word. Se procedió a una lectura minuciosa resaltando con distintos colores las ideas principales y se identificaron las pre categorías y posteriormente se realizó la jerarquización de las categorías y subcategorías para la redacción de los resultados y análisis de los datos. Por consiguiente, se inició la redacción de los resultados en base a las categorías y subcategorías, pero en el transcurso de la redacción del documento se modificaron y se realizaron los ajustes en relación al surgimiento de las categorías emergentes.

En la redacción del documento de los resultados, se consideró los datos recogidos en la investigación, la parte teórica de los textos que se consultó y el análisis de los mismos.

2.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS

Como la investigación es de carácter cualitativo y etnográfico se tomaron en cuenta las consideraciones éticas en la investigación. Se comunicó en principio a todos los participantes el objetivo de la recolección de los datos, en los momentos de la realización de las entrevistas, observación y reuniones, ellos sabían que se utilizaba las grabaciones de audio, fotos, guías de entrevista y observación. No se realizó de manera oculta las grabaciones en el proceso de la investigación.

Se respetó el ritmo de trabajo de la institución y de los participantes: el horario de la escuela fue determinante para la realización de la observación de aula y también se consideró el tiempo libre de los involucrados en la investigación. Siempre se coordinó el lugar y la hora de las entrevistas.

A la comunidad educativa se le comunicó, que el interés de realización de la investigación no es solo del investigador porque es también de la comunidad y una vez concluida se hará la devolución de la misma a la escuela.

Capítulo 3: Fundamentación teórica

3.1 Tres Hitos en la Educación de Bolivia

Las reformas de la educación en Bolivia desde el año 1955 hasta el 2010 pasó por tres hitos importantes: primero el Código de la Educación de 1955, segundo la Reforma Educativa de 1994 y la Ley de Educación 070 "AS-EP" de 2010.

El Código de la Educación boliviana de 1955 creó la modalidad de la educación indígena destinada principalmente a que los niños y niñas de las comunidades indígenas originarias tuvieran acceso a la educación. Si bien esta acción significó un avance no dejó de tener su aspecto negativo. La educación indígena tuvo como objetivo central la incorporación del indio o de las masas a la vida nacional (Ministerio de Educación, 1966). Bajo esta premisa se inició un verdadero proceso de destrucción cultural, se proscribió las lenguas indígenas y se inició un proceso de castellanización forzosa. Al respecto, el Código de la Educación Boliviana en su artículo 115 dice lo siguiente:

La acción alfabetizadora se hará en las zonas donde predominan las lenguas vernáculas, utilizando el idioma nativo, como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano como factor necesario de integración lingüístico nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano. (Ministerio de Educación, 1966, pág. 57).

Esta alfabetización desde el Estado boliviano en las zonas nativas en donde florecían las lenguas indígenas, fue un atropello en contra de las lenguas originarias en las áreas rurales; si bien se utilizaba las lenguas aborígenes, para la alfabetización el objetivo principal de ese tiempo era la inmediata castellanización de los indígenas, se realizó un proceso para moldear a los indígenas a una sola cultura homogenizante y una lengua castellana nacional.

Estos procesos de alfabetización llevaron a las lenguas indígenas a un proceso de discriminación y desplazamiento lingüístico en el Estado boliviano. En las aulas, el término indio se convirtió en un estigma usado para humillar a quien osaba hablar en su lengua indígena, lo cual trajo como consecuencia una serie de secuelas como el rechazo a nuestra cultura y la lengua originaria:

Así, entre 1955 y 1994, el sistema educativo convenció a nuestros abuelos y padres —cuando eran niños-, que el trabajo en la tierra era sucio, que la lengua, la religión, las fiestas, el pikchu, la ch'alla, las tradiciones y la ropa quechua eran muestras de retraso. Nos exigían usar uniformes blancos para tapar nuestra vestimenta multicolor; además, estaba prohibido hablar en quechua. Es decir, estaba prohibido expresar nuestra identidad cultural. (Condori, 2010, pág. 17)

La característica del currículo oficial estaba definida desde el Estado, siendo rígido, verticalista, homogenizante y castellanizante. Lo que importaba al gobierno central era el avance a toda costa de los contenidos sin importar la lengua, cultura, religión, vestimenta de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios:

El currículo era hegemónico, vertical, unicultural, de castellanización a rajatabla y alienante. Se podría decir incluso que era "intocable", en la medida que se imponía desde el nivel central sin dar cabida a las necesidades y vivencias locales. Los programas de enseñanza de entonces no tomaban en cuenta, para nada, los valores pluriculturales, tampoco el calendario territorial y cósmico que ordena la vida de los diversos pueblos. (Condori, 2010, págs. 18-19)

Como se indica el currículo fue intocable, también los programas de estudio fueron elaborados en el Ministerio de Educación para imponer a los maestros sobre el avance del desarrollo curricular en la enseñanza y aprendizaje. Tampoco los contenidos estaban acordes a la realidad sociocultural y lingüística del país.

El segundo hito, la Reforma Educativa de 1994 en la Ley 1565, adoptaba la Educación Intercultural Bilingüe como política de Estado (Ministerio de Educación, 1994). Como pilar fundamental la educación se encamina hacia la interculturalidad en el Estado boliviano, proponiendo como salto de avance de trascendental reconocimiento a las culturas de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs). Por consiguiente, también se plantea una educación bilingüe en su artículo 9 numeral 2, Modalidades de lengua "-Monolingüe, en lengua castellana con aprendizaje de alguna lengua nacional originaria. -Bilingüe, en lengua nacional originaria como primera lengua, y en castellano como segunda lengua" (Ministerio de Educación, 1994, pág. 6).

La Reforma Educativa claramente indica en el artículo 9 numeral 2 la educación bilingüe, e indica monolingüe en los lugares donde son castellano hablantes; esto se refiere más a las áreas urbanas metropolitanas, la educación no es bilingüe obligatoriamente por lo

que se refiere simplemente será la educación con un aprendizaje de alguna lengua nacional originaria, en este caso se puede o no enseñar una lengua indígena, es opcional. Mientras que para las poblaciones bilingües la educación será obligatoria primero en lengua indígena como primera lengua y en castellano como segunda lengua, en este caso para las áreas rurales es obligatoria la educación bilingüe y para las áreas urbanas es voluntaria, si quieren optan por una educación bilingüe o monolingüe. Asimismo, existen en las áreas rurales comunidades monolingües castellano hablantes, en ese caso se aplica el de las áreas urbanas. Por lo tanto, dicho artículo de la Reforma Educativa es contradictorio que sigue relegando a las lenguas originarias al contexto rural bilingüe.

En el marco de la Ley 1565 según los artículos 9 y 10 se diseñó el tronco común curricular de alcance nacional y las ramas diversificadas, orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias relacionadas con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país donde se organiza y desarrolla el currículo educativo. En los hechos este planteamiento quedó sólo en el discurso, porque el único instrumento válido fue el tronco común como se exhibe en el Artículo 8 numeral 4:

Organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, de acuerdo a los intereses de las personas y de la comunidad, partiendo de la base de un tronco común de objetivos y contenidos nacionales que será complementado con objetivos y contenidos departamentales y locales. (Ministerio de Educación, 1994, pág. 6)

La Reforma Educativa sólo llegó a implementarse en la educación primaria desde 1994 hasta la gestión 2006. La situación anterior obedeció a que el Estado, a través de las instancias respectivas, faltaba la implementación de políticas lingüísticas que normen el uso y desarrollo de las lenguas y las ramas diversificadas. Los mismos que deberían gestarse con la participación y liderazgo de las NPIOs.

El tercer hito es la Ley de Educación 070, esto asumió un enfoque de educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe y un modelo de educación Sociocomunitario Productivo (Ministerio de Educación, 2010). Esta Ley 070 se promulgó el 20 de diciembre de

2010, hace cinco años, sin el Currículo Base y Regionalizado, ni los programas de estudio. Este vacío causó un desequilibrio en los profesores para la aplicación de implementación de los Currículos. En el 2011 prácticamente solo existen documentos de trabajo preliminares para los niveles de primaria y secundaria.

Los programas de estudio recién se publican en enero de 2012 por el Ministerio de Educación, solamente para primero de primaria¹⁴ y primero de secundaria¹⁵. Ahora, centrándonos solo en la primaria, recientemente, el 2014, se publicaron los programas de estudio de primero a sexto de primaria¹⁶, el Ministerio de Educación publicó el documento de trabajo para el subsistema de educación regular de primaria que sería perteneciente al Currículo Base.

El Currículo Regionalizado de la Nación Quechua¹⁷ (CRNQ) se terminó de realizar en el 2012, por el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ). El mismo año empezó con la socialización del documento durante el 2012, 2013 y 2014, en la Nación Quechua (NQ), tomando mayor énfasis en las escuelas pilotos de los tres departamentos en Chuquisaca en la comunidad de Quivale, Potosí en Tusquiña y Cochabamba en Llavini.

El CENAQ trabajó en el Currículo Armonizado¹⁸ de primero a sexto de primaria el 2013 y 2014. En Cochabamba el CENAQ en coordinación con el Ministerio de Educación a través de IPELC e ILCs, implementarán la Ley de Educación 070 en la escuela focal Franz Tamayo de la comunidad de Llavini.

¹⁴El programa de estudio de primero de primaria recién se publicó en enero de 2012, a través del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2012a).

¹⁵ El programa de estudios de primero de secundaria se publicó en enero de 2012, por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2012b)

¹⁶ Los programas de estudio de primero a sexto de primaria se publicaron el 2014, por el Ministerio de Educación www.minedu.gob.bo/.../Programas_Estudio/...Primaria/programas%20.

¹⁷ El Currículo de la Nación quechua se concluyó el 11 de octubre de 2012, obteniendo la Resolución Ministerial Nº 686/2012, del Ministerio de Educación. Y posteriormente se realizaron algunos ajustes por el CENAQ y se publicó el año 2013.

¹⁸ El Currículo Armonizado se concluyó con las revisiones más en el mes de octubre de 2014 y ya se tiene de Primero a sexto de primaria.

Por lo tanto, se concluye:

El Código de la Educación de 1955, no tomó en cuenta la diversidad cultural y lingüística en la educación. La educación a través del Estado Republicano se dedicó a implementar una cultura occidental y la lengua castellana con el objetivo de homogenizar una sola cultura y una sola lengua para hacer desaparecer la diversidad cultural y lingüística de Bolivia. La educación tenía una visión de formar personas con rasgos indígenas, pero con mentes blanqueadas.

La Reforma Educativa de 1994 adopta la EIB, como primer paso importante en la educación boliviana. Además, incluye la participación de las NPIOs a través de los CEPOs en la educación. Si bien la Reforma Educativa implementó la EIB en Bolivia, se enfatizó más la lengua y cultura, pero los maestros en las escuelas llevaron a un contexto de la folclorización en los espacios de horas cívicas, por ejemplo, bailes o teatros con vestimentas típicas del lugar y cuando pasaba las horas curriculares se olvidaban de la cultura y la lengua.

La Ley de Educación 070, aún está empezando a encaminar, pero empezó con el pie izquierdo¹⁹, porque está teniendo problemas al momento de implementarse parecido a la Reforma Educativa de 1994. Los profesores hasta este momento todavía no entendieron bien claro de cómo van a implementar la Ley de Educación 070, a pesar de que el Ministerio de Educación desarrolla el PROFOCOM²⁰:

Busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional. (Ministerio de Educación, 2012c, pág. 3)

_

¹⁹ Cuando me refiero que empezó con el pie izquierdo, es que comenzó mal según la creencia de la cosmovisión andina, porque aun los profesores no están preparados para recibir e implementar la Ley de Educación 070, que se promulgó en el 20 de diciembre de 2010.

²⁰ PROFOCOM significa Programa de Formación Complementaria para Maestros en Ejercicio, estos programas solamente pueden realizar los maestros que están ejerciendo de su trabajo en el Sistema Educativo Plurinacional y también se extendieron los posteriores cursos para todos los maestros, aunque no estén en ejercicio profesional. Este programa se desarrolla en todo el Estado Plurinacional, se dio curso a partir del año 2012, los primeros egresados defendieron sus tesis en el mes de agosto de 2014. La formación tiene una duración de dos años, el grado de Licenciatura será otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) y el grado de maestría por Universidad Pedagógica "Mariscal Sucre" (UPMS) (Ministerio de Educación, 2012c).

A pesar de cursar este programa, para los maestros no fue lo suficiente para la implantación de la Ley 070, porque siguen teniendo problemas, por ejemplo, tienen dificultades a la hora de implantación del Currículo Base y Regionalizado de acuerdo al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

El CENAQ, desde el 2010 hasta el 2015, socializó través de talleres participativos a los profesores, Consejo Educativo Social Comunitario (CESC), dirigentes y a los comunarios de la comunidad de Llavini, la Ley de Educación 070 y en la cobertura de la Nación Quechua²¹ (ver anexo 12). En el cual se enfatizó el Currículo Base (CB) y Currículo Regionalizado (CR), la Participación Social Comunitaria (PSC). Sin embargo, aún falta la aplicabilidad del Currículo Regionalizado en la escuela Franz Tamayo de Llavini.

3.1.1. Ley de Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez

La propuesta de la Ley de Educación 070, se plantea en dos congresos educativos, el primer Congreso Educativo Nacional se realizó en Santa Cruz el año 2004, el segundo tenía que realizarse en Cochabamba el 2005, pero se posterga y se realizó el segundo Congreso Nacional de Educación, en Sucre del 10 al 14 de julio de 2006 (Condori, 2010).

El segundo Congreso Nacional de Educación se instala en Sucre con la participación de 30 organizaciones representativas y con un total de 684 delegados del país. El equipo directivo del presídium estaba conformado por 9 representantes, como presidente ocupaba un delegado del magisterio rural y el segundo por la representación de la CSUTCB (Condori Ancasi, 2010). Y en este evento se trabajó por comisiones:

El congreso se organizó en 5 comisiones de trabajo: Marco político, filosófico de la educación (bases, fines y objetivos), Participación comunitaria y popular, Subsistemas de educación regular, especial, y alternativa (estructura de la organización curricular y evaluación), Subsistema de educación superior, formación profesional (Técnica, tecnológica, docente, militar, policial y universidades), Estructura de gestión administrativa. (Condori, 2010, pág. 91)

_

²¹ La Nación Quechua comprende los departamentos de Cochabamba, Potosí y Sucre, y las regiones de Oruro, La Paz, Tarija y Santa Cruz. Cuando me refiero a las regiones es que es una parte de los departamentos que pertenecen a la Nación Quechua según el diseño de mapas de las NPIOs.

En este congreso educativo las organizaciones sociales y el Bloque Educativo plantean la propuesta de educación que titula "Por una Educación Indígena Originaria" con un enfoque de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo de acuerdo a las NPIOs.

Después de un debate arduo y de trabajos en equipo, para la aprobación del anteproyecto de Ley de Educación 070, socializan las 5 comisiones y brindan información en la plenaria. Llegando a "Las conclusiones de ese congreso ratifican la necesidad de una educación de carácter intercultural, liberador, integral, transformador, comunitario, técnico, productivo, en una educación de la vida y para la vida" (Condori, 2010, pág. 92). Además, según Condori, la religión se mantiene como una materia en la enseñanza y aprendizaje en las escuelas y colegios, la religión se respeta de acuerdo a la diversidad cultural en el contexto boliviano.

También para dar continuidad a la Ley de Educación según Condori, se conformó un equipo revisor del documento, que contnuó trabajando en La Paz hasta el 7 de septiembre de 2006, realizando la sistematización, corrección y complementación en sus diferentes capítulos, secciones y artículos. Posteriormente, se presentó al Parlamento Nacional para su tratamiento. Sin duda esta comisión cambió el sentido del documento original los acuerdos aprobados en el congreso educativo, de acuerdo a los intereses de los profesores. Entre tantos cambios que realizaron, por ejemplo: modificaron la gestión administrativa en la educación, volviéndola centralizada al Ministerio de Educación y el escalafón como instrumento de carrera docente. Y luego recién presentaron al Parlamento Nacional.

Las organizaciones sociales del Pacto de Unidad y el Bloque Educativo Indígena, al percatarse de las modificaciones que realizaron en la comisión revisara, no dejaron de esperar, realizaron una asamblea en Sucre el 18 de abril de 2007. En la cual sacaron una resolución observando las modificaciones que se realizaron en el documento del anteproyecto de Ley de Educación 070. En el cual realizan las observaciones:

Entre las observaciones centrales señalamos el artículo 7 que se refiere al reconocimiento del Escalafón como instrumento normativo de la carrera docente, administrativa y de servicio del Sistema de Educación Plurinacional, que contraviene las conclusiones del Congreso Nacional de Educación de Sucre. (Condori, 2010, pág. 113)

Realizada las observaciones en la propuesta del documento del anteproyecto de Ley, por lo tanto, la Asamblea Nacional del Bloque Indígena resuelve en el numeral 2 "Exigimos que se retire el artículo 7 del proyecto de la nueva Ley de Educación, respetando la anterior redacción aprobado en el mencionado congreso de educación" (Condori, 2010, pág. 114).

Que nuevamente se hicieron la burla de las organizaciones sociales del Pacto de Unidad y del Bloque Indígena Educativo, modificando los acuerdos en el que se llegaron en el congreso educativo de 2006 en Sucre. Por otra parte, no se respetó que la comisión revisara los acuerdos del magno congreso educativo, porque lo que se aprobó el 2010, la Ley de Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, es prácticamente manoseado y cambiado de acuerdo a los intereses de los profesores. En el que se incluyen la inamovilidad docente, escalafón docente y la gestión administrativa centralizado al Ministerio de Educación, estos tres aspectos pertenecen al Código de la Educación del 1995, se mantuvo en la Ley 1565 y ahora en la Ley 070. Mientras no haya cambios profundos en la Ley de Educación no habrá una revolución educativa de acuerdo a las NPIOs.

Solo se logró cambiar la educación a nivel de enfoque, modelo educativo y de la organización curricular, lo central de la educación no se cambió, porque sigue siendo centralizada la gestión administrativa de la educación al Ministerio de Educación, sin la participación de las autoridades originarias según sus usos y costumbres de las NPIOs.

A pesar de eso, la Ley de Educación 070, es el resultado de las luchas constantes de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios por un derecho a la educación justa y equitativa, es así como se indica en el artículo 4, numeral 4:

Fortalecer el desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien. Contribuyendo a la consolidación y fortalecimiento de la identidad cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, a partir de las ciencias, técnicas, artes y tecnologías propias, en

complementariedad con los conocimientos universales. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 7)

La educación ahora es intracultural, es decir, abarca los saberes y conocimientos y lengua propios en el Currículo Regionalizado, en cuanto a los saberes universales que está en el Currículo Base intercultural y en la acción pedagógica el Proyecto Socioproductivo. Los contenidos de los niveles curriculares se desarrollan en los procesos de enseñanza y aprendizaje tomando en cuenta la lengua originaria y la segunda lengua del contexto sociocultural.

Asimismo, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, en la Ley de Educación 070, emerge desde la experiencia de Naciones y Pueblos Indígena Originarios, de la escuela Ayllu de Warisata de 1931. Los antecedentes son referidos a la vivencia de la vida, el trabajo, la producción, la enseñanza y aprendizaje de manera comunitaria y la educación responda a la realidad del contexto:

[...] se plantea el modelo educativo Sociocomunitario Productivo, que emerge de la realidad de la vida, de las demandas e intereses del Estado y se fundamenta en la convivencia armónica y comunitaria de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, proponiendo una formación integral y holística del y la estudiante a través del desarrollo de las dimensiones de vida del ser humano²²: el Ser, Saber, Hacer y Decidir, que además contribuyen a la construcción del Estado Plurinacional. (Ministrio de Educacón "Currículo Subsistema de Educación Regular", 2011, pág. 2)

Ahora con esta Ley de Educación 070, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo la educación tendría que responder a la realidad sociocultural, lingüística y productiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los saberes y conocimientos comunitarios y universales. La escuela de manera permanente deberá coordinar las actividades pedagógicas con la comunidad:

Reafirma la identidad cultural de nuestros niñas, niños y jóvenes, para entrar en dialogo horizontal con otros saberes y conocimientos, creando, de este modo, una educación orientada al bien común y no de beneficio personal, una sociedad que viven en armonía con la naturaleza, con el cosmos y consigo misma y una sociedad que valore y construya la nación desde la diversidad cultural y lingüística para el Vivir Bien. (CNC CEPOs, 2012, pág. 52)

Con el modelo educativo que se está implementando en Bolivia se espera reafirmar la identidad cultural y lingüística de las NPIOs, desde los saberes y conocimientos propios y

31

²² Capacidades, potencialidades, habilidades, destrezas, actitudes, espiritualidad (Ministrio de Educacón "Currículo Subsistema de Educación Regular", 2011, pág. 2)

universales, desde el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo recuperando las pedagogías propias de socialización en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las NPIOs.

3.2. EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN

En el ámbito de la educación el currículo es importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no se puede definir de una sola manera, sino que existen diversas visiones en las que se pueden entender e interpretar. En este ámbito nos dedicaremos a presentar algunas percepciones sobre el currículo educativo.

El currículo escolar es una planificación institucional desde lo macro (nivel nacional), meso (nivel departamental y escuela) y micro (nivel de aula). En este sentido, a nivel de la escuela los profesores realizan la panificación curricular tomando en cuenta los objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas, evaluación para los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula:

El currículo es un plan de acción formativa en el que se toman decisiones sobre el para qué (objetivos), qué (contenidos), cómo (métodos) y cuándo (secuenciación), del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el de evaluación, herramienta que posibilita el desarrollo de determinadas competencias en los estudiantes que les permiten el mejoramiento de su calidad de vida. (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b, pág. 13)

El currículo contempla las actividades y acciones que se desarrollan en los procesos educativos que tienen una finalidad de la formación de los estudiantes de acuerdo a los sistemas educativos que adopta cada país. En este sentido, esta definición es más centrada a la enseñanza y aprendizaje en el aula, prácticamente destinada al plan de desarrollo curricular (que se denominaba anteriormente como plan de clase o planificación de clase).

El currículo es una construcción social y cultural de las actividades de la realidad, del contexto sociocultural, en el que se desarrollan los saberes y conocimientos propios y universales de la población en general, fortaleciendo la identidad cultural y social de las NPIOs. Es una práctica que se realiza a través de las socializaciones en los escenarios de enseñanza y aprendizaje en la comunidad:

Currículo es un espacio de elaboración cultural, de complementariedad entre saberes y conocimientos diversos, de construcción de nuevos sentidos y acciones para la vida, la sociedad y la consolidación de la identidad cultural y social de las comunidades, de los pueblos, indígenas originarios y de la población en general. (CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad", 2008, pág. 25)

Esta percepción del currículo es más desde las Naciones y Pueblos Indígenas Originarias que prácticamente la vida, la cultura, los saberes y conocimientos propios se socializan en la comunidad, pero también tener el conocimiento de la población nacional. No solo se debe abordar lo nuestro, sino también lo ajeno, para que los conocimientos propios y universales se complementen y se construyan nuevos sentidos en las actividades de la comunidad.

El currículo es un proyecto que comprende la teoría y práctica de las actividades educativas en la escuela, además está en relación a la cultura y la sociedad que el conocimiento se adquiere en los procesos de socialización de la teoría que son los supuestos, las ideas de manera abstracta y la práctica que se desarrolla en las actividades que se realizan de manera real y concreta: es la expresión de la teoría. La institución educativa cumple de acuerdo a los objetivos planteados, y forma a los aprendices de acuerdo al proyecto de socialización cultural en las escuelas:

El currículo es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que tampoco se agota en la parte explicita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión, eso sí, de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente llamamos enseñanza. (Gimeno, 1995, pág. 16)

El currículo se desarrolla a través de la práctica, no es estática, es dinámica que se enseña en la socialización de la cultura, en las prácticas diversas en la enseñanza y aprendizaje en la escuela. El profesor, en estos espacios educativos, enseña la lectura y la escritura de acuerdo a las prácticas pedagógicas que aprendió en su formación profesional. Sin embargo, la enseñanza que se imparte en las escuelas no tiene relación con las actividades del contexto, solo se encierran en la escuela. Y se olvidan de las prácticas productivas de la comunidad.

Sobre las explicaciones del Currículo, la primera es prácticamente más relacionada a la planificación de los contenidos, actividad, metodología y los objetivos con una visión más escolarizada de desarrollo de los contenidos. La segunda se refiere a un proyecto cultural y social que se integra en las actividades, contenidos educativos, implantando los saberes y conocimientos propios y universales en el desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las NPIOs. Y en la tercera se afirma que el currículo es la práctica en función de la socialización cultural en las escuelas.

El currículo, es un instrumento de planificación educativa, donde se expresa el proyecto de la comunidad y de la institución educativa. Contempla todo los elementos institucionales y pedagógicos, desde la construcción cultural y social, desde la teoría y la práctica, los contenidos y metodologías se desarrollan en los escenarios de aprendizaje del contexto sociocultural y lingüístico.

Asimismo, cuando se habla de currículo se entiende en algunas afirmaciones como los contenidos, objetivos, estrategias de enseñanza, fines, planes de enseñanza, medios y métodos en el que las escuelas son responsables ante los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje (Posner, 2005).

Además, es importante diferenciar entre el currículo prescrito y el currículo en acción. El currículo prescrito está diseñando y aprobado por el Sistemas Educativo y ya están establecidos los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y las evaluaciones como la enseñanza obligatoria, estas están determinadas por las instancias políticas y administrativas del estado (Gimeno, 1995). Son currículos realizados por los Ministerios de Educación como el Currículo Base y por CEPOs Currículo Regionalizado para que los profesores apliquen en las escuelas en la enseñanza y aprendizaje. El currículo en acción es orientado por la teoría y práctica real del profesor en la enseñanza y aprendizaje interactiva desarrollando los contenidos, las metodologías y las evaluaciones y llegando a reflejarse en las tareas académicas (Gimeno, 1995).

Los profesores en la práctica pedagógica de enseñanza, no siempre logran realizar lo que está programado en los currículos, sino que ellos avanzan en las clases de acuerdo a sus conocimientos teóricos, prácticos y sus experiencias. Es decir que el currículo prescrito está en la teoría de lo que tiene que avanzarse; es los que se dice, pero el currículo en acción en la práctica real ya en los espacios educativos de lo que se hace.

3.2.1. Organización de los niveles curriculares

En la educación del Estado Plurinacional y de acuerdo a la investigación que se realizó, se tomaron en cuenta los siguientes niveles curriculares en su implementación: Currículo Base y Currículo Regionalizado, pero se incluye también como concreción de estos dos currículos en el aula el plan de desarrollo curricular.

La organización curricular del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) es la que orienta a los actores de la educación en la implementación del Currículo Base y Regionalizado en las unidades educativas, en la enseñanza y aprendizaje como se indica en el artículo 69 numeral 2:

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. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 37)

La organización de los niveles curriculares son tres, los cuales se mencionan en la Ley la 070. De los cuales se tomó en cuenta en la investigación el Currículo Base y el Regionalizado, los contenidos en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de acuerdo al plan de desarrollo curricular. Los profesores en relación a las actividades educativas, deberán coordinar con la comunidad de acuerdo al calendario agrofestivo las actividades académicas con las actividades de la comunidad.

Ahora es importante mencionar en qué consiste el Currículo Base, el Regionalizado y el plan de desarrollo curricular.

3.2.1.1. Currículo Base Intercultural

El Estado boliviano cuenta con un Currículo Base de carácter nacional e intercultural que trata de responder a las características y necesidades de las 37 NPIOs. Este currículo fue elaborado por el Ministerio de Educación, incluyendo los planes y programas, para el desarrollo en la enseñanza y aprendizaje en las unidades educativas del contexto boliviano:

En Bolivia contamos con un Diseño curricular base intercultural, cuyo propósito es responder a las necesidades, las características, intereses y aspiraciones del país, así como responder a las realidades lingüísticas, culturales, económicas, geográficas, según la naturaleza de los pueblos y comunidades lingüísticas que lo conforman. Además, se propone fomentar el conocimiento mutuo entre las personas y los pueblos para fortalecer la unidad plurinacional. (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b, pág. 15)

En la realidad, la implementación del Currículo Base se desarrolla en el aula de acuerdo a los contenidos de los programas de estudio y no responde a las características de las comunidades. Por ejemplo, en la comunidad quechua de Llavini, en 1º de primaria los contenidos que se desarrollan del Currículo Base en el aula son en la lengua castellana y no se trabajan en la lengua quechua que es de la comunidad. El cumplimiento del Currículo Base es de carácter obligatorio a nivel nacional en el Subsistema de Educación Regular.

El Currículo Base es gestionado desde el nivel central del Ministerio de Educación a nivel del Estado Plurinacional, los contenidos del currículo son diseñados y aprobados como indica la Ley 070 en el Art. 69, numeral 3 "Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos [...]" (Ministerio de Educación, 2010, pág. 41). El Ministerio de Educación diseñó el Currículo Base Plurinacional para la implantación de la Ley de Educación 070, los contenidos del currículo que se encuentran en los programas de estudio son sobre los conocimientos universales:

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 hacia una educación vinculada a la comunidad y a la vida. (Ministerio de Educación "Currículo Base", 2012d, pág. 36)

A pesar de que dice que articula los saberes y conocimientos locales y universales en el Currículo Base, pero en la realidad los contenidos en los programas de estudio del Subsistema de Educación Regular de la Educación Primaria Vocacional, son de los conocimientos occidentales conocidos como universales. Y no es así que parte desde la realidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas, solo hasta el momento se maneja en discurso o en teoría y aún falta mucho para que se desarrolle en la práctica de los profesores en la enseñanza y aprendizaje.

A continuación, se describe la estructura curricular del Currículo Base Plurinacional basándonos en el documento el Currículo Base Plurinacional de 2012 y el PROFOCOM, en la Unidad de Formación N° 3, Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo, "Comprendiendo la Estructura Curricular" de 2014.

Empezaremos la descripción de esta estructura curricular indicando los principios de la educación. La base de los fundamentos teóricos en la Ley 070 se traduce en cuatro principios fundamentales:

- 1. Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista y transformadora.
 - 2. Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos.
 - 3. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- 4. Educación productiva, territorial, científica, técnica tecnológica y artística. (Ministerio de Educación "Currículo Base", 2012d, págs. 25-27)

Es descolonizadora, porque cambia las estructuras y procesos mentales coloniales impuestos hasta el día de hoy, valoriza la identidad originaria para fundar una nueva sociedad. La educación comunitaria se refiere a la formación del estudiante acorde a la realidad del contexto sociocultural en el que vive, practicando los usos y costumbres de la comunidad tales como el trabajo comunitario en los procesos educativos, es decir, una relación entre el ser humano, la Madre Tierra, el cosmos y la espiritualidad. (Ministerio de Educación "Currículo

Base", 2012d). Este principio de descolonización en la práctica educativa de la comunidad de Llavini, porque la enseñanza y aprendizaje sigue siendo dentro de las cuatro paredes.

Es intracultural porque el proceso de enseñanza y aprendizaje es del propio contexto de los saberes y conocimientos propios de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios. Es decir que esta educación desarrolla los saberes propios de cada cultura, promueve la revalorización de las culturas y costumbres de los pueblos y contribuye a la afirmación y fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas originarios. Es intercultural en relación a la complementariedad con las diversas culturas del mundo, para el fortalecimiento de encuentro entre culturas, planteando el relacionamiento de saberes sin tomar en cuenta las diferencias de jerarquía para el bien de la sociedad. Es decir, propicia el acceso a saberes, conocimientos, valores, ciencia y tecnología, y culturas propias de Bolivia y a nivel mundial equitativamente. Es plurilingüe puesto que se espera que los educandos se comuniquen en su lengua originaria o lengua materna (quechua), la segunda lengua (castellano) y la lengua extranjera (inglés). Además, el apropiamiento de estas lenguas promueve el reconocimiento y valoración de las diferentes formas de pensar, significar y actuar creando una relación de complementariedad entre lo propio y lo ajeno. Asimismo, se espera que el maestro tenga dominio de las lenguas oficiales castellana, originaria y extranjera para el proceso educativo integral y holístico. (Ministerio de Educación "Currículo Base", 2012d).

Es científica, técnica y tecnológica puesto que desarrolla la ciencia y tecnología a partir de la investigación aplicada a la producción tangible e intangible desde la valoración y desarrollo de los saberes y conocimientos de los pueblos y naciones indígenas originarios contribuyendo en la transformación de la educación de acuerdo las prácticas culturales (Ministerio de Educación "Currículo Base", 2012d).

Por ende, todos estos principios se podrían resumir en un solo enunciado: La educación es Descolonizadora, Comunitaria, Intracultural, Intercultural, Plurilingüe, Productiva, Científica, Técnica -Tecnológica.

Estos principios que se señalan anteriormente puede ser interesante si se aplicarían en los espacios educativos, además si los maestros tendrían que tener dominio de estos, porque en la realidad hasta el momento solo se están abordando los conocimientos universales lo intercultural. La enseñanza y aprendizaje se desarrolla en la lengua castellana y no en la lengua originaria, mucho menos en inglés porque los maestros no tienen un dominio fluido del inglés para enseñar a los estudiantes. Mientras en lo intracultural aún se están intentando de iniciar con algunas palabras en la lengua originaria en la parte de la oralidad, además no se utilizan las tecnologías propias en los espacios educativos y se indica que tiene que ser intracultural. Ni mucho menos es participativo y democrático, porque en el aula solo están los estudiantes y los profesores realizando actividades educativas. Entonces se dice que la educación es institucionalizada dentro de la escuela y no comunitaria.

Estos 4 ejes articuladores ayudan a ejecutar los principios de la Ley de Educación 070. Estos ejes son importantes ya que responden a las demandas y necesidades de los pueblos. Estos ejes articuladores ayudan en la coherencia y cohesión entre los contenidos de los campos y las áreas de saberes y conocimientos, estos son los siguientes:

- 1. Educación en valores sociocomunitarios.
- 2. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- 3. Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.
- 4. Educación para la producción (Ministerio de Educación, 2014c, pág. 29)

Estos 4 ejes articuladores existen con el fin de evitar la parcelación y fragmentación de los saberes y conocimientos en los procesos educativos, es decir, son instrumentos metodológicos que generan la articulación de saberes y conocimientos en los procesos educativos. En otros términos, se trata de la educación en valores sociocomuntarios; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación en convivencia con la naturaleza; y educación para la producción. Ahora bien, los valores sociocomunitarios se refieren a los valores que se manifiestan en la comunidad. Se refieren a prácticas habituales de respeto, colaboración, reciprocidad y complementariedad con la madre tierra para vivir en armonía

(Ministerio de Educación, 2014c, pág. 29). Uno de los valores practicados por la cultura quechua es el del: **ama qhilla, ama llulla, ama suwa** (no seas flojo, no seas mentiroso y no seas ladrón). Estos valores se practican a partir del trabajo en la comunidad para posteriormente teorizarlos en el aula.

A su vez estos ejes articuladores, están en concordancia con los 4 Campos de Saberes y Conocimientos (CSC), los cuales ayudan a ejecutar el principio básico de la Ley 070 y además ayudan a agrupar las 9 áreas curriculares o comúnmente conocidas como asignaturas. Los campos de saberes agrupan las áreas curriculares, es decir, los campos de saberes jerarquizan las áreas curriculares (Ministerio de Educación, 2014c, pág. 29). Un campo de saber sirve para organizar los contenidos de manera holística para garantizar la educación integral. Por ejemplo, así podemos integrar las matemáticas con los demás contenidos. Los campos se relacionan entre sí, también con los contenidos.

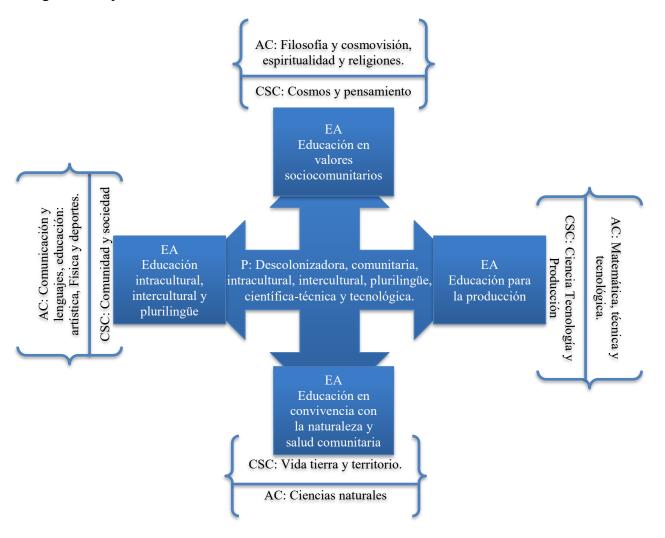
El primer campo, Cosmos y pensamiento, comprende el área de filosofía y cosmovisión, espiritualidad y religiones. "Cosmos" significa sistema armonioso compuesto por la naturaleza orgánica y los seres vivos, incluyendo el agua, la tierra, las montañas, los bosques, el aire, los astros y otros, y "Pensamiento" las ideas que encauzan múltiples interpretaciones, abstracciones, imaginación y conceptos que guían a los seres humanos con relación a la Madre Tierra y el Cosmos. Entender las cosmovisiones de otros nos ayuda a entendernos a nosotros mismos (Ministerio de Educación, 2013b).

El campo Comunidad y sociedad agrupa el área comunicación y lenguajes, educación artística, educación física y deportes. Este campo promueve la idea de recuperar el sentido comunitario de la vida evitando el individualismo creciente de la sociedad actual. Fomenta la vida en comunidad y el trabajo comunitario.

El campo Vida tierra y territorio: aglutina el área ciencias naturales. Finalmente, el campo Ciencia tecnología y producción agrupa el área de matemáticas y técnica tecnológicas. Este campo promueve la capacidad de producir ciencia propia en las escuelas, y por ende en el

país, es decir, que se promueva la producción propia rompiendo la dependencia con otros países explotadores.

Figura 1: Esquema del Currículo Base Plurinacional



Fuente: Elaboración Propia, en base al esquema del Currículo Base. (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b, pág. 25)

En breve, podemos decir que el Currículo Base tiene una estructura secuencial partiendo de los principios, ejes articuladores, campos de saberes y conocimientos, y áreas curriculares.

El esquema nos permite entender cómo están relacionados los elementos que componen el Currículo Base. Dicho currículo para la enseñanza y aprendizaje se plasma en los planes de estudio y carga horaria. El Currículo Base se concretiza en la enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos (aula) a través de los planes de desarrollo curricular donde los profesores desarrollan los contenidos en la enseñanza y aprendizaje.

3.2.1.2. Currículo Regionalizado Intracultural

El Currículo Regionalizado inició con la realización teórica de los lineamientos curriculares publicado por CNC-CEPOs, el 2008, titulada "Educación, Cosmovisión e Identidad", en la que se detalla la estructura del nuevo currículo.

Las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios son los responsables de la realización de los Currículos Regionalizados de carácter intracultural, representados por los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs).

En el caso de la Nación Quechua el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) realizó el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua (CRNQ) de acuerdo al artículo 69, numeral 3. El Ministerio de Educación apoyará en "[...] la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos [...]" (Ministerio de Educación, 2010, pág. 41).

Los CEPOs realizaron los Currículos Regionalizados en coordinación con las organizaciones sociales de las NPIOs, sistematizando a través de los talleres e investigaciones de los saberes y conocimientos propios de las NPIOs.

La gestión de los currículos regionalizados, para la implementación en el subsistema de Educación Regular de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional, los responsables de realizar el seguimiento son los CEPOs y las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios, para la realización de las gestiones correspondientes ante el Ministerio de Educación:

La gestión del currículo regionalizado es una competencia concurrente entre el nivel central del estado las entidades territoriales autónomas. Para el proceso de implementación del currículo regionalizado el Ministerio de educación establece las políticas de la transformación educativa; los directores departamentales y las instancias educativas regionales y distritales son quienes ejecutan esas políticas. (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b, pág. 16)

A pesar de ser realizadas por los CEPOs, los Currículos Regionalizados que pertenecen a cada uno de las NPIOs. El Ministerio de Educación, dio el visto bueno aprobando a través de una Resolución Ministerial, para disponer a las unidades educativas para su implementación. En el caso de la Nación Quechua, el Currículo Regionalizado tiene la resolución Ministerial Nº 686/2012, aprobada el 12 de octubre de 2012 (ver anexo 14), para su implementación en las unidades educativa. Hasta el 2012 obtuvieron 7 NPIOs sus Resoluciones Ministeriales de los Currículos Regionalizados.

Son siete los currículos regionalizados que obtuvieron las Resoluciones Ministeriales el 12 de octubre de 2012, del Ministerio de Educación, por su carácter intracultural, puesto que enfatizan el fortalecimiento de la identidad, cosmovisión, lengua propia y su historia. Tienen Resolución Ministerial de los Currículos Regionalizados de las NPIOs representados por los CEPOs, son los siguientes: 1. Currículo Regionalizado Qullasuyo Aymara (CEA), 2. Currículo Regionalizado del Pueblo Ayoreo (CEAM), 3. Currículo Regionalizado de la Nación Quechua (CENAQ), 4. Currículo Regionalizado de la Nación Guarayos (CEPIG), 5. Currículo Regionalizado Chiquitano (CEPOCH), 6. Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní (CEPOG) y 7. Currículo Regionalizado del Pueblo Indígena Mojeño (CEPOIM) (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b).

Si bien los Currículos Regionalizados son guiados por los CEPOs, los actores principales en su construcción, fueron los comunarios de las NPIOs, porque los Currículos se realizaron de acuerdo a los saberes y conocimientos propios. También indica la Ley de Educación 070 que dichos currículos deben realizarse de acuerdo a los saberes y conocimientos de las NPIOs:

Los currículos regionalizados deben construirse a partir de los saberes y conocimientos propios de cada nación o pueblo indígena originario, lo que se complementará con el currículo base del Ministerio de educación. Actualmente gracias a la iniciativa de los CEPOs, se cuenta con siete currículos regionalizados. (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b, pág. 16)

Los planes y programas de los Currículos Regionalizados recogen los contenidos, los saberes y conocimientos propios, basándose en la cosmovisión e identidad de las NPIOs. Dicho currículo se desarrollará en la escuela de acuerdo al plan de desarrollo curricular, enfatizando el carácter intracultural, en fortalecimiento de la identidad, cosmovisión, lengua propia, su historia de las NPIOs:

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. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 38)

Los contenidos del Currículo Regionalizado, están de acuerdo a los saberes y conocimientos propios de las NPIOs, para que los profesores desarrollen en la enseñanza y aprendizaje "[...] el Currículo Regionalizado debe ser la media parte de contenido de la educación boliviana entendiendo que los contenidos responden a lo intracultural desde los saberes y conocimientos de las NPIOs [...]" (Malale, 2015, pág. 2). Las actividades escolares en la enseñanza y aprendizaje deberán coordinarse con los sabios y comunarios de acuerdo a las actividades productivas de la comunidad.

Entonces podemos afirmar que los contenidos del Currículo Regionalizado en la Nación Quechua, están de acuerdo a los saberes y conocimientos propios. En la enseñanza y aprendizaje, los profesores tendrían que iniciar las prácticas educativas desde la realidad del contexto. Es decir, en la chacra, en la siembra, en contacto con la tierra, en relación con la naturaleza y el cosmos. En este sentido, recogerán los aspectos y características propias de la comunidad y de la Nación Quechua. Es verdad que se tendrán que definir qué saberes y conocimientos propios se deberá enseñar en las escuelas y fuera de ellas, en la comunidad. Este aspecto se tomará en cuenta en el momento de la realización del plan de desarrollo curricular. El profesor, coordinará con los comunarios de acuerdo a las actividades del calendario agrofestivo de la comunidad.

En las NPIOs la educación es productiva y no es en el aula, en la cosmovisión andina el niño aprende lo que le gusta hacer, asimila en la chacra jugando, mirando, haciendo y escuchando los saberes y conocimientos propios, porque los niños siempre están en contacto con sus padres o sus pares (Zambrana, 2007). En las Naciones y Pueblos Indígena Originarios, hay lugares donde se aprende, cada cultura tiene esos escenarios de aprendizaje de sus padres, de la comunidad, y de los sabios indígenas y saben en la comunidad quién es el buen sembrador, cosechador²³, tejedor; ellos son los que saben todo de un sistema de saberes y conocimientos propios de la comunidad.

En la realidad, la implementación del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, aun recién está empezando con los saludos en quechua y con el habla de la lengua quechua en las aulas, en la materia de la lengua originara, en la de comunicación y lenguajes en 1º de primaria. Los profesores recién están entendiendo cómo tienen que realizarse el plan de desarrollo curricular incluyendo los contenidos del Currículo Regionalizado, se podría decir que en los planes de desarrollo curricular se están implementando, todavía en los papeles, de manera teórica y en la práctica aún tienen dificultades, por ejemplo, la falta de materiales educativos para enseñanza de los saberes y conocimientos propios.

3.2.1.3. Planificación Curricular

Desde la aprobación de la Ley de Educación 070, la planificación de la enseñanza y aprendizaje fue un dolor de cabeza. Es decir, que el modelo de las planificaciones para el desarrollo de las clases fue cambiando constantemente y al respecto nos brinda información la facilitadora del PROFOCOM, N. Huayllani:

Yo desde el 2012 hasta el 2014 enseñaba a los profesores en el PROFOCOM, a realizar 3 planificaciones que son: plan anual, plan bimestralizado y plan de desarrollo curricular. Después de una evaluación que se realizó con el Ministerio de Educación, se quedó solo en

²³ El cosechador es la persona experta en la recolección de los productos agrícolas de la siembra. Con facilidad realiza la cosecha. Además, sabe realizar la selección de los productos por su tamaño y fertilidad por ejemplo de la papa, maíz, sabe escoger la papa y el maíz de acuerdo al tamaño para guardar o para la venta y sobre todo es importante la selección de las semillas. En quechua se dice la selección de semilla "papa phichu, phichullanta, ñawisapallanta chiqliarina mujupaqa" [Hay que escoger la semilla de la papa que tengan un buen tamaño, que sea vigoroso, fértil y que tengan grandes ojos].

realizar para el 2015 dos planificaciones: plan anual bimestralizado y plan de desarrollo curricular, porque los profesores solo perdían más tiempo en realizar las planificaciones. (Ent. N.H., 28.1.2016)

En la escuela Franz Tamayo de Llavini hasta junio de 2015 los profesores seguían realizando las 3 planificaciones. En de 1º de primaria la profesora según la revisión documental de las planificaciones había el plan anual, plan bimestralizado y el plan de desarrollo curricular, a pesar de ser escuela focal del CENAQ y Ministerio de Educación.

El año 2014 en el mes de noviembre, los profesores y los padres de familia estaban convencidos para que el año 2015 se implemente el Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo, porque ya se tenía concluido los documentos del Currículo Armonizado y el Proyecto Socioproductivo, para la elaboración de las planeaciones curriculares. Sin embargo, recién se realizó, en el mes de agosto de 2015 el taller de las planificaciones curriculares a solicitud de la Técnica de ILCQ F. Camacho a N. Huayllani, para guiar a los profesores en la realización del plan anual bimestralizado y plan de desarrollo curricular.

El plan anual bimestralizado que se planifica para 2 meses y en el plan de desarrollo curricular que se planifica para 15 días hábiles en la primaria.

El plan anual bimestralizado de primaria están los datos referenciales, objetivo anual holístico, PRIMER BIMESTRE: título del Proyecto Socioproductivo, temática orientadora, objetivo bimestral, criterios por campos de saberes y conocimientos (articulados entre el Currículo Base y el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua – en función al PSP) y actividades del plan de acción del PSP (Ver anexo 13).

En el plan de desarrollo curricular de primaria están los datos de la información, Proyecto Socioproductivo, temática orientadora, objetivo holístico, contenidos, orientaciones metodológicas: práctica, teoría, valoración y producción, los recursos o materiales, criterios de evaluación del ser, saber, hacer y decidir, producto y bibliografía (ver anexo 13).

Las acciones que realiza el profesor en el aula, son "Como las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, como asume la currícula y la traduce en una planeación

didáctica, las formas de relacionarse con sus alumnos y los padres de familia para garantizar el aprendizaje" (Secretaria de Educación Pública, 2009, pág. 8). Es así que la práctica del profesor está referida a la dinámica en el aula, de cómo los procesos de enseñanza y aprendizaje, se desarrollan a través de la concreción del plan de desarrollo curricular. En el cual se toma en cuenta el Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo:

En este nivel se concretiza el currículo establecido en el nivel anterior (Currículo Base y Regionalizado), atendiendo a las necesidades y características concretas del curso o grupo con el que trabajará el profesor. Está integrado con el **Proyecto Sociocomunitario y Productivo, y por ello es importante tomar en cuenta las características culturales, lingüísticas, número de estudiantes,** distribución de género, nivel de aprendizaje, relaciones socioafectivas entre los estudiantes, etc. En nuestro sistema educativo, este nivel se denomina diseño curricular de aula o plan de clase. (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b, pág. 16)

El profesor en la práctica dinamiza en el aula y tiene una responsabilidad muy importante de planificar, organizar, dirigir, controlar y hacer un seguimiento a los estudiantes. Hasta ahora los maestros son los directos responsables de implementar el Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo en las áreas de comunicación y lenguajes en desarrollo de los contenidos a través del plan de desarrollo curricular en la enseñanza y aprendizaje. Los maestros enseñan en las aulas buscando la calidad de la educación en los estudiantes en cumplimiento de los objetivos del currículo y del Modelo Sociocomunitario Productivo.

Para el apoyo de la realización del plan de desarrollo curricular, es muy importante el Currículo Armonizado entre el Currículo Base y Regionalizado, para tomar en cuenta los saberes y conocimientos propios y los conocimientos universales y las actividades del plan de acción del Proyecto Educativo Socioproductivo.

3.2.2. Armonización del currículo

La armonización curricular se realizó entre el Currículo Base y Regionalizado, el esquema de la armonización curricular realizó los CEPOs y los técnicos de Ministerio de Educación (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b). Después de un largo

debate resultaron tres alternativas de solución: primero la elaboración de un currículo centralizado nacional con incorporación de los saberes y conocimientos indígena originarios; el segundo los currículos propios de cada Nación y Pueblo Indígena Originarios con la incorporación de conocimientos occidentales y tercero los currículos propios de cada Nación y Pueblo Indígena Originarios en complementariedad y armonía con el currículo base elaborado por el Ministerio de Educación.

En la Ley de Educación 070 "AS-EP" en el artículo 70 numeral 1 mencionan con respecto al currículo armonizado:

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. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 41)

La armonización curricular²⁴ se realizó en cumplimiento a la Ley de Educación 070, la complementariedad entre el Currículo Base y Regionalizado, para responder las demandas y necesidades de las NPIOs. En los procesos de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de los contenidos de ambos currículos, se tomarán en cuenta los saberes y conocimientos propios y los conocimientos universales:

La armonización del currículo base con el currículo regionalizado es el proceso de diálogo y consenso en torno a la modalidad de atención en los procesos educativos en cuanto a los objetivos, contenidos y prácticas educativas de acuerdo a las particularidades lingüísticas y culturales, garantizando la formación integral, holístico y la transitabilidad de las y los estudiantes en el Sistema Educativo Plurinacional. (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b, pág. 18)

La armonización curricular se realizó en base al esquema de la estructura curricular complementaria del Currículo Base intercultural y Currículo Regionalizado intracultural. Se realizó con el propósito de la implementación de la Ley de Educación 070 en las NPIOs, si bien este Currículo Armonizado, en el caso de la Nación Quechua está en un proceso de

_

²⁴ El CENAQ, empezó la realización de la armonización curricular de la Nación Quechua desde el 2012 con lineamientos en coordinación con el Ministerio de Educación. El 2013 se empezó a realizar con las escuelas focales y el 2014 se concluyó el Currículo Armonizado de nivel primaria de la Nación Quechua.

implementación a partir de este año 2015, en la escuela focal Franz Tamayo de la comunidad de Llavini, del distrito de Tapacarí del departamento de Cochabamba. Es importante hacer un seguimiento del desarrollo de los contenidos de los niveles curriculares en relación a las acciones y actividades del Proyecto Socioproductivo de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3.3. LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN

3.3.1. Planificación lingüística en la Ley de Educación 070

La Ley de Educación 070 en la parte de la planificación lingüística, incorporan a las lenguas originarias o lengua materna (L1), segunda lengua (L2) y una tercera lengua (L3) extranjera, de manera obligatoria en la enseñanza y aprendizaje del Sistema Educativo Plurinacional. Ahora en Bolivia, la educación, tiene un enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe. Esto implica que las lenguas maternas y originarias recobrarán su valor y uso en los espacios educativos y en la sociedad de acuerdo a las lenguas maternas que las Naciones y Pueblos Indígena Originarios que hablan en sus contextos. La planificación lingüística es una política de Estado en el que se reconocen las diversas lenguas en el Estado, para el empleo en las diferentes funciones sociales:

La elección de la lengua es una decisión política sobre el uso de las diversas lenguas a nivel nacional para las diferentes funciones sociales, también llamada planificación de estatus, que se decidirá sobre qué lengua (s) será (n) reconocida (s) como lengua (s) oficial (es), lengua (s) escolar (es), etc. (Rubín y Jernud, 1991 en; Gleich, 1989, pág. 43)

Es así que en Bolivia, el Sistema Educativo Plurinacional en la parte de la planificación lingüística en la educación eligieron tres lenguas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, es importante aclarar que los niños aprenden más rápido en su primera lengua (L1), que en la segunda lengua (L2). Asimismo, tienen la facilidad de comunicarse y expresar lo que piensan, sienten y hacen fortaleciendo el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas originarias en los espacios educativos y la comunidad. En este caso la comunidad de Llavini tiene como lengua materna el quechua, entonces en la escuela se deberá enseñar y aprender en quechua (L1) y enseñar el castellano como segunda lengua (L2):

Los niños y niñas aprenden mejor cuando utilizan su lengua materna. En cualquier modelo pedagógico, es incuestionable hoy en día que el niño aprende mejor si aprende primero en un idioma que entiende y que maneja con fluidez, es decir, en su primera lengua (L1). Sugerir que cualquier niño del mundo empiece a aprender a leer y escribir en una lengua que no domina resulta poco razonable. Para los niños hablantes de lenguas indígenas, tener una educación de calidad implica entonces partir de una educación en su lengua materna, la que les permite no sólo comprender los nuevos contenidos de aprendizaje, sino que aprovechar todo lo que han aprendido previamente, estableciendo relaciones que profundizan su comprensión. Tal educación establece la base para otros aprendizajes y fortalece la identidad del niño. (Galdames, Walqui, & Gustafson, 2006, pág. 13)

Es importante resaltar que los niños aprenden más rápido en la lengua materna (L1), porque en el proceso cognitivo relacionan fácilmente lo que están aprendiendo en las aulas con lo que saben en el seno de la familia y la comunidad. Si el profesor realizara las explicaciones en la lengua materna en la enseñanza y aprendizaje, los estudiantes con más rapidez se familiarizarían, porque en su lengua se emiten los mensajes y se identifican con su cultura. Es así que la labor del profesor es cara a cara, todos los días, en los que el maestro dialoga con los estudiantes, porque el trabajo que desempeñan responde a las instituciones gubernamentales del Ministerio de Educación. En ese sentido, el profesor "[...] desarrolla su labor cara a cara con todos sus alumnos, el trabajo del maestro está expuesto cotidianamente a las condiciones de la vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora" (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2003, pág. 21).

Siguiendo la Ley de Educación 070, en la enseñanza y aprendizaje los contenidos deben desarrollarse en la lengua materna, segunda lengua y una lengua extranjera. Se indica que, en los planes y programas de Educación Primaria Comunitaria Vocacional, en la de comunicación y lenguajes se priorizarán en los 3 primeros años la lectura y la escritura:

En los tres primeros años de escolaridad, el currículo relacionado con comunicación y lenguajes enfatiza el desarrollo de capacidades de lectura y escritura con la producción de textos gradualmente complejos, aplicando la lengua originaria, castellana y extranjera. (Ministerio de Educación, 2012a)

En los tres primeros años, en la enseñanza y aprendizaje la lengua originaria estará con mayor fuerza en el desarrollo de los contenidos curriculares en la escuela. Como los estudiantes están en un proceso de transición de los saberes y conocimientos propios, en relación a los conocimientos universales, los estudiantes aprenderán con mayor facilidad en la lengua

originaria los contenidos. Pero haciendo una contrastación con la realidad de enseñanza y aprendizaje en la de comunicación y lenguajes en 1º de primaria en la escuela de Llavini, los contenidos del plan de desarrollo curricular en el aula se desarrollan en la segunda lengua que es el castellano (L2) y a la lengua materna L1 se enseña como segunda lengua. Esto significa que las Leyes están dadas y falta aún la implementación en la práctica educativa:

En el campo educacional la importancia del quechua crece aún más. El docente, especialmente del área rural, debe tener un conocimiento concreto y dominio de la lengua quechua, [...] "el niño indígena, sobre todo, piensa y expresa sus sentimientos y voliciones en su idioma nativo y bien se podría orientar la enseñanza indígena, primero en quechua y aimara y luego en castellano. (Quiroz, 2000, pág. 10)

Para que la enseñanza y aprendizaje las NPIOs, en donde tienen como lengua materna a una lengua indígena es importante que el profesor sea hablante de la lengua indígena del contexto, debe saber leer y escribir, producir textos en ambas lenguas y tener los materiales educativos. Si las condiciones del maestro no están de acuerdo al perfil que requiere la comunidad, la enseñanza y aprendizaje seguirá siendo en la segunda lengua castellana como lengua materna originaria y la lengua materna como segunda lengua en los espacios escolares. En el artículo 7 la ley 070 indica "La educación debe iniciarse en la lengua materna y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación" (Ministerio de Educación, 2010, pág. 13). Y se describe el numeral 1 y 2 del mismo artículo.

- 1. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio de la lengua originaria, la lengua originaria como primera lengua y el castellano como segunda lengua.
- 2. En poblaciones o comunidades monolingües y de predominio del castellano, el castellano como primera lengua y la originaria como segunda. (Ministerio de Educación, 2010, pág. 13)

Entonces en la comunidad de Llavini en la escuela, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos deberían desarrollarse en la lengua quechua (L1) como lengua originaria dentro de las aulas. Según el impacto social de las lenguas y de acuerdo al contexto del área rural y urbana, la educación será obligatoriamente plurilingüe tanto en las áreas rurales como urbanas. La enseñanza se impartirá en la primera lengua (L1), en la segunda lengua (L2) y un aprendizaje de una tercera lengua extranjera. En poblaciones monolingües, castellano

hablantes, la enseñanza será en castellano como primera lengua (L1), porque los niños aprenden más rápido en su lengua materna y una segunda lengua originaria, y viceversa en poblaciones monolingües de lengua originaria o de predominio de la lengua originaria.

3.3.2. Alternancia de lenguas en los procesos de enseñanza y aprendizaje

La alternancia de lenguas existe en los contextos bilingües, porque las lenguas tienen funcionalidad en los diálogos "[...] la alternancia de lenguas en el habla del bilingüe refleja la coexistencia de dos gramáticas separadas o dos sistemas lingüísticos" (Limachi, 2000, pág. 23).

En la alternancia de lenguas las personas con facilidad cambian de código lingüístico en el transcurso del diálogo. Es decir, hacen uso tanto de la lengua originaria quechua, como de la segunda lengua el castellano en la comunidad de Llavini. Fácilmente, estas personas logran un dominio lingüístico en los contextos bilingües:

En este sentido, es evidente que cuando existen dos lenguas en una misma comunidad, contexto bilingüe, los hablantes frecuentemente cambian de una lengua a la otra. Podemos entender que la alternancia o cambio de códigos, más allá de responder a factores relacionados con la memoria o conocimiento de las lenguas, responde también a los factores sociolingüísticos. Por esta razón caracterizamos a la alternancia de lenguas como una estrategia comunicativa que los hablantes bilingües desarrollan para satisfacer sus necesidades interactivas. (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 23)

Es en este entendido la alternancia de lenguas tiene funcionalidad en la vida cotidiana en la comunidad de Llavini. También en la enseñanza y aprendizaje en las aulas más que todo en los estudiantes con sus pares y con los profesores que saben hablar el quechua, es de esta manera que el uso de las lenguas en contextos bilingües va desarrollándose. En la alternancia de lenguas no enseña una lengua para hablar ni para escribir solo para hacerse entender o aclarar sobre el asunto o temática de una conversación, es hablar en una lengua y pasarse a otra porque se tiene el manejo de las dos lenguas en la comunicación.

En la enseñanza y aprendizaje en el aula, el profesor cuando empieza a desarrollar los contenidos curriculares, los profesores que saben quechua pueden entablar la conversación en la primera lengua (L1) y en segunda lengua (L2), no importa, pero si se empieza con la primera

lengua con facilidad puede pasar a explicar en la segunda lengua, sin ningún problema, porque tiene el manejo de las dos lenguas el profesor y los estudiantes en la comunidad de Llavini.

3.3.3. Uso de la lengua materna en los procesos educativos

En los procesos de enseñanza y aprendizaje la lengua materna es fundamental, porque los estudiantes aprenden la primera lengua en el seno de su familia, a través de la transmisión del núcleo familiar. Los estudiantes adquirieren la lengua materna de sus padres en los procesos de comunicación oral, de manera natural y espontánea. Aprendemos todo de nuestro medio y lo expresamos mediante nuestra lengua:

Lengua materna significa literalmente la primera lengua que aprende el niño por el contacto con la madre; sin embargo, se emplea a menudo el concepto de lengua materna como sinónimo de "lengua nativa", "lengua del hogar u hogareña", en Latinoamérica también como "lengua de cuna", como sinónimo de primera lengua. (Gleich, 1989, pág. 40)

Si bien la lengua materna es concebida como lengua nativa, lengua del hogar u hogareña, lengua de cuna o como primera lengua, estas categorías hacen que la lengua materna esté presente y viva en las comunidades de las NPIOs, cumpliendo una funcionalidad de la vivencia y la comunicación social y educativa.

Por esta razón la Ley de Educación 070, incorpora a las lenguas originarias en las escuelas, además la lengua materna es uno de los vehículos de la identificación lingüística y cultural, ya que su utilización y práctica se aprende en el seno de las familias, luego en la sociedad y en las instituciones educativas donde se aprende a escribir y leer.

La lengua materna es importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque los estudiantes en la escuela aprenden más rápido en su primera lengua, ya que en la primera lengua desarrollaron la parte comunicativa y cognitiva "Un niño que aprende a comunicarse oralmente, a leer, y a escribir bien en su lengua materna, está mejor equipado para aprender rápida y eficazmente una segunda lengua" (Galdames, Walqui, & Gustafson, 2006, pág. 14). En este entendido es muy importante conocer las funciones de la lengua materna, porque al comunicarse o dialogar, utilizamos alguna de las funciones de la lengua, en todo momento que conversamos con las personas, en la lengua materna utilizamos las siguientes funciones:

1. Instrumental ("quiero"): para satisfacer necesidades materiales. 2. Reguladora ("haz lo que te digo"): para regular el comportamiento de los demás. 3. Interactivo ("yo y tú"): para involucrar a otras personas. 4. Personal ("aquí estoy"): para identificar y manifestar el yo. 5. Heurístico ("dime por qué"): para explorar el mundo exterior e interior. 6. Imaginativo ("finjamos"): para crear un mundo propio. 7. Informativo ("tengo algo que decirte"): para comunicar nuevos informes. (Halliday, 1993, pág. 31)

En las áreas rurales los padres de familia enseñan a sus hijos, su lengua nativa porque tiene funcionalidad y finalidad en su contexto, es instrumento de Comunicación. Mientras que algunas personas mayores de generaciones jóvenes que tienen como lengua materna o lengua nativa u originaria, no tienen interés de enseñar a sus descendientes su lengua materna por el poco uso y valoración que se les dan en la sociedad urbana y la escuela: "Sin embargo, aún existen educadores y padres de familia que no están totalmente convencidos del importante papel que juega la lengua materna en los aprendizajes escolares de los niños" (Galdames, Walqui, & Gustafson, 2006, pág. 13). Ahora con la Ley de Educación 070, las lenguas originarias ingresaron al seno de las aulas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles escolares en el desarrollo de los contenidos en las áreas rurales y urbanas.

La enseñanza y aprendizaje en lengua materna en las comunidades indígenas, no significa que es un retroceso a la vida antigua, en donde había mucha discriminación de las lenguas originarias y los propios padres de familia sufrieron en carne propia. Por esta razón en algunas comunidades no quieren que se enseñe en las escuelas en las lenguas originarias por miedo a que sus hijos sufran como ellos han sufrido cuando migraron a las ciudades:

La educación en lengua materna es fundamental para aprender segundas lenguas. Enseñar en la lengua materna indígena no implica retornar al pasado, o restringirse al mundo local. Los pueblos indígenas no quieren encerrarse en sí mismos y pocas veces lo han intentado. Desde antes de la invasión española, las culturas indígenas han vivido en mundos interculturales a través de relacionarse con otros pueblos y culturas. Hoy en día la mayoría de los pueblos exige el derecho de aprender el Castellano (y otras lenguas más) para tener las mismas oportunidades y derechos del resto de la sociedad. (Gleich, 1989, pág. 13)

En la comunidad de Llavini según comentaban Juan Zurita y Ángel Ballejos los expresidentes del CENAQ, las primeras veces cuando entraban a socializar a los comunarios que la educación en la escuela tiene que ser en la lengua materna de los niños que es el quechua, los padres de familia no querían. Ellos indicaban que el quechua aprenden en sus casas y la

escuela es para que aprendan el castellano. Después de varios talleres que se realizó el CENAQ, sobre la Ley de Educación 070, Ley de Derechos y Políticas Lingüística 269, Participación Social Comunitaria en la educación, el Currículo Regionalizado de los saberes y conocimientos propios, entró la importancia de la lengua materna. Los padres de familia después de un proceso de talleres de socialización recién aceptaron que la enseñanza y aprendizaje en la escuela se imparta en la lengua quechua, porque muchos padres de familia aún siguen pensando que la lengua materna es para el campo, pero ahora ya cambiaron de mentalidad y están de acuerdo en que la enseñanza y aprendizaje en la escuela se realice en la lengua materna originaria.

3.3.4. Aprendizaje de la segunda lengua

El aprendizaje de la segunda lengua surge de dos maneras en una situación informal o formal. El informal es como una persona adquirió de manera natural o espontánea la segunda lengua en un proceso no guiado, no planificado y no escolarizado que puede adquirir en una temprana edad, intermedia y tardía. Estos ocurren en los contextos bilingües de origen o cuando migran a otros lugares, aprenden la segunda lengua por la necesidad de comunicarse con las personas del lugar o la misma sociedad te enseña hablando en las áreas rurales y urbanas de manera espontánea:

La lengua es objeto de aprendizaje informal cuando se aprende de manera espontánea, por ejemplo, al cambiar de residencia y se tiene que vivir en una localidad en la que esta se habla y, por lo tanto, es necesario convertirse en miembro de la nueva comunidad lingüística. (López, 1993, pág. 113)

La segunda lengua se adquiere de manera natural en los contextos socioculturales que es una lengua distinta a la lengua materna. El aprendizaje de una segunda lengua en el contexto formal es diferente, en este caso el aprendizaje de la lengua es planificada, guiada, curricular, escolarizada y es impuesta a los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje en las escuelas, institutos y universidades:

Aprende la segunda lengua en la escuela supone un proceso educativo formal que a la vez implica un currículo especialmente diseñado, una metodología adecuada a las situaciones de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, un conjunto de materiales preparados

especialmente para este fin y un maestro capacitado en este tipo de enseñanza. (López, 1993, pág. 114)

En el contexto formal el aprendizaje de la segunda lengua es más guiado y escolarizado, en donde se aprende a leer y escribir, no solo hablar, según las reglas gramaticales de la lengua. En las instituciones este proceso se realiza de manera paulatina, en la enseñanza y aprendizaje, se emplea la segunda lengua en el desarrollo de los contenidos curriculares. Esta situación ocurre generalmente en las escuelas donde tienen una lengua originaria, la enseñanza es en la segunda lengua, como en el caso de la comunidad de Llavini.

En el aprendizaje de la segunda lengua en el área formal se desarrolla de manera planificada, en el cual los estudiantes aprenden a hablar, leer, escribir y escuchar adquiriendo las 4 competencias lingüísticas "Así se enseña primero a leer y escribir en esta lengua, a la par que se desarrollan sus habilidades lingüísticas en cada uno de los siguientes aspectos: escuchar, hablar, leer, y escribir" (López, 1993, pág. 114).

Si bien en las escuelas o instituciones educativas aprenden la segunda lengua y las 4 competencias lingüísticas, es importante que no solo aprendan gramaticalmente como a veces ocurre en las instituciones educativas. En este caso de la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua castellana, sería bien desarrollar la lengua funcional del contexto como un instrumento de comunicación.

El aprendizaje de la segunda lengua se adquiere de manera natural o escolarizada "Cuando no puede adquirirse una segunda lengua en la comunidad (adquisición natural), ha sido **la escuela** la institución de la que se espera que produzca el aprendizaje de una segunda lengua" (Baker, 1993, pág. 115). En los contextos bilingües y si no se aprende la segunda lengua, generalmente las personas asisten a instituciones educativas para el aprendizaje de la segunda lengua. En este sentido López y Baker concuerdan que la segunda lengua se aprende en la escuela de manera planificada, curricular y guiada por el maestro.

En los contextos rurales con mayor frecuencia los estudiantes son bilingües de cuna o aprenden el castellano como segunda lengua en las escuelas, en este caso en los contextos o regiones de habla quechua. Mientras que en las áreas urbanas de habla castellana en donde se encuentran en el territorio de la Nación Quechua, los estudiantes apenas aprenden como segunda lengua el quechua.

3.3.5. Cultura, lengua y aprendizaje

En EIB es muy trascendental tomar en cuenta la cultura, la lengua en los procesos de aprendizaje:

El hecho es que uno no puede ver el aprendizaje de una lengua, o para el caso ningún otro tipo de aprendizaje, en un vacío cultural. La lengua y la cultura son mediadores del aprendizaje y las experiencias cotidianas del individuo, así como la historia y las características sociales y culturales especificas del contexto local, llegan a ser ingredientes fundamentales para el aprendizaje significativo y contextualizado. (López, 2004, pág. 127)

La lengua y la cultura son los mediadores del aprendizaje de las vivencias cotidianas, experiencias sociales, culturales y locales en las NPIOs. No puede haber aprendizaje con el vacío de una lengua y la cultura, no habría qué y cómo enseñar con él despojo de ambos.

Cuando se ingresa a la escuela en contextos multilingües y pluriculturales, se introduce inevitablemente una visión occidental de pensamiento. En el que influye su forma de pensar, sentir y percibir de los individuos que son más de tradición oral y les introducen la escritura en las escuelas. No está mal aprender la escritura, pero la enseñanza y aprendizaje debería

iniciarse en la lengua materna, la cultura de acuerdo a realidad del contexto y poco a poco complementar la educación bilingüe con los conocimientos universales:

En este contexto, es obligatorio ser absolutamente claro en que la mera introducción de la escuela -una institución extraña- en un contexto indígena rural tradicional implica, por si misma un cambio cultural importante que seguramente accionará otros cambios de gran magnitud, por ejemplo la introducción de la alfabetización y la palabra escrita. (López, 2004, págs. 127-128)

En los contextos indígenas de tracción oral cuando ingresa una institución extraña de alguna manera influye en el cambio cultural, porque ya empieza a pensar de diferente manera y a la medida que se va profundizando habrá cambios de gran magnitud en la cosmovisión de ver el mundo.

Los estudiantes indígenas más usan la lengua materna en su contexto, sin embargo, los estudiantes de tradición escrita usan la segunda lengua de manera descontextualizada. En las escuelas muchas veces se olvidan de la planificación de la EIB, solo se aferran en enseñar en segunda lengua que no es del contexto indígena, es importante que incluyan las lenguas indígenas en el Currículo del Sistema Educativo en los contextos multilingües y multiculturales.

En la realidad, las instituciones escolares siguen sobreponiendo una cultura y una lengua sobre las otras culturas indígenas y lenguas originarias, puesto que existe una relación asimétrica entre las escuelas y las comunidades (Sichra, 2009). Es así que en las escuelas se siguen utilizando textos de enseñanza que no son del contexto y además en el desarrollo de los contenidos se emplea en comunidades de lengua originaria en la segunda lengua castellana. En la práctica de la EIB en las escuelas a pesar de que las Leyes nos favorecen, recién estamos dando los primeros pasos, porque existen muchas dificultades al momento de su aplicabilidad, por ejemplo, hay pocos materiales educativos en la lengua originaria, no hay materiales sistematizados del contexto, los profesores no saben hablar la lengua originaria, en algunos lugares los padres de familia no quieren. Así podemos ir justificando la no aplicabilidad del EIB en las escuelas.

Lo mencionado anteriormente solo es una justificación de los profesores que no tienen interés en la implementación de la EIB, en las escuelas, porque algunos profesores siempre están acostumbrados de que alguien les guíe, oriente y esperan que haya materiales educativos para que simplemente desarrolle en las clases.

Capítulo 4: Resultados

Después de realizar el trabajo de campo de noviembre a diciembre de 2014 y de mayo a junio de 2015, el estudio sobre la implementación del Currículo Base y Regionalizado en la Unidad Educativa Franz Tamayo en la comunidad quechua de Llavini, presenta los resultados de investigación.

Primero, describimos la Contextualización de la comunidad de Llavini: Breve historia de Llavini, La Organización sindical de Llavini, la Economía familiar de los comunarios; la Migración de los comunarios y La lengua de la comunidad.

Segundo, se desarrolla sobre el Contexto Educativo y Organización de la Unidad Educativa Franz Tamayo, Las lenguas de enseñanza y aprendizaje, el Programa de Formación Complementaria para Maestros (PROFOCOM) y la Participación Social Comunitaria.

Tercero, abarca el Proceso de construcción y concepciones sobre los currículos: el Proceso de construcción del Currículo Base, las Concepciones sobre el Currículo Base (CB), la Participación Social: creación del CENAQ, los Lineamientos del Currículo Regionalizado, la Construcción del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, las Percepciones sobre implementación del Currículo Regionalizado, el Proceso de construcción del Currículo Armonizado y La armonización curricular es relacionar el Currículo Base y Regionalizado.

Cuarto, se desarrolla la Implementación del Currículo Base y Regionalizado en el aula: las Concepciones y prácticas sobre el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, el Proyecto Socioproductivo (PSP) de la Unidad Educativa "Fran Tamayo", el Desarrollo de contenidos en comunicación y lenguajes, el Así se enseña y se aprende en la escuela; Estoy aprendiendo a leer y escribir, la Evaluación de los aprendizajes y el Así se evalúa en la escuela.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA COMUNIDAD DE LLAVINI

En este acápite se describen el contexto de la investigación comprendiendo las características de la población desde la historia, organización sindical, el sustento económico familiar, la migración y la lengua quechua como el medio de comunicación.

4.1.1. Ubicación geográfica y población

Llavini es una comunidad quechua perteneciente al Cantón Ramadas que se encuentra en la provincia Tapacarí del departamento de Cochabamba. Llavini limita con la comunidad de Tutupaya al este, con Ayuma al oeste, al norte con Valentía y al sur con Bombeo. Estas comunidades, al igual que Llavini, pertenecen a la provincia Tapacarí. Y a su vez la provincia de Tapacarí es una de las 16 provincias del departamento de Cochabamba (Gobierno Municipal de Tapacarí PDM, 2008 - 2012).

A 63 kilómetros sobre la carretera troncal Cochabamba – Oruro y La Paz, Llavini se encuentra a una altura aproximada de 3,192 metros sobre el nivel del mar. Como resultado de su amplia variabilidad altitudinal, Llavini posee una importante diversidad de vegetación tanto silvestre como cultivada, aspecto que profundizaremos con más detalle posteriormente.

Mapa de Cochabamba y sus provincias

Mapa de Bolivia y sus Departamentos

BOLIVIA

Ryopaya

Carrasco

LA PAZ

CochaBAMBA

SANTA CRUZ

POTOSÍ

CHUQUISACA

TARIJA

Mapa de Cochabamba y de Bolivia

Fuente: (www.mapa de Cochabamba y sus provincias, 2015)

De acuerdo a un estudio realizado por el Gobierno Autónomo Municipal de Tapacarí en 2013, Llavini cuenta con una población total de 319 habitantes, 159 hombres y 160 mujeres, distribuidos en 82 familias (Gobierno Municipal de Tapacari "Proyecto de Construcción Unidad Educativa Llavini", 2013). Cabe notar que aunque estos datos no pertenecen al presente año, nos ayudan a tener una idea general de la cantidad de pobladores que habitan en esta región.

4.1.2. Breve historia de Llavini

La historia de la comunidad de Llavini se apoya a la creación de la Provincia Tapacarí del departamento de Cochabamba que fue creada el 23 de enero de 1826, por el presidente Mariscal José Antonio de Sucre. En primera instancia, se cree que el nombre de esta comunidad se origina debido al nombre de algunas plantitas de la zona denominadas en quechua *Llawi Llawi*. Con el paso de los años la zona adoptó el nombre de Llavini, denominación con que actualmente se conoce a esta comunidad.

Con relación a la fundación de la comunidad como tal, algunos originarios del lugar nos dan luz sobre su historia:

Seguramente bastante kanman karqa juk llawi llawi sach'a, achhayraykupuni Llavinitaqa suticharqanku juk lugarpi imapis tiyan chayqa chay sutiwan quedakun, llawi llawi nisqa achhayraykupuni Llavini sutikun llawi llawi bastante kayman karqa kaypi ajina kasqa entonces ñawpamanta. (Ent. Com. V.R., 18.6.2015)

[Seguramente había muchas plantas de llave llave en esa zona, seguramente por eso le pusieron el nombre de Llavini; sí en un lugar existe algo en cantidad, el lugar adopta el nombre de ese objeto, planta o cosa, así, entonces, desde antes el lugar adoptó el nombre de Llavini].

Antes de la Reforma Agraria de 1952, la zona de Llavini tenía un solo dueño latifundista "Kay Llaviniqtaqa Geraldo Moltalvo karqa ñuqaqa wawallaraq kachkarqani, tatayqa jaqay patronqa waway niwaq p'aqla gurdo escuela patyuman chayaq" [Geraldo Montalvo era el patrón de Llavini, yo era un niño todavía, mi padre me decía que él era el patrón del lugar, él era calvo, gordo y solía ir al patio de la escuela] (Ent. Com. V.R., 18.6.2015). Él era dueño de grandes extensiones de terreno que abarcaba toda el

área de Llavini. Este terrateniente explotaba a los habitantes de esa región obligándolos a entregar toda la producción agraria: papa, maíz, trigo, haba, arveja y otros vegetales, sin recibir sueldo alguno o ganancia material extra que no fuese un pequeño terreno en el que estos indígenas podían cultivar su propia porción de alimento. De acuerdo con Víctor Ríos, mejor conocido como el sabio de la comunidad de Llavini, este terrateniente poseía grandes cantidades de terreno que eran cultivados por los comunarios, empero ningún comunario era el propietario legal de esas tierras, sólo el patrón. Los comunarios trabajaban para él vigilados por un **Jilaqata**²⁵ quien cumplía las funciones de un capataz. Este Jilaqata se encargaba de monitorear y vigilar a los indígenas, controlaba su rendimiento dándoles, incluso, castigos físicos de ser necesario. Más aún, el terrateniente vedaba las reuniones de los comunarios, estos no podían organizarse, ni educarse abiertamente. Para ese entonces no existían escuelas formales en Llavini, saber leer y escribir era un privilegio que sólo la familia del patrón y los mestizos disfrutaban. Los campesinos no podían ni debían aprender a leer o escribir con el fin de evitar que estos defendieran sus derechos, y de ese modo, mantener un régimen de explotación que beneficiaba únicamente al hacendado:

El analfabetismo de los comunarios era fuente de todo tipo de abusos y engaños por parte de mestizos, por parte de los hacendados y vecinos mestizos, particularmente en lo que se refiere a los trámites y papeleos de lucha legal, para cuya realización deberían recurrir a tinterillos o abogados mestizos que frecuentemente actuaban en alianza con los patrones. La defensa legal de los comunarios era crucial para su sobrevivencia frente a los usurpadores de tierras. (Soria, 1992, pág. 41)

La instrucción como medio de acceso al conocimiento de las leyes criollas no era un derecho ni privilegio del cual los indígenas pudieran gozar, más bien este derecho era escondido y prohibido para los indígenas.

No obstante, éste no era el destino permanente de los indígenas comunarios. Por su propia cuenta, ellos aprendieron a leer y escribir dirigidos por algunos capataces escogidos por

²⁵ Jilaqata: Según el Sabio de la Comunidad Víctor Ríos, manifiesta que en los tiempos del latifundio antes de la Reforma Agraria de 1952, en la comunidad de Llavini el patrón elegía al jilaqata a la persona de su confianza. En ese tiempo cumplía la función de un jefe o autoridad que contralaba la actividad del trabajo e incluso tenía la atribución de castigar a los comunarios cuando no cumplían con los trabajos que realizaban en relación a la agricultura y otras actividades en favor del patrón.

los hacendados quienes habían aprendido en los cuarteles. A la postre, ellos mismos se transformaron en profesores para las áreas rurales impartiendo su labor de manera clandestina. Con el tiempo, estos pequeños grupos de instrucción ayudaron a la rebelión de los indígenas; el acceso a la lectura y a la escritura les permitió defender el derecho a las tierras que tenían, a evitar la humillación y los malos tratos por parte de los hacendados de aquel tiempo.

La educación ya no era un beneficio sólo de los hijos de los hacendados. Los "indios" también buscaron educarse de manera oculta. "Desde 1905, las escuelas ambulantes en el campo, fundadas en el gobierno de Montes, enseñaban el alfabeto y la doctrina cristiana, de esta manera Bolivia se convertía en el primer país latinoamericano que daba al indio la oportunidad de educarse" (Mejía, 2016, pág. 11). Poco a poco, las comunidades buscaron una resistencia legal al abuso llevado a cabo por los terratenientes. Hasta que, finalmente, el año 1952 se llevó a cabo la Reforma Agraria que cambiaría la situación de los indígenas hasta el día de hoy:

Antes de la reforma agrariaqa karqa nin **pongueajes** servina kay Llavinipiqa patrones kasqanku, patronista sirvisqanku a plan de chicote, trataspa apaykachaq ñin compañerostaqa, mana escuelayuqchu karqanku como animalesta jina apaykachaq kanku ñin runastaqa chay tiempomanta compañerosta ¿i?. Chay tiempopiqa jallpapis **latifundio** karqa ari patronispata. (Ent. Com. S.D., 18.10.2014)

[Antes de la Reforma Agraria existían los pongueajes, nosotros teníamos que servir a los patrones en Llavini, les servíamos por miedo a los castigos. A nuestros compañeros los manejaban riñéndolos, no tenían educación en la escuela, los manejaban como animales en aquellos tiempos, ¿no es así? En aquel tiempo, existían latifundios y las tierras eran de los patrones].

Esta Reforma Agraria marcó un punto de viraje en la historia de Llavini, esta reforma establecía claramente que la tierra era para quien la trabaja.

4.1.3. Organización sindical de Llavini

Llavini inició su organización social, constituida en sindicatos, a partir del inicio de la Reforma Agraria. Se eligió libremente a un secretario ejecutivo o dirigente de la comunidad, quien, junto con otros representantes elegidos, se encargó de representar los intereses de esta

comunidad en el aspecto económico, político y solucionar problemas territoriales con comunidades colindantes y de herencia en la comunidad.

De acuerdo con Jorge Machicado: "Sindicato es la unión libre de personas que ejercen la misma profesión u oficio que se constituyen con carácter permanente con el objeto de defender intereses profesionales de sus integrantes o para mejorar sus condiciones económicas y sociales" (Machicado, 2010, pág. 4). Haciendo una analogía al anterior párrafo se puede deducir que, gracias a la creación de sindicatos, comunidades, tales como Llavini, tienen dirigentes quienes velan por los intereses de la comunidad, bienestar, progreso, justicia, equidad e igualdad de sus habitantes y sistema de riego. Además, precautelan la seguridad alimentaria y productiva de la comunidad buscando la defensa de los recursos propios de la zona y la conservación de las tierras agrícolas.

No obstante, la historia nos muestra que los sindicatos no se crearon de la noche a la mañana. A nivel nacional, se tuvieron luchas y enfrentamientos con el fin de conseguir que se respeten los derechos de los campesinos e indígenas. Finalmente, la formación de los sindicatos es una realidad. La Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) que es la máxima expresión de la asociación de sindicatos ayuda desde entonces a fortalecer a las comunidades que estaban debilitadas o destruidas por el antiguo sistema de los terratenientes. Gracias esta organización de sindicatos, se continuó con el respeto a los sabios, con las tradiciones y costumbres de cada comunidad y se rescataron las formas de organización indígena típica tales como las Asambleas comunales. Después de varias reuniones, la CSUTCB logró llegar a esta organización de sus sindicatos:

La base de la organización es la comunidad y las familias que la componen, la CSUTCB está compuesta por sindicatos agrarios, subcentrales, centrales provinciales, federaciones regionales, federaciones departamentales, expresamente reconocidos por la CSUTCB e inscritos en el registro general, amparados en el artículo 51 en lo que corresponda y otros de la Constitución Política del Estado Plurinacional. (CSUTCB, 2015, pág. 4)

En la actualidad, Llavini está organizada a través de un sindicato compuesto por hombres y mujeres. Este sindicato, a su vez, forma parte de una subcentral campesina que agrupa otros sindicatos de la zona. Posteriormente, esta subcentral junto con otras subcentrales aledañas conforman una central campesina, dentro de una provincia (denominada también Central Provincial). La cantidad de centrales dentro de una provincia, subcentrales o sindicatos respectivamente, depende del número de pobladores o del aumento demográfico de la región.

La formación de estas centrales y subcentrales campesinas está sujeta al paso del tiempo, a las tácticas locales para acceder a mayores beneficios del municipio de Tapacarí. Por tanto, la estructura y conformación de las organizaciones sindicales tienen como principal actividad de proteger la tierra y el territorio, consolidar el poder comunal, gestionar una mejor distribución de los recursos económicos de la Alcaldía, proyectos destinados a la producción agrícola y educación. Tienen como política comunal de fortalecer la identidad, cultura, lengua, economía familiar y comunitaria de la comunidad. A continuación, se detalla el número de cantones, sindicatos, subcentrales y centrales pertenecientes a provincia de Tapacarí.

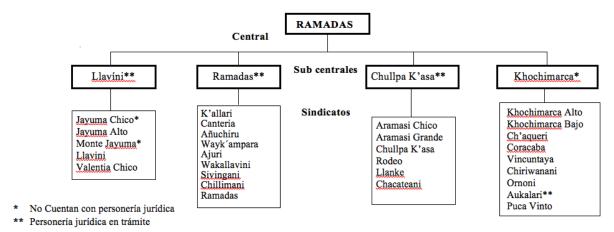
Tabla 3: Organizaciones Sindicales de Base por Cantón

Cantón	Centrales	Subcentrales	Sindicatos/ Comunidades
Challa	2	10	28
Leque	2	7	31
Tapacarí	1	17	96
Tunas Vinto	-	6	40
Ramadas	2	10	63
TOTAL	7	50	258

Fuente: (Gobierno Municipal de Tapacari PDM, 2003 - 2007, pág. 15)

Se detalla la organización sindical de la central Ramadas al cual pertenece la comunidad de Llavini a la provincia de Tapacarí del Departamento de Cochabamba.

Figura 2: Estructura Sindical de la Central Ramadas



Fuente: (Gobierno Municipal de Tapacari PDM, 2003 - 2007, pág. 20)

Ahora bien, como se detalla en las anteriores tablas y la estructura sobre la organización sindical se puede ver que la unión de varios sindicatos, subcentrales, la central provincial de Tapacarí, pertenecen a la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba (FSUTCC), y a nivel nacional la máxima autoridad sindical es la Confederación de Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB). De esta manera, las comunidades están organizadas sistemáticamente en provincia de Tapacarí.

Por otro lado, las mujeres de la región también están organizadas bajo el nombre de "Bartolina Sisa". Este grupo excluye a los hombres de participar en sus reuniones ya que el objetivo principal del grupo es la inserción de la mujer a los espacios de participación social, sindical, política, administrativa, educativa y toma de decisiones a través de la capacitación (Gobierno Municipal de Tapacari "Proyecto de Construcción Unidad Educativa Llavini", 2013). De este modo, tanto los hombres como las mujeres de la comunidad participan activamente en las decisiones concernientes a su comunidad o región.

El representante de Llavini es el delegado legal ante las instituciones y organizaciones sociales. Es el líder que modera y coordina las reuniones y actividades llevadas a cabo en la comunidad. Además, se encarga de que todas las gestiones programadas para la comunidad se lleven a cabo.

El dirigente de la comunidad Sabino Díaz menciona: "Organización sindical juk qutuchakuy ¿ih?, la unión hace la fuerza anchay, ajina sutiyuqta abuelusniyku, tatasniyku ñuqaykumanpis saqiwayku ¡ajinatapuni!. Niwarqaykutaq kay organizaciunta mantienenkichik chaywan imapis tarikun ñiwarqayku" [La organización sindical es un encuentro de la comunidad, la unión hace la fuerza, nuestros abuelos y padres nos dejaron con ese nombre. Y nos encargaron que, si esta organización se mantiene viva, todo se puede lograr] (Ent. Com. S.D., 18.10.2014). Según la entrevista la organización sindical es importante en la comunidad, porque a través de ella se puede lograr lo que demanda la comunidad.

El dirigente y sus colaboradores, seleccionados de la comunidad, se encargan de mantener la fuerza sindical viva. Comprenden que la supervivencia de la comunidad depende de cómo se organicen y de cómo hagan validar sus derechos ante las autoridades. Por tanto, Llavini, al igual que otras comunidades, mantiene una impecable organización interna en sindicato.

4.1.4. Economía familiar de los comunarios

La economía familiar de la comunidad de Llavini se sustenta sobre todo en la producción agrícola y en la crianza de animales. Los pobladores de este lugar se dedican más que todo a las actividades de siembra, cuidado y cosecha de las chacras en sus terrenos. Donde antes se cultivaban y cosechaban grandes cantidades de hortalizas y algunas frutas que producían poco, ahora sólo se pueden ver en menor proporción de lo que una vez se logró:

Nawpataqa puquq Sara, trigu, cebada, aba, arveja, uqa, isañu, lisas, quinua, chuwi, lakayuti, iscariuti, sapallu, chaymantaqa tumbo, durazno, pera. Verdurasmantaqa puquq zanahoria, repollo. (Ent. Com. V.R., 18.6.2015)

[Antes se producían maíz, trigo, cebada, haba, arveja, oca, isañu, papalisa, quinua, frijoles, calabaza, Iscariote, zapallo. De las frutas tumbo, durazno, pera. Y de las verduras se producían zanahoria, repollo y cebolla].

En el pasado, como se señala en el testimonio anterior, los habitantes de Llavini producían mayor cantidad de productos agrícolas y se dedicaban más de lleno a las actividades

de la comunidad. Los comunarios sembraban los productos agrícolas en cantidades, porque las tierras eran aún fértiles, llovía más y había más árboles y aparecían manantiales (en quechua se llama "juturiri" de donde nace el agua) en varios lugares, incluso, tenían el sistema de riego por acequias (canales). Había más vegetación, árboles hierbas y forrajes. Como nos comenta el sabio de la comunidad:

Ñawpataqa lindo puquy chakqraqa papaqaaaa, uqaqaaa, isañuqaaa lindo puquririq, jatuchachiqta, sarapis iskayman, kinsaman chhuqllurinqa, trigupis sumaqta puquririnqa ch'iqrayariqqa kusichay mana atiqata puquy. Tiempuqa sumaq karqa ñawpataqa. Ñawpataqa yakuwanqa qarpana karqa charqataqa lark'asta ruwaspa, chay pata lomamanta yaku mayunta jamuq, qaqay wasan mayunta, yakuqa achkha karqa niyki jina, juturismanta lluqsimuy, parapis manchay karqa. Kay Llavinipiqa manchay sach'apis kaq, chayrayku sumaqta paramuq, tiempumpi tarpunapaqqa chaqrakunataqa. (Ent. Com. V.R., 16.6.2015)

[Antes producían bien grandes en las chacras: la papa, oca, isañu, maíz (con dos o tres choclos), producía demasiado, hasta no podíamos cosechar. Más antes el tiempo era bien. En pasados años, haciendo canaletas regábamos las chacras, de allá arriba del cerro bajaba el agua por el río que está allá atrás, como te dije el agua era harto, salía de los manantiales y cada vez llovía. En la comunidad había muchos árboles, por eso había lluvia y sembrábamos en su tiempo].

El cambio climático se debe a varios factores, pero se menciona a dos de ellas: el calentamiento global se debe a la contaminación de las industrias que afecta al desgaste de la capa de ozono del planeta tierra y también el otro factor es la desforestación o tala de los árboles. Los comunarios conciben que el tiempo haya cambiado debido a que cortaron los árboles del lugar y por eso ya no llueve, ahora se dan cuenta que los arbustos, la vegetación hace llover. Por otra parte, la erosión de la tierra se debe a la siembra agrícola constantemente de cada año. El cambio climático y el desgaste del suelo no permiten que la tierra produzca como en el pasado. Relatos como el siguiente nos muestran la realidad de la comunidad de Llavini:

Q'alata tiempo cambian kunanqa tarpukusayku, saritata, papitata, lakayitus, iscaryuti, trigu. Siguipuni tarpukusayku pero manaña ñawpata jinañachu. Manaña sach'a kanñachu, chantaqa sach'ata retuñamusqanmanta jina k'utukapunku, sach'alla parataqa apamuq humedadtaqa. Kunanqa manaña ñawpata jinañapunichu. Juturisqa, yakitusqa ch'akirapun manaña paraqtin. Manaña chaykama paraqtinqa pisillapun juturis, wakinqa ch'akipun, pero wakisitunqa kaypiqa kakusanqaqpuni iywakunapaqqa ukyanankupaqqa, quchitasqa kanraq. Aswan uramanri manaña kanchu, kay Llavinipiqa karipuwanchiqraq ñuqanchiqpatqa. Chantaqa jallpaqa taqrayapun, imaqtinchus sapa wata tarpuqtin uraman pata jallpaqa suchupun, chayrayku

taqrayapun. Mamataq anchata paramunñachu, chayrayku manaña anchata tarpuykuchu, kaypiqa parawan puquchikuyku astawanqa. (Ent. V.R.,16.6.2015)

[Ha cambiado demasiado el tiempo, pero aun así seguimos sembrando maíz, papa, lacayote, Iscariote y trigo. Seguimos sembrando, pero ya no como era antes. Ni árboles ya no tenemos, además cada vez que vuelve a crecer se lo cortan, porque los árboles hacían llover y mantenían la humedad. Ahora ya no es lo mismo que antes. El agua y los manantiales se secaron, por lo que ya no llueve. Por lo que ya no llueve los pozos de agua son ahora pocos, algunos se secaron y otros aún siguen, hay en este lugar para que tomen los animales, algunos charcos de agua aún hay. Más abajo ya no hay, en Llavini hay todavía para nosotros. Las tierras se volvieron áridas por lo que cada año sembramos y la capa de la tierra se baja abajo, por eso se vuelve improductivo. Por lo que ya no llueve mucho, no sembramos también en cantidad, en este lugar con la lluvia más hacemos producir].

En la actualidad, la producción es menor debido a los factores anteriormente mencionados. Los terrenos no producen como en el pasado y éste es un factor más para que los habitantes de esa comunidad busquen ingresos económicos en otras ciudades y aumenta la migración. No obstante, la siembra y producción agrícola en pequeñas parcelas de maíz, trigo, cebada, avena, papa, oca y haba siguen en pie puesto que la comunidad se sustenta principalmente de esta producción.

Los pobladores de la comunidad están organizados de acuerdo a su cosmovisión y son de carácter agrocéntrico viven en el lugar de Llavini y tienen 2 pisos ecológicos, el primero denominado valle (conocido abajo, en quechua "kay ura" se indica a la misma comunidad) que está a 3,400 metros, de Llavini hacia abajo que baja al río decimos Retamani y el segundo se conoce por cueva lomas las alturas de los cerros (en quechua qaqay papa lomasqa cueva loma), está a 400 metros "Qaqay pata lomasqa cueva lomas nisqa. Kay uraqa Llavini, jaqay mayu uraman Retamani ajinata sutichayku" [Los cerros de arriba se llama cuevas lomas. Aquí abajo se llama Llavini, del río para abajo se llama Retamani, así los llamamos] (Ent. V.R.,16.6.2015).

Según Murra 1987 el control vertical de los pisos ecológicos se maneja de acuerdo al conocimiento de los habitantes en este caso en la comunidad de Llavini "La percepción y el conocimiento que el hombre andino adquirió de sus múltiples ambientes naturales a través de milenios le permitió combinar la increíble variedad de un solo macro sistema económico" (Murra & Condarco, 1987, pág. 29). El manejo de tierras con relación a la agricultura está

vigente hasta el día de hoy, esto es la camisa de fuerza de los comunarios que manejan el sistema productivo en la zona agroecológica de la cabecera de valle de las alturas. En el siguiente gráfico se puede observar el manejo vertical de los pisos ecológicos.

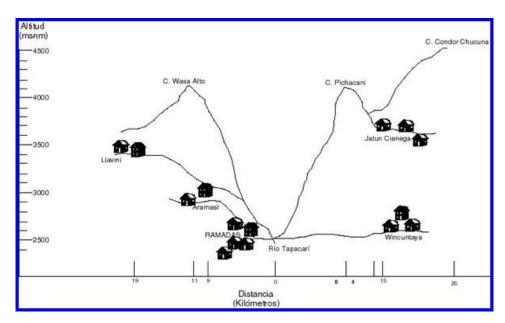


Figura 3: Sistema Productivo de la comunidad de Llavini

Fuente: (Gobierno Municipal de Tapacarí PDM, 2008 - 2012, pág. 26)

Los pobladores siembran su producto en diferentes lugares, ya sea en terrenos de la cabecera de los valles, en las laderas y en los cerros, y las condiciones del clima definen si esta cosecha será suficiente para el consumo familiar o para la venta también. En la siguiente entrevista se detalla según el gráfico la producción agrícola:

En los valles sembramos maíz, trigo, arveja, aba, papa. En las alturas sembramos papa, uqa, lisas, cebada, k'ala cebada ichaykunatataq tarpuyku ñuqaykuq mujullaykuwan. Mana llaqtamantachu rantiyku waq mujuta ñuqaykuq mujullaykuwan. Más que todo sarasmanta, trigusmanta parlaspaqa mujullaykuwan tarpukuyku. Pero papataqa a veces cambianku llaqtamanta Quillacolomanta rantimunku, waq lugaresmanta apamunku chaykunawan tarpunku. Mana kay lugar semillallawanchu, a veces pero mujuta urqullankutaq. Kay comunidadpiqa tarpukuyku yuntitaswan, qaqasninpitaq makillawan. (Ent. Com. L.H., 17.10.2014)

[En los valles sembramos maíz, trigo, arveja, haba y papa. En cambio, en las alturas sembramos papa, oca, papalisa y cebada; nosotros sembramos estos productos con semillas del lugar. No compramos semillas de la ciudad, sembramos sólo con nuestras semillas. Más que todo sembramos el maíz y el trigo con nuestras propias semillas. Pero la semilla de la papa a veces compramos de la ciudad de Quillacollo, traen de otros lugares y con eso realizan la siembra.

No siempre siembran con la semilla del lugar y a veces también sacan la semilla de aquí. En la comunidad sembramos con las vacas y en las laderas a mano].

Las semillas son escogidas por los mismos comunarios de las producciones agrícolas después de la cosecha de la chacra, considerando que tengan buen aspecto, el tamaño y que sea vigoroso (en quechua se dice **pichu, pichullanta chiqllakun**) estas concepciones varían de acuerdo a la creencia de las personas. Es importante tener en cuenta que los granos son de la misma comunidad para la siembra, también los tubérculos, pero en ocasiones hacen el intercambio de las semillas de papa comprado de Quillacollo, porque traen de otros lugares para vender. Por el conocimiento de los chacareros, en el caso de la papa cuando se siembra con la misma semilla en la misma tierra no produce bien. Es por esta razón que hacen el intercambio de semillas comprando de otros sitios para la producción.

La producción agrícola de los habitantes de Llavini es destinada en su mayor parte al consumo familiar, porque la producción es poca. Sin embargo, cuando la producción es buena, por el acompañamiento del clima, la lluvia (en quechua se percibe como **sumaq wata**), una parte de la producción también se vende en pequeñas cantidades en la comunidad o llevan a Quillacollo:

Mana chhika jatuchiqchu ¿ih? jallp'itaykupis chayman jinalla arrubita, media arrubita ajinalla yaykun, papitatapis tarpukuyku pisaditawan ancha kaspa iskay pesadawan anchayllapaq preparakuyku. Mikhunallaykupaq kaypiqa tarpuyku, mana ranqhanaykupaqchu, pero pisisituta vendekuyku casi juk carguitata jinallacha mana astawanqa vendeykuchu. (Ent. Com. S.D., 18.10.2014)

[Nuestros terrenos para la chacra no son grandes, solo sembramos con una arroba, media arroba, sembramos también papa con una carga, dos cargas para eso nomás preparamos el terreno. Para comer nomás aquí sembramos y no para vender, pero vendemos poco, casi como una carga nomás y no vendemos en mayores cantidades].

La comunidad de Llavini no cuenta con un sistema de riego con acequia que fluya desde algún río o vertiente, más bien, su sistema de riego en la actualidad depende de un proyecto de riego que fue implementado por la alcaldía de Tapacarí hace 5 años que sería desde 2010. Este sistema de riego artificial utiliza cañerías, 1 estanque grande de 8 x 8 metros de largo y ancho, y 8 metros de profundidad, está ubicada hacia arriba de la comunidad en el lugar de **Pampa Jurk'ay** (bajar abajo) y tiene 18 cámaras pequeñas de 80 centímetros por 80

centímetros de largo, ancho y profundidad con sus respectivos grifos de llave, que están ubicadas en puntos estratégicos a lado de los terrenos de la chacra para conectar a los aspersores para dotar de agua a los diferentes sembradíos. Sin embargo, no toda la población se beneficia de este sistema, puesto que sólo 26 de los 64 afiliados emplean este sistema porque cuando estaba en proceso de ejecución el proyecto de riego, los comunarios empezaron a trabajar de manera conjunta y en el transcurso del tiempo se fueron saliendo del trabajo, por lo que era muy fuerte la tarea que cumplir. La excavación, la canaleta fue de unos 8 kilómetros de distancia del lugar de Rodeo que se encuentra en las cuevas lomas hasta la comunidad de Llavini. Al final solo 26 afiliados terminaron con la labor de trabajo cumpliendo el objetivo del proyecto, por esta razón solo esas familias se beneficiaron con el sistema de riego en la comunidad. Y las demás no tienen riego porque no han cumplido con el trabajo comunitario.

Con el fin de regar los sembradíos, los habitantes de la comunidad tienen diferentes turnos. Una persona riega de día 12 horas y otra persona riega de noche 12 horas, y este ciclo se repite cada dos semanas. Los comunarios que poseen sus sembradíos en Llavini disfrutan de esta ventaja, mientras que los sembradíos en tierras de lomas cuevas tienen que sufrir sequías constantes puesto que sólo dependen del agua que cae de las lluvias:

Aspensorwan qarpayku. Instalayku mangueraswan jallp'a chawpiman, chantaqa achhaypi muyun yakuyuk qarpaspa regadora jina. Achhayta uchhurichillayku anchaywan qarpakuyku ñuqaykuqa. Mana waq qarpanapaq kanchu achaysitulla mana astawan kanchu. (Ent. Com. S.D., 18.10.2014)

[Con aspersor regamos. La instalación de riego es con manguera al medio de la siembra, ahí gira con el agua como una regadora. Nosotros movemos el riego a todas partes para distribuir el agua. No hay otra forma de riego más, eso nomás es en la comunidad].

De esta forma, la comunidad de Llavini se enfrenta a las épocas de sequía y a la falta de agua durante el año. Al no contar con un sistema de riego natural, los pobladores tienen que recurrir a los medios tecnológicos para su supervivencia, aunque es digno de mención que aún falta mucho trabajo por hacer. La instalación del riego mediante cañerías es un aprendizaje de trabajo comunitario que favorece a la producción agrícola en las prácticas de la siembra en la comunidad. Por otra parte, los niños también aprenden el uso de este sistema de riego en los

procesos de crianza de la chacra acompañados de sus padres. La impresión de los comunarios es de manera positiva, porque les favorece en la producción de los cultivos agrícolas y evita la erosión de los suelos.

En cuanto a la crianza de animales, podemos mencionar que solo algunas familias de Llavini crían animales, pero en poca cantidad. Antiguamente, se criaban varios tipos de animales, pero con el pasar del tiempo esta práctica empezó a desaparecer por diferentes razones. Finalmente, ahora la mayoría solo crían gallinas:

Nawpamanta pachapuni iywaq kanku wakata, burruta, caballuta, uwija, wallpas, alqitus, misititus anchhaykunataqa ñawpamanta pachapuni iywakuq kasqanku. Achkhata iywaq kanku, juk runaqllata kaq 50ta, 80ta, 100ta, 200ta ovejasqa kaq achkhamanta michina kaq, wakaspis, iskay yunta, kimsa yunta kaqkanku llank'anapaqqa, 20ta, 30ta jina iywaqkanku, animalestapis (caballos) achkhata iywaq kanku. Pastuqa bastante kay, chh'allata ch'akitiempupaqqa jallch'aq kayku, avenata chayta qaraq kayku ch'aki tiempo. Yakuqa manchay kaq juturisqa chaypi iywakunasta ukyachiq kayku. Mana iywakunaqa sufriqchu forrajemantaqa. Kunanqa iywakuyku iskaysitu, kinsita jinalla tiyapuwayku wakitaqa, uwijaspis, cabrapis chunka, iskaychunta jinallaña, khuchipis, caballuspis, burrupis iskayta, kinsata jinallaña iywanku, wakintataqa niña tiyapuwaykupischu iywaqa. Niyki jina kunanqa pisita iywakunataqa iywayku, imaraykuchus jallphas taqrayapun pisi ch'allapis tiyan, avenapis, pastupis, imaraykuchus manaña sumaqtachu paramun, juturipis ch'akipun mana paramuqtinqa. Chayrayku pisi animalestaqa iywariyku mikhukunallaykupaq. (Ent. V.R.,16.6.2015)

[Desde hace tiempo criábamos vacas, burros, caballos, ovejas, gallinas, perros, gatos, estos animales desde hace tiempo siempre criaban. En cantidad criábamos. Solo una familia tenía 50, 80, 100 o 200 ovejas entre varios pasteábamos las ovejas. Criábamos 20, 30 vacas y 2 o 3 pares de toros o bueyes para arar, muchos caballos también criábamos. Había bastante pasto, la planta seca del maíz y avena (forraje) guardábamos para el tiempo seco. Había varios ojos de agua donde tomaban los animales. Los ganados no sufrían de forraje. En la actualidad criamos poco, unos 2 o 3, así tenemos de vacas, caballos, burros, chanchos, unos 10, 20 ovejas, y de otros ya ni siquiera tenemos animales. Como anteriormente te dije, ahora criamos en menos cantidad los animales, porque las tierras se volvieron áridas y hay poco forraje, porque ya no llueve mucho, los pozos de agua se secaron por lo que no llueve. Por esta razón criamos pocos animales solo para el consumo familiar].

Kunintanpiqa animalesmanta parlaspaqa tukukapusan. Pisi iywakunas kunan tiyan wallpitascha, chantaqa wakapis yuntitasllaña, uwijitapis juk chunka kamacha tiyan, cabrapis juk chunka jinallaña wakillanpataña tiyan, wakinpataqa manaña. (Ent. Com., A.D. 10.6.2015)

[Ahora hablando de los animales, estos ya se están terminando. Hay pocos animales que se crían como la gallina, vaca, oveja, y la cabra, solo algunas familias las tienen].

Haciendo un análisis de tiempo se puede identificar dos factores importantes que afectaron para dejar de criar a los animales: primero afectó el cambio climático, ya no llueve

como antes llovía, por esta razón se secaron los ojos de agua y los pastos fueron disminuyendo; segundo las tierras se volvieron áridas y afectaron las producciones agrícolas, en este caso nos referimos al maíz porque guardaban su forraje para los tiempos secos. Es así que ahora siguen criando animales, pero en menor cantidad para la solvencia familiar. Los ganados que se crían como las ovejas, vacas, los comunarios aún salen a pastear a los lugares cercanos de la comunidad, pero a las vacas las cuidan amarrándolas en sus chacras después de la cosecha.

Se concluye que la población de Llavini se dedica a la crianza de vacas, ovejas, chivos, gallinas entre otros animales, exclusivamente para el consumo familiar.

4.1.4.1. Migración de los comunarios

A través de los años, Llavini ha experimentado procesos graduales de migración. Muchos comunarios deciden buscar mejores perspectivas de trabajo y de ese modo poder ayudar a sus familias. Otros persiguen una educación superior en los institutos y universidades y, al no encontrar la misma en Llavini, salen a otras ciudades, siendo las principales: Quillacollo, Cochabamba, Cercado, Chapare, Oruro y Santa Cruz en las que puedan completar sus estudios o encontrar trabajo de mano de obra barata.

Lamentablemente, "la migración hacia la ciudad desplaza la pobreza rural hacia el sector urbano, no la elimina, especialmente en la primera generación de migrantes, si es que no están preparados para participar en el empleo urbano" (Gobierno Municipal de Tapacarí PDM, 2008 - 2012, pág. 100).

La migración, de alguna forma, ayuda a sobrellevar las carencias económicas y alimenticias de cualquier comunidad; Llavini no es la excepción. Esta comunidad experimenta la migración de sus habitantes más jóvenes quienes de alguna forma, ayudan a sus familias a sobrellevar la pobreza o buscan un mejor futuro económico para ellos mismos:

Jóvenes mayoría migranku, porque manaña kanchu kawsay, por ejemplo, jallp'apis juchuysituman tukupun watamanta wata, entonces astawan trabajuman dedicakapunku wakladuspi empresaspi trabajamusanku. Bachilleresqa casi mayoría ripunku wakinqa estudiaq, wakinqa trabajaq. Mana kaypi qhipakunkuchu. (Ent. Com. A.D., 10.6.2015)

[La mayoría de los jóvenes migran porque ya no hay de qué vivir, por ejemplo, los terrenos se van siendo pequeños cada año que pasa, es por eso que los jóvenes se van a trabajar a empresas a otros lugares. La mayoría de los bachilleres se van, algunos a estudiar, y otros a trabajar. Aquí no se quedan].

Kaymanta ripuqkunaqa llaqtamanqa, qharikunaqa trabajamunku albañileriapi, ayudante taller mecanicapi, wakinqa transportewan dedicakunku choferes kanku. Chantaqa chapareman rinku chayqa chaypi peonesmanta llank'amunku, wakinqa ganakusqankuwanqa lotesituta rantikuytawan chaypitaq llankhakunku. Warmikunataq ripunku chayqa trajamunku empleadasmanta llaqtapiqa, wakintaq tiendaspi, pensionespi trabajakamunku. Chantaqa kayman jamuspaqa imitatapis apamunkupuni familiaresninkuman mikhuchinankupaqqa. Qullqisituwan yanapanku tatasninkuman, manchayqa wawasninkuta mantienenku chaywan. Chaparemanta jamuqkunaqa apamunku frutasta platanuta, naranjata, piñata, chantaqa arrostaqa apamunku arrobata, iskay arrobata wakinqa kintalkama apamunku familiarisninkupaqqa. (Ent. V.R.,16.6.2015)

[Los varones que migran a la ciudad se dedican a trabajar en los oficios de albañil, taller mecánico, transporte, chofer. Y los que se van al Chapare van a trabajar de peones, algunos con las ganancias económicas que obtienen trabajando se compran lotes para trabajar. Las mujeres que se van a la ciudad trabajan de empleadas en labores de casa, tienda, pensiones. Cuando vienen aquí siempre traen algo para compartir con sus familiares. Con el dinero que obtienen del trabajo mantienen a sus hijos y ayudan a sus padres. Y los que vienen del Chapare traen frutas de plátano, naranja, piña y traen arroz desde una arroba hasta un quintal para el consumo familiar].

En la primera entrevista se relata cada año que pasa la tierra también se van siendo pequeños puesto que es uno de los factores para la migración. Esta afirmación significa que el minifundio también afecta en la comunidad, porque las tierras se reparten por la herencia y se vuelven en pequeñas extensiones de siembra. Además, los que se van a las ciudades sufren una serie de discriminación ya sea en los trabajos o por los malos tratos de los citadinos a los indígenas.

Otro de los efectos de la migración es que los comunarios que migran a las ciudades olvidan sus raíces culturales y lingüísticas y dejan de hablar el idioma quechua. Algunos que vuelven a su ciudad de origen, hasta deciden ya no expresarse en el idioma nativo, porque ya se aculturizaron con la vida citadina y los hábitos del habla castellano:

Ripusqankumanta kutimuytawan puru castellanupi parlawayku, mana entiendanakuna jinañachu, phiñanasqa jina qawanakuyku. (Ent. Com. V.R., 18.6.2015)

[Después de irse (a otra ciudad), cuando vuelven no hablan más que el español, ya no nos entendemos, parecería que estuviéramos enojados].

La migración en la actualidad es más de tipo individual y no de manera colectiva en el caso de la comunidad quechua de Llavini. Como se indicaba anteriormente los habitantes de este lugar en las ciudades y otros lugares se dedican al trabajo de mano de obra barata. Algunos de los bachilleres se dedican a continuar los estudios superiores en los institutos y universidades. La mayor parte de los que abandonan de manera temporal y definitiva son los jóvenes, en la comunidad mayormente se quedan las personas mayores que están acostumbrados a vivir y criar las chacras. Uno de los factores también es que los profesores incentivan a los estudiantes para que continúen con sus estudios en la ciudad, para que no sean como sus padres chacareros. En una conversación una profesora me comentaba, "yo a mis estudiantes de primaria les pregunto: ¿qué quieren ser cuando sean grandes?, ellos me responden que quieren ser doctores, ingenieros y uno que otro quiere ser como su papá" (Profesora, Comunicación Personal, 7.5.2015). Los incentivos de los profesores de cierta manera influyen a que los jóvenes salgan de la comunidad dejando el nido de sus familias.

4.1.5. La lengua de la comunidad

Después de la respectiva observación y la entrevista a los comunarios, profesores y estudiantes de Llavini, podemos evidenciar inequívocamente que el quechua es la lengua materna de la población de Llavini. Asimismo, el castellano es la segunda lengua empleada tanto en las escuelas como en las transacciones comerciales:

Los idiomas predominantes en el municipio de Tapacarí son el quechua en los Cantones de Ramadas, Tunas Vinto, Tapacarí y el aymara en los Cantones Leque y Ch'alla. En ambos caso se habla en forma reducida el castellano. No existe estudios sobre el grado de deterioro cultural en torno a sus idiomas, pero es innegable la diferencia de mentalidad y concepción que existe entre las culturas aymaras-quechuas y la población llamada moderna. (Gobierno Municipal de Tapacari "Proyecto de Construcción Unidad Educativa Llavini", 2013, pág. 80)

Ahora bien, otra lengua que también se habla en la comunidad de Llavini es el castellano, y una gran parte de esta población es bilingüe. La presencia de estas dos lenguas se debe a las migraciones temporales de comercio, al contacto con otras ciudades y a la asistencia a la escuela. Se afirma esta situación debido a datos referidos durante el trabajo de campo, en el tiempo de la estadía en la comunidad de Llavini se realizaron las conversaciones con

personas de diferentes edades, con adultos, jóvenes y niños en la lengua quechua y castellano en los diferentes espacios de la comunidad, en los momentos de desayuno, almuerzo, en lugares de juegos con cachinas, chuwis y entrevistas. Se participó también en las reuniones realizadas en la escuela que se desarrolla en quechua.

Se concluye que en Llavini la lengua materna es el quechua, la mayoría de las personas mayores, jóvenes y niños hablan en la lengua quechua en la comunidad, en talleres, en las reuniones, en las ferias, los espacios de trabajo comunitario y en el seno de las familias. La lengua es uno de los vehículos de la identificación cultural y lingüística, convirtiéndose así un medio de comunicación a nivel oral en la comunidad.

4.2. CONTEXTO EDUCATIVO Y ORGANIZACIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA FRANZ TAMAYO

A continuación, describiremos sobre el contexto y la organización de la Unidad Educativa, la lengua de enseñanza y aprendizaje, el PROFOCOM y de la participación en la escuela de los Consejos Educativos Sociales Comunitarios.

La primera escuela de Llavini se creó en 1942, sin embargo, esta escuela era una escuela particular que posteriormente se convirtió en una escuela seccional, perteneciendo varios años a diferentes núcleos: Itapaya, Parotani, Ramadas, y Aramasi (Unidad Educativa Franz Tamayo PSP, 2014a). Esta escuela seccional se funda con el nombre de "Germán Busch" en 1960, dependiente del núcleo campesino Coracaba. Finalmente, el año 2000, esta unidad educativa empezó a funcionar como núcleo educativo y obtuvo la Resolución Ministerial para el nivel primario de acuerdo a la Resolución Administrativa Nº 2096/2000 del Servicio Departamental de Educación (SEDUCA), es así que empieza a funcionar con el nombre de Unidad Educativa "Franz Tamayo". El nivel secundario de esta unidad se funda el año 2005 con el código SIE de unidad educativa 89880032, según Resolución Administrativa Nº 6469/2005 del Servicio Departamental de Educación (SEDUCA). De este modo, se obtiene el certificado de Registro de Unidad Educativa otorgado por el Ministerio de Educación y Culturas, de Educación formal dependencia fiscal o estatal en sus niveles: Inicial, Primaria y

Secundaria de fecha 21 de septiembre de 2006, firmado por el Dr. Félix Patzi Paco, en ese entonces Ministro de Educación y Culturas (Unidad Educativa Franz Tamayo POA, 2014b).

Actualmente, la Unidad Educativa Franz Tamayo cuenta con 232 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera: 102 en primaria, 97 en secundaria, y 33 en el nivel inicial. En cuanto a los profesores, hay: 2 maestros de nivel inicial, 6 de nivel primario, 7 de nivel secundario, y uno de computación (sin ítem), porque es egresada de la carrera de ingeniería de sistemas de la Universidad Mayor de San Simón, ella percibe sueldo de la Alcaldía Municipal de Tapacarí. La mayoría de ellos tienen varios años de experiencia como docentes; y trabajando en esta unidad educativa, los profesores en general tienen de 2 a 13 años de experiencia en el nivel de primaria de 1º a 6º grado. El siguiente cuadro muestra los grados, los años de servicio y sexo de los docentes.

Tabla 4: Profesores de primaria de la Unidad Educativa "Franz Tamayo"

		Años de	Años en la	Sexo	
Grado	Nombre	Servicio	U.E.	F	M
1°	Amalia	10	2	F	
2°	Nery	15	6	F	
3°	Martha	14	10	F	
4°	Mirtha	19	11	F	
5°	Bethy	17	10	F	
6°	Zenón	27	13		M
Total	6			5	1

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas y el POA de la unidad educativa 2015.

La siguiente tabla indica los grados según sexo y número de estudiantes por curso.

Tabla 5: Estudiantes de nivel primaria de la unidad educativa "Franz Tamayo" según grado y sexo

	Sexo	Total	
Grado	Femenina	Masculino	
1°	9	8	17
2°	9	12	21
3°	9	8	17
4°	9	9	18
5°	9	7	16
6°	8	5	13
Total	53	49	102

Fuente: Elaboración propia con base a las entrevistas y el POA de la unidad educativa 2015.

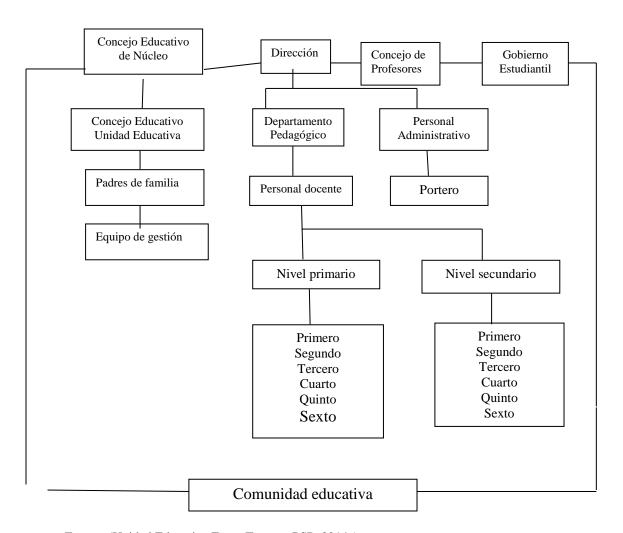
Otro hito en la historia de la Unidad Educativa Franz Tamayo de Llavini se relaciona con su nombramiento como escuela Referencial del Ministerio Educación a través del Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas (IPELC) el 24 de junio de 2013 para la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Según Juan Zurita "Este privilegio fue concedido debido a que en Llavini, hablan la lengua quechua, practican el comunitarismo, la agricultura, costumbres y la cultura propios del lugar" (Ent. FSUCC. J.Z., 22.9.2015). Asimismo, algunos comunarios y ex-directivos del CENAQ de 2013, comentaban el hecho de que uno de los directivos del CENAQ naciera en la provincia de Tapacarí, don Luciano Villca, también influenció en la decisión de escoger a la Unidad Educativa Franz Tamayo de Llavini como una escuela focal en el año 2009-2010. Es decir que en la comunidad de Llavini se sigue hablando la lengua quechua y practicando el comunitarismo, la agricultura, costumbres y la cultura. A pesar de esta situación en la escuela la lengua de enseñanza y aprendizaje no es el quechua, sino el castellano.

A continuación, se presenta el organigrama de la unidad educativa Franz Tamayo. Siendo el Consejo Educativo de Núcleo la máxima autoridad que representa a la escuela. Posteriormente, el Consejo Educativo de la Unidad Educativa está conformado por los padres de familia, compuesto por un presidente y sus colaboradores, organización que en teoría

debería estar conformada por los comunarios, director, un profesor y un representante del gobierno estudiantil, sin embargo, la realidad es otra: este Consejo está conformado exclusivamente por los padres de familia de la comunidad quienes ocupan las diferentes carteras del directorio.

Asimismo, la dirección de la Unidad Educativa se encarga del departamento pedagógico y del personal administrativo de la institución. Unidades que a su vez tienen otros participantes a cargo. Los otros componentes de este sistema se explican a cabalidad en el presente organigrama.

Figura 4: Organigrama de la Unidad Educativa Franz Tamayo.



Fuente: (Unidad Educativa Franz Tamayo PSP, 2014a)

4.2.1. Las lenguas de enseñanza y aprendizaje

Antes de entrar a enseñanza y aprendizaje en la lengua, se realizará la caracterización de los actores de la escuela de los profesores y estudiantes. Los profesores de la unidad educativa Franz Tamayo provienen de diferentes departamentos de Bolivia, algunos tienen como lengua materna el quechua, Aymara o el castellano, porque la procedencia del lugar también es un factor del que determina la primera lengua.

Tabla 6: Profesores de 1º a 6º de primaria según procedencia por departamento y lengua

Grado	Nombre	Procedencia: Provincia y Departamento	L1	Idioma L2	L3
1°	Amalia	Murillo - La Paz	Castellano	Aymara en proceso de aprendizaje	Quechua en proceso de aprendizaje
2°	Nery	Caracollo - Oruro	Aymara	Castellano	Quechua en proceso de aprendizaje
3°	Martha	Quillacolo- Cochabamba	Quechua	Castellano	
4°	Mirtha	Punata - Cochabamba	Castellano	Quechua	
5°	Betty	Loayza – La Paz	Aymara	Castellano	Quechua en proceso de aprendizaje
6°	Zenón	Charcas – Potosí	Quechua	Castellano	

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas y al POA de la Unidad Educativa 2015.

De acuerdo a esta tabla, los profesores son de los diferentes departamentos de Bolivia y tienen como L1 distintas lenguas maternas. Ahora bien, haciendo un análisis en la enseñanza y aprendizaje la profesora de segundo grado, el 2014 fue de 1º de primaria, según las observaciones realizadas, ella no tenía un manejo fluido del quechua, pero en algunas ocasiones se comunicaba con los estudiantes con palabras sueltas. Esto significa que por esta razón no se realizaba la enseñanza en la lengua materna de los estudiantes que es el quechua. Asimismo, la profesora de 1º de primaria del 2015 tampoco es hablante del quechua, por eso la enseñanza y aprendizaje en el aula se desarrolla en la lengua castellana. Y el profesor de 6º de primaria a pesar de que es hablante del quechua, la enseñanza y aprendizaje es en castellano.

Y los profesores solo en la materia de quechua en algunas oportunidades enseñan en quechua pero también explican en castellano, esto ocurre generalmente en 6° de primaria porque es hablante del quechua y no así en 1° de primaria, porque la profesora de 1° de primaria tiene como lengua materna el castellano y no el quechua.

En los cursos de 1° de primaria los profesores deberían ser hablantes de la lengua materna de los estudiantes, porque desde 1° hasta 3° de primaria más se enfatiza en la enseñanza y aprendizaje en la lengua materna de los estudiantes y no así en la segunda lengua que es el castellano. El director y las autoridades que designaron a los profesores a 1° de primaria no consideraron la pertinencia lingüística, porque deberían de tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes y tomar en cuenta como un criterio para la designación de los profesores a los grados correspondientes. Y quizás a los profesores que no saben hablar el quechua deberían designarlos desde 4° a 6° de primaria donde más ya se profundiza la segunda lengua que es el castellano.

Ahora nos enfocaremos a las características de los estudiantes de 1º a 6º curso en cuanto a grado, sexo y lengua materna.

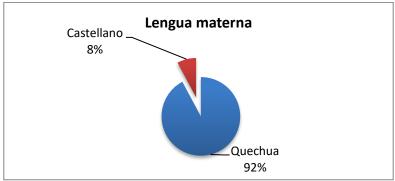
Tabla 7: Número de estudiantes de primaria de la escuela Franz Tamayo según: grado, sexo y lengua materna

	Sexo		Lengua materna		Total
Grado	Femenina	Masculino	Quechua	Castellano	
1°	9	8	15 estudiantes L1	2 estudiantes L1	17
2°	9	12	19 estudiantes L1	2 estudiantes L1	21
3°	9	8	16 estudiantes L1	1 estudiante L1	17
4°	9	9	17 estudiantes L1	1 estudiante L1.	18
5°	9	7	15 estudiantes L1	1 estudiante L1	16
6°	8	5	12 estudiantes L1	1 estudiante L1	13
Total:	53	49	94	8	102

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas y al POA de la unidad educativa 2015

De acuerdo a los datos recogidos en la investigación el porcentaje de lengua materna de los estudiantes de primaria es la siguiente.

Figura 5: Lengua materna de los estudiantes de 1º a 6º de primaria

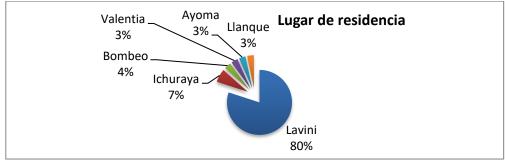


Fuente: Elaboración propia en base a los datos recogidos.

Siguiendo con la lengua materna de los estudiantes de 1º a 6º de primaria la gran mayoría son quechua hablantes y una pequeña minoría son de habla castellana. Haciendo una comparación de los datos, la mayoría de los estudiantes tienen la lengua materna el quechua, esto significa que en el seno de las familias habla en la lengua quechua, manteniendo su identidad cultural y lingüística. Además, entre los estudiantes de primaria, la mayoría tienen como segunda lengua al castellano.

Es importante también identificar el lugar de residencia de los estudiantes de 1° y 6° de primaria, para saber de qué comunidades aledañas vienen a pasar clases a la escuela.

Figura 6: Distribución según lugar de residencia de los estudiantes de 1º y 6º de primaria



Fuente: Elaboración propia en base a los datos recogidos de la entrevista y cuaderno pedagógico.

Según el lugar de residencia los estudiantes viven gran mayoría en Llavini y una Minúscula minoría viven en otras comunidades. Estos datos arrojan que la mayoría de los estudiantes viven en la comunidad de Llavini, en menor cantidad viven en las comunidades vecinas y que vienen a la escuela de Franz Tamayo.

Es importante tener en cuenta las características de procedencia, lengua materna y segunda lengua de los profesores. Mientras de los estudiantes para saber cuál es la primera lengua y segunda, y en donde viven. Teniendo el conocimiento de estos indicadores podemos afirmar con seguridad de que la lengua materna de la mayoría de los estudiantes es el quechua, por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje debería impartirse en la primera lengua L1, quechua.

La comunidad de Llavini se caracteriza por tener como lengua materna el quechua, en ese sentido la enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos debería desarrollarse en la primera lengua. Es así que la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P." en su artículo 7, señala que la educación debe iniciarse en la lengua materna: "La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación" (Ministerio de Educación, 2010). Asimismo, se indica en la Ley general de Derechos y Políticas Lingüísticas, Ley 269 en su artículo 4, inciso g, sobre la lengua materna o primera lengua:

Es el primer idioma que se aprende a hablar en el seno familiar y que se constituye en la base de la socialización, la elaboración y expresión de las primeras ideas y las conceptualizaciones del mundo externo, desde la cultura a la que pertenece el hablante. (Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia "Ley 269", 2012)

La aplicación de la lengua materna en los espacios de enseñanza y aprendizaje es de acuerdo a la situación lingüística de la comunidad, como señala la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P." y la Ley 269 conceptualiza, en ese sentido la educación debe iniciarse en la lengua materna de los estudiantes. A pesar de que en las leyes están escritas y estipuladas, la consigna sobre la enseñanza y aprendizaje en la lengua originaria de acuerdo al contexto lingüística en la comunidad quechua de Llavini, los profesores siguen desarrollando de 1° y 6° de primaria en la segunda lengua, la castellana. Según las observaciones realizadas en el aula en la escuela Franz Tamayo, los maestros emplean como primera lengua el castellano y como segunda lengua el quechua, tal como se corrobora en el siguiente testimonio "Yo estoy enseñando como primera lengua el castellano y como segunda lengua el quechua" (C.C.,6.10.2014), conversación literal con la profesora de 1° de primaria de habla castellana. A veces durante la

explicación de las clases hablan algunas palabras en quechua para hacer entender mejor. Como relata en la siguiente entrevista:

Desarrollo los contenidos en castellano nomás, si pudiera en la lengua quechua lo hiciera eso estoy tratando y me está costando. En comunicación y lenguajes desarrollo las clases en castellano, pero algunas veces queriendo aprender con ellos en la lengua originaria. Las clases tendrían que ser en la lengua materna, pero en alguna medida de acuerdo a mis posibilidades lo estoy haciendo en L1, pero más en L2. La L1 sería la lengua materna el quechua, y la L2 el castellano, pero yo desarrollo más en la lengua castellana y algunas cosas en la lengua quechua. (Ent. Prof. A.M., 28.5.2015)

En las clases desarrollo los contenidos en la lengua castellana en todas las materias en general, porque los libros también están en castellano. Solo en la materia de lengua originaria hablamos en quechua y avanzamos, pero se explica también en castellano, no es todo en quechua siempre. Y solo los lunes tenemos materia de quechua. (Ent. Prof. Z.O., 19.11.2014)

Claramente se puede analizar que el castellano es la lengua de enseñanza y aprendizaje en la escuela Franz Tamayo. Los dos profesores coinciden que disertan los contenidos solo en la lengua castellana, pero también se aclara que la profesora en la primera entrevista indica que tiene el interés y trata de enseñar en quechua pero no sabe hablar. En cambio, en la segunda entrevista el profesor sabe hablar y no emplea el quechua en el desarrollo de las clases y solo hablan en quechua en la materia de lengua originaria, pero no siempre en quechua, sino en castellano también explica a los estudiantes.

De acuerdo a la segunda entrevista claramente nos indica que los materiales de enseñanza y aprendizaje como ser los libros están en castellano, por esta razón, con más facilidad, los profesores generalmente enseñan en la segunda lengua castellana, aplicando como L1. El CENAQ a pesar de producir textos en la lengua quechua como el "Willakitu", "Puriskiri", "Qhichwa Suyup Simi Pirwan: Diccionario de la Nación Quechua" y otros, los profesores no cuentan con el material adecuado y pertinente en la enseñanza de la lengua en cuestión. En relación al IPELC e ILCs hasta el momento no se ve la producción de textos en quechua que facilita en su trabajo a los maestros de la escuela de Llavini, a pesar de ser una escuela focal. Esta es la realidad de lo que pasa en los espacios de enseñanza y aprendizaje, aislándose de la lengua materna y haciendo que solo las normativas queden en discursos.

Un padre de familia que trabaja en la escuela ve todos los días el trabajo que desarrollan los profesores con los estudiantes y con relación al habla en las clases nos comenta:

Chaymanta parlaspaqa profesoresmanta nisunman wakinqa castellanos cerradus jamunku y castellanullapiña parlanku yachachinku, mayqincha yachan qhichwata qhichwapi parlan. Kunitan qhawariy kay escuelapi imapitaq yachasanku wawakuna, mayoría castellanupi, imaqtinchus profesoresqa yachachinku castellanupi, uñitastaq yachanku qhichwata as qhawanakunku, mana entiendenakunkuchu profesorwanqa cursupiqa. (Ent. Com. A.D., 10.6.2015)

[Algunos profesores que vienen solo saben hablar el castellano y en castellano les hablan y enseñan, algunos que saben hablar quechua en quechua hablan. Ahora mira en la escuela en que lengua están aprendiendo los niños, en castellano, porque los profesores enseñan en castellano y los niños saben quechua y se miran nomás con el profesor no se entienden en el curso].

Desarrollar las clases en la lengua materna originaria es importante, porque fácilmente se pueden comunicar y entender con los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la anterior entrevista nos comenta que el profesor y los estudiantes se miran nomás, por lo que no hay una comprensión de diálogo. Es importante que los profesores que trabajan en comunidades quechua hablantes con niños que tienen una lengua materna quechua la gran mayoría de los estudiantes, como la comunidad de Llavini. Los maestros deberán tener el dominio de la oralidad y la escritura del quechua el 100%, para desarrollar las clases de manera bilingüe en quechua y castellano.

En las aulas, el quechua se usa en situaciones de comunicación ocasionalmente o esporádicamente, para entender vamos a poner algunos ejemplos de las situaciones observadas en el aula. La profesora de 1º de primaria en la materia de comunicación y lenguajes les estaba haciendo realizar la actividad de ejercicio muscular (motricidad fina) en sus cuadernos de caligrafía las figuras que tenían la forma circular. En ese momento se acerca la maestra y les indica en una mesa a los estudiantes hablando en quechua solo dos palabras "pataman, uraman" [arriba y abajo] repetía varias veces solo esas palabras. En otra ocasión solo habla en quechua "sayariychik" que significa [levantarse] y continúa hablando en castellano "Cada vez que se acerca, la profesora a su mesa de Javier le habla en quechua indicándole "jinituta ruwanayki tiyan" [así tienes que hacer] agarrando de su mano le hace escribir y leer diciendo

"ja niy haber" [haber dí ja], Javier dijo "ja" en voz baja" profesora "jinata ninayki tiyan" [así tienes que decir] le explica" (Obs. A., 11.10.2014). En este caso, el uso del quechua es solamente como lengua de comunicación de una profesora no hablante del quechua.

En el curso de 6º de primaria también se hablan en la lengua quechua en situaciones de comunicación, por ejemplo, en las actividades de la revisión de las tareas de noticias en quechua y en avance de la lengua originaria solo los días lunes. A pesar de que se habla en quechua las explicaciones son en castellano, esta afirmación se aclara con la siguiente entrevista a los estudiantes:

J.R.: En las clases hablamos más en castellano. Y cuando avanzamos quechua hablamos en quechua. En otras materias en castellano nomás hablamos.

A.R.: Quechuata avanzayku chayqa, qhichwapi parlayku, noticiasta qhichwapi chayqa qhichwapi parlayku. Waq materiasta avanzayku chayqa castellanullapi paralayku.

[A.R.: Si avanzamos en quechua, en quechua hablamos, si las noticias son en quechua en quechua hablamos. Cuando avanzamos otras materias en castellano hablamos].

D.E.: Sapa día castellanupi profesorniykuqa parlawayku, clasestaqa castellanupipuni pasayku. (Ent. Grupal, Est., 8.6.2015)

[D.E.: Cada día el profesor nos habla en castellano, las clases se desarrolla siempre en castellano].

Para entender mejor la situación de habla del quechua esporádicamente en el desarrollo de las clases se coloca los fragmentos de la observación de aula:

El profesor indica: ahora atiendan, pararse todos, "Sayarikuychik" [levantarse], levanta un palo de su mesa, pasa por las mesas golpeando con el palo diciendo "Sayarikuychik, sayarikuychik, pararse", ya haber escuchen, vamos a seguir continuando con la ortografía. (Obs. A., 10.6.2015).

Los estudiantes en quechua le saludan al Director cuando entró al aula "**ama llulla, ama qhilla, ama suwa**" [No seas mentiroso, no seas flojo y no seas ladrón], el Director les responde "**Qamkunapis kikillantaq**" [Ustedes también sean lo mismo]. (Obs. A., 10.6.2015)

En la materia de comunicación y lenguajes claramente se puede percibir que solo se habló en dos momentos en quechua primero cuando el profesor les dice **sayariychik** y segundo lugar los estudiantes le saludan en quechua al Director cuando entra al curso. Después las clases

se continuaron desarrollando en la lengua castellana por las características de avance de los contenidos.

De acuerdo a las observaciones realizadas los profesores y los estudiantes generalmente hablan en castellano más que todo cuando dialogan con los profesores. Sin embargo, los estudiantes conversan en el aula entre pares en quechua en algunos momentos por ejemplo en el momento de prestarse las cosas como el borrador, lápiz, regla, bolígrafos, pinturas. En una mesa Anayeli le dice: "Esmeralda borradorniykita mayariway" [Esmeralda por favor préstame tu borrador]. Esmeralda le responde: "kayqa uqharikullay" [aquí esta álzate nomas] (Obs. A., 16.6.2015). Uno de los momentos es cuando el profesor sale del curso y los estudiantes empiezan a hablar en quechua entre ellos:

El profesor sale afuera a traer tiza de la dirección, los estudiantes empiezan a hablar entre ellos "qam tukuchinkiñachu" [tú ya terminaste] le pregunta a su compañero, "niraq tukuchinichu" [todavía no terminé] le responde. Walter le molesta a Wilder kuskilla, kuskilla diciendo le hace costillas, Wilder se da la vuelta hacia a él y le dice: "dejamuy haber" y se ríe. (Obs. A., 10.6.2015)

Los lugares de esparcimiento son adecuados para la vitalidad del quechua en la escuela:

En el patio de la escuela los estudiantes arrojando los chuwis al hoyo de unos dos pasos de distancia, uno de los estudiantes le dice: **qam quchiy** [Tú arroja], el otro le dice: **Qam quchiy** [Tú arroja], primero uno de ellos arroja los chuwis y luego el otro. Del que está cerca al hoyo su chuwi dice **ñuqa t'inkani** [yo doy primero] y empieza a t'inkar con dos dedos el pulgar e índice haciéndoles unir las puntas de los dedos formando un redondo y los suelta abriendo los dedos, él primero solo hace entrar 1 chuwi. El segundo estudiante tink'a los chuwis hace entrar 1 al hoyo, dice **yaykuchini** [Hice entrar], **t'inka** el otro chuwi hace entrar, **kaytawan yaykuchisaq chayqa atipasayki** [Si esto más hago entrar al hoyo te ganare], t'inka el chuwi y entra directo al hoyo. **Atipayki** [Te gané] y se lo alza los 4 chuwis del hoyito y así iban jugando los niños con chiwis en el patio varios grupos en los distintos lugares (ver anexo N° 16). (Obs. F.A., 2.6.2015)

Otro momento en la escuela en el que se habla en quechua es en los lugares de esparcimiento al jugar en el patio con chuwis, cachinas, con trompo y fútbol de salón, que son los lugares adecuados para que hablen con normalidad en su lengua materna. Los estudiantes tienen más confianza entre ellos para conversar en la lengua quechua con toda naturalidad, porque el aula es un espacio de habla castellana y cuando hablan quechua ya se pierde el sentido en aspectos académicos de avance de contenidos.

Se concluye que la lengua de enseñanza y aprendizaje en la escuela Franz Tamayo de Llavini es el castellano empleándose como primera lengua y el quechua solo se habla en situaciones comunicativas siendo como la segunda lengua en la realidad. En la materia de lengua originaria en el caso de 1º de primaria en la materia de lengua originaria también las clases se desarrollan en castellano, a diferencia de 6º de primaria en algunas clases el profesor desarrolla las clases en quechua y a veces también sigue explicando los contenidos en la lengua castellana. Es así que la lengua quechua pierde su vitalidad de habla en la escuela y no se cumple lo que está estipulado en la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P." en referencia a los artículos de que la enseñanza parte de la lengua materna según los contextos.

Por otra parte, en la escuela la mayoría de los estudiantes son de habla quechua y los profesores de 1º de primaria son de habla castellana el 2014 y el 2015, a pesar de que el profesor de 6º de primaria es de habla quechua, imparte sus clases en castellano a excepción en la materia de quechua, pero igual explica en castellano. Haciendo un análisis al respecto se concluye que hay una ruptura de entendimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes y los profesores, porque se está extirpando la lengua materna en el aula y se da más prioridad al castellano que a la lengua indígena. Si las clases se desarrollarían en la lengua materna de los estudiantes como indican: Galdames, Walqui y Gustafson (2006) los niños aprenderían más rápido y se desenvolverían mejor con fluidez en su lengua materna quechua. Los profesores que enseñan en la segunda lengua en los primeros cursos perjudican el mejor aprendizaje de los estudiantes. A lo mejor en los primeros cursos los profesores deberían ser prioritariamente de habla quechua para generar un mejor aprendizaje en los estudiantes.

4.2.2. Programa de Formación Complementaria para Maestros (PROFOCOM)

La Ley de Educación 070 "A.S.-E.P." en el artículo 33 numeral 1 y 2 estipula la formación complementaria de los profesores en el marco de la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, porque los maestros todavía no estaban formados para aplicar la Ley 070. Para subsanar este vacío en la formación de los profesores desde el

Ministerio de Educación se realiza el PROFOCOM para maestros en ejercicio, con la Resolución Ministerial Nº 414 del 9 de junio de 2012 en el cuál se acredita el desarrollo de los cursos en el Estado Plurinacional de Bolivia, la primera fase se inició en la segunda gestión de 2012, la segunda el 2013 y la tercera el 2015. Esta formación complementaria para los maestros está dirigida por el Ministerio de Educación cumpliendo el artículo 77 parágrafo II de la Constitución Política del Estado (CPE).

La duración de los cursos del PROFOCOM a nivel de licenciatura es de 4 semestres con una carga horaria de 2.400, en cada semestre avanzan 4 módulos alcanzando a 16 unidades, durante este tiempo de formación se hace más énfasis en la aplicación del aula y la comunidad. Es así que se puede concluir que el Ministerio de Educación está más interesado en la implementación del Currículo Base en el Estado Plurinacional de Bolivia que en el Currículo Regionalizado. Al respecto, se llevó a cabo la revisión de los módulos de formación del PROFOCOM y en ninguno de ellos existe el Currículo Regionalizado como unidad de formación para maestros en la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). Con el fin de esta afirmación, en fecha 30.12.215, se conversó con N. Huayllani, coordinadora del PROFOCOM que indica que:

En las unidades de formación del PROFOCOM, no existe ningún modulo referido a la formación del Currículo Regionalizado, claro que se habla de la complementariedad del Currículo Base y el Currículo Regionalizado, pero no se avanza en específico del Currículo Regionalizado. Las unidades de formación están más del Currículo Base. (Ent. N.H., 30.12.2025)

La titulación del PROFOCOM, está con base a la sistematización de una experiencia educativa del proceso de enseñanza y aprendizaje en contacto con la realidad. La estrategia de formación se desarrolla de manera semipresencial en 3 momentos: el primer momento es sesión presencial teórico de 8 horas una jornada en la comunidad de aprendizaje, se parte de las actividades de recuperación de experiencias, presentación de contenidos, discusiones; segundo momento en sesiones de concreción y construcción crítica de aplicación en el aula y con la comunidad con 138 horas, se desarrolla lo aprendido en el contexto y la comunidad, es

donde se pone a la práctica el trabajo en el aula, el proceso de enseñanza y aprendizaje parte de la realidad en el aula, se coordina con autoridades e instituciones para relacionar los contenidos y que se realice el trabajo en comunidades de aprendizaje comunitario; el tercer momento es de conclusión sesión presencial de socialización de los resultados es de 4 horas media jornada, se debaten los temas planteadas como actividades, comparten las experiencias, socializan los resultados, comparten las sistematizaciones como producto de la unidad de formación de los contenidos (Ministerio de Educación, 2012c). En estos tres momentos de formación es permitido el uso de las lenguas originarias en la enseñanza y aprendizaje en las actividades académicas de los profesores:

La utilización de las lenguas indígenas será desarrollada en los tres momentos de formación previstos en cada cuaderno. Los participantes utilizarán la lengua de acuerdo al contexto lingüístico, en las discusiones sobre los temas de la unidad, en las presentaciones del trabajo de los grupos y otras conversaciones cotidianas; se harán los esfuerzos para promover el uso por parte de aquellos participantes que manejan alguna lengua indígena. (Ministerio de Educación, 2014d, p. 7)

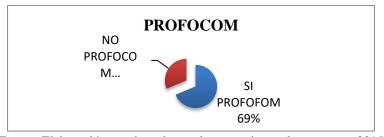
Si bien en el PROFOCOM fue permitido el habla de la lengua originaria, los profesores que pasaron este curso, en la práctica de enseñanza y aprendizaje no logran desarrollar en la lengua originaria y mucho menos los que tienen el castellano como L1.

Los cursos del PROFOCOM están financiados por el Ministerio, tal como se enuncia en la siguiente cita: "El Ministerio de Educación cubrirá con el financiamiento del PROFOCOM en lo referido a su estructura organizativa interna: personal, materiales de apoyo, equipamiento y logística; en convenio con instancias externas, podrá apoyar con materiales formativos y capacitación" (Ministerio de Educación, 2012e, pág. 43).

Es así que los maestros de la Unidad Educativa Franz Tamayo de Llavini cumplieron las disposiciones del Ministerio de Educación realizando el PROFOFOM en la Escuela Superior de Formación para Maestros Simón Rodríguez en la 1º fase el año 2012. La mayoría de estos maestros, incluido el director, completaron sus estudios superiores en el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio obteniendo así el título de Licenciados. De acuerdo a nuestra investigación, 11 de los 16 maestros en ejercicio de esta

Unidad Educativa completaron satisfactoriamente el PROFOCOM, sólo uno de ellos está en proceso de completar su curso en la segunda fase. Sin embargo, lamentablemente, los dos docentes de nivel inicial, uno de ellos solo tiene la formación hasta el bachillerato y recibe el salario de la Alcaldía Municipal de Tapacarí, el otro está cursando el Programa de Formación Complementaria para Maestros Interinos, para obtener el título de Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM). La profesora de computación no cumple los requisitos para presentarse a este programa, porque es egresada de la carrera de ingeniería en sistemas de la Universidad Mayor de San Simón y 1 docente de nivel primario no realizó a pesar de cumplir con todos los requisitos del (PROFOCOM), porque sostiene que no quiere perjudicar a otros maestros que sí lo necesitan la licenciatura y que no quieren hacer gastar ya en vano al gobierno, porque está a punto de jubilarse del magisterio.

Figura 7: Maestros que realizaron el PROFOFOM de la Unidad Educativa Franz Tamayo



Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas a los maestros 2015.

Con respecto al PROFOCOM, el 69% igual (11) de los maestros concluyeron y el 31% equivale a (5) de los profesores no lograron realizar el curso. En ese sentido, la mayoría de los docentes cursaron los cursos del PROFOCOM de la Unidad Educativa Fran Tamayo hasta la primera gestión de 2015.

Recién cuando realizaron el curso complementario de licenciatura se dieron cuenta que no estaban enseñando de acuerdo al contexto. Sin embargo, a pesar de que el PROFOCOM les ha "abierto la mente y los ojos", según las observaciones realizadas en el aula los profesores en el desempeño profesional siguen repitiendo las viejas prácticas en la enseñanza y aprendizaje en el aula, aplicando el método silábico para enseñar la lectura y escritura en

primero de primaria y además están desarrollando las clases en la lengua castellana, al parecer no ha cambiado mucho. Se puede rescatar hasta ahora que los profesores con esta formación se dieron cuenta de que los estudiantes saben pensar y que tienen conocimientos de su contexto, esto es lo más valioso en lo que se avanzó con respecto a la educación y el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

4.2.3. Participación Social Comunitaria

La Participación Social Comunitaria está determinada en la Constitución Política del Estado (CPE) en el artículo 83 "Se reconoce y garantiza la participación social, la participación comunitaria y de los padres de familia en el sistema educativo, mediante organismos representativos en todos los niveles del Estado y en las naciones y pueblos indígena originario campesinos" (Gaceta oficial del Estado Plurinacional "CPE", 2009, art. 83). Es así que en el ámbito de la educación tienen que participar las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios y los padres de familia en el proceso educativo de enseñanza y aprendizaje. Es importante que en la educación participen instancias de representatividad social para coordinar las actividades educativas con los quehaceres de la comunidad y de la escuela.

Entendemos por participación social comunitaria al "Derecho y la obligación que tienen todos los actores sociales y comunitarios, entre ellos madres y padres de familia, con representación y legitimidad, a participar en la educación" (CNC CEPOs, 2014, pág. 7). Ahora nos enfocaremos al Consejo Educativo Social Comunitario (CESC) a nivel de unidad educativa Franz Tamayo de la comunidad de Llavini. En la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P." en el artículo 92 inciso "d" estipula que "Participan en la gestión educativa, de acuerdo a su ámbito de competencia, en correspondencia con las políticas educativas plurinacionales y reglamentación específica". La participación de los padres de familia y otras instituciones vinculadas a la unidad educativa, participan en actividades relacionadas a la escuela, puesto que estos participantes tienen la oportunidad de opinar e influir en las respuestas que el Estado proporciona a sus demandas.

Los actores de la participación comunitaria son los directores, maestros, padres de familia, estudiantes y organizaciones sociales según sus formas de organización "Se conforman de acuerdo a sus propias formas de organización y sus características socioculturales y territoriales, en el marco de un reglamento específico; donde participan organizaciones de padres y madres de familia, representantes de estudiantes, maestros, autoridades originarias y otras organizaciones e instituciones locales" (CNC CEPOs, 2014, pág. 30). Se aclara también que el cargo de presidente solo recaerá en los padres de familia y no así a las otras instancias de representatividad. Si bien se menciona en el anterior párrafo por quienes tiene que estar conformado el consejo educativo de la escuela, teóricamente está bien estructurado, pero en el lugar donde se realizó la investigación solo está conformado por los padres de familia y no así de manera integral de otros actores. Esto significa que el CESC de la escuela es igual que la junta escolar de padres de familia, porque solo cambió de nombre y no de los participantes.

Para la conformación del Consejo Educativo Social Comunitaria de la unidad educativa de entre ellos se elige un presidente, vicepresidente, secretario de actas, y vocales para llevar a cabo reuniones con el director de la unidad educativa y padres de familia para decidir asuntos relacionados a la escuela, tales como en la gestión escolar, desarrollo de las actividades escolares, las horas cívicas, celebraciones, adquisición y mejoramiento de infraestructura, u otros temas relacionados con la unidad educativa:

Directivapi Consejo Educativamantaqa kayku seis, ñuqa, Agustina kachkani como presidenta del Conejo Educativomanta, vicepresidenta Margarita Guzman, chaymantaqa kachkan don Félix Fuentes como actas, chaymantaqa como vocal kachkan doña Feliciana, doña Paulina. Chaylla kayku phichqa warmis juk qhari en total suqta kayku padres de familialla. (Ent. Com. A.A., 12.6.2015)

[Somos 6 personas que conforman la directiva del Consejo Educativo. Quien les habla, Agustina soy la presidenta del Concejo Educativo Social Comunitario, Margarita Guzmán es la vicepresidenta, posteriormente, Félix Fuentes es el representante de Actas y como vocales se encuentran las señoras Feliciana y Paulina. Esos somos todos, 5 mujeres y un hombre; 6 padres de familia en total].

Como se indicó anteriormente, los que conforman la directiva del CESC de la escuela, solo son los padres de familia y no participan los representantes de los profesores, director y estudiantes. Por lo tanto, solo se cambió de nombre de los que fue junta escolar de padres de familia a CESC de la Unidad Educativa.

Ahora bien, se describe algunas de las principales funciones y atribuciones de los participantes de este grupo, respetándose números del texto:

- 1. Participar propositivamente en las reuniones del Consejo Educativo Social Comunitario de la Unidad Educativa.
- 2. Contribuir y participar en la elaboración del Proyecto Socio-comunitario Productivo (PSP) de la Unidad Educativa, promovido por los/as directores/as para la toma de decisiones y definición de políticas y acciones institucionales.
- 3. Hacer seguimiento a la implementación de los currículos regionalizado en su Unidad Educativa.
- 4. Apoyar y coordinar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares programadas por el director/a y maestros de la Unidad Educativa y articular a los centros infantiles en dichas actividades.
- 5. Promover el acceso, permanencia y culminación de los estudiantes en la Unidad Educativa.
- 11. Gestionar en coordinación con las autoridades educativas locales la construcción y/o refacción de la infraestructura educativa, y la dotación de mobiliario, equipamiento, bienes y materiales educativos en general de la Unidad Educativa.
- 14. Velar por la dotación y la calidad de la alimentación complementaria escolar, en coordinación estrecha con las instancias correspondientes.
- 15. Apoyar la realización de talleres, seminarios, foros, debates y eventos sobre la problemática educativa.
- 16. Coordinar con las otras instancias de la estructura de participación social comunitaria para elevar demandas y necesidades de la unidad educativa y de los centros infantiles y buscar la solución concertada de las mismas.
- 17. Supervisar la permanencia de los maestros para el cumplimiento del calendario escolar de los 200 días hábiles de trabajo.
- 19. Designar un representante como delegado/a al Consejo Educativo Social Comunitario de Núcleo.
- 20. Participar en la designación de maestros y maestras y administrativos en su Unidad Educativa respectiva. (CNC CEPOs, 2014, págs. 30-32)

Las funciones que se designan al Consejo Educativo Social Comunitario de la Unidad Educativa es bastante numeroso, pero lamentablemente no se cumplen al pie de la letra. Hasta el momento es un ideal las atribuciones de participación que se les encomiendan, pero el rol que cumplen en la realidad se simplifica en participar en las reuniones y actividades no curriculares.

La participación de los consejos y padres de familia de la Unidad Educativa más que todo van dirigidas a las actividades extracurriculares, como son: reuniones mensuales relacionadas al desayuno escolar, el bus escolar, arreglo, limpieza de la escuela con participación de los padres de familia, decidir el uniforme de los estudiantes para la participación en las horas cívicas, día del maestro, día de la madre, 6 de agosto, mejoramiento de la infraestructura y talleres sobre la elaboración del PSP. Tal como lo menciona el Director de la Unidad Educativa: "El Consejo Educativo Social Comunitario participa en todas las actividades involucradas en la educación en fechas cívicas, reuniones, participan en la elaboración de algunas actividades extracurriculares, entonces tienen una participación directa" (Ent. Prof. F.R., 27.10.2015). La participación social en los procesos educativos de la Unidad Educativa aún necesita cumplirse tal y como se indican en la parte escrita, porque en la práctica todavía queda mucho por hacer en el desarrollo de actividades curriculares "algunas actividades de apoyo que ellos nos tendrían que dar, hasta ahorita no hemos tenido actividades conjuntamente con los papás, tendríamos que tener con ellos" (Prof. A.M., 28.05 2015). Como se indica hay una ruptura de participación en las actividades de la escuela de los padres de familia con los profesores, porque solo los profesores son los directos actores en el proceso de enseñanza en las aulas.

En relación a la participación del Consejo Educativo de la escuela para el día del maestro 6 de junio de 2015 y la clausura de clases de 27 de noviembre de 2014 en el cual se observaron las actividades, por ejemplo esta instancia se organizó para preparar un plato y les invitaron a los profesores como agradecimiento por el trabajo que van realizando en la escuela en la formación de los estudiantes: "Mikhunitata wayk'urispa karqayku día del

maestropaqqa, chantaqa invitarirqayku profesoresman" [Para el día del Maestro hemos cocinado un plato y luego les invitamos a los profesores] (Ent. Com. A.A., 12.6.2015). La representación de padres de familia, muestra el cariño e incentivan a los profesores de las labores desempeñadas preparando el menú y sirviéndoles a los profesores en los días especiales como muestra de compartir los alimentos de la comunidad.

Entre otras de las actividades aparte de participar en las reuniones mensuales se observaron dos actividades concretas: primero en fecha 29 de octubre de 2014 los padres de familia estaban realizando la limpieza de la escuela sacando los pastos, hierbas con herramientas de trabajo (azadones, picotas y machetes) y votaban en carretilla hacia la parte de atrás de la escuela (ver anexo 15), segundo el 12 de junio de 2015 ellos estando en una reunión decidieron ir a "pallar" [recoger] leña de los espacios de la comunidad trayendo a la escuela para preparar el desayuno escolar (ver anexo 15). Estos dos trabajos se realizaron sin la participación de los profesores ni estudiantes a pesar de ser en horarios de clases en la escuela. A mi parecer este tipo de tareas debería ser con la participación de la comunidad educativa, porque son espacios y momentos de enseñanza y aprendizaje, pero sin embargo se puede ver que las actividades de la escuela y de los padres de familia están prácticamente separadas. Es decir que los padres de familia se dedican a los trabajos de limpieza y refacción de la escuela, los profesores y los estudiantes se ocupan de pasar clases dentro de los cursos.

En el trabajo de campo también se observó que en los horarios de clases de primaria algunos de los padres de familia, vienen a las clases a preguntar al profesor sobre el comportamiento y las calificaciones de sus hijos averiguando si están pasando de curso o no, conversan solo con los profesores. Esta situación ocurrió en 1º de primaria:

Una señora entra al curso, se saludan con la profesora en castellano "Buenos días". Le pregunta a la profesora "Imayna waway kachkan waturikuq jamuchkarqani atisanchu manachu" [Estaba viniendo a averiguar de mi hija sobre su aprendizaje]. La profesora viendo los exámenes le alcanza la de su hija, la señora mirando el examen le dice a la profesora "qayna ch'isi ruwasarqapuni ch'isikama ari, waliqllacha kachkan nichkarqanipuni" [Ayer en la noche estaba estudiando hasta tarde y estaba pensando que está bien siempre]. Profesora está bien su hija, un poquito más hay que apoyarle siempre, en ese examen tiene 90, en esto 93, aquí 90, pero hay que apoyarles siempre, después cuando tenga todas las notas les voy a llamar a

los padres de familia. La señora moviendo la cabeza 2 veces hacia abajo dice: ya, ya, "arí jamusaqchá" [Sí vendré]. Profesora: claro no está cero, pero un poquito hay que apoyarles. Su hija se acercó a su madre y le estaba hablando a su hermanito que estaba en la espalda de su mamá. Su madre se da la vuelta y le dice: "ama jinamuychu" [no molestes] y le atiende a la profesora. (Obs. A., 17.6.2015)

Como se puede evidenciar la madre de familia le habla a la profesora en quechua y la profesora le responde en castellano y se puede ver que los padres van en específico a la escuela a averiguar la situación de sus hijos si están pasando de curso o no, eso es lo que les interesa a los padres de familia.

Haciendo hincapié a la participación del Consejo Educativo y de los padres de familia en las actividades relacionadas a la escuela se denominan las siguientes:

Más que todos los padres de familia participamos en las actividades de la escuela en los talleres, en trabajos, después preparan los proyectos como el Proyecto Socioproductivo sobre la "crianza de gallinas ponedoras". En lo que nos faculta a los padres de familia limpieza de la escuela o construcciones, después preparar los proyectos con el municipio. Ahorita tenemos proyecto de colegio modelo, tinglado eso tenemos de la escuela, pero aún nos falta muchas cosas, tenemos proyecto preparado, pero nos falta buscar financiamiento. (Ent. Com. L.H., 17.10.2015)

Reunión de padres de familia con el Director:

Director: watamantaqa wawasniykichik saludasunqachik "ama qilla, ama llulla, ama suwa" nispa saludasunqachiq, qamkunataq kutichinkichiq "qampis kikillnataq" nispa. Alcaldiamanta kaqkuna refaccionanqanku bañuta, electricidacta ima chay informaciontawan willasaykichiq.

[Director: Desde el año sus hijos les van a saludar "no seas flojo, no seas mentiroso y no seas ladrón" y ustedes tienen que responder "ustedes también". Les estoy informando que los de la Alcaldía al año van a refaccionar el baño y la electricidad].

Presidente del CESC: Qanimpa obervaciunta ruwarqanchik, bañus uramanta wisk'akapunqa y ñuqanchiqpaq contrapartinchiq es cavar los poszos chaylla. Ñuqa jurayk'uchisaq listata doña Silveriaman trabajanapaq, ura colegiuta refaccionanapaq. (C.C, Escuela, 12.10.2014)

[Presidente del CESC: Hace tiempo hemos hecho la observación y decidimos cerrar los baños de abajo, y de nosotros la contraparte es cavar los pozos. Yo voy a realizar la lista y le entregaré a doña Silveria para trabajar en la refacción del colegio de abajo].

Según los datos se percibe que las actividades son más de trabajo laboral y de gestión de proyectos ante la Alcaldía para el mejoramiento de la escuela en aspecto de la infraestructura. Pero también se participó en la elaboración del Proyecto Socioproductivo de manera directa en los talleres que realizó el Consejo Educativo de la Nación Quechua y en el

cual se definió el PSP "la crianza de gallinas ponedoras", para que se realice el trabajo de manera conjunta entre la escuela y la comunidad. Hasta el momento hay falencia en coordinar, planificar y hacer seguimiento en la implementación del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua y del PSP en la enseñanza y aprendizaje.

4.3. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN Y CONCEPCIONES SOBRE LOS CURRÍCULOS

En este acápite se desarrollan los procesos de construcción del Currículo Base realizado por el Ministerio de Educación y Currículo Regionalizo y Armonizado fue elaborado por el CENAQ. Estos currículos se empezaron a realizar desde 2006 hasta 2014. Asimismo, se describe las percepciones de dichos currículos por parte de los actores educativos de cómo se está entendiendo y se practica en la enseñanza y aprendizaje en las aulas.

4.3.1. Proceso de construcción del Currículo Base

Después de promulgar y aplicar otras reformas educativas en Bolivia, tales como la de julio de 1994 en la que se promulgaba una reforma educativa en la que quedaba establecida la educación boliviana como "participativa, intercultural y bilingüe", Bolivia se enfrenta a la promulgación de otra reforma educativa el año 2010, reforma que aún está siendo implementada hasta el día de hoy.

Antes de la promulgación de esta nueva Ley de Educación 070 el año 2010, muchos otros acontecimientos tienen lugar. En primera instancia, el 24 de mayo de 2006 se anula la Ley 1565, decreto supremo 28725, de la Reforma Educativa de 1994. Posteriormente, se lleva a cabo un Congreso Nacional de Educación en Sucre, en julio de 2006, donde se aprueba el Anteproyecto de la Ley de Educación 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". A partir de este momento, se inicia la elaboración del Currículo Base y Programas de Estudio del Sistema Educativo Plurinacional a cargo del Ministerio de Educación:

Una vez realizado el Congreso Nacional de Educación en julio del 2006, por mandato del mismo, se inicia la elaboración del Currículo Base y los Programas de Estudio de los niveles Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva, con participación de maestras y maestros del sector urbano y rural, profesionales en diferentes especialidades y sabios indígenas originarios de diferentes pueblos y naciones del

Estado Plurinacional. Este trabajo se realizó durante las gestiones 2007 y 2008. (Ministerio de Educación, 2014a, pág. 1)

En noviembre de 2008, se realiza el Primer Encuentro Pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional en la ciudad de La Paz, donde se reúnen más de 700 representantes de diferentes organizaciones, instituciones, pueblos y naciones indígenas originario campesinos, así como del pueblo afroboliviano para presentar y establecer consensos en torno al Documento Base Curricular (Ministerio de Educación, 2014a). Sin embargo, éste no fue el único encuentro que se llevó a cabo, "entre los años 2007 y 2008 también se realizaron otros eventos para la elaboración del Currículo Base y los programas de estudio por un colectivo de maestros y sabios indígenas originarios entre otros" (Barral, 2014, pág. 6).

En mayo del 2009, se llevan a cabo diversos "Encuentros Pedagógicos" en las ciudades de Cochabamba, Santa Cruz, Tarija y Sucre para revisar los programas de estudio por subsistemas y niveles. Maestras y maestros por especialidad, madres y padres de familia, y otras organizaciones e instituciones vinculadas a la educación participan en este encuentro. (Ministerio de Educación, 2014a).

Finalmente, el año 2010 se promulga la Ley de Educación 070 "A.S–E.P.". Gracias al laborioso trabajo realizado por los CEPOs, maestros urbanos y rurales, padres de familia, intelectuales, pueblos indígenas y otras organizaciones sociales, se logra construir la nueva Ley de Educación 070 en Bolivia.

Esta Ley de Educación 070 impulsa una educación descolonizadora, liberadora, comunitaria, intra, intercultural y plurilingüe. Una educación que revaloriza y reconstituye los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios, y que también, incluye al conocimiento universal. En otros términos, la Ley 070 "A.S-E.P." valoriza el trabajo productivo de las naciones y pueblos indígenas originarios. Busca optimizar el sistema educativo para impulsar el desarrollo económico y productivo del país, orientado al "sumaq kawsay" (vivir bien). Este año 2010, finalmente, se logra plasmar el sueño de romper con una educación colonial y neocolonial de la educación.

Durante los años siguientes, el equipo técnico del Ministerio de Educación continuó construyendo el Currículo Base y los Programas de Estudios de la Ley de Educación 070. "En las gestiones 2010 y 2012 se continuó con la revisión y ajuste de los documentos curriculares, conjuntamente maestras y maestros por niveles y especialidades y el equipo técnico del Ministerio de Educación" (Ministerio de Educación, 2014a, pág. 1). Ya habiendo sido promulgada la Ley 070, se redoblan los esfuerzos para publicar el Currículo Base y los Programas de Estudio de primero de primaria y de primero de secundaria. Es así que en enero del 2012 se publican estos programas, sentando así una base firme para publicar los Programas de Estudio de los niveles restantes e iniciar la implementación de estos primeros programas en todas las escuelas del país a principios del 2013.

En la gestión 2013, se realizaron tres eventos importantes. En agosto con expertos en educación primaria, en octubre con más de 300 participantes en el Taller Nacional de Revisión y Ajuste de programas de Estudio, y en diciembre, con más de 450 participantes en el III Encuentro Pedagógico Plurinacional convocado por el Ministerio de Educación en La Paz:

En el III Encuentro Pedagógico Plurinacional "Juntos Evaluamos la implementación del Modelo Educativo", las maestras y maestros urbanos y rurales y representantes de los pueblos indígenas originarios campesinos y sectores sociales, aprobó por unanimidad, los programas de estudio y la implementación de todos los años de escolaridad en la gestión 2014. (Ministerio de Educación, 2014a, págs. 1-2)

De esta forma, estos encuentros sirvieron para revisar, discutir, mejorar y validar los Programas de Estudio de todos los niveles restantes, tanto para primaria como para secundaria. Los programas de estudios fueron aprobados, y como consecuencia, la implementación de estos programas de estudio, en todas las escuelas del país, se realizó el 2014.

En la actualidad, gracias a la labor sacrificada realizada en años anteriores, se continúa con la implementación de los programas de estudio para todos los años de estudio tanto en primaria como en secundaria desde el año 2014 y para los primeros cursos de primaria y secundaria desde el año 2013. Se tiene 3 años de implementación de 1º de primaria y 1º de secundaria, y 2 años de implementación de 2º a 6º de primaria y secundaria.

Ahora en el siguiente cuadro muestra los planes de estudio de los 3 Subsistemas de Educación Regular: Educación Inicial en la Familia Comunitaria, Educación primaria Comunitaria vocacional y Educación Secundaria Productiva.

Tabla 8: Planes de Estudio de Subsistema de Educación Regular

		NIVELES	INICIAL		PRIMARIA	SECUNDARIA	
		ETAPAS	No escolarizada	Escolarizada			
CAMPOS	COSMOS Y PENSAMIENTO	ÁREAS DE CONOCIMIENTOS Y SABERES (CURRICULARES)	Identidad cultural de la familia.	Desarrollo socio cultural, afectivo y espiritual	Valores, espiritualidad y religiones	Cosmovisiones, Filosofía y psicología Espiritualidad y religiones	
	COMUNIDAD Y SOCIEDAD		Desarrollo integral de la niña y niño en la familia.		Comunicación y lenguajes, computación	Comunicación y lenguajes	
					Lengua originaria	Lengua originaria	
				Desarrollo de la comunicación, lenguajes y artes	Lengua extranjera	Lengua extranjera	
					Artes plásticas y visuales	Artes plásticas y visuales	
					Educación física y deportiva	Educación física y deportiva	
					Educación musical	Educación musical	
					Ciencias sociales	Ciencias sociales	
	VIDA, TIERRA Y			Desarrollo bio-	Ciencias Naturales	Biología geografía	
	TERRITORIO		Nutrición y salud	sicomotriz	Cieficias Naturales	Física química	
	CIENCIA, TECNOLOGÍA Y PRODUCCIÓN		Actividades lúdicas y productivas de la familia.		Matemática	Matemática	
				Desarrollo del conocimiento y de la producción	Formación Técnica Tecnológica y Productiva	Formación técnica general	
				ia producción		Formación técnica especializada	

Fuente: (Ministrio de Educacón "Currículo Subsistema de Educación Regular", 2011, pág. 17)

A continuación, se muestra la carga horaria del Subsistema de Educación Primaria Comunitaria Vocacional en la siguiente tabla.

Tabla 9: Carga horaria de nivel Primaria Comunitaria Vocacional

CAMPOS	AREAS/DISCIPLINAS CURRICULARES	GRADOS					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Cosmos y pensamiento	Valores, espiritualidad y religiones						
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes, computación						
sociedad	Lengua originaria						

	Lengua extranjera						
	Educación física y deportiva						
	Educación musical						
	Ciencias sociales						
Vida tierra y territorio	Ciencias Naturales						
Ciencia tecnología y	Matemática						
producción	Formación y orientación vocacional						
	TOTAL	104	104	120	120	120	120

Fuente: (Ministrio de Educacón "Currículo Subsistema de Educación Regular", 2011, pág. 18)

Como ya mencionamos con anterioridad, las áreas curriculares en el esquema del Currículo Base y los planes de estudio, corresponden a los contenidos de avance que serían las asignaturas o materias que se desarrollan en las clases. Según el horario escolar de 1º de primaria, la asignatura de comunicación y lenguajes tiene como carga horaria de 8 periodos a la semana. En cambio, la lengua originaria tiene un horario más reducido en comparación de la otra materia, que es de 2 periodos por semana. Asimismo, los contenidos que se desarrollan en las diferentes áreas están de acuerdo al plan de desarrollo curricular. También el calendario escolar, son predeterminados y diseñados por el Ministerio de Educación. A pesar de que se afirma que el Currículo Base es holístico, global e integrador, los contenidos de avance en las áreas curriculares tienen un horario que cumplir, por lo cual están fragmentados, porque no están interrelacionados entre las diferentes áreas y no responden a la realidad sociocultural y lingüística de la comunidad.

Por otra parte, aunque los principios de dicho currículo deberían ser descolonizadores, intraculturales, interculturales y plurilingües, y científicos—técnico y tecnológicos, la realidad nos muestra que, por ejemplo, en el área de comunicación y lenguajes esta situación no se lleva a cabo. Según la observación de clase realizada en 1º de primaria en la escuela Franz Tamayo de Llavini, podemos concluir diciendo, que la enseñanza en el aula continúa siendo impartida con metodologías tradicionales por ejemplo el método silábico, tanto los contenidos y la evaluación. Empero, desarrollaremos con más detalle estas afirmaciones en el punto 4.4.

4.3.2. Concepciones y percepciones sobre el Currículo Base (CB)

Los actores principales de esta investigación aportaron con la información necesaria a través de las entrevistas realizadas.

Estas entrevistas indican que el Currículo Base se está implementando en los procesos de enseñanza y aprendizaje "Están mucho más centrados todavía los profesores en la implementación del Currículo Base y en el desarrollo de los contenidos" (Ent. IPELC. C.C., 5.11.2014). Según la entrevista al técnico de IPELC indica que los procesos educativos en la escuela aún están centrados en el desarrollo de los contenidos del Currículo Base como son los conocimientos universales en los procesos de enseñanza y aprendizaje "El Currículo Base, está reflejado en los conocimientos universales" (Ent. IPELC. C.C., 5.11.2014). También el Ejecutivo de la FSUTCC J. Zurita²⁶ señala al respecto que "El Currículo Base habla de todos los conocimientos universales que todos pueden aprender, es intercultural". (Ent. FSUTCC. J.Z., 22.6.2015). Claramente, estas entrevistas, mencionan que el Currículo Base está siendo implementando por los profesores. De esta manera se puede ver que solamente se están enseñando saberes universales, excluyendo de esta forma la esencia de lo intercultural, aspecto que debería enfocarse más en la actualidad en las prácticas educativas de la escuela.

Los conocimientos universales se conocen como ciencia. La ciencia es integral, es parte de la vida y sirve para solucionar las problemáticas que surgen en la vida cotidiana. Estos se pueden entender como conocimientos científicos, válidos, observables, verificables y comprobables, además de tener una connotación política de homogenización cultural y lingüística en la lengua castellana formando una sociedad individualista y no comunitaria. En este sentido, los conocimientos del mundo están agrupados en los campos de saberes y conocimientos distribuidos en las áreas curriculares: Filosofía y cosmovisión, espiritualidad y religiones; comunicación y lenguajes, ciencias sociales, educación artística, educación física y

_

²⁶ Juan Zurita actualmente es Ejecutivo de la Federación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Cochabamba, asumió el cargo para dos años en mayo de 2014, cumplirá su mando en la primera gestión de 2015. Fue presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) de medio año de gestión de 2010 a agosto de 2012. Siendo el impulsor de la construcción del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua durante su gestión de mandato.

deportes; ciencias naturales; matemáticas, y técnica y tecnología relacionados con el contexto sociocultural del Estado Plurinacional de Bolivia:

[...] la "ciencia", no sólo se estaría hablando de los conocimientos universalmente construidos y validados, sino también de los proyectos de sociedad que encarna el cientificismo y la cultura particular que lo contiene [...] detrás de la ciencia (cientificista) como conocimiento universalizado, yace un proyecto de sociedad y una cosmovisión monocultural incorporada. (Ministerio de Educación, 2014b, pág. 15)

El Currículo Base es intercultural, se centra en la relación de conocimientos, saberes, ciencia y tecnologías propias de cada cultura con otras culturas del mundo, para fortalecer la identidad de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios en igualdad de condiciones. Al respecto Moya indica "La interculturalidad va más allá de las relaciones entre culturas. Supone el reconocimiento del "otro" y la afirmación de sí mismo" (Moya, 2009, pág. 28). La interculturalidad fortalece a las NPIOs, el conocer otras culturas y adaptarlas a las tecnologías para la producción tangible e intangible en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los espacios educativos fortalece el desarrollo de los pueblos indígenas. No obstante, lamentablemente, hasta ahora, los conocimientos universales siempre han subordinado los saberes y conocimientos propios de la comunidad, aunque en teoría se afirma que ambos conocimientos están en el mismo nivel, la práctica nos muestra todo lo contrario. Según las observaciones realizadas en el 1º de primaria de la escuela "Franz Tamayo" de Llavini, podemos mencionar que los docentes ponen mayor énfasis en el desarrollo de los contenidos del Currículo Base que del Currículo Regionalizado. Para este análisis nos centraremos en el área de Comunicación y Lenguaje del Currículo Base; y en la temática Curricular de Comunicación del Currículo Regionalizado que a partir de aquí se denominará comunicación y lenguajes.

A nivel general, la mayoría de profesores prefieren implementar el Currículo Base en su práctica docente puesto que este emana del Ministerio de Educación y es de carácter obligatorio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asumiendo así de manera incorrecta que el Currículo Base es superior o mejor del Currículo Regionalizado. Los profesores,

simplemente, acatan las resoluciones ministeriales de implementación del Currículo Base, y como dice una profesora: "El Currículo Base es más grande en el que nos tenemos que regir todos a eso, porque el currículo viene desde arriba del Ministerio de Educación, como nosotros estamos abajo tenemos que seguir eso" (Prof. M.S., 16.6.2016). Haciendo un análisis de este hecho podemos afirmar que ni el Currículo Base ni el Currículo Regionalizado son superiores, sino que ambos se armonizan y se complementan entre sí para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje.

De este modo, los profesores aplican las disposiciones del Ministerio de Educación sin ninguna propuesta académica diferente, subordinados y aplicando los programas de estudio: plan anual bimestralizado se realiza por bimestre para todo el año y plan de desarrollo curricular que se elabora para 15 días en el nivel de primaria o (Plan de Clase) y para 30 días en el nivel secundario (ver anexo 13).

La profesora de 1º de primaria explica: "El Currículo Base es un documento donde están concretizadas las orientaciones metodológicas, criterios de evaluación y eso va más concretizado en el plan de clase y eso vamos desarrollando de acuerdo a lo que planificamos en el plan de clase" (Ent. Prof. A.M., 11.6.2015). La entrevistada expone que el Currículo Base se concretiza en el plan de desarrollo curricular específicamente, en el que tiene elementos centrales como las orientaciones metodológicas, criterios de evaluación, los recursos y contenidos:

El Currículo es un documento que está organizado para los temas que vamos a avanzar. En el Currículo Base están los contenidos que debemos abordar de acuerdo al grado que tenemos. El currículo también tiene metodologías, orientaciones metodológicas que podemos hacer debates está más con los temas que vamos a avanzar. Que vamos avanzar en primero, en segundo, en tercero y tiene orientaciones metodológicas, nos dan sugerencias también ahí. (Ent. Prof. A.M., 11.6. 2015)

Esta afirmación hace referencia a los programas de estudio por año de escolaridad, apuntando a los contenidos, y orientaciones metodológicas según los grados de estudio. Desafortunadamente, los profesores no entienden bien los elementos que comprenden el Currículo Base partiendo de los principios, ejes articuladores, el MESCP, los campos de

saberes y conocimientos y las áreas curriculares. Es difícil elaborar un Plan Anual Bimestralizado y Plan de Desarrollo Curricular, cuando no se entienden los componentes de la estructura del Currículo Base en su integridad. Es por esta razón que los profesores tienen dificultades al momento de realizar y organizar las dos planificaciones mencionadas anteriormente.

Lamentablemente, todas estas bases teóricas acerca de los campos y áreas hay dificultades en el momento de aplicar en la realidad, por eso la enseñanza y el aprendizaje siguen llevándose a cabo de manera fragmentada. En tanto el Currículo Base se está aplicando y el Currículo Regionalizado es olvidado, "más se está avanzando el Currículo Base, porque todos los materiales ahorita tenemos los textos están en castellano, hay textos de apoyo, las mismas guías para los docentes. El avance del Currículo Base es en castellano y la escritura y más manejamos el Currículo Base" (Ent. Prof. N.S., 18/11/2015). Esta entrevista demuestra lo antes mencionado: la implementación del Currículo Base en los procesos de enseñanza y aprendizaje es única. Además, los profesores se apoyan más en los materiales educativos ya realizados y publicados desarrollados según el año de escolaridad.

Es importante recordar que los contenidos del Currículo Base se conocen como los conocimientos universales u occidentales. Sin embargo, cuando se realizó la entrevista a los comunarios sobre la enseñanza de los conocimientos universales, ellos se refirieron, en su mayoría, a las áreas curriculares, más conocidas en la escuela como materias. A continuación, se expone la siguiente entrevista:

Imatachá profesor enseñanzata qun achhayta yachachin matemáticas: suma, resta, lenguaje, estudios sociales, ciencias naturales, educación física, religión, achhaykunasta. (Ent. Com. S.D., 18.10.2015)

[El profesor enseña lo que tiene que enseñar, las Matemáticas: suma resta, Lenguaje, Estudios Sociales, Educación Física, Religión y Química esos siempre].

En relación a la enseñanza de los conocimientos universales, en la respuesta se ha referido a las áreas curriculares en relación a los contenidos del Currículo Base que se implementa en la Unidad Educativa Franz Tamayo de Llavini.

En cuanto a la percepción del Currículo Base, los actores externos de la comunidad de IPELC y la FSUCC perciben que los profesores están más centrados en el desarrollo del Currículo Base, es decir, en los conocimientos universales, sin embargo, declaran que este es intercultural. Es interesante darse cuenta de cómo cada actor percibe el Currículo Base, pero todos coinciden que este se refiere a los conocimientos universales que son más conocidos como las materias que siempre se desarrollan en las escuelas: Comunicación y Lenguajes, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El Currículo Base tiene toda una estructura y está organizada a través de los principios, ejes articuladores, campos de saberes, conocimientos, y áreas curriculares que se operativizan a través de la planificación curricular: plan anual bimestralizado y plan de desarrollo curricular para su implementación en la enseñanza y aprendizaje.

4.3.3. Participación Social: creación del CENAQ

En este punto explicaremos brevemente cómo se crearon los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ).

Los Consejos Educativos de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs), nacen a partir de la Reforma Educativa, Ley 1565 de 1994. En su Artículo 6 parágrafo 5 se anuncia la creación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios a nivel nacional, para este efecto se recurre a la transterritorialidad. La Reforma Educativa de 1994 legalmente establece:

"Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aymara, quechua, guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo". (Ministerio de Educación, 1994, pág. 10)

Según el enunciado anterior, se legalizan los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, pero no se habla todavía de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios tales como la Nación Quechua, aymara y otros. Hasta ese entonces, la Nación Aymara, Quechua, Guaraní y Amazónica Multiétnica y otras no eran reconocidas como Naciones sino como

pueblos. En la actualidad, con la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P.", se las reconoce como Consejos Educativos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos. De este modo, se sostiene que participarán en la formulación de las políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo, así como en la formulación de políticas educativas en los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. No son los actores principales, sino los secundarios, porque las políticas educativas que se formulan para el Estado están a cargo del Ministerio de Educación. Es así que con o sin la participación de los consejos educativos las políticas educativas en el país se realizan y se aplican de forma inminente.

Sobre la participación de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios (NPIOs) y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) en relación a la educación, se indica que participan en la formulación de políticas y gestión educativas, es decir que pueden proponer la realización de políticas educativas o gestiones educativas. Sin ser los principales actores en la ejecución de un proyecto, se entiende que podrían ser parte de la elaboración de las propuestas.

Sin embargo, la labor de implementar el Currículo Base y en su momento el Currículo Regionalizado recae sobre los actores primarios y secundarios de esta reforma, tales como el profesor y el director de la unidad educativa, además del desarrollo de la intraculturalidad, interculturalidad, el plurilingüismo y las relaciones comunitarias y productivas.

Aunque existen intentos de implementación del Currículo Regionalizado, estos intentos sólo se quedan en la teoría. Según las observaciones realizadas en la unidad educativa, la práctica cotidiana demuestra que ni los profesores, ni el resto de los participantes están aplicando en el aula los lineamientos y mandatos del Currículo Regionalizado en la enseñanza y aprendizaje de 1º de primaria.

Se concluye al respecto que la inclusión de la participación social a las Naciones y Pueblos Indígena Originarios y a los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios es una estrategia de participación política y de nueva relación de poder, entre el Estado y las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios para poder controlar a las NPIOs y subordinarlas a las políticas del Estado, bajo el paraguas de que las relaciones son supuestamente de manera horizontal con el gobierno.

El Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) se creó como brazo técnico en el área de educación de las organizaciones sociales matrices en 1997, la cual se constituyó, formalmente, en una asamblea que se realizó en la capital de Sucre del departamento de Chuquisaca-Bolivia. En la misma, se establecieron los miembros del CENAQ para encaminar las políticas educativas en la Nación Quechua, obteniendo su personalidad jurídica el 2002, estableciéndose con autonomía de ejecutar proyectos educativos en coordinación con las organizaciones sociales matrices.

En referencia a este punto, citaremos una parte del documento de esta institución (Informe de gestión de 2013):

El CENAQ formalmente fue constituido como organización el 20 de diciembre de 1997, en Sucre en la Primera Asamblea Educativa de la Nación Quechua convocada por la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), conformándose el primer directorio con participación de todas las organizaciones vivas de la Nación Quechua. Como organización social educativa el CENAQ cuenta con personalidad jurídica Nº 027/2002, de manera general, jurídicamente respaldada en la Constitución Política del Estado, el convenio 169 de la OIT, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas y específicamente en el Art. 92 inciso b) de la Ley Educativa "Avelino Siñani- Elizardo Pérez". (CENAQ, 2013b, pág. 8)

Esta instancia de Participación Social es el impulsor de la elaboración del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua y ahora se encuentra este currículo en su momento de su implementación. El CENAQ de alguna manera está tratando se realizar un seguimiento a la escuela Focal de Llavini, en el momento de su aplicación, porque algunas veces visita a la escuela para verificar su aplicabilidad en la escuela.

4.3.4. Lineamientos del Currículo Regionalizado

A partir de la aprobación del Anteproyecto de Ley de Educación 070 realizada el 2006 en Sucre, se abordaron los lineamientos de construcción del Currículo Regionalizado (CR) desde las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs). Como institución pionera la

Coordinadora Nacional Comunitaria de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC CEPOs), y los CEPOs pertenecientes a esta institución como el CENAO y otros.

El año 2007 se realizaron encuentros educativos a nivel nacional para orientar y diseñar los lineamientos de los Currículos Regionalizados en las tierras altas y en las tierras bajas con participación de Instituciones Normales Superiores.

Se trazaron los lineamientos curriculares desde la perspectiva de las vivencias de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios para el Currículo Regionalizado. La propuesta presentada por CNC CEPOS es el pilar fundamental, es el núcleo central del currículo a partir del saber.

Se entiende este núcleo como parte esencial de la vida humana que hace posible la relación con el mundo, la naturaleza y con uno mismo. Ayuda a comprender los procesos educativos de la escuela en interacción con la comunidad. Como podemos apreciar en la siguiente cita:

El núcleo central del currículo es el saber, entendido como una condición humana que hace posible una forma de relacionarse con el mundo y que comprende conocimientos y capacidades que se pretende adquieran los estudiantes en su formación escolar y que se materializan en actuaciones sociales específicas y legítimas (reconocidas y aceptadas por todos como válidas) tanto en relación con la naturaleza, con los demás como consigo mismo. (CNC CEPOs, 2007, pág. 38)

La formulación de los fundamentos curriculares se lleva a cabo desde esa visión de las naciones y pueblos indígenas, tomado en cuenta la parte filosófica, epistemológica, pedagógica y cultural. De la cual presentamos un resumen:

Filosóficos, sobre todo, se centran en la dualidad mediante la visión de complementariedad. **Políticos**, de la emergencia política de los pueblos indígenas y como su concurrencia, ha surgido la nueva ley de educación, en el que se ha traducido en un estado y un currículo plurinacional y plurilingüe. **Epistemológicos**: el saber ser constituye la base y fundamento de los principios la cosmovisión y la identidad. Para efectos didácticos se propone el mundo espiritual y el mundo natural. **Pedagógicos**, conjuga los elementos propios de las pedagogías de los pueblos indígenas y privilegian el diálogo. La realidad cultural y la realidad de la vida debe ser la base para desarrollar contextos de aprendizaje. **Culturales**, el currículo del país debe ser regionalizado en función de cada uno de los pueblos indígenas que lo habitan y en determinado momento tiene que desarrollarse y combinarse con las otras culturas; por tanto, debe considerarse los conocimientos propios, además de los conocimientos de otros pueblos. (CNC CEPOs, 2007, págs. 41-43)

El trabajo realizado por CNC CEPOs y los CEPOs ha sido un proceso de construcción a lo largo del tiempo desde el 2007 hasta el 2013. No obstante, haciendo un análisis de los fundamentos curriculares, existe un vacío en el que no está presente la lengua originaria como uno de los fundamentos. Y, sin embargo, la lengua es la que refleja la vivencia de los comunarios y a través de ella surge el aprendizaje en las comunidades. Es por esto que, aunque la lengua está inmersa dentro el fundamento de la cultura, sería mejor que este se explicite como uno de los fundamentos curriculares. Los fundamentos del currículo se plantearon de una manera acertada y en complementariedad, estos reflejan la vida de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios. En los que la vida parte del saber, en quechua "vachay", siendo perenne la paridad entre el hombre y la mujer, el día y la noche, así como en el trabajo y la vida comunitaria. Estas connotaciones tienen su origen en la cosmovisión indígena y desde las NPIOs, para realizar los Currículos Regionalizados como base fundamental y guía pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, podríamos afirmar que el aprendizaje en el mundo indígena es la acción misma de involucramiento en las actividades de la comunidad. En cuanto a las características de los lineamientos del Currículo Regionalizado encontramos un documento de CNC CEPOs con el título "Educación, cosmovisión e identidad" de 2008, de la cual presentamos la siguiente cita:

En el mundo indígena, todo aprendizaje está ligado a la acción. En consecuencia, la enseñanza se desarrolla como un proceso en el que el niño o la niña intervienen progresivamente en las actividades del hogar, desde las más sencillas —posiciones periféricas— hasta aquéllas de mayor complejidad y responsabilidad. (CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad", 2008, pág. 33)

De acuerdo a esta Ley de Educación 070, la educación no debería ser relegada a la escuela, sino que debería practicarse, en las NPIOs, porque se aprende participando en las actividades de la comunidad, el aprendizaje está ligado a la acción. Por ejemplo, los niños aprenden haciendo cosas sencillas hasta lograr la realización de las cosas más difíciles, con la práctica se vuelven fáciles en el transcurso del tiempo. Esta organización lógica de vivencia de

las NPIOs, además de la propuesta, propone que la escuela sea parte de la comunidad en sus procesos de enseñanza y aprendizaje partiendo desde los Currículos Regionalizados.

Como ya lo aclaramos anteriormente, la estructura de los Currículos Regionalizados que parte del "saber" como eje fundamental y comprende un principio (P): cosmovisión e identidad, empero, con fines didácticos, éstos se agrupan en 2 ejes ordenadores (EO): mundo espiritual y el mundo natural. Desde los ejes ordenadores (EO) surgen 16 temáticas curriculares (TC) que se agrupan en las 4 áreas curriculares (AC). Los ejes ordenadores del mundo espiritual comprenden las temáticas curriculares de simbología, música y danza, principios y valores, religiosidad los cuales son agrupados en el área curricular de educación para la formación de la persona; los mitos e historias, gobierno y organización comunitaria, comunicación y justicia, se agrupan en el área de educación para la formación de la comunidad. El eje ordenador del mundo natural tiene como temáticas curriculares: las artes y artesanías, producción, cálculo y estimación, tecnología y se concentra en el área curricular de educación para la transformación del medio; la salud, la naturaleza, espacios y territorios, comprende el área curricular de educación para comprender el mundo (CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad", 2008). El siguiente esquema muestra de manera gráfica lo que describimos líneas anteriores:

Figura 4: Estructura del nuevo currículo Principios Cosmovisión e identidad ordenadores Mundo espiritual Ejes Mundo natural ordenadores Gobierno y organización comunitaria Temáticas curriculares Sálculo y estimación Artes y artesanías Mitos e historia Música y danza Somunicación Producción **Fecnología** Vaturaleza Salud Educación para la Educación para la Educación para la Áreas transformación del la formación de la comprensión del vida en comunidad curriculares

Figura 8: Estructura del Currículo Regionalizado

Fuente: (CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad", 2008, pág. 56)

La estructura del Currículo Regionalizado no muestra la lengua como parte de la estructura del nuevo currículo, pero cabe aclarar que en el área curricular de educación para la vida en comunidad, se la encuentra como temática curricular la comunicación. En este, la comunicación se realiza a través del lenguaje y el habla en la lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, podemos observar ello en la cita a continuación:

La mayor materialización de la comunicación es el lenguaje, sin dejar de lado otros modos expresivos existentes. En ese sentido, según los lineamientos curriculares propuestos, esta temática curricular implica el estudio, la comprensión y el uso adecuado de la lengua materna, así como el conocimiento y la producción de literatura propia, en el marco de la política bilingüe adoptada en la propuesta de la nueva Ley de la Educación Boliviana. Esto quiere decir que los estudiantes deberán aprender en su lengua originaria y en una segunda lengua, y que, además, deberán aprender una lengua extranjera de modo progresivo y secuencial. (CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad", 2008, pág. 65)

Al considerar este punto, nos damos cuenta que la Ley de Educación 070 no explica claramente cuál es el proceder que el Currículo Regionalizado debe seguir con respecto a los

procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera. Sólo se menciona que los estudiantes "deberán" aprender la lengua originaria L1, segunda lengua L2 y una lengua extranjera L3, no se aclara más al respecto. Por esta razón, creemos que la enseñanza en los procesos educativos se desarrollan teniendo en cuenta los criterios del habla de las lenguas del contexto de la comunidad. Sin embargo, los niños y niñas de las comunidades tienen una ventaja ya que muchos de ellos son bilingües.

La cosmovisión e identidad son los principios básicos del Currículo Regionalizado, puesto que el Currículo Regionalizado se basa en el "saber", las guías y los lineamientos del proceso enseñanza y aprendizaje parten del saber. La "cosmovisión es la explicación de la vida social, económica y política de la humanidad a partir del gran orden cósmico" (CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad", 2008, pág. 57). Según la visión de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios la cosmovisión está integrada a la vida comunitaria, económica y política desde una mirada global, holística. Es así que la visión del mundo se concibe de una manera integral, donde todo tiene vida y está conectado de manera armónica. Por otro lado, cuando se habla de identidad hacemos alusión inmediata a la simbología que nos representa, que nos identifica, que nos muestra las características de cómo somos, como sentimos y percibimos el mundo. Es decir que cuando hablamos de "identidad surge inmediatamente la representación de la lengua, de la vestimenta y de los rituales, además del contexto geográfico y de otros elementos identitarios" (CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad", 2008, p. 57).

Las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios siempre han expresado su identidad de manera particular. Sin embargo, esta identidad tiene que legitimarse y reconocerse a través de la educación y el uso de su lengua. La lengua es un motor elemental en el ámbito de la educación, pero no está inserta en los fundamentos de los Currículos Regionalizados.

Por cuestiones pedagógicas los ejes ordenadores del Currículo Regionalizado se dividen en dos: mundo espiritual y mundo natural. Estas son dos categorías en las que se concibe la dualidad de la vida, del mundo espiritual y natural, es decir, vivencias, creencias y

espiritualidad que permite relacionarnos con la Madre Tierra, con la naturaleza: las plantas, los animales, el aire y el agua. De este modo, el Currículo Regionalizado de algún modo, apuntan hacia los objetivos trascendentales de la vida de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad", 2008).

Ahora bien, las temáticas curriculares que se plantean en el Currículo Regionalizado tienen que ver con actividades que se llevan a cabo en la vida comunitaria de las NPIOs. En las prácticas cotidianas de los saberes y conocimientos propios que se encuentran en las áreas curriculares. La educación para la formación de la persona se enfatiza más en la formación integral de los participantes; mientras que la educación para la vida se centra más en la educación para vivir en comunidad, en la formación comunitaria de las formas y principios de la comunidad; por otro lado, la educación para la transformación del medio, hace énfasis a las formas de producción según las potencialidades productivas de las NPIOs; por último, la educación para la comprensión del mundo, "cuya finalidad es contribuir a expandir el conocimiento y las formas de comprensión de los fenómenos, recuperando la matriz cultural de nuestros pueblos y naciones indígenas originarias" (CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad", 2008, pág. 75).

En definitiva, se trata de entender el mundo desde la cosmovisión de la dualidad: del mundo espiritual y natural en las prácticas cotidianas. Las actividades de la comunidad y la escuela deberán ser compartidas según las actividades productivas, agrícolas, espirituales, de identidad, y lengua originaria. Con estas afirmaciones nos referimos a la labor de compartir tanto las pedagogías propias como occidentales en los espacios educativos de las NPIOs.

La cosmovisión de las NPIOs fomenta el principio holístico e integral al momento de la enseñanza, sin embargo, este principio, al igual del Currículo Base, el Currículo Regionalizado se fragmenta en 16 temáticas curriculares por cuestiones pedagógicas y escolares, en otros términos, para que ambos currículos se compatibilicen en las estructuras de los lineamientos curriculares, sin embargo, el Currículo Regionalizado mantiene los principios

de vida de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios, pero en las prácticas educativas se van fragmentando.

4.3.5. Construcción del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua

Luego de 10 años de presencia del CENAQ, a partir de julio 2006, se lleva a cabo una serie de talleres vinculados a la construcción de Currículo Regionalizado para la Nación Quechua. Uno de los productos claves es el libro "Recuperación de los saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la Nación Quechua" CENAQ 2007 (ver anexo 12). Del mismo modo, los talleres para la sistematización de saberes y conocimientos de la Nación Quechua se llevaron a cabo en los departamentos de Chuquisaca: Sucre, Zudañes, Pacdoyo y Sopachuy; Potosí: Tupiza, Llallagua, Yocalla y Uyuni; Cochabamba: Mizque, Cochabamba y Chinaoata en los que se abordaron los ejes temáticos relacionados: con lenguaje y comunicación, transmisión de conocimientos, etnomatemática, naturaleza y producción, sociedad y autoridad, justicia comunitaria, tecnologías, música y baile, división de trabajo, lo espiritual y relacionado con las guías y los líderes de las comunidades. (CENAQ, 2007). Es así que estos saberes y conocimientos recogidos desde los diferentes departamentos, son la base fundamental para la construcción del Currículo Regionalizado.

De este modo, durante el año 2009 las escuelas focalizadas o escuelas pilotos empezaron a funcionar en: Tuskiña (Potosí), Lajas (Chuquisaca) y Llavini (Cochabamba). Al final del periodo académico, los resultados no se hicieron esperar. Las 3 escuelas pilotos produjeron pequeños libros en quechua, cuentos basados en las experiencias de la comunidad. Además, de este modo, se pudo sustentar la idea de que todos podemos producir material escrito a cualquier edad.

Gracias a la sistematización de saberes publicados en varios libros relacionados con la cultura e identidad quechua, tales como la "Recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la Nación Quechua" y "Educación, Cosmovisión e Identidad", realizados por el CENAQ y el CNC CEPOs, el Currículum Regionalizado empezó a tener

forma para desarrollarse y revitalizarse. El resultado de la propuesta curricular regionalizada se entregó al Ministerio de Educación (ME), y finalmente, el 12 de octubre de 2012 la Resolución Ministerial Nº 686/2012 (Ver anexo 14) fue emitida para su implementación en la Nación Quechua.

El año 2013, el Consejo Educativo de la Nación Quechua diseña y publica el libro "Currículo Regionalizado de la Nación Quechua" con el objetivo de implementarlo en las escuelas focalizadas. Este proceso de implementación se inicia el 2013. Sin embargo, los profesores de Lajas (Chuquisaca) no ven al CENAQ como a una organización que pueda ayudarlos, más bien reclaman la construcción de aulas, tarea que no coincide con los objetivos del CENAQ y, por tanto, ni la construcción de la infraestructura ni la implementación de escuela focal se llevaron a cabo. Por estas razones, el 2013 el CENAQ cambió la escuela focalizada de la comunidad de Lajas (Chuquisaca) al municipio de Mojocaya-Quivale en el mismo departamento.

El ex presidente del CENAQ, J. Zurita relata el cambio de la escuela focalizada:

Elaboramos un documento para implementar en las unidades educativas el Currículo Regionalizado, producto de eso ya existía un antecedente de enseñanza del Currículo Regionalizado en Llavini de Cochabamba; Chuquisaca en Lajas y en Potosí - Tusquiña, en los dos departamentos funciona bien en Potosí y Cochabamba, y en Chuquisaca no ha podido funcionar porque las condiciones que pedían los docentes de la unidad educativa eran muy malas. Nos han mirado como a ONGs con fines de lucro, incluso nos han pedido infraestructura, por eso ha fracasado en Chuquisaca. (Ent. FSUTCC., J.Z., 22.9.2015)

Ahora haciendo hincapié específicamente a la construcción del Currículo Regionalizado de la Nación quechua. El CENAQ inició la construcción del Currículo Regionalizado en las escuelas focalizadas (en este caso Llavini), según indica la Ley 070 en el artículo 69 numeral 3, en coordinación con el Ministerio de Educación, pero en este tramo surgieron algunos problemas de cómo se va a realizar el Currículo Regionalizado. Sin embargo, en los talleres y reuniones realizadas los CEPOS con el Ministerio de Educación, los del gobierno central intentaron imponer su propuesta de cómo tenía que estar organizado por territorio y además llamarse el Currículo de las NPIOs y plantearon que sea por regiones del

Estado Plurinacional. Los Técnicos del Ministerio de Educación a toda costa intentaron liderar el sendero del Currículo Regionalizado, pero no pudieron ante la fuerza y firmeza de la propuesta de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios. Por otra parte, los CEPOs plantearon al del Ministerio para que los currículos sean por Nación y Pueblo, esta propuesta fue aceptada por el Ministerio de Educación con el nombre de Currículo Regionalizado. Los CEPOs aceptaron también y por esa razón lleva ese nombre. En este sentido, se tiene las palabras de Mario Fuentes ex técnico del CENAO:

El proceso ha sido largo para la construcción del Currículo Regionalizado se ha tenido que realizar talleres a nivel nacional con los CEPOs, con el Ministerio de Educación más. Un debate, muy fregado, porque tanto en el Ministerio y los CEPOs al principio no se podían entender. El ministerio, decía: El Currículo Regionalizado se van incorporar al currículo base al currículo central. Y los CEPOs ahí frenaron y nosotros dijimos: no, nos vamos a incorporar ya, porque cuando nos incorporamos somos como el aguita que corremos en una acequia grande y a medida que corremos nos secamos y nos desaparecemos y nos dejan en el olvido y son esos fundamentos dijimos: nosotros vamos a tener nuestro propio currículo y se va llamar, Currículo por Nación y Pueblo Indígena. Así tenía que llamarse; currículo por Nación y Pueblos Indígenas. No, Currículo Regionalizado, primero nos regionalizan de esta manera: Currículo Regionalizado del chaco, región chaco; Currículo regionalizado, región altiplano; currículo regionalizado, región valles, currículo Regionalizado, tierras bajas. Ósea, bueno todavía se pensaba en cambas, collas y chapacos, y no se pensaba en currículo por Nación y Pueblos Indígena. Los pueblos indígenas en su proceso el currículo planteamos: cada Nación y Pueblo Indígena debe tener su currículo, desde sus saberes y conocimientos. Lo regionalizado, bueno, el Ministerio hasta el último intransigentemente nos dijeron: no, tiene que ser regionalizado. Pero dijimos: ya que se llame regionalizado, pero que se llame regionalizado, pero el Currículo Regionalizado sea por Nación y Pueblo Indígena. Y dijeron sí del Ministerio de educación. ¡A ya!, muy bien entonces quedamos que los regionalizados deberían ser: por Nación y Pueblo Indígena y se está haciendo, eso es el logro también. (Ent. CENAQ. M.F., 12.7.2015)

Al parecer el Ministerio de Educación sobre la construcción de los Currículos Regionalizados, tenía una propuesta separatista de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios, al proponer el currículo por regiones. Claro es más fácil hacer los currículos por regiones, haciendo una zonificación desde el Estado Plurinacional. Sin embargo, las propuestas de las dos instituciones se combinaron para la construcción de los Currículos Regionalizados como se aclara "Cabe subrayar que en cada una de las 7 regiones delimitadas se considera a cada una de las NPIOs existentes, quedando establecido que cada una tendrá su propio Currículo Regionalizado" (CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes", 2013b, pág.

22). Las 7 regiones son: chaco, valle, altiplano y yungas, amazonía sur, amazonía centro y amazonía norte. En este sentido, se realizarán 37 Currículos Regionalizados de las NPIOs, para que la Ley de Educación 070 se implemente en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Los talleres para la construcción del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, se realizaron en los diferentes departamentos que comprende la Nación Quechua. Uno de los objetivos primordiales del CENAQ, fue la construcción del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua (ver anexo 12). Cuando se dice territorios continuos, se entiende a los territorios de los departamentos principalmente de Cochabamba, Potosí y Chuquisaca, porque la mayoría de los quechuas habitan en estos lugares desde los tiempos de sus antepasados y el territorio no se divide, es decir que no está fragmentado, tiene una continuidad a lo largo y ancho del mismo. Se dice territorio discontinuo a los departamentos de Tarija, Oruro, La Paz y Santa Cruz, porque en estos departamentos los quechuas habitan en diferentes lugares y es conocido como transterritorialidad. A continuación, se detallan los talleres realizados en los diferentes departamentos:

En Potosí cuantos talleres se habrá realizado, en Chuquisaca y en Cochabamba se va haciendo talleres constantes y se va construyendo el Currículo Regionalizado, con la participación de todos los quechuas básicamente están en territorio continuo y también discontinuo. Territorios discontinuos como Santa Cruz, Charazani de La Paz con los Callawayas, como también como Oruro va participando, en los eventos y comienza el 2011 y concluye a fines del 2012 ha sido entregado al Ministerio de Educación el Currículo Regionalizado, por el compañero Ángel Vallejos y el Ministerio nos devuelve con una Resolución Ministerial con la implementación obligatorio, para directores departamentales, directores de Unidades Educativas y Núcleos. (Ent. CENAQ. M.F., 12.7.2015)

En los talleres realizados por el CENAQ, participaron las organizaciones sociales, los abuelos, comunarios, los profesores y las representantes de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM). Los talleres se caracterizaron por tener una metodología participativa, trabajos en grupos y de consenso en plenaria. Los grupos de trabajo conformaban los diferentes actores sociales, en los cuales se discutían y socializaban los saberes y conocimientos de la Nación Quechua, para la realización de los planes y programas del Currículo Regionalizado. En los grupos que se trabajaban había discusiones de diferente

índole, por un lado, la socialización de los saberes y conocimientos, por otro lado, los del magisterio velaban sus intereses inclinándose al Sistema Educativo tradicional. En algunos casos en este punto en vez de ayudar en los grupos de trabajo entorpecían y confundían a los participantes, más que todo a los comunarios les querían imponer sus ideas de conservar la enseñanza dentro de las escuelas. Después de los trabajos grupales los grupos de trabajo socializaban en plenaria, para corregir los trabajos y si estaban o no de acuerdo a las cosmovisión e identidad de la Nación Quechua:

Básicamente como era Currículo Regionalizado Quechua, participaban los abuelos, las abuelas; participaban también dirigentes; organizaciones sociales. La Nación Quechua cuenta con 22 organizaciones sociales, de esas organizaciones sociales siempre delegaban. Tienen también sus organizaciones departamentales, quienes delegaban a sus miembros; profesores también más que todo las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, que ha sido una fortaleza muy importante en la construcción del Currículo Regionalizado. Aunque a veces había mucha tendencia cuando metías a un docente a un grupo con dirigentes, siempre tiraba por el lado del sistema tradicional y el docente era en que muchas veces confundía en vez de construir los planes y programas del Currículo Regionalizado. (Ent. CENAQ. M.F., 12.7.2015)

Chay talleres Currículo Regionalizado ruwakusaqtinqa talleresqa ruwakurqa Sucrepitaq, kay Llavinipitaq. Chaypitaq chay ruwakusaqtinqa qutupi llank'arqayku yuyayniykuta churaqtaq urquqtaq kayku manchay uma p'akina karqa, hasta profesores mana atirqankuchu al final acertanku y achaywan ruwakun. (Ent.Com., V.R., 18.6.2015)

[Cuando el Currículo Regionalizado se estaba construyendo, los talleres se realizaron en Sucre y Llavini. En los talleres trabajamos en grupos nuestros saberes y conocimientos socializábamos y escribíamos, pensando mucho realizábamos, los profesores también no podían realizar, pero al final logramos realizarlo].

El sabio indígena Víctor Ríos de la comunidad de Llavini, siempre participó en los talleres que realizaba el CENAQ. Él nos relata que cuando se estaba construyendo el Currículo Regionalizado se realizaban los trabajos en grupo, dentro de ello teníamos que pensar, era un dolor de cabeza, incluso ni los profesores no podían hacer. Las personas de las comunidades algunos aún creen, piensan y sienten hasta ahora, a pesar de que ya cambiaron este pensamiento, pero siguen considerando que los profesores tienen mayor conocimiento que ellos. Los comunarios y sabios indígenas son los que conocen en profundidad en la práctica y la teoría los saberes y conocimientos de la Nación Quechua. Por otra parte, sin el apoyo de

ellos no hubiera sido posible la construcción del Currículo Regionalizado. Y para cumplir este sueño la escuela focalizada de Llavini apoyó y participó en la construcción de dicho currículo.

Uno de los pilares fundamentales para esta construcción del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua fue el habla de la lengua quechua. Las socializaciones que se realizaron fueron en lengua quechua prioritariamente y también en castellano de manera bilingüe, para que entendieran mejor los participantes, pero el documento se escribió en castellano, debido al Sistema Educativo y porque los técnicos del Ministerio no podían entender la escritura en quechua, con fines didácticos se redacta en la lengua castellana. En la lengua quechua está solo escrito algunos contenidos en los planes y programas de estudio del Currículo Regionalizado, porque lleva el sentido del conocimiento quechua:

Ha sido una construcción comunitaria, de las organizaciones, la aprobación en congresos, en ampliados, en debates constantemente se generó talleres de socialización de análisis de aprobación a través de resoluciones, esto, básicamente, claro, de hecho, la lengua quechua ha sido el pilar fundamental, el medio de producción de este pensamiento y de este conocimiento para construir el Currículo Regionalizado de hecho todo en quechua ¿no?, claro la cosa es que no escribíamos en quechua, escribíamos en castellano, porque el sistema no lo entendía tampoco en nuestro propia lengua ¿no?, hubiéramos querido hacer eso. Después el Regionalizado está aprobado y concluido. El Currículo Regionalizado, no es que lo han hecho solamente los dirigentes del CENAQ y sus técnicos, esto básicamente ha tenido un gasto ¡phucha pues!, cerca de casi 200,000 bolivianos o de 150,000 bolivianos, se ha gastado mucha plata en base a talleres constantes a nivel de la Nación Quechua. (Ent. CENAQ. M.F., 12.7.2015)

La construcción fue de manera comunitaria y su aprobación se realizó en congresos y ampliados. El Currículo Regionalizado de la Nación Quechua se caracteriza por ser un currículo descolonizador, porque fortalece la identidad, la lengua, cultura siendo intracultural, es decir que el aprendizaje tiene que ser desde la vivencia de las NPIOs, desde la forma de pensar, sentir y percibir el mundo, desde las prácticas agrícolas, festivos y la crianza de los animales. También según la potencialidad de producción de las NPIOs.

4.3.6. Percepciones sobre la implementación del Currículo Regionalizado

La concepción del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua rompe esquemas tradicionales en la enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, en las escuelas tradicionales los

profesores transmitían sus conocimientos y los estudiantes fueron simples receptores y repetidores de esos conocimientos en la escuela. Ahora el Currículo Regionalizado es intracultural, gracias a la propuesta realizada por las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios y los CEPOs, liderado por el Pacto de Unidad de Bloque Indígena conformado por: CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS y el Bloque Educativo conformados por los CEPOs: CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA que presentaron en el Congreso Educativo en noviembre de 2004 en Santa Cruz el documento denominado "libro verde" que lleva el título "Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural". Esta propuesta fue recogida por el "libro verde" en el cuál se concibe el currículo como:

El currículo debe desarrollar los saberes y conocimientos de diferentes aspectos de la vida de las naciones, desde las necesidades locales y regionales de aprendizaje para de esa manera responder a las demandas y expectativas y, a la vez, debe fortalecer la vida comunitaria. (CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA "libro verde", 2004, pág. 39)

Esta concepción hace referencia al Currículo Regionalizado en donde la esencia de la educación tiene que responder a las necesidades de las NPIOs. Es así que el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, recoge los saberes y conocimientos desde las concepciones de la vida y la práctica de las comunidades, basándose en el principio de la cosmovisión e identidad. Al respecto, algunos actores de la investigación conciben al Currículo Regionalizado como una práctica en la vida y para la vida, es decir, para lograr el paradigma del "sumaq kawsay" [vivir bien].

El Currículo Regionalizado es solo de una Nación o Pueblo Indígena que tiene sus propias características para los pueblos es intracultural, es en el que están nuestros conocimientos propios de la Nación Quechua. En el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, la enseñanza es de acuerdo a nuestra vivencia, la lengua, la cultura, la vida de uno mismo. Ahora es una oportunidad para que el niño pueda leer y escribir desde su lengua, desde su cosmovisión e identidad cultural, hoy en día debe conocer su identidad cultural para recuperar además su autoestima. Por eso deberían enseñar los conocimientos de la comunidad, de los habitantes, de la potencialidad, la fortaleza, económico, productivo, tierra y territorio y más allá enseñar y practicar. (Ent. FSUTCC. J.Z., 22.6.2015)

Es importante tomar en cuenta el sentido del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua que es intracultural, es decir que la educación parte desde las prácticas culturales en los espacios de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta: nuestra vivencia, lengua, cultura y la vida de uno mismo. El sentido de este currículo, es que la educación ahora en el Estado Plurinacional de Bolivia, no simplemente debe enseñarse encerrados dentro el aula de la escuela. La educación tiene que fortalecer la lengua originaria, la identidad cultural, la autoestima basándose en la potencialidad productiva de la comunidad de acuerdo al sistema económico, político y cultural. El Currículo Regionalizado de la Nación Quechua responde a los saberes y conocimientos de la Nación Quechua. Esta afirmación se sustenta con una cita del Currículo Regionalizado publicado el 2013 y con entrevistas realizadas a los comunarios de Llavini:

La intraculturalidad concerniente al proceso curricular se desarrolla en dos aspectos: el **primero** como una **actividad que recoge los conocimientos propios** destinados a servir de referencia para la elaboración de contenidos y textos educativos; y el **segundo** como una **actividad pedagógica intencional** dirigida al fortalecimiento de la identidad cultural desarrolladas en la escuela con participación de la comunidad. (CENAQ "Currículo Regionalizado de la Nación Quechua", 2013a, pág. 49)

Algunos profesores no saben esas cosas de los saberes y conocimientos propios, hay que enseñarlos a ellos todavía para que enseñen a nuestros hijos, pero algunos sí saben los saberes y conocimientos propios de la comunidad, de la provincia, pero algunos no. (Ent. Com. L.H., 17.10.2014)

En global trabajana tiyan en conjunto con el conocimiento propioqa imachá kaypi tiyan chayta conjuntamente. Ñuqayku como padres de familia originarios, qhipanpitaq profesores, wawas entero en práctica churana. Jawapipis trabajakunman, escuela ukhupipis kampitu kaqtinqa trabajakullanmantaq de acuerdo necesitakusqanman jina. (Ent. Com. S.D., 18.10.2014)

[Hay que trabajar de manera conjunta, los saberes y conocimientos propios, trabajaremos lo que hay en este lugar. Nosotros como padres de familia que somos los originarios, y después los profesores, todos tenemos que poner en práctica la enseñanza conjuntamente con los niños. Tiene que trabajarse afuera y si hay espacio dentro de la escuela también y tiene que ser de acuerdo a la necesidad de la comunidad].

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los comunarios sobre el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, claramente perciben que la enseñanza debe realizarse de acuerdo a las características propias de la Nación Quechua, partiendo de los saberes y

conocimientos propios. El presidente del Consejo Educativo Social Comunitario de la Escuela Focal "Franz Tamayo" don Liborio Herbas, indica que algunos profesores todavía no conocen los saberes y conocimientos propios de la comunidad y propone que a ellos todavía hay que enseñarles para que después ellos enseñen a nuestros hijos. Sin embargo, algunos saben y ya conocen los saberes y conocimientos de la comunidad y de la provincia.

La segunda entrevista es una respuesta a la primera entrevista. El dirigente de la comunidad don Sabino Díaz percibe que el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua tiene que trabajarse de manera conjunta los saberes y conocimientos propios, como padres de familia estamos para apoyar a los profesores, a los estudiantes en los espacios educativos de la comunidad empezando desde la práctica. El trabajo debe realizarse de manera comunitaria fuera de la escuela y es posible también dentro de ella, de acuerdo a los saberes y conocimientos propios de la comunidad. Es interesante que los comunarios entiendan que el Currículo Regionalizado fortalece la identidad, la cultura y la lengua en la comunidad de Llavini. Para los comunarios es clara la metodología de trabajo de enseñanza y aprendizaje de los saberes y conocimientos propios, pero los profesores tienen que realizar la coordinación y elaborar el plan de desarrollo curricular con la participación de los padres de familia, para la realización de las prácticas pedagógicas en la comunidad de Llavini.

La lengua quechua es un elemento central y fundamental en el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua y es compatibilizada de acuerdo a la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P." artículo 7 y Ley 269 artículo 4, inciso g que trata sobre la lengua materna en el área de educación. A continuación, nos comenta la presidenta del CENAQ, Lourdes Villacama y la técnica de ILCQ Fátima Camacho en qué lenguas deben enseñarse en las escuelas según el Currículo Regionalizado:

Como Consejo Educativo de la Nación Quechua, donde se está implementando el Currículo Regionaliza de la Nación Quechua, decimos que la lengua originaria no debe ser una materia más como inglés o francés, sino la lengua originaria debe implementarse en todas las asignaturas o las áreas. Tiene que implementarse la lengua originaria. (Ent. CENAQ. L.V., 22.9.2015)

El Currículo Regionalizado personalmente, debería enseñarse en ambas lenguas Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP), ambas lenguas benefician, deben ir de la mano junta, la lengua quechua y el castellano. La lengua quechua, es muy importante en el contexto rural en la comunidad de Llavini, porque los niños no entienden algunas cosas no entienden en castellano, por lo menos los profesores tienen que saber lo básico para comunicarse con los niños y explicarles de sus materias. (Ent. ILCQ. F.C., 30.9.2015)

La presidenta del CENAQ, indica que debe enseñarse el Currículo Regionalizado en la lengua materna. La técnica de ILCQ, relata que debería enseñarse en las dos lenguas. Los profesores de la escuela "Franz Tamayo" de acuerdo a las prácticas educativas perciben el Currículo Regionalizado, simplificando y relacionando a la materia de lengua originaria y el uso de la lengua en situaciones comunicativas en la lengua quechua, para aclararles las ideas, llamarles la atención y los saludos en quechua. Por otra, parte tienen la concepción de que para el Currículo Regionalizado no hay materiales educativos de apoyo para desarrollar los contenidos "Para el Currículo Regionalizado falta material y contenidos, hay falencia en los materiales para acompañar esos contenidos" (Ent. ILCQ. F.C., 30.9.2015). Para fundamentar estas concepciones se sustentan con las siguientes entrevistas:

Material educativo casi no tengo en quechua, simplemente lo que se ha hecho es los números, algunas oraciones que hemos ido haciendo en lenguaje, en ciencias del cuerpo humano, los animales. Los contenidos del Currículo Regionalizado desarrollamos en quechua pero no siempre y poco manejamos el Currículo Regionalizado. (Ent. Prof. N. S., 18.11.2015)

El Currículo Regionalizado es tomando en cuenta los contenidos de la Nación Quechua adecuarlo a las costumbres, por ejemplo, al idioma o la lengua quechua, eso es simplemente. (Ent. Prof. Z. O., 19.11.2015)

Para el desarrollo de los contenidos del Currículo Regionalizado, los profesores no tienen materiales educativos, para aplicar en el desarrollo de los contenidos. Es por esta razón que en comunicación y lenguaje, en la materia de quechua se realizaron solo algunas oraciones en quechua y cuando se dice que el Currículo Regionalizado manejamos se refiere solo a la materia de quechua cuando solo pasan dos periodos de 45 minutos a la semana en caso de 1º de primaria. En la segunda entrevista el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua indica que es tomando en cuenta los contenidos de la Nación Quechua, las costumbres y la lengua quechua de igual manera, dicho currículo está relacionado al avance a la materia de lengua originaria.

Se concluye las percepciones de los profesores sobre el Currículo Regionalizado al avance de contenidos en la materia de lengua originaria, porque esta materia pertenece al Currículo Base, por otra parte, perciben que no hay materiales educativos de apoyo para el Currículo Regionalizado. La falta de materiales educativos es el principal factor de que no se esté implementando el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua en la escuela piloto "Franz Tamayo". Otro de los factores importantes es que algunos profesores no hablan quechua como en el caso de 1º de primaria, y, por lo tanto, solo enseñan en castellano. Por lo tanto, el Currículo Regionalizado se ha quedado solo en discurso y en Llavini las clases se desarrollan en la segunda lengua L2 y no en la lengua materna quechua L1.

4.3.7. La armonización curricular es relacionar el Currículo Base y Regionalizado

El Currículo Armonizado se percibe como la fusión del Currículo Base y Regionalizado de la Nación Quechua.

Currículo armonizado tiene que ver con el Currículo Base y el Currículo Regionalizado, en el que hay que unificar de ambos. Se armonizan los contenidos, en la metodología aún fallan, al menos los maestros porque todavía imparten la metodología del Currículo Base. (Ent. CENAQ. L.V., 22.9.2015)

El Currículo Base está viniendo desde el Ministerio de Educación y el Regionalizado es de la Nación Quechua se están sacando los contenidos de ambos currículos. Y en el plan de clase que vamos incorporando lo Regionalizado con el de Base, porque el Base no lo podemos dejar a un lado y entonces el armonizado tomamos en cuenta en nuestro plan de clase, que está un poco dificultoso, pero poco a poco. El Currículo Base y el Regionalizado vamos siempre fusionándolo no nos salimos del margen del base porque están ahí los contenidos que debo avanzar, qué consonante, qué actividad de la familia. Por ejemplo, ahí voy metiendo al Regionalizado de la comunidad en Llavini voy preguntándoles. El Currículo Armonizado no lo manejamos en su exactitud como ellos quisieran, a lo que hemos podido hemos visto el Currículo Armonizado está un poco vacío algunas cosas como en la realización de la planificación de clase y el avance de contenidos, no estamos tan empapados todavía con eso los profesores y nos está costando implementar el Currículo Armonizado. (Prof. A.M., Llavini, 28.5.2015)

Para sustentar las anteriores afirmaciones se presenta el esquema del Currículo Armonizado en el que seguían los planes y programas.

SIMBOLOGÍA2 DELAPERSONAZ ENSAMIENTO FILOSOFÍA Y COSM. COSMOS団 MUSICA-DANZA-JUEG SOCIOCOMUNITARIO EDUC. EN CONVIVEN. COR ES SOCIOCOMUNITARIO Y PRINC. MALORES **MUNDO**SPIRITUAL

TO STATE OF THE STATE OF ESPIRITUAL. LY REL. 2 INTERCULTURAL PLURILINGÜE, PRODUCTIVA CIENTÍFICA, TÉCNICA-TECNOLÓGICA **EDUCACIÓN®ARABABVIDA®** MITOS TEL HISTORIA ? EDUCACIÓN INTRA-INTER. PLURILINGUE) GOB. MORG. COM. 2 ARTICULADORES **COSMOVISIÓN**EDE DE NTIDADE **JUSTICIA**? CIENCIAS SOCIALES ? SALUDEY MEDICINA? VIDA,⊡IERRA® **Y**TERRITORIO **NATURALEZA?** S MUNDO NATURALE EDUCACIÓN PARA LA LA MADRE TERRA, ED CIENCIAS MATURLES 2 **PRODUCTIVO MATEMATICA**2 CIENCIA® TECNOLOGÍA® **r P** RODUCCIÓN **B** EDUCACIÓN PARA TRANSFORM.重L® CALCULO MEST. TÉC. TECNOLÓGICA DE LA COMPANIO DEL COMPANIO DE LA COMPANIO DEL COMPANIO DE LA COMPANIO DEL COMPANIO DE LA COMPANIO DE LA COMPANIO DE LA COMPANIO DEL COMPANIO DE LA COMPANIO DEL COMPANIO DEL COMPANIO DE LA COMPANIO DE LA COMPANIO DEL COMPANIO

Figura 9: Esquema del Currículo Armonizado

P?

EA?

Fuente: (CENAQ "Planes y Programas Armonizados de nivel Primario", 2014, pág. 6)

AC?

TC?

AC?

PO?

EO?

CSC?

ME?

Según la entrevista realizada se indica que en el plan de desarrollo curricular están los contenidos del Currículo Base y Regionalizado, es decir, el armonizado, porque los profesores tienen una serie de dificultades en la elaboración y aplicación en el aula. Por ejemplo, se menciona textualmente "no nos salimos del margen del Currículo Base, porque están ahí los contenidos que debo avanzar qué consonante, qué actividad" (Prof. A.M., Llavini, 28.5.2015). Se percibe que los contenidos del Currículo Base son importantes para la enseñanza, porque ya se tienen los textos y materiales educativos para el desarrollo de los temas. En las observaciones realizadas en el curso que comprende la investigación, la profesora desarrolla los contenidos del Currículo Base en el área de comunicación y lenguajes y no del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua la temática curricular de comunicación. Entonces se

concluye que los profesores aún tienen dificultades en la implementación del Currículo Armonizado y solo se ha llegado hasta la realización del plan de desarrollo curricular y se está intentando aplicar en la práctica, pero aún falta mucho por trabajar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, llama la atención el esquema del Currículo Armonizado, se ve de manera horizontal en este documento. Sin embargo, en el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua de 2013 y en la "Guía de valoración de los aprendizajes" de 2013 se encuentra de manera vertical. En el cual el Currículo Base está en la parte superior y el Currículo Regionalizado en la parte inferior en el que se complementan entre sí. Otra variante que aparece en esta figura es el Modelo Educativo (ME) Sociocomunitario Productivo, agrupando en dos categorías a los campos de saberes y conocimientos solo en el Currículo Base. Haciendo un análisis de este esquema curricular complementario, el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo no es solo del Currículo Base como se visibiliza en el anterior esquema. Es de la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P.", este modelo educativo es el que debería sustentar como pilar fundamental al Currículo Armonizado como un motor para la implementación en la enseñanza y aprendizaje.

Uno de los aspectos importantes que se toma en cuenta en el Currículo Armonizado es la cultura y lengua quechua en la enseñanza y aprendizaje como se indica "Desarrollar la lengua y la cultura originaria quechua, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro el Sistema Educativo Plurinacional dentro de la Nación Quechua" (CENAQ "Planes y Programas Armonizados de nivel Primario", 2014, pág. 4). Así mismo la presidenta del CENAQ, en la entrevista realizada, hace referencia al proceso de enseñanza:

El Currículo Armonizado debería enseñarse en lengua originaria. Se trata de recuperar desde nuestra cosmovisión los contenidos que deben enseñarse en lengua originaria. Como segunda lengua debe enseñarse el castellano y como lengua materna o primera lengua el quechua, al menos en área rural, porque observamos que en el área urbana se habla el castellano. (Ent. CENAQ. L.V., 22.9.2015)

El Currículo Armonizado surge a raíz de las políticas educativas de la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P.". Este documento es importante para apoyar a los profesores en la elaboración del plan anual bimestralizado y plan de desarrollo curricular para la ejecución en la enseñanza y aprendizaje. También se puede afirmar que el Currículo Armonizado es inédito de la Nación Quechua a nivel del Estado Plurinacional que elaboró el CENAQ.

A pesar de que los maestros tienen este documento como un instrumento pedagógico, a la hora de la implementación de este currículo tienen dificultades porque aún no tienen dominio ni experiencia de la enseñanza y aprendizaje en relación a una educación situada de la comunidad de Llavini. Se puede decir que la aplicación de este instrumento es paso a paso y no es de golpe, es un proceso de largo plazo en la enseñanza y aprendizaje y adaptar las prácticas educativas de acuerdo a la realidad sociocultural, lingüística, vocaciones productivas y de los saberes y conocimientos propios de la comunidad. Los directos responsables de aplicar el Currículo Armonizado son los profesores y los padres de familia, de alguna manera impulsaran las instituciones aliadas como el CENAQ, IPELC y los ILCs que apoyaron realizando talleres relacionados al MESCP y planificaciones de desarrollo curricular, pero últimamente descuidaron a la escuela focalizada de Llavini y la implementación de los currículos.

4.4. IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO BASE Y REGIONALIZADO

En este acápite se desarrolla sobre la implementación del Currículo Base y Regionalizado en la enseñanza y aprendizaje en el aula, partiendo de cómo se entiende por el MESCP, el Proyecto Socioproductivo "crianza de gallinas ponedoras", el avance de contenidos en comunicación y lenguajes en 1º de primaria, cómo se enseña y se evalúa en la escuela focal de Llavini.

4.4.1. Concepciones y prácticas sobre el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo según las entrevistas, señalan que tiene que trabajarse en la enseñanza y aprendizaje de manera coordinada en el avance de contenidos y las actividades de acuerdo a la realidad de la comunidad.

Khuskamanta kay yachaykunasniykutaqa yachachinayku kanman chaqrapatapi llank'aytaqa. Manataq profesoresqa waqyariwaykutaqchu, profesorespis waqyarinawayku kanman yanapariwayku kunan ph'unchay kay actividadta apayta munani wawasniykichiqwan yanapariwayku niwaykuman walliq kanman, pero mana niwaykuchu. Paykunalla chayrayku pasasanku clasestaqa mana waqyawaykuchu ñuqaykutaqa. Manataq ñuqaykupis riqsiykutaqchu ari. Riykuman chaypis asiyukuwaykumancha, wawaspis puro castellanullataña parlarisanku escuelapiqa. (Ent. Com. V.R., 18.6.2015)

[De manera conjunta tenemos que enseñar nuestros saberes y conocimientos de manera práctica trabajando en la chacra. Pero los profesores no nos llaman, sería bueno que los profesores nos llamen, para avisarnos las actividades que van a desarrollar, eso sería bueno, pero no nos dicen nada. Por eso, ellos solos, a los estudiantes están haciendo pasar las clases, no nos llaman a nosotros. Nosotros también no vamos por eso. Y si fuéramos a la escuela se pueden reír de nosotros, por otro lado, los niños en la escuela están hablando solo el castellano nomás ya].

Profesoresqa comunidadman lluqsiytawan yachachinanku tiyan wawasmanqa ¿i?, digamos wakin wawasqa manaraq yachankuraqchu cosechaypapis, a vecesqa astawan dedicachinchiq estudiakuchun nispa, mana trabajaqtapis pusanchiqchu, si chayman rinkuman chayqa chaypi yachankuman. (Ent. Com. A.A., 12.6.2015)

[Los profesores tienen que salir a la comunidad para enseñarles a los estudiantes verdad, algunos estudiantes hasta ahora todavía no saben ni cosechar la chacra, a veces les hacemos dedicar a nuestros hijos más al estudio, no les llevamos ni al trabajo, si fueran al trabajo ahí aprenderían].

El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), fue propuesto por las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios en la propuesta educativa del libro verde el 2004, por ende, la educación tiene que responder a las necesidades de las comunidades. En este modelo educativo se plantea que la educación tiene que partir de la práctica, teoría, valoración y producción. Estas dos entrevistas anteriores reflejan la metodología del Modelo Educativo de cómo debe trabajar la escuela "Franz Tamayo" con la comunidad de Llavini. En el se propone que debe trabajarse de manera conjunta, coordinar las actividades, ayudarse entre ellos (comunarios, profesores y estudiantes) de manera complementaria.

Según las entrevistas los profesores en la escuela trabajan solos sin coordinar las actividades educativas con los comunarios. Esta situación rompe el paradigma del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) y sigue siendo la escuela isla en la comunidad. En la segunda entrevista se indica que los profesores tienen que salir afuera a la comunidad para enseñar, porque algunos estudiantes ahora ya no saben ni cosechar la chacra, solo se dedican más a los aprendizajes de la escuela. Cabe recordar que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo a 5 años de su aprobación, no se encamina la enseñanza y aprendizaje de escuela piloto de Llavini a la práctica pedagógica y aun no hay los resultados esperados de que educación responda a las características productivas, culturales y lingüísticas de la comunidad.

Según los datos recogidos en la investigación se describen en relación al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), que se fue trabajando en la primera fase con la comunidad de Llavini, el trabajo consiste en: informar, socializar, sensibilizar de cómo debe trabajarse el MESCP en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se realizaron a través de los talleres. El MESCP, para que entre al proceso de implementación se requiere del Proyecto Socioproductivo (PSP), en los ciclos de talleres, también se indica que se definió el PSP para que entraran a realizar las planificaciones curriculares: plan anual bimestralizado y el plan de desarrollo curricular:

Como Instituto Plurinacional de Estudio Lenguas y Culturas (IPELC), por delegación del Ministerio de Educación lo que estamos aplicando, la implementación del **Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo** en la Nación Quechua. Estamos trabajando en Cochabamba en Llavini, en todas las unidades educativas, lo que estamos haciendo hasta ahora en la primera fase, es de haber informado, socializado, sensibilizado en qué consiste el Modelo Educativo Sociocomunitario. En este ciclo de talleres, lo que se ha hecho es la primera fase y luego se ha hecho la definición del Proyecto Sociocomunitario Productivo, para que una vez terminado eso puedan hacer la planificación curricular a partir del PSP. (Ent. IPELC. C.C., 5.11.2014)

Como se indica el IPELC cumple el mandato del Ministerio de Educación para la implementación del MESCP, simplemente durante la gestión de 2014 se realizó la primera fase de información, socialización y sensibilización del MESCP y así mismo se menciona que ha hecho la definición del PSP de la unidad educativa para que se puedan realizar las

planificaciones curriculares. Estas actividades son los primeros trabajos que realizó el IPELC. En el proceso de implementación de MESCP hasta el año 2014.

En este acápite se trata de explicar sobre los seis componentes del MESCP en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo:

Modelo Educativuqa Sociocomunitario Productivo kachkan chay seis componentesnuyuq chay: PSP, lengua y cultura, participación social, gestión educativa, chaymanta kachkan desarrollo curricular, capacitación docente. Tukuy chay suqtantinta allinta apaykachasunchiq chay pachaqa, allin lluqsinqa Modelo Educativo Sociopomunitario Productivo, si wakinpi fallasunchik chayqa mana parlaytapis kunan apaykusunchu, kunan kay leywan qhichwa parlayninchikta kay Nación Qhichwa Suyunchikpi, tiyapuwanchik oportunidad chay qhichwatapis apaykunapaq allinta yachaywasi ukhusman. (Ent. ILCQ., D.F., 11.6.2015)

[El Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo tiene seis componentes es: PSP, lengua y cultura, participación social, gestión educativa, después esta desarrollo curricular y capacitación docente. Cuando manejemos los seis componentes, recién va salir bien el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, si vamos a fallar en algunas cosas ni el habla vamos a poder meter, ahora con la Ley la lengua quechua en la Nación Quechua, tenemos la oportunidad de introducir la lengua quechua dentro la escuela].

Según entrevista se entiende el Modelo Educativo tiene seis componentes para poner en práctica de la enseñanza y aprendizaje que son: Proyecto Socioproductivo, lengua y cultura, participación social, gestión educativa, desarrollo curricular y capacitación docente. En este sentido, en los componentes que se mencionaron anteriormente los profesores tendrían que entender bien y aplicar en la enseñanza y aprendizaje. Si bien uno de los componentes no entiende o no aplican los profesores no es posible implementar el MESCP y solo estaría quedando en la teoría y no se aplicaría en la práctica. Sin embargo, es importante que se toma como pilar fundamental de la enseñanza y aprendizaje la lengua originaria, además es amparada por la Ley de Educación 070, para que las lenguas nativas entren a las escuelas y se fortalezcan las lenguas y culturas desde el ámbito educativo.

Por otra parte, el MESCP en la comunidad de Llavini, los profesores indican que están tratando de implementar en los procesos educativos como se menciona:

Ahora el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo lo voy implementando en mi plan de clase. Voy metiendo algunas actividades, no al cien por ciento, porque también tengo vacíos todavía. Con el Proyecto Socioproductivo voy colocando todavía algunas actividades en las distintas áreas en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales porque algunas también no se les

puede incluir ¿no?, al menos con el título de nuestro PSP que es la "crianza de gallinas ponedoras" es un poco complicado y empezamos poquito a poco. (Prof. A.M., 11.6. 2015)

Se evidencia de que el MESCP en el proceso de implementación en la Unidad Educativa "Franz Tamayo", se inicia poco a poco, empezando de incluir en el plan de desarrollo curricular algunas actividades en las diferentes áreas, pero estas actividades tienen que ser en relación al Proyecto Socioproductivo (PSP). Se aclara que por un lado es difícil relacionar con las actividades con PSP de "crianza de gallinas ponedoras". Por otra parte, se dice que hay aún vacíos en entender el Modelo Educativo, este vacío dificultaría de cierta manera la implementación en la práctica pedagógica de los profesores.

Para entender el MESCP un apoyo para los maestros es el Programa de Formación de Complementaria para Maestros (PROFOCOM), en este programa se entiende el MESCP:

En el PROFOCOM si nos enseñan de cómo enseñar con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, porque la educación ya no es dentro el aula, si no fuera del aula donde tenemos que ir aprender de la naturaleza del contexto. Y según nuestras áreas que nos tocan tenemos que ir rescatando realmente qué es lo que hemos aprendido fuera del aula, ya no tiene que estar cerrado y en todo tiene que estar relacionado con el Proyecto Socioproductivo. (Ent. Prof. B.M., 16.6.2015)

Los procesos educativos con el MESCP la educación ya no tiene que ser dentro el aula simplemente, sino fuera del aula también en donde se tiene que ir a aprender de la naturaleza. Si bien en estos cursos los profesores aprendieron que los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen que ser acordes a la realidad, en contacto con la naturaleza, esto significa que la práctica pedagógica debiera estar de acuerdo a las características: productivas, culturales y lingüísticas de la comunidad, pero esto sólo se habla y no se práctica. Discursivamente los maestros dicen que desarrollan las clases fuera del aula, sin embargo, a través de las observaciones de aula se constata que mayoría de las clases en 1º de primaria siguen realizándose en el aula. Por ejemplo, el siguiente registro de observación describe lo afirmado anteriormente:

La profesora cuando ingresan los estudiantes al aula en principio les saluda "ama qhilla, ama llulla, ama suwa" [no seas flojo, no seas mentiroso y no seas ladrón], los estudiantes responden "qampis kikillantaq" [Tú también igual]. La profesora les dice que saquen sus libros para que lean. Los estudiantes sacan sus libros que titula "Yo sé leer" de primaria y leen diferentes contenidos. La profesora pasa mesa por mesa haciéndoles leer a cada uno de los estudiantes, ella señala las sílabas y los estudiantes leen silabeando, cuando no pueden reconocer la sílaba, la profesora primero pronuncia y luego los estudiantes repiten y cuando

toca la campana del recreo recién salen los estudiantes al patio y fuera de la escuela. (Obs. A., 28,5.2015)

Los profesores de la escuela según lo que entienden ponen en práctica MESCP, pensando que están aplicando haciéndoles salir del aula a los estudiantes algunas veces para enseñarles la lectura con la misma metodología del silabeo, esto se interpreta como si fueran los primeros pasos en la implementación del modelo. Al respecto una de las profesoras comenta lo siguiente: "en poca parte primeramente estoy haciendo salir del aula, saliendo a la comunidad y más después hacer visitas a los papás y a los sabios" (Prof. A.M., 11.6. 2015). La profesora entiende que el MESCP es desarrollar las clases fuera del aula y visita a la comunidad; además con la expresión "en poca parte" se deduce las salidas a la comunidad o fuera del aula, no son frecuentes y también tiene planificado hacer visitas a los papás y sabios de la comunidad que recién será a futuro.

Sobre el mismo tema también otra profesora afirma, que saliendo a la comunidad de alguna manera está implementando el MESCP como indica "de alguna manera estamos implementando con los niños también ya salimos a la comunidad o fuera del aula, utilizando esas estrategias metodológicas siempre como dice ¿no?, la educación tiene que partir desde la comunidad" (Ent. Prof. N.S., 18.6.2015).

En resumen para los profesores entrevistados la implementación del MESCP se limita al simple hecho de salir afuera de aula y a la comunidad.

El simple hecho de sacar a los estudiantes fuera del aula, no significa que está implementando el Modelo Educativo, porque la enseñanza de la lectura sigue siendo igual en el aula con el método silábico, en el que se pronuncia sílaba por sílaba en la lengua castellana. Hubiera sido diferente la enseñanza y aprendizaje si podía ser del contexto de la comunidad, por ejemplo, visitar a un sabio para que les cuente un cuento en la lengua quechua y a partir de eso analizar el mensaje, contenido y producir textos en la lengua quechua.

Haciendo una síntesis del proceso de implementación del MESCP, se puede afirmar que en un primer lugar se realizaron los talleres de informar, socializar y sensibilizar a los

actores educativos en la comunidad de Llavini, en segundo lugar, se menciona que el MESCP tiene seis componentes para su implementación que son los siguientes: PSP, lengua y cultura, participación social, gestión educativa, desarrollo curricular y capacitación docente. Se indica que si falla uno de los componentes es difícil que se implemente y como tercer lugar es de cómo entienden los profesores y ponen a la práctica el MESCP. Se puede deducir que los profesores entienden el MESCP, para impartir en los procesos educativos se tiene que salir de las aulas y tienen que enseñarse en la comunidad y en la escuela, pero en realidad el proceso de enseñanza y aprendizaje sigue dentro las (j) aulas y solo algunas veces salen afuera para enseñar los mismos contenidos del aula. En el área de comunicación y lenguajes eso es lo que se ha percibido en relación a la implementación del MESCP.

Ahora para que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se implemente es importante tomar en cuenta los elementos principales tales como: el Currículo Base, Regionalizado, Proyecto Socioproductivo y los 6 componentes que se han indicado anteriormente. Se necesita un trabajo conjunto comunitario de la comunidad educativa para realizar las planificaciones educativas de acuerdo a la realidad y al calendario agro-festivo y de crianza de animales. Solo de esta manera será posible la implementación del MESCP, en los procesos educativos de las NPIOs. Caso contrario, este modelo quedará en la teoría y no se aplicará en la práctica del contexto sociocultural de Llavini.

4.4.2. Proyecto Socioproductivo (PSP) de la Unidad Educativa "Franz Tamayo"

Según los datos recogidos en el proceso de investigación el Proyecto Socioproductivo de la Unidad Educativa "Franz Tamayo", se realizó en base a un diagnóstico que se aplicó en la comunidad como indica el Director de la Unidad Educativa "El PSP se ha realizado a través de diagnóstico donde se han detectado las necesidades de la comunidad, de los cuales ha salido como prioridad la "crianza de gallinas ponedoras", hemos avanzado simplemente en la elaboración del PSP" (Ent. Dir. F.R., 27.10,2014). Según el dato el PSP de la "crianza de gallinas ponedoras" ha salido como una necesidad de la comunidad, pero el avance del proyecto hasta noviembre de 2014 solo se realizó el PSP en documento y no se ha ejecutado

hasta junio de 2015 solo quedando en papeles y no en la práctica pedagógica. Como también una de las profesoras entrevistadas indica que PSP se ha trabajado para el año 2015:

El PSP ahora este año ya estamos elaborando para el 2015 con el CENAQ, hemos ido trabajando vía talleres todo de ahí es donde se ha ido sacando esa necesidad de la comunidad, ahora para el año el PSP es "la crianza de gallinas ponedoras" eso es el título" desde el año ya se va ir trabajando. (Ent. Prof. N. S., 18/11/2014)

Se evidencia según la entrevista realizada a la profesora que el PSP se trabajó en los talleres y se indica que se fue sacando la necesidad de la comunidad la "crianza de gallinas ponedoras", también se menciona que desde al año 2015 ya se va ir trabajando. Asimismo, se demuestra que el PSP de "crianza de gallinas ponedoras" se ha elegido en base a una necesidad de la comunidad de acuerdo a un consenso. El mismo que se trabajó mediante la realización de un diagnóstico y los talleres.

En la construcción del PSP participaron diferentes actores de la sociedad tanto de la comunidad e instituciones que apoyaron en su elaboración, según las entrevistas realizadas a los actores sobre la participación en la elaboración el PSP señalan lo siguiente:

Proyecto Socioproductivutaqa ruwarqayku padres de familia, profesores, Consejo Educativo, técnicos de la Alcaldía y los del CENAQ ruwarqanku achkhamanta tukuyniyku ruwarqayku, más que todo padres de familia y los estudiantes. (Ent. Com. A.A., 12.6.2015)

[El Proyecto Socioproductivo hemos realizado los padres de familia, profesores, Consejo Educativo, técnicos de la Alcaldía y los del CENAQ, más que todo hemos elaborado padres de familia y estudiantes].

El PSP es la "crianza de gallinas ponedoras" en la elaboración del PSP participaron los padres de familia, profesores, estudiantes, ellos participaron. Al finalizar el PSP se conformó una comisión técnica donde estaba conformado por el Director, la Alcaldía, un representante del CENAQ, los profesores y el Consejo Educativo de la Unidad Educativa. (Ent. Prof. M.S., 16.6.2015)

Se hace una interpretación de los actores que participaron en las entrevistas hablan de la participación de padres de familia, Consejo Educativo, autoridades del lugar se puede decir o entender con la participación de la comunidad del lugar de Llavini, ya después la participación de los diferentes estamentos e instituciones como son: los profesores incluyen director y distrital, estudiantes, CENAQ, Alcaldía. Además, se indica que se ha conformado al finalizar el PSP una comisión técnica para hacer gestión y seguimiento del proyecto y fue

conformada por el Director, la Alcaldía, un representante del CENAQ, los profesores y el Consejo Educativo de la Unidad Educativa, hasta ahí se llegó con la elaboración del PSP de "crianza de gallinas ponedoras" de la Unidad Educativa "Franz Tamayo". Y no se realizó nada más y el comité desapareció y no cumplió con su función encomendada.

En la construcción del PSP la comunidad ha escogido la "crianza de gallinas criollas" como se indica en la siguiente entrevista:

Comunidad ch'ikllarqa ñuqayku nirqayku "crianza de gallinas" kananta nirqayku. Ñuqayku piensarqayku "crianza de gallinas criollas" entonces niwarqaqku mana atikunmanchu criolla wallpa achkha consiguinaqa, dificil niwarqayku, anchhayrayku cambiarqayku "crianza de gallinas ponedorasman. (Ent. Com. A.A., 12.6.2105)

[La comunidad ha escogido y nosotros hemos dicho para que sea "crianza de gallinas". Nosotros hemos pensado en "crianza de gallinas criollas", pero nos dijeron que no se va poder conseguir muchas gallinas criollas, es dificil nos dijo, por eso cambiamos a "crianza de gallinas ponedoras"].

La comunidad en principio según la entrevista indica refiriéndose al PSP que eligieron pensando en la "crianza de gallinas criollas", pero se deduce que los facilitadores que estaban dirigiendo los talleres les explicaron que no podía ser "crianza de gallinas criollas" por lo que es difícil conseguir gallinas criollas en cantidad, por esta razón el PSP se cambió a "crianza de gallinas ponedoras" en la comunidad.

Haciendo hincapié a este dato los comunarios eligieron pensando en la comunidad que el PSP sea la "crianza gallinas criollas", porque los comunarios crían gallinas criollas en la comunidad y el PSP, según mi percepción hubiera sido más factible sin conseguir el presupuesto económico de la Alcaldía para implementar el PSP, porque ya se tenían las gallinas en la comunidad, solo era incentivarlos para que críen más gallinas en el contexto. Por otra parte, se intuye que el PSP se pensó como una empresa de granja de "crianza de gallinas ponedoras" para producción y exportación de los huevos a partir del cuidado de la comunidad educativa.

Para estas actividades productivas, se requiere personal especializado en la crianza de gallinas ponedoras, otro tipo de tecnología, alimento balanceado, ambientes y se necesita una

serie de talleres en la formación a los profesores, comunarios y estudiantes de la comunidad por profesionales del área. El PSP que eligieron son actividades ajenas a la comunidad y adecuarlos al contexto es un proceso a largo plazo y no responde a las practicas productivas de la comunidad.

En el siguiente párrafo se menciona el porqué de la elección del PSP de "crianza de gallinas":

Hubo varias sugerencias heee al cual más que todo, todos decidieron la mayoría decidieron que sea "la crianza de gallinas ponedoras", porque era más factible por el lugar, por el clima, por una necesidad que ellos han visto que es algo importante las gallinas". (Ent. Prof. M.P., 15.6.2015)

Se justifica claramente para elegir el PSP se tomó en cuenta tres elementos importantes: el lugar, el clima y la importancia de las gallinas en la comunidad. En principio se hace referencia al lugar, en segundo lugar, el clima en Llavini y en tercer lugar la importancia que consideran la crianza de gallinas. Con el PSP que sugirieron la comunidad sobre la "crianza de gallinas ponedoras", es importante tener un presupuesto, infraestructura para las gallinas ponedoras y el equipamiento para que se ejecute el PSP, como se indica en la siguiente entrevista "Todavía no se está ejecutando, no hay presupuesto, tampoco no hay las gallinas. El presupuesto nos tenía que dar la Alcaldía, tenía que hacer la infraestructura, también el equipamiento" (Prof. M.S., 16.6.2016).

En la siguiente entrevista se muestra la importancia del PSP en la comunidad de Llavini:

Se pensó en potencializar la productividad de aquí de Llavini, con la "crianza de las gallinas ponedoras" se pretende sacar beneficios para que los alumnos, para que no haya mucha deserción, porque muchos habitantes de acá van migrando a la ciudad y entonces según ellos a lo que escogieron es para que permanezcan en la comunidad y vayan haciendo crecer más la comunidad por eso escogieron ese tema también. (Prof. A.M., 11.6.2015)

En el anterior dato con el PSP hace referencia a potencializar la productividad en Llavini con la "crianza de gallinas ponedoras", habla sacar beneficio para los alumnos, para que no haya deserción escolar, porque las personas migran a la ciudad, cuando se dice según

"ellos" se refiere a los comunarios, se entiende que el PSP escogieron para que las habitantes de la comunidad permanezcan en el lugar y contribuyan en el crecimiento de la comunidad.

La comunidad pienso sabiamente en el PSP de la "crianza de gallinas criollas", pero en donde no acertaron los técnicos, que participaron es en cambiar el PSP a "crianza de gallinas ponedoras", por esta razón el PSP tiene dificultades en su implementación en la escuela y la comunidad como se indica en la siguiente entrevista:

No lo estamos implementando, algunos esperan que esté el gallinero ya. Y empezar de ahí sería mucho mejor, pero como nos dijo algunos del CENAQ, que todavía estemos empezando con la escritura, canciones de apoco a poco con algunas punteadas como se dice en nuestro plan. El PSP solamente hasta el momento está en la teoría nomás todavía porque no hay nada, pero cada profesor lo está haciendo a su modo algunos están produciendo textos en cuarto de primaria están haciendo así, algunos estamos haciendo poco a poquito con recitaciones, escritos con cantos, poesías tendríamos que estar empezando. (Prof. A.M., Llavini, 28.5.2015)

Proyecto Socioproductivuqa papelesllapiraq qillqasqa, yapis termino vencechikunna, juktawanpis ruwakullannataq anchis, anchayqa seguimientuta ruwana kachkan k'iskimanta. (Ent. Com. V.R., 18.6.2015)

[El Proyecto Socioproductivo está escrito solo en los papeles nomas todavía, ya el término se ha vencido, a lo mejor de vuelta ya se va hacer también, eso hay que hacer seguimiento de cerca].

El PSP en la Unidad Educativa "Franz Tamayo" de Llavini según los datos no se está implementando hasta el momento, en la primera entrevista indica textualmente "no estamos implementando y hasta el momento está en la teoría", en la segunda entrevista dice "papelesllapiraq qillqasqa kachkan" estas dos afirmaciones de los datos rotundamente explicitan de que no se está implementando el PSP en la comunidad de Llavini.

Pero el CENAQ, sugirió que el PSP se trabaja en la parte teórica en la escuela con la producción de textos en la escritura, canciones, recitaciones, poesías y en la parte del plan de desarrollo curricular. Por otra parte, se indica que "cada profesor lo está haciendo a su modo", es decir, que cada profesor está trabajando el PSP a su manera y a lo que entiende en los procesos educativos en la escuela.

En conclusión, se puede afirmar que el PSP de "crianza de gallinas ponedoras" en la Unidad Educativa "Franz Tamayo" se implementa de manera teórica y no en la práctica, solo

se tienen el documento escrito del PSP en la comunidad de Llavini y se podría decir que aún falta trabajar para la ejecución del proyecto.

4.4.3. Desarrollo de contenidos en comunicación y lenguajes

En la unidad educativa "Franz Tamayo" de Llavini para el año 2015 se proveyó la implementación del Currículo Base y Regionalizado a través del instrumento pedagógico del Currículo Armonizado. La responsable de IPELC de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe licenciada Aurora Quinteros en noviembre de 2014 entregó a la dirección de la escuela los siguientes documentos educativos: 1. "Currículo Armonizado" año 2014 realizado por CENAQ, 2. "Sistematización de saberes y conocimientos, para la educación intracultural, intercultural y bilingüe quechua y castellano Cochabamba" año 2014 elaborado por Fe y Alegría, 3. "Qhichwa runap yunaynin" año 2009, compilado por Lionel Carona Nogales y 4. "Gramática quechua" año 2011, producido por Alfredo Quiroz. De estos materiales educativos anteriormente mencionados, solo el director entregó a los profesores el del Currículo Armonizado el año 2015 en febrero y los demás textos estaban guardados en un cajón del depósito, junto a los textos de la Reforma Educativa de 1994.

Algunos textos mencionados anteriormente de apoyo que se envían a la escuela focal están archivados y no se les da el uso adecuado en la enseñanza y aprendizaje. Esta evidencia significa que hay falta de interés de parte del director de la unidad educativa en los procesos de implementar el Currículo Base y Regionalizado, porque los textos les sirven como un apoyo a los profesores en el desarrollo de los contenidos en la escuela. Ya que estos textos son sistematizaciones de saberes y conocimientos de Educación Intracultural, intercultural y Bilingüe, además algunos son diccionarios en quechua que son materiales de apoyo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, los profesores para el desarrollo de los contenidos en el aula en principio realizan sus planificaciones por grados de escolaridad, en el cuál se concretan el avance de las áreas y temáticas curriculares. Para el desarrollo curricular de enseñanza y aprendizaje se tiene

que realizar solo 2 planificaciones: plan anual bimestralizado y plan de desarrollo curricular que es para 15 días en primaria.

Ahora describiremos el desarrollo de los contenidos de 1º de primaria. La profesora de este curso en principio realiza 3 planificaciones: plan anual, plan bimestral y plan de clase (plan de desarrollo curricular). Las temáticas que se concretan en el plan de desarrollo curricular se abordan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. A continuación, se detallan los avances de contenidos en comunicación y lenguajes a nivel de lectura y escritura.

Según las observaciones de aula la profesora como de costumbre al inicio de las clases les saluda a los estudiantes "Ama Llulla, Ama Qhilla, Ama Suwa" [No seas mentiroso, no seas flojo y no seas ladrón], los estudiantes responden "Qampis kikillantaq" [Tú también de igual manera], según la profesora esto significaría el avance de contenidos del Currículo Regionalizado "En el Regionalizado con canciones todavía estoy y en la oralidad los saludos por ejemplo el saludo que hacemos en las mañanas estamos empezando con el "Ama Llulla, Ama Qhilla, Ama Suwa" entonces en oralidad todavía estoy en el Regionalizado" (Ent. Prof. A.M., 28.5.2015).

Por otra parte, en las clases los estudiantes participan en las diferentes actividades que se desarrollan desde el control de la asistencia: actividad en la que cada uno de ellos dan la vuelta a los muñequitos que tienen sus nombres que está pegada en la ventana del curso y la profesora verifica las figuras que no están volteadas para tomar en cuenta la asistencia a clases:

Al inicio de mis clases se ve que todos van participando, van dando vuelta su muñequito y van viendo su nombre, no dan la vuelta a cualquier muñeco que no esté su nombre y yo para el final voy también verificando para mi asistencia en el cuaderno pedagógico. (Ent. Prof. A.M., 11,6,2015)

Esta actividad les ayuda a los estudiantes a reconocer y leer su nombre cada día al inicio de las clases. Y para la profesora es una ayuda en la que verificando los muñecos toma en cuenta la asistencia de los estudiantes.

En varias oportunidades se observó a la profesora señalando con un palo el alfabeto, haciendo que los niños lo repitieran. Primero ella pronunciaba la consonante y luego los

estudiantes en coro repetían en forma ascendente y descendente, es decir primero pronunciaban del principio al final y regresaban leyendo del final al principio (ver anexo 11).

Luego repasaban las vocales que estaban colgadas en el tumbado la a, e, i, o, u, en seguida les hacía leer los materiales educativos (carteles educativos) que estaban pegados en la pared les hacía ver el dibujo, las palabras y las sílabas de mamá: ma, me, mo, mi, mu; papá: pa, pu, po, pe, pi; sapo ¿Este sapito conocen ustedes? ¿Hay aquí en Llavini? les preguntaba, los estudiantes respondían: sí, hay sapos, entonces vamos a continuar con la palabra sapo: sa, su, se, si, so varias veces repitieron deletreando.

En el caso del sapo la profesora hacía la contextualización del contenido, preguntándoles a los estudiantes para que participen en las clases "La profesora señalando con un palo les mostraba el dibujo de la uña, la letra y las sílabas en el cuadro didáctico la ña, ño, ñe, ñu, ñi, les hacía leer repetidas veces" (Obs. A., 17.6.2015). Como se menciona en la siguiente entrevista:

Leyechiwayku a, b, c, ch, h, ¿ih? achaykunasta, chantaqa vocalesta. ¿K'alituntachu leyeyta yachanki? Ari. ¿Imaynata profesoraykichiq leyechisunkichiq? Ajinata, esto que se llama, esto que se llama, ajinata leyechiwayku makinwan, k'aspiwan señalaspa palabrasta sílaba por sílaba, cartelespi ruwasqa perqapi chayta, chantaqa libruykupi. Ñuqaykutaq cruzayku makiykuta chantataq leyeyku. Sapa paqarin libruta leyechiwayku, ñuqa leyeyta yachani mamá, sapo, casa anchhayta. Sumaqta leyeqtiyku libruykuman sellawayku, bienta nispa. (Ent. Est. A.R., 11.6.2015)

[Nos hace leer el abecedario a, b, c, ch esos y luego los vocales ¿Sabes leer todo el abecedario? Sí. ¿Cómo les hace leer la profesora? Así, esto que se llama, esto que se llama, esto que se llama, así señalando con su mano o con el palo nos hace leer sílaba por silaba lo que están en los carteles en la pared y luego en nuestros libros. Nosotros cruzando las manos leemos. Cada mañana nos hace leer el libro y yo sé leer mamá, sapo, casa. Si leemos bien no los sella a nuestro libro, diciendo bien].

La metodología de enseñanza que aplica la profesora es el método silábico, porque les enseña a leer primero el alfabeto, las vocales y luego las sílabas. Esta metodología de enseñanza es tradicional, porque yo también en la escuela aprendí a leer y escribir con esta metodología, pero ahora la enseñanza debería partir desde la realidad de la comunidad y en su lengua materna.

En las clases de comunicación y lenguajes, la característica que se repite casi en todas las clases, es la lectura del libro que titula "Yo sé leer" de primaria. En el proceso de enseñanza y aprendizaje la profesora les decía saquen sus libros para que lean. Los estudiantes sacaban sus libros como de costumbre y leían diferentes contenidos:

Los estudiantes sacan sus libros y empiezan a leer el contenido que les falta. Ellos reconocen las temáticas del libro que no han leído y se dan cuenta por lo que no están sellados con excelente, eso significa que les falta leer. Entonces los estudiantes cada uno leen diferentes contenidos del libro según el avance. Lectura de libro Mamá: ma, me, mi, mo, mu; Uña, Sapo, Caño, Ojo, Este niño da una moneda, Delina usa pomada, Susana duda y otros. (Obs. A., 2,6.2015)

De acuerdo a los datos los contenidos de desarrollo en las clases no son del contexto, porque están ya escritos en el texto lo que avanza, por ejemplo, amo, nomo y las lecturas se realizan en la lengua castellana y no en quechua, esto significa que la enseñanza sigue siendo ajena a su contexto en 1º de primaria. Y tampoco corresponden los contenidos a la realidad de la comunidad de Llavini.

En la realización de la lectura la profesora pasaba mesa por mesa observando y luego les hacía leer a cada uno de los estudiantes acercándose a sus mesas, ella señalaba las palabras sílaba por sílaba y los estudiantes leían de manera silábica, cuando no podían reconocer la sílaba la profesora primero pronunciaba y luego los estudiantes repetían. Por otra parte, la profesora siempre les llamaba a los estudiantes uno por uno a su mesa, a veces les hace realizar fila a los estudiantes con sus libros donde el escritorio y en pocas ocasiones como cambio de actividad los sacaba al patio de la escuela para guiarles en las lecturas haciéndoles leer deletreando o silabeando:

La profesora les decía el lugar para salir del curso indicándoles detrás del curso de sexto de primaria. Los estudiantes para salir del aula se formaban en dos filas y salían, cuando llegaban al lugar indicado se sentaban en fila sobre la acera, la profesora también. Los estudiantes abrían sus libros empezaban a leer el contenido del libro individualmente, la profesora les llamaba uno por uno a los estudiantes y ella les hacía leer en sus libros señalando con su dedo las palabras. Los estudiantes leían de manera silábica las palabras y cuando no podían leer ella primero pronunciaba y luego los estudiantes repetían la silaba o la palabra que les señalaba (ver anexo 11). (Obs. F.A., 11.6.2015)

A los estudiantes que leen silabeando en las lecturas, la profesora se los sella en su libro con una figura de carita feliz que dice de bajo del sello excelente y no se los sella de los que no pueden leer, y les dice que practiquen la lectura para mañana. En esta actividad de enseñanza de la lectura emplea el método silábico siempre se realiza en todas las clases de comunicación y lenguajes.

Ahora se describen algunos contenidos desarrollados en el aula en la de comunicación y lenguajes: según el cuaderno del estudiante Javier:

Recorta, pega e identifica la vocal "a", dibuja 5 objetos con la "a". Recorta, pega e identifica la vocal "e". En el cuaderno esta un dibujo de elefante y la muestra de la "e". Recorta, pega e identifica la vocal "i". Recorta, pega e identifica la vocal "o". Recorta, pega e identifica la vocal "o". Dibujo de oso y la muestra "o"

Identifica la sílaba ma-me-mi-mo-mu y encierra con colores: mama, madrugada, amanecer, ameno, comer, comelón, mimo, amigo, miga, nono, simana, acomodar, muñeca, mula, almu. Mi mamá me ama. Memo me mima. Ma, me, mi, mo ,mu. Dictado: papa, pepe, pipa, pupu, pipo y su nombre. Dictado: lalo, lili, lola, lula, lulu, lale, lila, lelo, Javier. Dictado: dado, dedo, soda, duda, muda, dime, nido, Javier.

Completa las palabras con la, le, li, lo , lu: fotocopia con dibujos y la terminación de los nombres: ..na, ..ón, ..bro, ..ro, ..na: sílabas completadas luna, león, libro, loro, lana.

En lengua originaria: Llimp'ikuna [los colores]: q'illu (amarillo), q'umir (verde), anqas (azul), puka (rojo), yuraq (blanco), yana (negro), willpi (anaranjado), ch'umpi (café). Lengua Originaria "Qhichwa sananpakuna" [abecedario en quechua]: A allqu, Ch challwa, CHH chhaka, CH' ch'uspi, I irpa, J jukumari, K katari, K' k'anka, KH khuchi, L lampa, LL llaqwa, M misi, N nina, Ñ ñawi, P pili, PH phuyu, P' p'isqu, Q quwi, QH qhari, Q' q'arachaki, R runtu, S simi, T tullu, TH thapa, T' t'anta, U uma, W wasi, Y yuro con sus respectivos dibujos.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de primer grado de primaria, el desarrollo de contenidos está descrito desde febrero hasta junio de 2015 (ver anexo 11). Como se evidencia los contenidos que se desarrollan en la enseñanza y aprendizaje pertenecen al Currículo Base en el área de comunicación y lenguajes que se avanza en el aula como ser el abecedario, vocales, sílabas, dictado y complementación de palabras con las sílabas. Además, estas temáticas se avanzan en las clases con el método silábico, no corresponden al contexto de los estudiantes en la que viven en la comunidad, son temas que se avanzan de acuerdo al Currículo Base y en la lengua castellana y no en quechua. Esta situación hace que los aprendizajes de los estudiantes de habla quechua sean más dificultosos en la comprensión de los contenidos.

En el avance del contenido de la "e" según el texto se enseña con el dibujo del elefante, los estudiantes de Llavini ¿dónde y cuándo van ver a un elefante en la comunidad, acaso todos los días ven y se relacionan con ello? En Llavini no existen elefantes, por lo tanto, para la enseñanza la vocal "e" se puede buscar algo que existe en la comunidad y relacionarlo con eso y de esa forma los estudiantes pueden aprender con más facilidad, porque existe en el diario vivir de ellos y la enseñanza y aprendizaje tendría que ser en la lengua quechua.

A diferencia de los numerosos contenidos que se avanza en la lengua castellana, en la lengua originaria durante los 5 meses de acuerdo a los contenidos de avance en los cuadernos de los estudiantes, solo dos temáticas se avanzaron en quechua: 1. los colores y 2. el abecedario de manera escrita y 3. los saludos en quechua de manera oral mediante una dramatización que se observó en las clases.

A diferencia de los contenidos que se desarrollan en castellano, en lengua originaria los temas que se avanzaron están más relacionados al contexto de los estudiantes como los colores que ellos saben y los ven cada día en sus casas, en la escuela y en la comunidad. Además, en la enseñanza del abecedario en quechua, están las consonantes, el dibujo y los nombres están también relacionados al contexto y los estudiantes fácilmente aprenden en la lengua quechua y lo relacionan con su entorno en el momento de la enseñanza. Esto significa según la profesora que son los contenidos del Currículo Regionalizado, pero como la profesora 1º de primaria no es hablante del quechua solo habla en quechua palabras sueltas e igual las clases lo desarrolla en castellano. Entonces se podría decir que en el periodo de lengua originaria se intenta avanzar algunos de los contenidos del Currículo Regionalizado, pero la dificultad es que la profesora no es hablante del quechua y esto impide que las clases se desarrollen normalmente en quechua.

Haciendo un análisis de esta situación esto no significa que se está implementando el Currículo Regionalizado, porque la lengua originaria está en el Currículo Base y se pasa como una materia, solo dos periodos a la semana de 45 minutos.

Como se puede verificar en comunicación y lenguajes, y en la lengua originaria, los contenidos desarrollados no hay una relación con el Proyecto Socioproductivo de "Crianza de gallinas ponedoras".

La enseñanza y aprendizaje no es de acuerdo al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, porque se enseña a leer y escribir con método tradicional silábico. A continuación, se desarrollan las clases observadas de acuerdo al avance de los contenidos de las siguientes temáticas: da, de, di, do, du; ra, re, ri, ro, ru; ba, be, bi, bo, bu; ña, ñe, ñi, ño, ñu y saludos en quechua.

La profesora como una introducción para el avance de la temática: da, de, di, do, du en principio les hacía leer el material didáctico (cuadro) y mostrando las siluetas con distintas figuras de manzana, naranja y papa al reverso con las sílabas de la "d" les explicaba. Posteriormente les hacía salir a los estudiantes a la pizarra para que dibujaran 5 figuras con las distintas sílabas de la: da, de, di. do, du:

Los estudiantes saliendo a la pizarra dibujaban y escribían garabateando y colocando los nombres debajo de las figuras como dedo, medida, ducha, dado, mudo. La profesora estaba atenta a lo que realizaban los estudiantes y cuando no podían les ayudaba o sus compañeros les colaboran a los que estaban escribiendo. (Obs. A., 2,6.2015)

La profesora les hacía salir a los estudiantes a la pizarra y les decía que encerraran con marcador rojo las sílabas de la da, de, di, do, du en cada uno de las palabras escritas en el pizarrón. Los estudiantes saliendo a la pizarra realizaban esa actividad propuesta por la profesora. Después, ella les daba la instrucción de que dibujaran 5 redondos en sus cuadernos y que escribieran las 5 sílabas. Los estudiantes garabateando realizaban los redondos y dentro de ella colocaban la da, de, di, do, du. La profesora pasaba por las mesas observando y ayudándoles a realizar los que no podían hacerlo. Una vez realizada esta actividad, la profesora indicaba que copiaran el contenido de la pizarra en sus cuadernos. Los estudiantes mirando, mirando la pizarra copiaban los dibujos, las palabras y redondeaban las sílabas anteriormente indicadas.

Para terminar este contenido "a cada uno de los estudiantes les repartía una cinta de papel fotocopia con el título de "Busque y recorta las palabras con da, de, di, do, du y luego escriba en carta" y le entregaba periódicos a cada uno de los estudiantes" (Obs. A., 2,6.2015). Los estudiantes realizaban la actividad de recortar las sílabas de la da, de, di, do, du del periódico pegaron en sus cuadernos y también buscaban 5 palabras en el periódico encontrando redondeaban con lápiz rojo las sílabas y cortando lo pegaban a sus cuadernos. Algunas palabras que recortaron del periódico son: "Alcaldí, dos, dad, vida, destrucción, mercado, mirada, idade, invertida, dólares, desnivel y mirada" (Obs. A., 2,6.2015). Como se puede observar algunas palabras no cortaron completos y no se entienden por ejemplo como la palabra Alcaldí, que era Alcaldía, idade y dad.

En la enseñanza y aprendizaje se evidencia que los contenidos de avance en el aula son del Currículo Base y no del Currículo regionalizado. En la actividad que realiza la profesora en el proceso pedagógico, los estudiantes participan en el aula de manera dinámica, al buscar y recortar las sílabas de los periódicos, porque los estudiantes son activos y les gusto esta clase de trabajos porque son más prácticos.

En las clases observadas según el desarrollo de los contenidos:

La profesora empezaba las clases, haciéndoles leer a los estudiantes del material didáctico que estaba pegada en la pared que contenía el dibujo, la palabra ratón y las sílabas de ra, ru, ro, re, ri primero leía la profesora y luego repetían los estudiantes sílaba por silaba varias veces. (Obs. A., 16.6.2015)

En este caso según los datos, claramente la metodología de enseñanza es el silábico y el aprendizaje es a través de la repetición memorística. Se repite la enseñanza y aprendizaje como antes que siempre se enseñaba, sin la innovación de las metodologías pedagógicas propias. Los contenidos para enseñar la "r" siempre están por lo general con el dibujo y la palabra "ratón", desde antes, a mí también así me enseñaron. ¿A caso no existen otras palabras del contexto para enseñar la "r"?, sería interesante por lo menos adecuar los contenidos al contexto y partir de lo que ya conocen los estudiantes en la comunidad de Llavini.

La profesora indicaba que hablaran del "Loro Teodoro" (es una recitación escrito en un papelógrafo y estaba pegado en la pizarra), que se trataba de un loro, todos me van a escuchar lo que estoy leyendo, empezamos ahora, primero yo voy a leer. Señalando con un palo cada una de las palabras leía el contenido como un ejemplo: "El Loro Teodoro tiene un diente de oro se sienta en un aro de metal dorado es un marino y no tiene miedo suspira sí mira las olas marinas". Posteriormente la profesora leía silabeando y los estudiantes repetían siguiendo la pronunciación de la profesora sílaba por sílaba las palabras. En este caso también la recitación es descontextualizada y se les hace más difícil comprender y memorizar las palabras de la recitación. Hubiera sido mucho mejor una recitación de la comunidad para que entiendan mejor los estudiantes y aprendan más rápido.

La profesora les dice: ahora de lo que hemos leído la recitación del "Loro Teodoro" van a reconocer la ra, ro, ri, ru, re. Para hacerles participar a los estudiantes, aplica la estrategia con el objeto de la cabeza del cocodrilo. Consiste en que la profesora aprieta dos veces la boca haciéndole morder y del juguete quedaba su boca abierta. Ella agarrando el cocodrilo pasaba por las mesas y cada uno de los estudiantes apretaron los dientes al azar si no le mordía pasaba a otro y cuando les mordía ellos salían a la pizarra a reconocer la palabra que tiene la sílaba "r" redondeaban con un marcador y escribían esa palabra en la otra pizarra que estaba al frente. De esa manera les hace participar a los estudiantes en las clases, para evitar las repetidas veces de participación de un solo estudiante, porque varios estudiantes quieren participar al mismo tiempo por lo que son activos y dinámicos. Esta estrategia de seleccionar a los estudiantes al azar, es buena, porque así todos tienen la oportunidad de participar en las actividades que se realizan en el curso:

La profesora les indicaba a los estudiantes que iban saliendo al frente, en el papelógrafo de la recitación que redondearan una palabra con "r" y lo escribieran en la otra pizarra de tiza, los estudiantes identificaban la palabra con "r" y fueron escribiendo en la pizarra las siguientes palabras: Loro, Teodoro, oro, aro, dorado, marino, suspira, mira, marinas. (Obs. A., 16.6.2015)

La profesora les indicaba que copiaran la recitación del "Loro Teodoro" y las palabras que estaban escritos en la pizarra con "r". Los estudiantes garabateando y mirando, mirando el

papelógrafo copiaban la recitación del Loro Teodoro y las palabras, pero cuando empezaron a hacer bulla la profesora dijo: levanten las manos, los estudiantes levantaron, dentro de un rato les dice que bajen las manos y los estudiantes continuaron copiando. Esta actividad de hacerles levantar las manos a los estudiantes es como un castigo para corregir ciertos comportamientos indebidos en el curso o es también un ejercicio de relajación que para que puedan atender en el curso, en este caso fue utilizado para hacerles callar a los estudiantes cuando hacían bulla.

A los estudiantes que terminaron rápido de copiar del papelógrafo "El Loro Teodoro" y las palabras de la pizarra, la profesora abrió una galleta y les repartió a 2 unidades como incentivo y se los sellaba excelente en sus cuadernos, para que los demás también se apuren. Esta realización es característica del conductismo que se denomina estímulo y respuesta que conduce a los estudiantes a la competencia en la realización de las tareas para obtener beneficio personal e individualista.

Para concluir el avance de contenido, la profesora hacía realizar la complementación de palabras y el pintado de los dibujos:

Hemos hecho una actividad para el cual he hecho fotocopiar ya con dibujitos complementando que palabra le faltaba, por ejemplo, del reloj había punteados ...loj nomas y tenía que colocar el niño "re" reloj, rosa había una rosita el dibujo hay punteado la ...sa nomás estaba que tenía que poner ahí "ro" algunos estudiantes se dan rápido cuenta, pero a otros les cuesta todavía, pero han realizado toditos tienen que hacerlo eso ¿no? Tienen que realizarlo la actividad y luego les reviso uno por uno vienen y luego para más retroalimentarlo les doy muestrita de la ra, re en imprenta y en carta, luego en mayúscula en carta e imprenta. (Ent. Prof. A.M., 16.6.2015)

Para esta actividad la profesora les decía que colocaran como título: ACTIVIDAD, les repartía a los estudiantes fotocopias con la consigna de: "escribe la sílaba inicial de las figuras", había 5 dibujos y debajo de ellos con la terminación de las palabras:loj,sa,dio,sorte,ro. La profesora les dijo: primero pinten los dibujos y luego les digo qué tienen que hacer. Los estudiantes pegaron a sus cuadernos el recorte de la fotocopia pintaron los dibujos garabateando de todo color el reloj, rosa, radio, resorte y pájaro. La profesora les dice que completen las sílabas que faltan a las letras según el dibujo. Mientras que realizaban esta actividad, la profesora pasaba por las mesas ayudándoles a los estudiantes. A los que

terminaban rápido les dijo que alcen sus pizarritas y realicen la ra, re, ri, ro, ru con marcador de agua y realizaron esta actividad hasta que los demás terminen. Es una buena iniciativa de que tengan cada uno de los estudiantes las pizarras personales del tamaño de un cuaderno para que practiquen las tareas en el curso, esto les ayuda en la práctica de su aprendizaje.

En las clases de desarrollo del contenido de la "ñ" "la profesora en principio señalando con un palo en el cartel les mostraba el dibujo de la uña, la letra y las sílabas la ña, ño, ñe, ñu, ñi, les hacía leer repetidas veces silábicamente" (Obs. A., 17.6.2015). La profesora pegaba un papelógrafo a la pizarra y decía: yo primero voy a leer y luego ustedes, señalando las letras les hacía leer:

Por las mon-ta-ñas sa-le To-ño, con sus o-ve-jas, pa-ra que co-man el pa-sto, una la en-ga-ña y co-rre por el e-rro To-ño la a-tra-pa, y re-gre-sa, con la pe-que-ña o-ve-ja, muy con-ten-to", una más y luego les voy a preguntar de la lectura: Por las montañas sale Toño, con sus ovejas, para que coman el pasto, una la engaña y corre por el cerro Toño la atrapa, y regresa, por la pequeña oveja, muy contento. (Obs. A., 17.6.2015)

Después de hacerles leer, la profesora les pregunta a los estudiantes del contenido del cuento ¿De qué trata el cuento?, estudiantes respondían de las ovejitas pequeñas, ¿A dónde lleva Toño a las ovejas?, algunos respondían al pasto, otros al cerro, la profesora decía: a las montañas. ¿A quiénes lleva a las montañas Armando? tú que estabas con tus chuwis, Armando deja eso escúchame. Armando responde Toño les lleva a las montañas a sus ovejitas, ¿Para qué?, Armando no responde, la profesora dice por eso hay que estar atentos.

Jonathan que siempre habla en el curso y en todo quiere participar dice yo, yo, la profesora ya no le hace participar. Profesora ¿Para que lleva las ovejas Anayeli?, Anayeli responde para que coman pasto. Ahora has escuchado Armando es para que coman pasto. Jonathan habló directo sin pedir permiso de la profesora, porque hay harto pasto. Profesora ¿Cuántas ovejas le engañan a Toño?, responde Lizeth una oveja, profesora la oveja se escapa a la montaña. ¿Regresa contento o triste Toño? Estudiantes responden Toño regresa contento. Así les pregunto a los estudiantes de lo que leyeron el cuento del Toño, la mayoría de los

estudiantes respondían y unos cuántos no respondían a las preguntas. Varias veces les hacía repetir la lectura del cuento hasta que aprendan de memoria.

Este contenido del cuento la profesora hace la relación con el contexto de Llavini que existen las ovejas, pasto y los cerros por eso los estudiantes con más facilidad pudieron relacionar el cuento con las cosas que existe en el lugar. Esta estrategia de enseñar y aprender a través de los cuentos a los estudiantes les gusta, porque participan en las actividades que propone la profesora. Esta clase de enseñanzas en muy buena para que los estudiantes aprendan mejor y hubiera sido más pertinente que se enseñe en la lengua quechua.

La profesora les hacía participar a los estudiantes haciéndoles salir a la pizarra, en el papelógrafo identificaban las palabras que tenían la "ñ" y redondeaban con un marcador rojo y escribían en la pizarra las palabras de montañas, Toño, engaña y pequeña. Luego la profesora indicaba que copiaran en sus cuadernos el contenido del cuento del Toño y las palabras escritas en la pizarra con la "ñ". Los estudiantes copiaban del papelógrafo el cuento y las palabras escritas en la pizarra a sus cuadernos.

Como se verá la profesora después de que les enseña el cuento del Toño, les hace reflexionar con preguntas y relacionándolo al contexto que sería en la parte teórica. Y luego después de que los estudiantes comprendan, les hace realizar las actividades de identificación de la "ñ" en las palabras y en la práctica les hace producir textos escritos en sus cuadernos, aunque ellos copien de lo que ya está escrito en la pizarra.

En el desarrollo del contenido de la "b" en principio la profesora pegó un papelógrafo en la pizarra acrílica, con el contenido de un cuento que titula "Benito":

La profesora les decía que colocaran el título: Benito, contenido del cuento: "Benito tiene, un balón, el balón rebota bien alto, el balón sube y sube, sube a las nubes". Además, les repartía a los estudiantes en fotocopias el cuento de Benito e indicaba que las pegaran en sus cuadernos. Los estudiantes copiaban el título de Benito garabateando, las fotocopias pegaban en sus cuadernos. La profesora les indico que encierren con un círculo las palabras en el papelógrafo e igual que redondeen en sus cuadernos y copiaran el cuento en sus cuadernos. (Obs. A., 18.6.2015)

En el proceso de enseñanza la profesora les hace leer el cuento del "Benito", varias veces de manera silábica hasta que lleguen a memorizar. Este cuento lo relacionan con el balón de básquet que ellos juegan en los recreos, haciéndoles imaginar que llega rebotando hasta las nubes. Además, con este cuento enseña la "b".

La profesora les decía que van a salir al azar, le alcanzaba un marcador a Lizeth para que saliera, Lizeth agarraba el marcador, salía al frente se subía a la silla y escribía en la pizarra la palabra Benito, redondeaba con rojo la "be", así les saco a cuatro estudiantes más para hacerles escribir las cinco palabras en la pizarra: 1. Benito, 2. balón, 3. rebota, 4.-sube, 5. nubes. Luego les indicaba que copiaran en sus cuadernos. Los estudiantes copiaban las cinco palabras y también las redondeaban las palabras que tenían la "b". La profesora pasaba por las mesas observando y ayudándoles a los estudiantes que no podían hacerlos. Esta estrategia de la enseñanza a través del cuento se repite en varias ocasiones como anteriormente se ha descrito dos de estos casos del desarrollo de las clases.

El objetivo en comunicación y lenguajes es que los estudiantes aprendan a leer y escribir, tal como indica la profesora "En comunicación y lenguajes el objetivo es que conozcan y sepan leer, escribir que conozcan palabras" (Ent. Prof. A.M., 11.6.2015). Según las observaciones realizadas los contenidos que se desarrollan en las clases son dirigidas a la lectura y la escritura en la lengua castellana.

En el avance del contenido de la lengua originaria en quechua, se observa en el desarrollo de las clases los cantos y los saludos solo a nivel de la oralidad y no en la escritura. Para iniciar las clases la profesora les dice pararse, sentarse, pararse, sentarse, pararse ahora vamos a hablar en quechua listos ya:

Pataman pataman, uraman uraman, pataman pataman, uraman uraman, nawpaqman ñawpaqman, qhipaman qhipamam, nawpaqman ñawpaqman, qhipaman qhipamam, muyuspa muyuspa, takisun tususun. (Obs. A., 9.6.2015)

[Arriba arriba, abajo abajo, arriba arriba, adelante adelante, a trás a trás, adelante adelante, a trás a trás, dando vueltas dando vueltas, cantemos bailemos, dando vueltas dando vueltas, cantemos bailemos].

La profesora les guío con el canto haciendo mímicas con las manos y el cuerpo, según el significado del canto cuando decían **muyuspa** [dando vueltas], **myuspa** [dando vueltas], se dieron una vuelta y al terminar **takispa** [catemos], **tususpa** [bailaremos] en ese momento se aplaudieron. Terminaron de cantar la profesora les dijo: apláudanse, los estudiantes aplaudieron. Todos los movimientos que realizo la profesora imitaron los estudiantes según el canto arriba, abajo, adelante, atrás, dando vuelta y los aplausos. (Obs. A., 9.6.2015)

La profesora decía, haber quienes no saben quechua, Andy y Junior levanta la mano. Salgan al frente vengan los dos aquí al frente, me van a cantar la canción solitos, pero bien no con payasadas listos ya. Andy y Junior empezaron a cantar realizando las mímicas del canto en quechua anteriormente mencionado. La profesora les hacía aplaudan cuando terminaron de cantar. Algunas palabras no podían pronunciar bien, por ejemplo, el qhipaman les corrigió la profesora y sus compañeros les escuchaban sentados.

Haber los que saben quechua salgan, 3 estudiantes salieron: 2 mujeres, 1 varón y cantaron lo mismo. Cuando terminaron de cantar les dijo a Junior y Andy como se pronuncia la palabra **qhipaman** [atrás]. Andy y Junior pronunciaron quepaman, quepaman, profesora no se dice quepaman, quepaman haber digan les dijo a los estudiantes. Los estudiantes respondieron **qhipaman** [atrás], **qhipaman** [atrás]. Profesora: el qhipaman tiene explosivo, repitiendo varias veces qhipaman, qhipaman les explica a los dos estudiantes sobre la pronunciación de la palabra quechua.

La profesora indicaba: Todos van a salir al frente a realizar la dramatización de los saludos de dos en dos. Sobre el contenido de la dramatización que tienen que realizar los estudiantes les explica en castellano y les dice que hablen en quechua buenos días, como estas, bien y hasta mañana eso nomás. Tienen que saludarse ustedes, haber vamos a hacer una prueba le saca a una niña y hacen la dramatización con la profesara como un ejemplo pasándose de calladas las dos. Así se pasan ustedes les explica se les han comido la lengua para saludarse ¿Qué hay que hacer cuando se ve con un compañero?, estudiantes se saluda. Eso tienen que hacer cuando se ven con un compañero todos los días cuando se vean con sus compañeros tienen que saludarse con eso vamos a empezar la dramatización primero en castellano y luego

en quechua. Les saca a dos estudiantes colocándoles frente a frente a una distancia de 2 pasos,

se acercan y se saludan en castellano y se pasan:

Luego de esta dramatización se pasaron a sentar a sus sillas, pero las estudiantes repiten lo que dice la profesora en castellano, la intención era que los estudiantes se saluden primero en

castellano y luego en quechua, pero solo se saludaron en castellano por lo que no entendieron

bien la explicación de la profesora. (Obs. A., 9.6.2015)

Después de que salgan varias parejas a realizar la dramatización de los saludos, como

vieron a sus anteriores compañeros que realizaban los saludos en castellano, cuando la

profesora les decía que realizasen los saludos en quechua, los que salían seguían realizando en

castellano. Al no hacerse entender bien con los estudiantes, la profesora me pidió ayuda para

que les explicara a los estudiantes en quechua sobre los saludos. Yo hablando en quechua les

comuniqué a los estudiantes sobre los saludos en quechua y en qué consiste la dramatización

realizando un ejemplo con uno de los estudiantes y ellos entendieron con más facilidad de lo

que trataba la actividad de los saludos. La profesora les dijo: como ya han visto el ejemplo de

lo que realizaron y los que van a salir aquí al frente lo mismo tienen que hacer:

Ayayeli: Sumaq p'unchaw [Buenos días].

Lizeth: Sumaq p'unchaw [Buenos días].

Ayayeli: Imaynalla kachkanki [Cómo estás].

Lizeth: Kusalla, Qamri [Estoy bien y tú].

Anayeli: Waliqlla, K'ayakama [Estoy bien, hasta mañana].

Lizath: K'ayakama [Hasta mañana]. (Obs. A., 9.6.2015)

Profesora: Esta bien, aplaudan. Todos aplauden por lo que participaron. La profesora les saca a varios grupos de dos en dos para que practiquen los saludos, les explica se tienen que saludar: sumaq p'unchaw [buenos días], imaynalla [como estas], walliqlla [bien], k'ayakama [hasta

mañana] así tienen que saludarse. (Obs. A., 9.6.2015)

Juk día ruwachiwarqayku saludusta: sumaq p'unchay Lizeth. Sumaq p'unchay Anayeli Ríos niwarqa. Chantataq imaynalla nirqani ñuqaqa, chantataq walliqlla niwarqa. Chantataq

k'ayakama ya Lizeth nirqani, ka'ya kama ya nillawarqataq. (Est. A.R., 11.6.2015)

[Un día avanzamos los saludos: buenos días Lizeth. Me respondió buenos días Anayeli Ríos. Luego me dijo como estas, vo le respondí que estoy bien. Después me dijo hasta mañana, hasta

mañana le respondí].

156

La profesora les explicaba sobre la importancia de los saludos y les preguntaba ¿Qué tienen que hacer ustedes cuando salen afuera? ¿Cuándo vienen a la escuela? ¿Cuándo se encuentran en la comunidad? ¿En la casa?, siempre tienen que saludarse. Ustedes tienen que saludarse en la lengua materna porque a ustedes sus mamás les hablan primero en quechua. En este proceso de enseñanza en la lengua quechua se evidenció que la profesora no es hablante de la lengua quechua, porque solo sabe hablar algunas palabras sueltas en quechua y no puede emitir un mensaje completo una conversación en quechua por lo que no entiende:

Yachachiwarqayku qhichwapi Lizethwan, Anayeliwan lluqsirqankuqa ñawpaqman saludusta ruwaqqa, pero profesoray mana quechuata parlayta atinchu. (Est. A.S., 28.5.2015)

[En quechua nos enseñó. Lizeth y Anayeli salieron al frente al realizar los saludos, pero mi profesora no puede hablar en quechua].

Para la enseñanza en contextos de lengua originaria que es el quechua, es importante que el profesor sepa hablar la lengua originaria de la comunidad, porque la enseñanza con la Ley de Educación 070 "A.S.-E.P.", tiene que ser en lengua materna. Como se evidenció la profesora de 1º de primaria no se hizo entender con los estudiantes en el proceso de enseñar los saludos solo a nivel de la oralidad en quechua.

Al principio por lo que no entendieron a la profesora la explicación sobre los saludos en quechua, los estudiantes a pesar de saber los saludos no podían hacerlo en las clases. Después de la explicación que se realizó en quechua los estudiantes con facilidad realizaron la dramatización en su lengua materna, porque ellos cada día viven y se saludan en su lengua. Esta evidencia hace que los estudiantes aprenden con más facilidad en su lengua materna.

Los estudiantes son quechua hablantes, lo que si les falta es aprender en el nivel de la escritura. Para la profesora el no saber hablar bien en quechua, es una dificultad que no le permite avanzar los contenidos en la lengua quechua a pesar de que ella está motivada, pero se podría decir por otra parte que el intento de enseñar la escritura en quechua es un paso para que pueda hablar la lengua quechua y vaya implementando en la enseñanza y aprendizaje en la escuela.

4.4.4. Así se enseña y se aprende en la escuela

De acuerdo al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje en todos los campos y áreas los contenidos se desarrollan prioritariamente en la lengua originaria en los tres primeros cursos de primaria, enfatizándose la capacidad en la lectura y escritura en comunicación y lenguajes. Los maestros en la escuela según este modelo educativo deben emplear para la enseñanza de la lectura y la escritura comprensiva y para esto tienen que emplear a partir de metodologías globales:

Los maestros plantearán su enseñanza a partir de metodologías globales que parten desde mensajes concretos de la realidad llegando al análisis del significado de la palabra, tomando en cuenta la experiencia, vivencia y de la realidad de cada contexto cultural, social y natural que darán lugar al aprendizaje de la lectura comprensiva y escritura con sentido, que contribuya al desarrollo de las habilidades lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir. (Ministerio de Educación, 2014a, pág. 21)

Es importante iniciar las clases a partir de metodologías globales en la enseñanza de la lectura y escritura tienen que desarrollar los estudiantes las habilidades lingüísticas entendiéndose estas como:

Escuchar: Es aprender, entender y relacionarnos con otros sistemas. **Hablar:** Es la capacidad de comunicarse con todos los sistemas de vida. No solo es entre personas, sino con la Madre Tierra. **Leer:** Es percibir, interpretar a partir de códigos lingüísticos y de la naturaleza. **Escribir:** Es formar un mensaje mediante códigos lingüísticos. (Ent. Facilitadora PROFOCOM. N.H., 27.1.2016)

Ahora es importante aclarar que para la enseñanza de la lectura y la escritura es importante partir de la realidad, es decir de la comunidad que los estudiantes conocen de su contexto para poder relacionar las actividades del desarrollo curricular. En este sentido, el enfoque que se trabaja "[...] debe estar enmarcado dentro de la comunicación dialógica, textual, vivencial y productiva [...]" (Ministerio de Educación, 2014a, pág. 21). Se percibe que es dialógico porque parte del diálogo de la realidad del contexto que se entiende desde la relación del ser humano con la realidad, textual que se parte de los mensajes hablados, textos escritos de acuerdo al interés y la necesidad de los actores, vivencial es que se trata la vida real y es productivo porque tiene que emplearse las estrategias para abordar el desarrollo de los contenidos que les sirvan a los estudiantes y que puedan emplear en la vida cotidiana.

Es decir que los criterios para el desarrollo curricular de los contenidos la metodología es que se parte del contacto con la comunidad (práctica), análisis y comprensión (teoría), reflexión (valoración) y, composición y producción (estrategia). Es como se pueden empezar a abordar un tema en las clases. Para entender mejor la enseñanza de la lectura y escritura se realiza un simulacro de una clase a manera de ejemplo:

Una clase puede desarrollarse características metodológicas: 1. Contacto con la comunidad: Con base en un paseo de la comunidad con todos los estudiantes se inicia a escribir de la vida. Por ejemplo, se puede decir que relaten lo que han visto en la comunidad, los estudiantes enfatizan la caída de Rolando en la plaza. Se anotan los mensajes, leen lo que han escrito. 2. Análisis de comprensión de significado del mensaje y las palabras: La maestra les dice que dibujen la caída en la plaza. Hacen el análisis problematizador de la realidad y a partir de eso se puede desarrollar el contenido que queremos abordar. 3. Reflexión comunicativa: Con la participación de los actores se realiza la reflexión de manera conjunta de la situación problemática. 4. Composición y producción de mensajes: Después de lo que sea hablado, recién se llega a la composición de los mensajes. De esta manera se puede empezar a trabajar los vocales que están en los mensajes. (Ent. Facilitadora PROFOCOM. N.H., 27.1.2016)

El anterior párrafo es un ejemplo de cómo se puede ir abordando los contenidos de lectura y escritura según el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y aplicando las metodologías globales. En realidad, los profesores aun no comprenden bien estos pasos de enseñanza, porque ellos siguen enseñando como se formaron en las ex normales y adaptarse a las metodologías globales es aún un largo proceso a pesar que ya se realizó el PROFOCOM. Por otra parte, es importante saber hablar la lengua originaria para partir la enseñanza desde la realidad del contexto a través de la lengua materna y realizar la sistematización de los saberes y conocimientos propios. Al respecto se describen las características del método global llamado natural:

- 1. Aprovechar el interés peculiar del niño.
- 2. La oración es la unidad de la expresión del pensamiento.
- 3. Son por lo general analíticos.
- 4. Aceptan, con algunas excepciones, la simultaneidad en la enseñanza de la lectura-escritura.
- 5. Relacionan la enseñanza con mayor número de actividades y funciones del niño.
- 6. Brindan mayor oportunidad a la expresión espontánea de los intereses infantiles. (Barbosa Hedt, 1971, pág. 113)

Es importante tener en cuenta las características del método global, porque la enseñanza parte del contacto de la realidad del interés del niño. Además, se toma en cuenta la expresión del pensamiento de los estudiantes, realizándose el análisis de los contenidos en relación a las actividades y funciones que ellos realizan cada día. En este sentido, en comunicación y lenguajes de 1º de primaria, la enseñanza de la lectura y escritura puede iniciar con las oraciones fáciles y sencillas hasta llegar a producción de los textos de la lectura y escritura aplicando el método global, se enseña a leer pensamientos, mensajes, palabras y no gráficos aislados que no tienen significado y contenido.

Según las observaciones que se realizaron, para el desarrollo curricular, la profesora todos los días organizaba el espacio áulico en el cual los 18 estudiantes están instaurados por grupos de cuatro en cada mesa y dos en una de ellas. Además, estas agrupaciones no son estáticos son dinámicos con la posibilidad de cambiarse y estructurarse en cualquier momento de las clases y se toma en cuenta la equidad de género en la conformación de los grupos, es decir que en las mesas se sientan varones y mujeres. Como se indica a continuación:

Los estudiantes en el curso están organizados por grupos de niveles, las mesas son hexagonales en cada mesa yo no les puedo poner como se dice a los más capos a los que saben mucho o a los que están adelantados. No, sino uno que ya está un poquito adelantado está con los que algunos están un poquito débiles y les voy organizando de esa forma. Y cuando ya un poquito van jugando ya les voy cambiando, porque ya se hacen amiguitos y se sientan varones y mujeres, la equidad de género tomo en cuenta. Es decir que están organizados por grupos de nivel, para que entre compañeros se vayan apoyando, al menos si hacemos actividades grupales y también al realizar sus tareas ve van corrigiendo, ellos se van apoyando en los grupos así. A pesar que es dificultoso cuando dan examen se van copiando algunos también, pero eso les ayuda para que vayan colaborándose. (Ent. Prof. A.M., 10.6.2015)

La profesora para la conformación de los grupos toma en cuenta el criterio de niveles de aprendizaje y la equidad de género. Entonces en las mesas que se sientan los estudiantes en el proceso de aprendizaje se ayudan entre ellos, como una forma de compañerismo y ayuda mutua porque los que ya saben un poco más les ayudan a los que todavía no han comprendido el avance de los contenidos. Según la observación que se realizó se ayudan cuando están realizando las tareas, lectura del libro, al copiar de la pizarra y prestándose los materiales de escritorio como son: lápices, borrador, tajador, etc. Se deduce que los aprendizajes en el aula

son de manera individual y grupal. Por otra parte, la profesora es dinámica en el desarrollo de las clases, porque está siempre atenta en las actividades que se realizan en el curso, pasa por los grupos brindando apoyo en realización las tareas y las lecturas que hacen los estudiantes, este proceso se llama andamiaje:

Los estudiantes aprenden de manera individual y grupal cuando salen en grupos, en algunas actividades hago en grupos que salgan un grupo como competencia entre cuatro y van saliendo acá (a la pizarra o la mesa para hacerse revisar) y ellos ven quién tiene más puntaje, en grupos se van enseñando, se van soplando como se dice vulgarmente, es como estuvieran haciendo chanchulla, pero van tratando como ayudarse. Después de hacer los dibujos plasmamos en los cuadernos, ellos van graficando, van pintando y eso se queda en sus cuadernos. Y yo les voy apoyando cuando no pueden realizar la actividad o la tarea programada. (Ent. Prof. A.M., 10.5.2015)

Los materiales educativos son los ambientes de alfabetización en el curso que están organizados en 4 Campo de Saberes y Conocimientos: Cosmos y Pensamiento; Comunidad y Sociedad; Vida, Tierra y Territorio; y Ciencia Tecnología y Producción. En cada uno de estos campos están los materiales analógicos que sirven para informar "Brindan información es mediante dibujos, colores, lámina, el abecedario, cuadro de las vocales a, e, i, o, u. Son materiales analógicos que nos sirven y nos dan información. Estos materiales los estudiantes tienen que conocer y repetir" (Ent. Facilitadora PROFOCOM, N.H., 27.1.2016). Por otra parte, también existen los materiales de producción de conocimientos que son realizados por los estudiantes o la profesora "Los materiales de producción de conocimientos son producidos por el maestro o por los estudiantes, es un fruto de un proceso educativo" (Ent. Facilitadora PROFOCOM, N.H., 27.1.2016). Entonces existen dos tipos de materiales educativos: 1. Analógicos de información y 2. De producción de conocimientos.

En el campo de Comunidad y Sociedad en el área comunicación y lenguajes están los cuadros didácticos con los contenidos de abecedarios, vocales, sílabas, palabras con sus respectivos dibujos (Ver Anexo Nº 11). Estos materiales didácticos son considerados como ambientes de alfabetización porque la profesora para enseñar a los estudiantes, les hace leer el contenido de los cuadros didácticos y luego avanza las temáticas curriculares:

Esto que dice **sanampakuna** [abecedario], señalando el cuadro explica esto es el abecedario en lengua originaria. En quechua les enseño repitiendo la **cha**, **chha** pero con los dibujitos con la "a" **alqu** [perro] así, "**cha" challwa** [pez], "**chha" chhaqa** [fogón grande para hacer chicha; fogón improvisado] así, "**ch'a" ch'uspi** [mosca]. El objetivo sería que ellos también conozcan el abecedario quechua como dice la Ley 070, poco a poco gradualmente y que se familiaricen cada día. Y estos cuadros son de acuerdo a las sílabas que estamos avanzando están clasificadas con sus respetivas siluetas chancho, cha, che, chi en carta y en imprenta estamos repitiendo ¿no?, por eso los niños en el recreo van viendo cómo se escribe, en cuál ellos se preguntan aquí, allá, esto es así y esto no es así. Y cuando yo estoy a mí me preguntan son inquietos los estudiantes. (Ent. Prof. A.M., 10.6.2015)

Los materiales más que todo me ayudan para que el niño pueda tener esa ayuda del momento cuando estamos desarrollando nuestras actividades ¿no?, siempre a veces los niños se olvidan, cuando tenemos esos cuadros didácticos en la pared como ven, entonces ya se puede acordar ¿no?, el niño para que no se olvide más, es una ayuda memoria. (Ent. Prof. N.S., 18.6.2015)

De acuerdo a las entrevistas, los materiales educativos que están pegados en la pared sirven para que la profesora les enseñe a leer y escribir. También son para que los niños lean en el aula y para que no se olviden lo que han aprendido. Es una ayuda memoria que sirve en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque algunos de los estudiantes se quedan en el aula en el horario del recreo y agarrando el palo leen los contenidos que la profesora les enseñó como al modo de jugar imitando el rol de maestra.

La profesora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura aplica el método silábico. Que consiste en enseñar a través de las sílabas, vocales y el alfabeto, palabras y mensajes por que se desarrolla la lectura y la escritura a partir de estas características, además es simultánea y mixta. Simultánea porque se enseñan a leer y escribir al mismo tiempo, es mixta porque se enseña la escritura en imprenta y en carta "[...] el método es simultáneo porque enseña al mismo tiempo la lectura y la escritura y en este aspecto es mixto porque enseña al alumno la letra imprenta y manuscrita, paralelamente" (Barbosa Hedt, 1971, pág. 105).

La característica propia del método silábico se desarrolla en el aula en principio con las lecturas de los materiales didácticos y la lectura del libro "Para la lectura el libro de apoyo que tenemos es el libro de "Yo sé leer" que está en carta de imprenta todas las mañanas en las primeras horas por ejemplo les hago leer siempre la lectura de manera silábica a todos y luego poco a poco voy a bajar a la lectura silenciosa" (Ent. Prof. A. M., 28.5.2015). En segundo

lugar, se avanza la escritura con base a los contenidos que se desarrollan en el aula. Tanto la lectura y la escritura se enseña a través de la identificación de las sílabas en las palabras que es la característica del método silábico:

Cada mañana o cuando nos toca comunicación y lenguajes empezamos a reconocer primero las vocales y las sílabas que ya hemos identificado. Las lecturas son cada mañana identificando estas sílabas ma, mu, me, mo, mi; la, lu, le, lo, li los que están en los cuadros todas las mañanas les hago leer. Como los niños vienen con la cabeza fresquita, los niños están bien atentos hacemos las lecturas diarias. Las sílabas repetimos, la sílaba "ma" identifican con qué vocal está terminando, aquí está desordenado ma, mo, mi, mu, mo algunos se mecanizan con a, e, i, o, u, ma, me, mi, mo, mu pero no es así, las sílabas están desordenadas como ma, mu, me, mo, mi uno por uno se identifica para conformar palabras les digo esta con esta que dice ma-mi. Así van leyendo y van conformando una palabra mami ahora con esto que hemos avanzado vamos agarrar ma-pa, así se va conformando palabras. Aquí está el abecedario que esta alrededor e identificamos las palabras y luego me paso aquí a las sílabas de acuerdo a lo que estamos avanzando y de acuerdo al tema que voy avanzar. Para el avance de contenidos realizo cuentos y recitaciones en papelógrafos y a partir de eso identificamos las sílabas, palabras y mensajes aplicando diferentes estrategias de participación. Utilizo el recorte de periódicos en la identificación de sílabas en el periódico, primero empezaban por las sílabas luego con palabras sueltas y luego ahora ya con palabras enteras ellos van identificando y van haciendo un círculo en la palabra, la sílaba que estamos buscando. (Ent. Prof. A. M., 10.6.2015)

En la enseñanza de la lectura y la escritura la profesora utiliza diversas estrategias metodológicas como la recitación, el cuento, la silueta, fichas y el canto. Ahora brevemente describiremos cada uno de estas actividades.

La estrategia de la recitación consiste en que la profesora elabora en un papelógrafo una recitación del "Loro Teodoro" (ver anexo nº 18), esta recitación la profesora les enseña a leer de manera silábica, posteriormente los estudiantes van repitiendo lo que la profesora lee como una forma de imitación. Y les da las instrucciones de lo que tienen que realizar en el curso:

El objetivo de la clase de hoy es que ellos conozcan, en mi plan está que conozcan la sílaba ere "r" y he empezado la clase mostrándole una recitación escrita en un papelógrafo y que contiene la sílaba que estamos aprendiendo, primeramente, se les ha dado lectura y ellos conmigo mismo han realizado la lectura para luego identificar las sílabas. La lectura era sobre una recitación del "lorito" que he escrito en el papelógrafo y les pregunté después de hacerles leer como resumen, pero oral para que ellos conozcan de ¿quién habla? Ellos decían del loro ya es lectura comprensiva ya poco a poco estoy empezando y les pregunté del Lorito: ¿qué tenía?, ¿cómo era?, ¿qué hacia todas esas cosas? ¿no? Les pedí a los estudiantes que vayan identificando las sílabas que estamos estudiando con marcador rojo y lo vayan rayando con un círculo en el papelógrafo donde está la recitación. (Ent. Prof. A.M., 16.6.2015)

En el papelógrafo de la recitación del "Loro Teodoro" identificaron las sílabas de la "r" rayando en forma circular con marcador rojo. La profesora indicó a los estudiantes que anoten en la pizarra las palabras seleccionadas con "r" y luego que copien a sus cuadernos. Los estudiantes copiaron esos vocablos en la pizarra y posteriormente a sus cuadernos, realizaron las sílabas y las palabras.

La estrategia del cuento también tiene similares características en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se desarrolló la "ñ" en el cuento de "Toño y las ovejas" (ver anexo nº 18). Estas estrategias de enseñanza a través del cuento y la recitación son dinámicas e interactivas y a los estudiantes les gusta participar en las clases en estas actividades.

La estrategia de la silueta consiste en que la profesora recorta figuras de frutas, objetos, hortalizas que conocen los estudiantes para generar la enseñanza de los temas. En las clases esta actividad se observó en la enseñanza de la da, de, di, do, du en el que inicia las clases mostrando las siluetas, haciendo preguntas a los estudiantes y mostrando las sílabas en el reverso de las siluetas y lo coloca en la pizarra (ver anexo nº 18). Con cada uno las siluetas realizan el mismo ejercicio hasta completar las cinco sílabas de la "d" y juntando dos de ellas forma las palabras. Posteriormente la profesora les saca a los estudiantes a la pizarra para hacerles dibujar figuras relacionadas con la "d" y debajo de ello colocan el nombre, por ejemplo, dado, ducha y otros. Los estudiantes para aprender repiten lo que la profesora lee, luego copian el contenido de la pizarra a sus cuadernos en letra imprenta y carta:

Enseño mediante las siluetas, figuras, cosas reales, primero ellos anticipan, por ejemplo, qué será esto les pregunto agarrando la silueta, pero todavía no se dan cuenta de acá de lo que está escrito, la sílaba en el anverso la silueta ¿Esto qué es?, les pregunto y me dicen que es una papa, ya. Una papa aquí dentro de la papa vamos a colocar la sílaba, qué sílaba será, yo les digo eso sí y luego ellos ya van viendo es una manera de llamarles la atención las siluetas, para no estar poniendo aquí en la pizarra, ahí escribiéndolo todo medio frío con esto les llamo la atención. Y luego le voy desordenando ellos van colocando y van repitiendo por eso les llamo la atención con las siluetas y luego lo que está adentro. En lenguaje aprendiendo la sílaba "d" dedo da, de, di, do, du he agarrado las siluetas de frutas que ellos conocen aquí están y he colocado las sílabas ahí para que sea más vistosa que en la pizarra monótona como antes, estas son siluetas de frutas que ellos conocen. Voy pegándolo a la pizarra y les voy haciendo reconocer en que vocal termina la du, la de, la da, la di, la do así voy colocando desordenadamente y les voy mostrando primero les pregunto qué es esto, ellos me responden es una papa ellos conocen porque son de acá, tomate, naranja y les voy haciendo identificar ¿Cuál es y en qué termina? la

de, la da, la du, la di, la do y ellos después van viniendo a ver y ellos van repitiendo y así también realizo cuando avanzo una sílaba. Después de la explicación de las siluetas realizamos dibujos con que empieza con la "de", dibujan y van colocando el nombre de ese dibujo por ejemplo con la "de" dedo, ellos dibujan a lo que pueden y ponen con la "de" con esto lo vamos hacer y conforman de-do debajo del dibujo dedo. Con la "da" dado dibujan y escriben su nombre del dibujo da-do y después copian a sus cuadernos. (Ent. Prof. A. M., 10.6.2015)

Esta estrategia de las siluetas es visual y auditiva, porque la profesora primero les muestra el objeto preguntándoles a los estudiantes, ellos reconocen e inician el diálogo y a partir de relacionar con el contexto se genera la reflexión y la enseñanza de la "d".

La estrategia de las fichas trata de que la profesora realiza fichas pequeñas de sílabas, vocales y consonantes que lo coloca en pequeños sobres, para que los estudiantes identifiquen de manera individual y grupal para elegir las vocales, consonantes, sílabas y conformar las palabras. Esta actividad cuando se realizan en grupos es una forma en el que los estudiantes participan de manera activa en la identificación de los mismos y se ayudan entre ellos. Por otra parte, estas fichas les facilitan a algunos estudiantes para que lleven a sus casas y para que practiquen y logren reconocer:

A cada grupo se le entrega las fichas de consonantes que vamos a avanzar para reforzar y cada grupo tiene su líder, primeramente, al líder pregunto y si me responde correctamente le voy preguntando a él va preguntando a sus compañeros digamos pásame las sílabas de "na, ne, ni, no, nu" de "la, le, li, lo, lu" y van identificando sus compañeros. Para apoyarles les doy las fichas que llevan a sus casas y en sus casas piden un poquito de apoyo o tal vez de manera autónoma o ellos solitos se van practicando reconociendo esas sílabas les voy entregando para que ellos se vayan familiarizando un poco más. (Ent. Prof. A. M., 11.6.2015)

La profesora aplica esta estrategia de las fichas para reforzar el aprendizaje de los estudiantes tanto en la escuela y también en sus casas. Y con facilidad se manipulan formando sílabas y las palabras.

La estrategia de periódico utiliza cuando avanzan los contenidos, por ejemplo, se aplicó en el aula cuando estaban avanzando la "d" en el que la profesora les repartió a cada uno de los estudiantes los periódicos. Los estudiantes identificaron en las palabras las sílabas con la "d", lo rayaron en círculo, cortaron la sílaba y lo pegaron en sus cuadernos (ver anexo n° 18). También identificaron las palabras con la "d" y de igual manera lo realizaron "Con el periódico por ejemplo en el área de lenguaje los estudiantes identifican las sílabas, palabras y van

encerrando en círculos, van cortando y pegando en sus cuadernos en limpios para que más se familiaricen con esa consonante" (Ent. Prof. A. M., 11.6.2015).

La estrategia a través del canto es una actividad para llamarles la atención a los estudiantes, porque les gusta cantar y se ponen felices cuando la profesora les dice cantaremos. Esta estrategia aplica para iniciar las clases, cuando hacen bulla o cuando están distraídos y desatentos es una forma de motivación en el aula:

Antes de empezar vamos a cantar la canción del sapo, vamos a recordar también de ayer lo que hemos avanzado, listos sayariychiq [pararse], sayariychiq[pararse] con las manos más hacen mímicas, 1, 2, 3 todos cantan "El sapo, el sapo, que vive en la laguna, no tiene, no tiene, ni colitas ni ojeras, chuwa cuacua, chuwa cuacua, cua". Ahora vamos a recordar la señorita profesora con mímicas, "Señorita profesora, que bonita te la vez, si tú quieres enseñarme, yo con gusta aprenderé. A contar de 1 al 10, a bailar de 1 al 3, el aseo de las manos, la carita y los pies, lalala, lalala, lalala, lalala, lalala". Estas 2 canciones que cantan acompañan con mímicas guiadas por la profesora. (Obs. A., 16.2015)

Esta estrategia de los cantos es de relajación, porque se canta cuando los estudiantes ya están aburridos o cansados, es para generar ánimos y voluntad de aprendizaje.

Estrategias de enseñanza de elección al azar para hacer participar a los estudiantes en las clases: 1. Llamar de sus nombres, 2. El "pasa pasa", 3. La cabeza del cocodrilo y 4. Sociodrama.

Estas estrategias se generan a causa de que los estudiantes quieren participar al mismo tiempo varios en uno solo y para controlar la intervención en el desarrollo de los contenidos se aplican estas actividades en el aula. Generalmente las preguntas surgen al inicio, durante y en la conclusión del tema. Ahora se describen 3 de ellos.

Primero: "pasa pasa" consiste en que la profesora le da un objeto a uno de los estudiantes y a la cuenta de 3 dicen pasa, pasa, pasa acompañan con los aplausos hasta que diga alto la maestra y el que se quedó con el objeto participa en las clases en la actividad que se está realizando. En el siguiente párrafo se detalla la explicación de la profesora:

Ahora vamos hacer otra estrategia de participación, para identificar la ña, ñe, ño ñu, ñi. Están escondidas estas sílabas en estas palabras del cuento y con rojito vamos a redondear. Yo sé que todos van a querer salir, para eso vamos a jugar la pasa pasa. Ahora en qué consiste, bueno se van a pasar esta silueta de la naranja voy a decir: pasa, pasa, pasa, pasa y alto, el que se quedó con la naranja va pasar al frente ya. Le da la naranja en una mesa a un estudiante y dice: pasa,

pasa, pasa, pasa, alto con aplausos acompañan todos. El estudiante que se quedó con la silueta de la naranja pasa al frente a identificar la sílaba la "ña", identifica en la palabra montañas y lo redondea, así van pasando los estudiantes a identificar las sílabas de la "ñ". (Obs. A., 17.6.2015)

Segundo: La cabeza del cocodrilo, el juego consiste "el que se hace morder con el cocodrilo pasa al frente", la profesora 2 veces lo cierra la boca del cocodrilo y la boca queda abierta del juguete, agarrando con su mano pasa mesa por mesa y les dice: aprieten uno de los dientes (ver anexo nº 18). Los estudiantes aprietan uno de los dientes con el dedo índice, si no muerde pasa a otro estudiante y si muerde pasan al frente a la pizarra a participar en la actividad que se está realizando en el momento:

Ah tengo una cabeza de cocodrilo con dientes lo cierro dos veces se abre la boca y paso por las mesas y cada uno de los estudiantes le aprieta un diente y se le muerde ese estudiante sale a participar, porque todos los estudiantes en uno solo quieren participar, para que no haya mucha aglomeración de los niños tengo la cabecita de un cocodrilo. Esta actividad consiste en que el estudiante va apretando los dientes y al que le muerde va saliendo a hacer la actividad o la lectura o va identificar las sílabas o las palabras de acuerdo al tema que estamos avanzando y van agarrando yo voy mesa por mesa por grupos y al que le mordió sale. Esa es una estrategia que les llama la atención, les gusta. (Ent. Prof. A. M., 11.6.2015)

Tercero: Sociodrama según la observación se aplica en la enseñanza de los saludos en quechua a nivel de la oralidad. Esta actividad consiste en que la profesora les da las explicaciones a los estudiantes para que participen de manera activa en las clases. Es una estrategia en el que los estudiantes cumplen un rol de diálogo entre compañeros en lengua castellana y quechua.

Estas estrategias sirven para que los estudiantes participen de manera individual y grupal, teniendo la igualdad de oportunidades en las actividades que se desarrollan en el aula. Además, es una forma de evaluación para saber que los estudiantes demuestren lo que han aprendido y transmiten la comunicación interpersonal.

Si bien se aplica en el proceso de enseñanza y aprendizaje el método silábico que es tradicional, en particular para la enseñanza de la lectura y escritura. También se podría decir que combina con las estrategias de los métodos globales en el desarrollo de las clases a partir de las actividades realizadas, sin embargo, los contenidos de avance no se generan a partir de la realidad, en algunas ocasiones realiza la relación con el contexto. Se afirma este método

silábico en la enseñanza de la lectura y la escritura porque la profesora en las clases de comunicación y lenguajes inicia la enseñanza a partir de la identificación de sílabas, vocales, el alfabeto para formar las palabras y emitir un mensaje. Además, la característica propia de este método es simultánea la enseñanza de la lectura y escritura y es mixta porque enseña en las clases se enseña en imprenta y carta. Al parecer este método es repetitivo y memorístico, pero la profesora también aplica las estrategias combinadas del método silábico y métodos globales les enseña.

Según el modelo educativo en la enseñanza de la lectura y escritura tendría que emplearse el método global, en la realidad aún falta mucho que trabajar y entender para responder a las exigencias de la Ley de Educación 070. Los aprendizajes deberían generarse a partir del contacto con la realidad, de la vivencia en la comunidad y no solo enseñarse dentro de las 4 paredes en la escuela, según la observación de aula, los maestros siguen enjaulando a los estudiantes en las (j) aulas de la escuela. Solo en algunos momentos salen al patio de la escuela, pero la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura se sigue con el método silábico en 1º de primaria.

A manera de conclusión en cuanto a la aplicación de los métodos de enseñanza de la lectura y escritura están en etapa de transición de un método memorístico, hacia un aprendizaje más significativo, dinámico e inclusivo. En realidad, está en el proceso de transición que se está haciendo de la Ley 1565 hacia el modelo educativo Sociocomunitario Productivo. La implementación de las estrategias probablemente sería en las gestiones posteriores que vienen se intentaría aplicar las metodologías globales y estrategias más participativa, dinámica, inclusiva en el que los padres de familia participarían con el fin de recuperar los conocimientos propios y siendo más práctica y menos teórico la enseñanza y aprendizaje en la escuela.

4.4.5. Así se evalúa en la escuela

La evaluación que se realiza en la escuela es para entender si los estudiantes están aprendiendo o no y según a los resultados obtenidos se decide el profesor si los estudiantes

logran pasar o no de curso, como se indica "La evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones" (CNC CEPOs, 2013a, pág. 33). Es así que hasta el momento la evaluación se entiende y se maneja en las aulas.

La evaluación es muy importante y primordial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque mediante el cual se logra si se responde o no a los objetivos establecidos en el plan de desarrollo curricular. De acuerdo al Reglamento de Evaluación del Desarrollo Curricular PROFOCOM de 2013, la evaluación en la escuela se tiene que realizar de manera cualitativa (literal) y cuantitativa (numeral) tomándose en cuenta las 4 dimensiones con sus respectivos puntajes: ser 20, saber 30, hacer 30 y decidir 20 puntos (Ministerio de Educación, 2013a). Si verifica el sistema de evaluación de las dimensiones sobre los puntajes, se puede ver claramente que dos de ellas son sobre 30 puntos y dos son sobre 20 puntos. Esto significa que aún no hay una igualdad en la evaluación de las dimensiones, porque se da más puntaje y prioridad al saber y al hacer que es lo cuantitativo y no tanto así al ser y decidir que sería lo cualitativo. Además, lo cuantitativo es lo que más vale y se sobrepone a lo cualitativo en las libretas. Como se indica en la siguiente entrevista:

La evaluación para mi es diaria, en cada contenido voy evaluando, ahora tengo que evaluar el ser sobre 20 puntos, saber 30 puntos, hacer 30 puntos y decidir 20 puntos. La evaluación del ser por ejemplo se ve en el trabajo de grupo, en el saber ellos van sacando sus conocimientos que saben en ahí se va evaluando, ahora tienen que haber siempre para las libretas una prueba objetiva que se da en el bimestre tres o cuatro o uno depende a las evaluaciones que se toman. El hacer es cuando realizan sus trabajos de acuerdo al área que estamos haciendo el tema van realizando en grupos y en el decidir ellos van tomando conciencia si han hecho bien o no, valoran su trabajo en grupos. (Ent. Prof. A.M., 28.5.2015)

En las observaciones de aula que se realizó, más que todo se llegó a percibir sobre las evaluaciones objetivas de manera oral y escrita. En la oralidad se observó la evaluación de comunicación y lenguajes sobre la lectura del libro de Mis Primeras Luces. La actividad consiste en que la profesora les llama de sus nombres a los estudiantes para que salgan al frente "Esta mañana he hecho una evaluación oral de la lectura la primera hora, voy llamando a cada uno de los estudiantes" (Ent. Prof. A.M., 16.6.2015), para la lectura les hace subir a la silla, les

indica que lean con fuerte el contenido del libro para que sus compañeros les escuchen. Los estudiantes leen en voz alta las palabras del libro de manera silábica y cuando tienen dificultad la profesora se acerca y les ayuda en la lectura señalando y pronunciando las iniciales a modo de guiarles en la lectura, cuando finalizan les sella y de los que no pueden leer no se los sella. Como se menciona en la siguiente observación de aula:

La Profesora para la evaluación de la lectura, les llama de sus nombres a los estudiantes y les recomienda que lean con fuerte para que escuchen todos. 1. Lizeth sale al frente, subiendo a la silla lee sílaba por sílaba: la pi-ña es ri-ca, la profesora les pregunta a los estudiantes ¿Qué ha dicho?, los estudiantes responden en coro "la piña es rica". La profesora se acerca a Lizeth y señala con su mano las letras para que lea. Lizeth continúa leyendo sílaba por sílaba Ji-me-na y cuando termina de leer, la profesora agarra su libro poniendo a la mesa se lo sella con excelente. La profesora llama Walter "jamuy" [ven] para que lea su libro adelante, ahora nos callamos, aplaudan a Lizeth por lo que ha leído, los estudiantes aplauden y les acompaña. 2. Walter lee ca-sa ca, ce, ci, co, cu, go-rra, li-la, la profesora señala con su dedo las palabras que lee y cuando termina de leer se lo sella excelente a su libro y les hace aplaudir con sus compañeros. 3. Lizvania salió a leer, se subió a la silla no pudo leer su libro, le dijo: práctica en tu casa y si mañana no vas a poder leer, vas a tener baja nota, no se lo selló en su libro y sacando su cuaderno pedagógico le anotó, para que vuelva a leer al día siguiente. 4. Armando sale a leer, pero tiene dificultades en la lectura, la profesora le dice: si mañana no puedes leer, tu nota va ser baja, lees en el recreo, no vas a salir. No se lo sella en su libro y Armando corriendo se va a sentar a su asiento. 5. La profesora dice: Anita al frente, la Anita se sale de las clases, hace lo que quiere, no viene a clases, vamos a ver cómo está su lectura. Mientras tanto Anita ya está en la silla con su libro abierto. La profesora se acerca y le indica el contenido del libro para que lea. Anita solo mira el libro y no puede leer, la profesora le dice: busca tu agenda, una nota le vamos a enviar a tú mamá. Anita se baja de la silla triste, va a buscar su agenda que es un cuaderno, que está donde la mesa de la profesora. La profesora se acerca a su mesa y hace una nota en su agenda y le dice que lo entregue a su mamá. (Obs. A.,16.6.2015)

En esta evaluación se evidencia claramente quien les toma la evaluación a los estudiantes es la profesora, es bueno que les guíe en las lecturas, pero quién tiene la potestad de manera autoritaria para calificar si están bien o mal las lecturas que realizan los aprendices es ella. El criterio de evaluación es que el estudiante lea el contenido del libro de manera silábica o por palabras, además, al frente de todos, los estudiantes leen en voz alta y encima de una silla, no es malo que salgan al frente a leer, pero al subir a una silla el estudiante se pone nervioso o tímido, quizás sea esto una de las razones que en el momento de la evaluación no puedan leer, uno por temor a la profesora y dos que de verdad aún no saben leer. Por otra parte, si los estudiantes leyeran desde sus mesas puede generar más confianza y seguridad en sí

mismo, el hecho de que ya escuchan "evaluación" los estudiantes ya se asustan y esta actividad se puede realizar en cualquier clase de desarrollo sin mencionar incluso la palabra de evaluación de manera natural y espontánea. En este caso se evalúa al estudiante si sabe o no sabe leer.

Como se puede percibir la evaluación oral en comunicación y lenguajes es a través de la lectura del libro y para colocar las notas a los estudiantes la profesora se guía con los sellos obtenidos en los libros:

Voy identificando a cada uno quienes están con sus sellos en los libros, hay se nota y los que no han obtenido sello es un poquito bajo su nota. Yo me doy cuenta quienes están leyendo con exactitud y algunos van deletreando, eso tomo en cuenta y eso lo voy pasando a mi registro. (Ent. Prof. A.M., 16.6.2015)

El examen es como una medición de conocimientos para saber, si los estudiantes aprendieron o no. En este sentido se les aplica las pruebas objetivas para saber los logros obtenidos por los estudiantes:

La prueba objetiva que les tomo por ejemplo consiste en la identificación de las sílabas con siluetas digamos "ma, me, mi, mo, mu". Yo puse al principio "ma, me, mi, mo, mu" y hay yo pongo dibujos de mamá, de mesa, muñeca y van relacionando con una fechita van identificando eso es en castellano. Y También se complementan con el dictado de las palabras que ellos ya conocen. Las evaluaciones son sobre 100 puntos y las respuestas se corrigen si están correctas o no. (Ent. Prof. A.M., 11.6.2015)

La profesora les reparte una hoja en blanco a los estudiantes, les explica que van a dar un examen de dictado. Coloquen en la hoja como título: Dictado. Los estudiantes colocan garabateado el título: Dictado. La profesora empieza a dictar las nueve palabras, una de ellas referido a sus nombres y apellidos como complemento; en total son 10 palabras: 1) bebé, 2) bola, 3) lobo, 4) nube, 5) boca, 6) sube, 7) bola, 8) bala, 9) nabo y 10) nombres y apellidos. La profesora empieza a dictar de la siguiente manera:

Coloquen 1.- Bebe, número 2.- bola, 3.- lobo, la profesora dice: hey, hey, hey, acercándose a una niña "tramposa desde niña ya están engañando", le quita el libro, número 4.- nube, la profesora va repitiendo 3 a 5 veces la misma palabra y va caminando por todos lados 5.- boca, en silencio los que han terminado voy a repetir, número 6.- sube, como la colita del chanco sube, a otra mesa se acerca no están haciendo trampa ¿no ve? les pregunta y les quita un libro de esa mesa, número 7.- bola, se acerca a otra mesa y de otra niña le quita su cuaderno, número 8.- bala, bala, bala, bala, repite, nueve ultimo 9.- nabo con arquito, nabo, en el número 10.-

coloquen sus nombres y apellidos. Los que han terminado traigan sus exámenes y si han fallado van a repetir detrás de la hoja las palabras que han fallado. (Obs. A.,19.6.2015)

Esta cita refleja cómo se les toma el examen escrito en el aula. Pude observar que la mayoría de los estudiantes durante el examen tapaban sus exámenes con sus cuadernos o libros en cada mesa, algunos con sus manos, pero unos 5 estudiantes no tapaban el examen. La profesora siempre acercándose a los niños les decía que tapen sus exámenes, de algunos estudiantes les quitaba sus libros y cuadernos diciéndoles tramposos están copiando. Lo sorprendente es que uno de los estudiantes (Junior) tapaba el examen colocando delante de él 4 cuadernos en forma de semi cuadrado y con otro cuaderno por encina le tapo haciendo como una casa, hay estaba haciendo su examen (ver anexo nº 19).

Al finalizar el examen la profesora revisa las pruebas del dictado:

Las palabras que fallaron en el dictado la profesora se los escribe en el reverso de la hoja para que repitan escribiendo 10 veces las palabras. Las notas que se sacaron la mayoría de los estudiantes son entre 50 a 100 puntos, pero algunos estudiantes se sacaron en sus exámenes de 0 a 50 puntos. (Obs. A.,19.6.2015)

Este tipo de evaluaciones genera en los estudiantes la competitividad en las notas y la formación individualista que se arrastra desde las anteriores leyes educativas que aún no se ha podido superar. El estudiante siente miedo y timidez en estos espacios y por lo general los profesores a la hora del examen se vuelven malos y cumplen la función del control. En estos espacios, los estudiantes aprenden a engañar, mentir y robar, porque es prohibido conversar y copiarse de sus compañeros. Si se ha generado un aprendizaje cooperativo y grupal en el aula, como es posible que se prohíba en el momento de la evaluación, porque algunos estudiantes aprenden en ese momento preguntando y copiándose de sus compañeros que no han logrado aprender en el desarrollo de las clases:

La función de cómo se evalúa valora como tal, en las actividades prácticas del pueblo quechua no se rigen por esquemas estructuradas, ni metodologías lineales específicas. La valoración, evaluación en el proceso del trasquilado, metodológicamente, pasa por la técnica de la observación visual participativa, la apreciación de carácter cualitativo descriptivo de proceso y producción. (CENAQ, 2013c, p. 32)

Según la Nación Quechua en práctica de la evaluación es importante que se evaluará el proceso y el producto, esto se refleja mediante la observación de qué ha realizado y cómo logro

el resultado. Las apreciaciones se realizan de manera cualitativa y comunitaria con la participación de los sabios, sabias y comunarios. Además, es de acuerdo a las actividades que se hacen en el contexto de la comunidad y por lo general no hay un niño que no aprenda o logre realizar las cosas que se hacen en el lugar, porque siempre aprende a realizar las cosas que se hacen en la comunidad, porque de eso se vive.

Para finalizar la evaluación en la práctica tiene ciertas limitaciones. Primero los criterios de la evaluación cuali-cuantitativa propuestos por el Ministerio de Educación, no siempre se plasma la reglamentación de la evaluación teórica en el aula. Segundo la profesora tiene su propio criterio de evaluación objetiva por ejemplo sostiene mientras el estudiante tiene mayor cantidad de sellos en su libro significa que es un estudiante que sabe leer. En síntesis, de la observación vista en aula requiere otro tipo de tratamiento respecto a la evaluación teniendo en cuenta el mundo indígena quechua local de la comunidad de Llavini.

Capítulo 5: Conclusiones

La investigación se ha desarrollado en la comunidad de Llavini del Municipio de Tapacarí del departamento de Cochabamba. Las conclusiones que se presentan son sobre implementación del Currículo Base y Regionalizado, se organiza en función de los resultados que comprende desde la construcción de ambos currículos, concepciones hasta la aplicación en el aula de 1º de primaria en la escuela focal Franz Tamayo: los contenidos, metodología y evaluación en el área de comunicación y lenguajes.

El valor del uso de la lengua originaria en la investigación de la comunidad

Es importante para la realización de la investigación el saber hablar la lengua originaria de la comunidad, para poder recoger la información valiosa de los comunarios conversando en la lengua materna, por lo tanto, se concluye que los habitantes de la comunidad de Llavini tienen como primera lengua el quechua y como segunda lengua el castellano; las personas mayores de 60 años algunos son monolingües quechuas, las personas adultas, jóvenes y niños son bilingües y algunos niños de entre 6 años aproximadamente en menor cantidad son monolingües en castellanos, siendo sus padres de estos niños de la generación jóvenes. Esto se debe al desplazamiento de la lengua castellana al quechua en la escuela, por la migración y discriminación de la lengua originaria.

La lengua de enseñanza y aprendizaje en la escuela es el castellano como L1 y el quechua como L2

Como notamos en los resultados la lengua de enseñanza en la escuela es el castellano. Por ejemplo, en el Código de la Educación de 1955 el objetivo fue la castellanización y la Reforma Educativa de 1994 la finalidad era implementar la Educación Intercultural Bilingüe que inició en 1996 y concluyó el 2006 que no se llegó a aplicarse como se pensaba, porque los profesores no estaban preparados. La Ley de Educación 070, aprobada en 2010 y la Ley de Derechos y Políticas Lingüísticas favorecieron que la educación debe enseñarse en la primera y segunda lengua. En la escuela Franz Tamayo de Llavini se concluye que el proceso de

enseñanza y aprendizaje se imparte como primera lengua el castellano y segunda lengua el quechua, a pesar de que las leyes y las políticas educativas están a favor de las lenguas originarias. En realidad, sucede lo contrario a las disposiciones generales sobre la lengua.

Formación de profesores no generó cambio sustancial de la realidad sociocultural y lingüística

El Ministerio de Educación con la Ley de la Reforma Educativa de 1994 se dedicó más a producir materiales educativos según el año de escolaridad, para que los maestros aplicaran en las aulas. A diferencia de esa experiencia ahora con la Ley de Educación 070, el Ministerio de Educación se centró en la formación de los profesores y a razón de eso inició el PROFOCOM con el objetivo de implementar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, como una respuesta a subsanar el vacío de formación de los maestros. A pesar de que los profesores recibieron una formación complementaria y la ayuda del CENAQ, para comprender e implementar este modelo educativo, en la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje, se concluye que siguen enseñando como antes dentro de las aulas con metodologías tradicionales como el silábico y se observa que en la realidad no ha tenido un cambio sustancial, a partir de la realidad sociocultural y lingüística de los estudiantes y de la comunidad.

Cambio de etiqueta de Junta Escolar a Consejo Educativo Social Comunitario

En la Unidad Educativa Franz Tamayo, el Consejo Educativo Social Comunitario está conformado solo por padres de familia, en reemplazo a las juntas escolares que se denominaban en Reforma Educativa "En muchas comunidades campesinas andinas, el ejercicio de un cargo en los Consejos Educativos comunitarios o ex juntas escolares, al igual que los demás cargos comunales es considerado un servicio obligatorio a la comunidad, cuya designación es realizada en forma rotativa de acuerdo a los turnos por la tenencia de tierras (sasañas)" (Arratia, 2016, pág. 27). En la teoría, según la cartilla de participación social de CNC CEPOS, estipula que el consejo tendría que estar conformado por los diferentes estamentos de la comunidad educativa, pero en la realidad ocurre todo lo contrario. Y se limitan en cumplir el rol de

participar en las reuniones mensuales, trabajos físicos de limpieza e infraestructura de la escuela y en algunas gestiones que realizan con la Alcaldía. Algunas veces según los profesores el Consejo Educativo confunde su rol atribuyéndose, incluso, a la administración de escuela, queriendo sobrepasar al director, quien es el encargado desde la parte administrativa de la escuela hasta llegar al Ministerio de Educación. Y la mayoría de los integrantes del Consejo Educativo son mujeres.

Desencuentro entre saberes propios y conocimientos universalizados

Para romper la educación tradicionalista neoliberal impuesta por los consultores extranjeros en Bolivia en la Reforma Educativa de 1994. El punto de partida para la elaboración Ley de Educación 070, fue desde la propuesta del libro verde que se presentó en Santa Cruz, el año 2004, al Congreso Educativo en el que fue interrumpido porque contradecía los intereses de los profesores. El 2006, el congreso se instaló en Sucre, en el que se aprobó el anteproyecto de Ley Educación 070 con algunas modificaciones concretas: Docente único, inmovilidad del profesor, escalafón docente y administración centralizado que se continúa arrastrando desde el Código de la Educación de 1955 (Condori, 2010), a pesar de eso la Ley 070 mantiene algunos aspectos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios.

Desde la República el cambio de las reformas educativas en Bolivia, según Arratia, 2016, se concluye que solo se han centrado en las trasformaciones de los currículos y no en la gestión educativa. Asimismo, se concluye que la Ley de Educación 070, se centró en la elaboración del Currículos Base y Currículos Regionalizados, en el proceso de construcción se tropezaron con una serie de problemas. A partir desde el año 2007 se iniciaron ambos currículos concluyéndose hasta el 2012, se realizó en 6 años.

Después de la aprobación de Ley 070 los maestros no sabían qué y cómo implementar el nuevo modelo educativo, porque los programas de estudio no estaban concluidos. Los Programas de estudio se realizaron paralelamente mientras que se realizaba el Currículo Base. Se realizó este documento desde el 2007 hasta el 2012 para los cursos de 1º de primaria y secundaria entrando a implementarse el 2013, y el 2014 recién se concluyó para los cursos

restantes de 2º a 6º de primaria y secundaria con una duración de 7 años. Hasta el momento se tiene 3 años de implementación del Currículo Base en los primeros cursos de primaria y secundaria, y 2 años en los demás grados. Así mismo los planes y programas del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua se realizaron en el lapso de 6 años desde el 2007 hasta el 2012 liderizado por el CENAQ y se publica el 2013.

El Currículo Armonizado se realizó, cumpliendo el mandato de la Ley 070 artículo 69 y parágrafo 3. El CENAQ, por iniciativa propia tomó las riendas de elaborar dicho documento con la participación de las organizaciones sociales y las instituciones educativas. En el transcurso de la realización había debilidades en la armonización de las áreas curriculares del Currículo Base (CB) y el Currículo Regionalizado (CR) de la Nación quechua, porque aparecieron algunos intereses de los maestros inclinándose al CB y no así al CR. Se concluye la armonización curricular que inició el 2013 y se terminó el 2014 de nivel primaria. Este documento armonizado es inédito en el Estado Plurinacional. Y se concluyó este currículo a nivel de la elaboración de los planes y programas de estudio.

Teóricamente las áreas del Currículo Base se han armonizado con las temáticas curriculares del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, en el Currículo Armonizado. Se concluye que en las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje no se visibiliza la implementación en el aula de 1º de primaria en comunicación y lenguajes. La profesora prioritariamente avanza los contenidos del Currículo Base. También hay un desencuentro de saberes y conocimientos propios con los conocimientos universales en el aula, solo está armonizado en el documento del Currículo Armonizado y en las planificaciones curriculares.

Los profesores priorizan el Currículo Base y descuidan el Currículo Regionalizado

Con referencia a las percepciones de los currículos es importante aclarar que los diferentes documentos fueron realizados por distintos actores institucionales. Por lo tanto, se concluye que la comunidad educativa aprecia que el Currículo Base es a nivel de Estado Plurinacional, es más grande y viene desde el Ministerio de Educación. El Currículo Regionalizado es de los saberes y conocimientos de la Nación Quechua que viene del CENAQ.

Y el Currículo Armonizado es la fusión del Currículo Base y el Currículo Regionalizado. Entonces se concluye que por estas razones, los profesores dan más prioridad en el avance de contenidos del Currículo Base y no así del Currículo Regionalizado, porque los maestros rinden cuentas al Ministerio de Educación.

La implementación del Currículo Regionalizado está en discurso (teoría), y no se ve un impacto de aplicación en la enseñanza y aprendizaje de los talleres realizados en la escuela. Siendo que los profesores no comprenden la dimensión de los contenidos del Currículo Regionalizado y por eso avanzan más el Currículo Base solamente.

El Currículo Regionalizado y Proyecto Socioproductivo solo están en papeles, no se implementó

Las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios propusieron el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el Sistema Educativo, basándose en la experiencia de la escuela ayllu de Warisata de 1931. En el que la educación respondía a las prácticas culturales y lingüísticas de la comunidad. En ese sentido, para la implementación del modelo educativo de la Ley 070, la escuela Franz Tamayo cuenta con el Currículo Base, Regionalizado, Armonizado y el Proyecto Socioproductivo que son los elementos centrales para encaminar el proyecto educativo. A pesar de que hay las condiciones para la implementación del modelo, se concluye que hasta el momento solo están escritos en los documentos institucionales y no se llevan a la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Proyecto Socioproductivo de la Unidad Educativa es el motor fundamental, para que la educación sea acorde a la realidad sociocultural y lingüística aplicándose en las acciones educativas. La escuela eligió el PSP de "la crianza de gallinas ponedoras", con la investigación realizada se llega a la conclusión de que el proyecto no se está pedagogizando en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, solo está en la teoría y para rellenar el vacío que existe en el plan de desarrollo curricular en primero de primaria. También el otro problema que se encuentra en el aula es que no se puede relacionar con los contenidos curriculares en comunicación y lenguajes.

El PSP, de la comunidad debería ser de acuerdo al calendario agropecuario, festivo y de la crianza de los animales donde se recogen los conocimientos de la cultura, lengua, relatos, ritos, valores y las técnicas tradicionales quechuas. Para eso la escuela como un ente integrador que planifique con la comunidad, para dar la funcionalidad desde la práctica los saberes y conocimientos propios: saber los discursos en la cosmovisión y la lengua propia. La escuela debe tomar las acciones a partir de los Proyectos Socioproductivos que realiza la comunidad para desarrollar las capacidades culturales y lingüísticas, teniendo que ser de acuerdo al calendario agrícola, festivo y la crianza de animales. Donde se iniciarán con los relatos y a partir de eso se generan los conocimientos propios.

Los contenidos del Currículo Regionalizado se reducen al saludo de "Ama qhilla, Ama suwa, Ama llulla" y escribir en lengua quechua

En el contexto boliviano la formación que recibieron los profesores es más de los conocimientos universales y no es de acuerdo a la realidad del contexto sociocultural y lingüístico. En el proceso de enseñanza y aprendizaje en la unidad educativa Franz Tamayo de 1º de primaria, se concluye que el avance de los contenidos en comunicación y lenguajes es más que todo del Currículo Base y solo se hace la contextualización en algunas temáticas de avance. Es decir, se implementa el Currículo Base, y el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua está aún todavía escrito en el plan de desarrollo curricular y no así la práctica pedagógica.

Los contenidos del Currículo Base se desarrollan en las clases, porque tienen más materiales educativos y en el plan de desarrollo curricular, claramente se pueden verificar los contenidos del Currículo base.

Los contenidos del Currículo Regionalizado escasamente se avanzan en las aulas, se confunden con el solo hablar algunos contenidos en quechua como el saludo "ama qhilla, ama llulla, ama suwa" [no seas flojo, no seas mentiroso y no seas ladrón], contenidos de clases en quechua, contextualizar algunos contenidos o escribir en la lengua quechua, hacer algunas

dramatizaciones en quechua, solo eso para la profesora significa el Currículo Regionalizado y de esa manera se implementa en la escuela focal del CENAQ en Llavini.

El aula no es un lugar adecuado para abordar los contenidos del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua, porque los saberes y conocimientos propios de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios se aprenden viendo y haciendo en la chacra y solo en la escuela se puede teorizar y reflexionar, porque el aula está más destinada a leer, escribir, hablar y escuchar.

El uso del método silábico en la enseñanza de la lectura y escritura

A pesar de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje algunas veces se cambia de ambiente del aula hacia a fuera, pero la metodología de enseñanza de la lectura y escritura sigue siendo el método silábico en un contexto abierto (patio). El hecho que se cambia el lugar en los espacios educativos, no significa que está aplicando otra metodología de enseñanza, quizás esto se puede confundir el simple hecho de salir de las 4 paredes de las (j) aulas, con el cambio de metodología de enseñanza y aprendizaje. Se llega a la conclusión que el simple hecho de salir afuera no implica que se innovó la metodología de enseñanza. Porque este método es memorístico, repetitivo que no está acorde a la realidad de las lenguas de comunidades indígenas. Y si los niños no logran comprender y practicar constantemente llegan a olvidarse a leer y escribir en un corto tiempo.

Los niños de Llavini tienen el quechua como lengua materna y las evaluaciones se realizan en la segunda lengua castellana

En la reglamentación de la evaluación de 2013, de Ley de Educación 070 contempla varias clases de evaluación, a pesar de eso, en las clases de comunicación y lenguajes, se pudo evidenciar que se realizan las evaluaciones objetivas. La profesora aplica evaluación oral de la lectura del libro y la escritura en la lengua castellana para colocar las notas en referencia al rendimiento académico. En esta evaluación solo participan la profesora y los estudiantes, en el que ella aplica las evaluaciones y coloca las notas y los estudiantes son los que rinden el examen sea oral o escrito y la profesora es la que decide si el estudiante pasó o no al curso

inmediato superior. Estas evaluaciones simplemente responden a la dimensión del saber y hacer. Se concluye que en la parte de evaluación también sigue evaluando como en las anteriores reformas educativas y no se evalúan de acuerdo a las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios.

También se concluye la comunidad de Llavini tienen como lengua materna el quechua y los profesores de los primeros cursos desde 1° a 3° grado de primaria deberían ser quechua hablantes de acuerdo al contexto lingüístico y no monolingüe castellano hablantes como ocurre en la realidad. En los primeros tres cursos los maestros tienen que enseñar prioritariamente en la lengua originaria. Sin embargo, en la escuela focal de Llavini, creo que administrativamente, no se consideró la lengua materna quechua como un requisito importante para la designación de maestros a los grados correspondientes, porque en 1° de primaria la profesora no sabe hablar la lengua quechua. Y esto es una de las dificultades de la profesora que encara cada día en la enseñanza y aprendizaje al simplificar el Currículo Regionalizado al emitir algunas palabras en quechua en el aula.

Capítulo 6: Propuesta

APLICACIÓN DEL CURRÍCULO BASE Y REGIONALIZADO EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD DURANTE LA GESTIÓN 2017-2019

6.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Después de un largo proceso histórico educativo en el contexto boliviano y de acuerdo a lo que se ha realizado la investigación, en la escuela focal de la comunidad de Llavini. Es menester puntualizar que la educación en el siglo XXI sigue los mismos pasos de la educación tradicional, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla simplemente en el aula. Este es uno de los puntos más neurálgicos en la escuela que se manifiesta todos los días en la enseñanza y aprendizaje del aula.

De acuerdo a la investigación realizada, los maestros manifiestan que la educación tiene como principios la descolonización, intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, estas afirmaciones se manejan a nivel teórico, pero en la práctica de enseñanza y aprendizaje, no es así, como manifiestan ellos mismos. Las contradicciones se evidencian en la práctica pedagógica de enseñanza y aprendizaje en el aula.

El Currículo Base es intercultural, es diseñado y aprobado por el Ministerio de Educación y el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua es realizado por el CENAQ. Tanto el Currículo Base y Regionalizado, según la investigación realizada, deberían de aplicarse en la enseñanza y aprendizaje por los profesores, integrando las acciones del Proyecto Socioproductivo en las actividades educativas de la comunidad, sin embargo, los profesores, en las prácticas educativas de aula, como en 1º de primaria, se dedican a desarrollar los contenidos del Currículo Base en el área de comunicación y lenguajes y no así el Currículo Regionalizado, ni el Proyecto Socioproductivo de la escuela y la comunidad.

Si bien los profesores pasaron los cursos del PROFOCOM aún existen algunas falencias e incomprensiones de los planes de desarrollo curricular, porque en los cursos que propone el PROFOCON no hay una profundidad en la reflexión teórica y práctica de estos

planes. Por lo tanto, los maestros tuvieron una formación deficiente y al momento de aplicarla se encuentran con problemas de poner en la práctica los conocimientos adquiridos de acuerdo al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En la enseñanza y aprendizaje sólo participan los profesores y los estudiantes. No participan los sabios y los padres de familia, porque se sigue enseñando sólo en la escuela y no existe una relación de la escuela en las actividades productivas: agrícolas, festivas, tejidos y la crianza de animales de la comunidad. Hasta ahora la escuela sigue siendo una isla en la comunidad.

Las innovaciones educativas que emergen de las Naciones y Pueblos Indígena Originarios, es detenida, por la cultura escolar y las viejas prácticas educativas que se manifiestan cada día como una costumbre de la enseñanza y aprendizaje. La intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo en la escuela se convirtieron en la realidad en la enseñanza monocultural y la fuerza del desplazamiento del castellano sobre la lengua quechua en la comunidad de Llavini. El Currículo Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo sólo están en el discurso y en los planes de desarrollo curricular y no así en la práctica de enseñanza y aprendizaje.

Ante estos problemas es importante la necesidad de diseñar una propuesta, para la aplicabilidad del Currículo Base y Regionalizado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a una Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP). Es decir que la educación responda a la comunidad quechua con pertinencia cultural y lingüística. Y también los profesores para encaminar este modelo de educación tendrían que ser quechua hablantes, para enseñar en la escuela en su primera lengua a los estudiantes y acompañándoles con la oralidad del castellano según los grados de escolaridad.

6.2. JUSTIFICACIÓN

La educación intracultural, intercultural y plurilingüe es el pilar fundamental para que exista una educación con pertinencia cultural y lingüística en la comunidad de Llavini. Es por esta razón que la aplicabilidad del Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto

Socioproductivo es relevante en la escuela, para que la educación sea acorde al contexto de la comunidad y parta desde los saberes y conocimientos propios en armonía y complementariedad con los conocimientos universales.

La enseñanza y aprendizaje prioritariamente se desarrollarán en la lengua materna quechua porque los niños aprenden más rápido en su lengua materna, abarcando los contenidos de los planes de desarrollo curricular y desarrollarán las actividades del Proyecto Socioproductivo de la comunidad. Es por esta razón, que la importancia que los profesores tienen que saber las normativas educativas, utilizar bibliografías adecuadas, políticas educativas participativas, desarrollar las clases con metodologías propias de la comunidad e innovadoras y didácticas apropiadas para que los profesores adecuen la enseñanza a la realidad de los estudiantes y con participación de la comunidad. Se logrará la participación de los actores educativos en la enseñanza mediante la educación comunitaria, planificadas en el plan de desarrollo curricular y colaborarán según su conocimiento, experiencia y las prácticas cotidianas que se realizan en la comunidad.

En este proyecto educativo, se considera que la educación surja desde abajo, de la comunidad y de los profesores. Es más pertinente que a partir de una orientación general se generen cambios desde los participantes para modificar el rol de la educación de acuerdo a las formas de organización de la comunidad en coordinación con la escuela, para que las actividades educativas sean compartidas desde la cosmovisión y las prácticas de la comunidad.

Finalmente, la propuesta se justifica porque pretende contribuir en la aplicación del Currículo Base, Regionalizado y el PSP en la escuela y la comunidad de Llavini, para que la educación responda a las características de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. Siendo una educación comunitaria y productiva con pertinencia cultural y lingüística.

Asimismo, la propuesta se apoya en las siguientes características:

Cosmovisión: Son formas de pensar, sentir y ver el mundo desde la propia cultura en equilibrio con la Madre Tierra para el vivir bien.

Educación Intracultural: Es la afirmación y cohesión de la identidad cultural y lingüística mediante el desarrollo de los saberes, conocimientos y valores propios en la enseñanza y aprendizaje.

Educación intercultural: Es la relación entre culturas que comparten y generan espacios de intercambio de saberes, conocimientos y valores para el fortalecimiento de la identidad con vocación comunitaria productiva.

Educación productiva: Son procesos educativos orientados al desarrollo de las condiciones de la vida comunitaria con base a la ciencia, sabiduría y las tecnologías propias.

Participación social: Es la participación activa de los padres de familia, de los sabios/as, especialistas de la comunidad, estudiantes, profesores, organizaciones sociales y autoridades educativas y municipales en la toma de decisiones para la educación comunitaria productiva.

Sistematización de conocimiento local: Son acciones acordadas para la producción del conocimiento local, mediante la investigación, sistematización de experiencias y difusión con la participación activa de comunidad.

Comunidad educativa: Se entiende como la participación activa de los actores de la comunidad (padres de familia, estudiantes, profesores, directores, sabios y sabias) que tienen la responsabilidad de decidir, sobre los procesos de formación comunitaria productiva.

Enseñanza y aprendizaje en lengua quechua: Lengua quechua es muy importante, porque es uno de los vehículos de la identificación cultural y lingüística de la comunidad de Llavini. Los padres de familia, sabios, niños y los abuelos mediante la lengua quechua expresan sus pensamientos, sentimientos y sus sabidurías, además es un medio de interacción de enseñanza y aprendizaje entre personas y con la madre tierra en el que fluyen las pedagogías propias del quechua.

6.3. OBJETIVO

Desarrollar la educación comunitaria productiva para el nivel primario de la Unidad Educativa "Franz Tamayo" con la participación de profesores, padres de familia y autoridades de la comunidad de Llavini, en el marco de la aplicación del Currículo Base y Regionalizado.

6.4. ÁMBITO

6.4.1. Población meta

Los estudiantes de nivel primario de la Unidad Educativa "Franz Tamayo", los comunarios y los profesores de Llavini quienes están dispuestos a participar en el proyecto.

6.4.2. Cobertura

La Unidad Educativa "Franz Tamayo" (primaria y secundaria) y la comunidad de Llavini del Municipio de Tapacarí del departamento de Cochabamba.

6.4.3. Tiempo

La primera fase del proyecto se realizará en tres años 2017-2019, porque durante este tiempo de implementación el Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo mediante una educación comunitaria. Y concluida los tres años se realizará una evaluación del avance del proyecto para continuar progresivamente en la aplicación del Modelo Educativo.

6.4.4. Alcance

La experiencia de la escuela focal de la aplicación del Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo sea reconocida por su calidad educativa como modelo en otras regiones.

6.5. ACTORES

Profesores Padres de familia, sabios, autoridades de la comunidad participan en la enseñanza y aprendizaje comunitaria de los estudiantes. Director de la Unidad Educativa y Director Distrital colaboran con las políticas de las gestiones educativas. Las instituciones públicas: Alcaldía, IPELC, ILCs y no gubernamentales CENAQ apoyan con el equipo técnico en la implementación de modelo educativo.

6.6. FACTIBILIDAD

La aplicación de este proyecto es factible porque es escuela focal cuenta con el apoyo técnico del Consejo Educativo de la Nación Quechua y del Ministerio de Educación a través de los técnicos de IPELC e ILCs, para la aplicación del Currículo Base y Regionalizado en relación a las actividades del Proyecto Socioproductivo. Además, en la escuela desde el año 2015 se inició a implementar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En la comunidad hay predisposición de aplicar este proyecto de parte de las autoridades del sindicato, sabios, comunarios, director, profesores, estudiantes y del personal involucrado al proyecto.

Su ejecución del proyecto contempla recursos económicos que son cubiertos por las instituciones afines al proyecto, para cubrir los gastos de los materiales educativos. El proyecto contará con un equipo multidisciplinario: Pedagogo, investigador, comunicador, lingüista y otros que se requerirán de acuerdo al avance del proyecto.

6.7. RECURSOS

Del estado, municipio, ONGs, comunidad y profesores.

6.8. METODOLOGÍA

La característica del proyecto estará sujeta a las reuniones y asambleas de la comunidad con la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa, la toma de decisiones será de manera conjunta y en consenso.

La participación activa de los comunarios, profesores, estudiantes, autoridades originarias y educativas será un requisito fundamental en las diferentes fases del proyecto.

Las actividades se desarrollarán de manera dinámica y flexible en cuanto surjan las necesidades de las propuestas educativas de construir y reconstruir de manera permanente acorde a la realidad pedagógica, cultural y lingüística de la comunidad.

A medida que se va desarrollando el proyecto, en cada fase o cuando sea necesario se realizara la valoración y reflexión de la metodología aplicada y su incidencia en los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje. Esta actividad se realizará en una asamblea de acuerdo a la organización de la comunidad, con la participación del equipo técnico multidisciplinario.

6.9. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN

PROYECTO PARA LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULO BASE Y REGIONALIZADO EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN 2017-2019

MATRIZ DE PLANIFICACION 2017-2019					
DESCRIPCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE	SUPUESTOS		
		VEFRIFICACIÓN			
FINALIDAD:	A 31 de diciembre de 2017		El proyecto es		
Para contribuir a la	está surgiendo, de la	Plan de desarrollo	política pública del		
construcción de una	institución focalizada, la	curricular.	municipio y distrito		
sociedad respetuosa de	implementación	Actas de la	educativo.		
la diversidad	del Currículo Base,	organización sindical			
pedagógica, cultural y	Regionalizado y del PSP	y del CESC.			
lingüística.	en los procesos de	Fotos, videos, y			
	enseñanza y aprendizaje	audios.			
	de los profesores y la				
	comunidad educativa.				
	A 31 de diciembre de 2019				
	este proyecto va ser	Informes del director			
	aplicado en por lo menos	y del equipo técnico.			
	en otra comunidad del	Informe de las			
	departamento de	autoridades de la			
	Cochabamba.	comunidad.			
OBJETIVO:	A 31 de diciembre	-Plan de desarrollo	La comunidad		
Profesores, padres de	2017/2018 por lo menos el	curricular.	educativa garantiza		
familia y autoridades de	40% y 70% de los	-Libros de avance.	el desarrollo de las		
la comunidad están	profesores, padres de	-Cuadernos de los	actividades del		
aplicando el Currículo	familia y autoridades de la	estudiantes.	proyecto en la		
Base, Regionalizado y	comunidad han aplicado	- Fotos, videos, y	escuela y la		
el Proyecto	los contenidos	audios.	comunidad.		
Socioproductivo con las	armonizados en las				
metodologías propias	actividades del PSP con				
de la comunidad.	dinámicas metodológicas				
	incluyentes a la				
	comunidad educativa				
	focalizada.				
Componente 1:					
(Materiales	A 31 de diciembre	- Plan de desarrollo	La política		
bibliográficos)	2017/2018 por lo menos el	curricular.	educativa, las		
Los actores educativos	20% y 60%	-Cuadernos.	nomas y materiales		
utilizan los materiales	respectivamente de los	-Instrumento de	didácticos gozan		
bibliográficos acordes	profesores, padres de	evaluación.	de estabilidad.		
a la realidad del	familia, sabios y	-Acta de la			
contexto.	autoridades de la	comunidad.			

PROYECTO PARA LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULO BASE Y REGIONALIZADO EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN 2017-2019

MATRIZ DE PLANIFICACION 2017-2019				
DESCRIPCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE	SUPUESTOS	
		VEFRIFICACIÓN		
	comunidad aplican las	-Fotos, videos, y		
	referencias de los textos	audios.		
	educativos en los espacios			
	pedagógicos de la			
	comunidad educativa			
	focalizada.			
Componente 2:	Al 31 de diciembre de	-Plan de desarrollo		
(Formación continua –	2017/2018 por lo menos el	curricular.		
Lengua originaria -	30% y 70%	-Cuadernos.		
Evaluación)		-CuadernosInstrumento de		
, ·	respectivamente de los			
La comunidad	profesores, padres de	evaluación.		
educativa desarrolla	familia, sabios y	Acta de la		
las clases con	autoridades de la	comunidad.		
metodologías	comunidad aplicaron	-Fotos, videos, y		
innovadoras y	metodológicas propias	audios.		
didáctica apropiada a	participativas y			
la realidad en la L1 y	contextualizadas en el			
L2 lengua.	proyecto focalizado.			
Componente 3:	Al 31 de diciembre	-Plan de desarrollo		
(Pertinencia educativa	2017/2018 por lo menos el	curricular.		
Currículo	40% y 60%	-Cuadernos.		
Regionalizado –	respectivamente de los	-Registro		
Currículo Base –	profesores, padres de	anecdóticos.		
Proyecto	familia, sabios y	-Actas de la		
Socioproductivo)	autoridades de la	comunidad.		
Los profesores, padres	comunidad aplican los	-Fotos, videos, y		
de familia, sabios y	conocimientos propios y	audios.		
autoridades de la	universales relacionando	audios.		
comunidad adecuan la	con las actividades del			
enseñanza y	Proyecto Socioproductivo			
aprendizaje a la	en la comunidad educativa			
realidad de los	focalizado.			
educandos.	A CONTROL A DESC			
D 10	ACTIVIDADES			
Para el Componente 1:			Para el logro del	
1.1. Diseñar un plan de difusión de los materiales bibliográficos para los			componente 1:	
profesores, padres de familia, sabios y autoridad de la comunidad.			Las políticas	
1.2. Realizar talleres sobre la adecuación de los materiales bibliográficos y su			educativas	
aplicación en los planes de desarrollo curricular.			establecidas están	
			favoreciendo al	
			proyecto.	
Para el Componente 2: Formación continua – Lengua originaria -			Para el logro del	
Evaluación			componente 2:	
2.1. Realizar talleres para la			La atmósfera	
enseñanza y aprendizaje del quechua con metodologías propias.			institucional y	
onsonanza y apronanzaje (montacional y			

PROYECTO PARA LA APLICACIÓN DEL CURRÍCULO BASE Y REGIONALIZADO EN LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

MATRIZ DE PLANIFICACIÓN 2017-2019

DESCRIPCIÓN	INDICADORES	FUENTES DE	SUPUESTOS
		VEFRIFICACIÓN	
2.2. Ejecutar talleres p	oara la elaboración de ma	ateriales pedagógicos,	comunal favorece
sistematización de los	saberes y conocimientos pr	copios y procesos de	la implementación
valoración.			modelo educativo.
2.3. Aplicar los materiale	s didácticos en la enseñanza y	aprendizaje.	
Para el Componente 3: 1	Para el Componente 3: Pertinencia educativa - Currículo Regionalizado –		
Currículo Base – Proyecto Socioproductivo			componente 3:
3.1. Diseñar un plan de formación pedagógica adecuada al Currículo Base,		La comunidad	
Regionalizado y al Proyecto Socioproductivo.		educativa se	
3.2. Realizar talleres de capacitación en Currículo Base, Regionalizado y en el		apropia de la	
Proyecto Socioproductivo.		propuesta	
3.3. Aplicar el Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo		educativa.	
en la enseñanza y aprendi	zaje.		

6.9.1. PLAN OPERATIVO

PLAN OPERATIVO ENERO-DICIEMBRE 2017 COMPONENTE 1 LOS ACTORES EDUCATIVOS UTILIZAN LOS MATERIALES BIBLIOGRÁFICOS ACORDE A LA REALIDAD DEL CONTEXTO

	DEL CONTEXTO			
Actividades y sub. actividades:	Indicador:	Responsable:	Tiempo:	
1.1. Diseñar un plan de difusión de los materia	ales bibliográficos para los	profesores, padre	es de familia,	
sabios y autoridad de la comunidad.				
Para el Componente 1: Materiales bibliográficos 1.1.1. Diagnosticar sobre las necesidades de los materiales bibliográficos de los profesores, padres de familia, sabios y autoridades de la comunidad.	Al 20/3/2017 se ha realizado el levantamiento de datos bibliográficos.	Pedagógico.	3/2/2017 3/4/2017	
1.1.2. Enviar solicitud al Ministerio de Educación, CENAQ y CNC CEPOs de los materiales bibliográficos identificadas para los educadores.		Comunicación	10/3/2017 30/4/2017	
1.1.3. Realizar la distribución de los materiales bibliográficos a los actores involucrados.	Al 5/05/2017 se ha distribuido al menos al 20%.	Pedagógico	15/4/2017 5/5/2017	
1.2. Realizar talleres sobre la adecuación de los materiales bibliográficos y su aplicación en los planes de desarrollo curricular.				
1.2.1. Programar los talleres del manejo de los materiales bibliográficos en la aplicación de los planes de desarrollo curricular.		Investigación	10/5/2017 15/6/2017	

1.2.2. Ejecutar los talleres sobre el uso de los materiales bibliográficos para la concreción curricular.	Pedagógico	16/5/2017 20/6/2017
1.2.3. Aplicar los documentos referenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Pedagógico	1/6/2017 30/10/2017

PLAN OPERATIVO ENERO-DICIEMBRE 2017 COMPONENTE 2 LA COMUNIDAD EDUACTIVA DESARROLLAN LAS CLASES CON METODOLOGÍAS INNOVADORAS Y DIDÁCTICA APROPIADA A LA REALIDAD EN LA L1 Y L2 LENGUA

Actividades y sub. actividades:	Indicador:	Responsable:	Tiempo:
2.1. Realizar talleres de metodológicas propia	s del quechua de enseñanz	a y aprendizaje.	
Para el Componente 2: Formación continua – Lengua originaria - Evaluación 2.1.1. Definir los lineamientos de los talleres en metodologías propias del quechua para la enseñanza y aprendizaje con los actores involucrados.	Al 30/3/2017 se ha realizado al menos una reunión.	Comunicación	5/2/2017 30/4/2017
2.1.2. Ejecutar los talleres de metodologías educativas para los actores involucrados.		Investigación	10/7/2017 30/8/2017
2.1.3. Implementar las metodologías propias del quechua en los procesos educativos.	Al 15/11/2017 se ha aplicado al menos el 50%.	Pedagógico	15/5/2017 15/11/201 7
2.2. Ejecutar talleres para los profesores, padres de familia, sabios y autoridades de la comunidad en la elaboración de materiales pedagógicos y de los procesos de valoración.			
2.2.1. Elaborar un plan de talleres de producción de textos, sistematización de saberes y conocimientos propios y las formas de valoración.		Investigación	18/5/2017 15/7/2017
2.2.2. Realizar talleres de capacitación en la elaboración de materiales pedagógicos y formas de valoración en la lengua quechua y castellana.		Lingüística	10/4/2017 20/10/2017
2.2.3. Sistematizar los materiales educativos de producción de textos, sistematización de saberes y conocimientos propios y las formas de evaluación en la lengua quechua y castellana.	Al 7/8/2017 al menos el 30% han sistematizado.	Lingüística	1/7/2017 7/11/2017
2.3. Implementar los materiales didácticos en la enseñanza y aprendizaje.			
2.3.1. Coordinar con los profesores, padres de familia, sabios y autoridades de la comunidad la elaboración de los planes de desarrollo curricular con contenidos armonizados.		Pedagógico	15/1/2017 20/11/2017

2.3.2. Aplicar los contenidos sistematizados y las formas de valoración en la enseñanza y aprendizaje en lengua quechua y castellana según los grados de escolaridad.	el 60% se han Lingüística	7/3/2017 10/11/2017
---	---------------------------	------------------------

PLAN OPERATIVO ENERO-DICIEMBRE 2017 COMPONENTE 3

LOS PROFESORES, PADRES DE FAMILIA, SABIOS Y AUTORIDADES DE LA COMUNIDAD ADECUAN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A LA REALIDAD DE LOS EDUCANDOS

ADECUAN LA ENSENANZA Y APREND	IERGE II ER REREIDRO	l LOS EDUCAN	l l
Actividades y sub. actividades:	Indicador:	Responsable:	Tiempo:
3.1. Diseñar un plan de formación pedagógica	adecuada al Currículo Bas	e, Regionalizado y	al Proyecto
Socioproductivo.		1	
Para el Componente 3: Pertinencia educativa - Currículo Regionalizado — Currículo Base — Proyecto Socioproductivo 3.1.1. Diseñar un plan de formación comunitaria de pedagogías propias del quechua para la comunidad educativa.	Al 30/3/2017 se ha realizado al menos un 95%.	Pedagógico	3/2/2017 8/2/2017
3.1.2. Realizar talleres de pedagogías propias para la comunidad educativa.		Investigación	20/3/2017 15/6/2017
3.1.3. Realizar coloquios de enseñanzas y aprendizajes situados con los profesores, estudiantes, padres de familia, sabios y autoridades de la comunidad en la lengua quechua y castellana.		Comunicación	2/2/2017 15/10/201 7
3.1.4. Implementar las pedagogías propias en la enseñanza y aprendizaje.	Al 20/9/2017 se ha implementado al menos el 60%.	Pedagógico	15/3/2017 15/10/201 7
3.2. Realizar talleres de capacitación en Currículo Base, Regionalizado y en el Proyecto Socioproductivo.			
3.2.1. Diseñar un plan de talleres de capacitación sobre el Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo.		Lingüística	10/1/2017 7/6/2017
3.2.2. Realizar talleres de capacitación de Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo.	Al 17/8/2017 se ha realizado al menos tres talleres.	Pedagógico	1/3/2017 19/10/201 7
3.3. Implementar en la enseñanza y aprendizaje el Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo.			
3.3.1. Apoyar en la elaboración de los planes de clase con contenidos armonizados del Currículo Base, Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo a los profesores, padres de		Investigación	5/3/2017 20/11/201 7

familia, sabios y autoridades de la comunidad.			
3.3.3. Implementar el Currículo Base y Regionalizado y el Proyecto Socioproductivo en la enseñanza y aprendizaje.	Al 15/9/2017 al menos el 70% se han implementado.	Lingüística	10/2/2017 25/11/201 7
3.3.2. Realizar las actividades cotidianas en la comunidad desarrollando los contenidos del Currículo Base y Regionalizado en las actividades de los Proyectos Socioproductivos en la enseñanza y aprendizaje.		Pedagógico	18/3/2017 20/11/201 7

En el Plan Operativo se detallan las actividades y las sub actividades, para que esta planeación se efectivice se complementará con el Plan de Acción o de tareas. Esta actividad queda abierta a realizarse porque que se especificarán con más a detalle las tareas con los profesores, padres de familia, sabios, autoridades de la comunidad y el equipo técnico en la comunidad de Llavini.

Bibliografía

- Arratia, M. (2016). Prácticas de Gestión Educativa Intracultural detras del Modelo Oficial y Aparente. En M. N. Vásquez, *Entre la Práctica y la Teoria: Aportes para la construcción de una gestión educativa intra e intercultural en Bolivia* (Vol. Edición, págs. 16-38). Cochabamba, Bolivia: FUNDPROEIB Andes.
- Baker, C. (1993). Fundamentos de Educación Bilingue. Madrid: Cátedra.
- Barbosa Hedt, A. (1971). CÓMO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR. México: Pax Mexico.
- Barragán, R., & Salman, T. (2011). La estrategia metodológica: Modalidades para la obtención y el trabajo con datos. En R. Barragán, T. Salman, V. Aillón, J. Sanjinés, E. Langer, J. Córdova, & R. Rojas, *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación* (págs. 127-157). La Paz, Bolivia: Plural.
- Barral Zegarra, R. (2014). EDUCAR O ADOCTRINAR Análisis Crítico del Currículo de la Ley Nº 070 "Avelino Siñani-Elizardo Peréz". La Paz, Bolivia: BRECHA.
- CENAQ "Currículo Regionalizado de la Nación Quechua". (2013a). *Currículo Regionalizado de la Nación Quechua*. Cochabamba, Bolivia: Kipus.
- CENAQ "Planes y Programas Armonizados de nivel Primario" . (Septiembre de 2014). Planes y Programas Armonizados de nivel Primario entre el Currículo Base del SEP y el Currículo Regionalizado de la Nación Quechua. Sucre, Bolivia: s/e.
- CENAQ. (Agosto de 2007). Recuperación de saberes y conocimientos ancestales y territorialidad de la Nación Quechua. Sucre, Bolivia: Claudia Dorado.
- CENAQ. (31 de Diciembre de 2013b). Informe Final Gestión. Sucre.
- CENAQ. (2013c). Concepciones y prácticas de valoración y evaluación desde el trasquilado de lana de oveja hasta el ceñido del hilo en ovillo en la Nación Quechua. Cochabamba, Bolivia: Kipus.
- CNC CEPOs "Educación, Cosmovisión e Identidad". (2008). Educación, cosmovisión e identidad. Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos ondíginas originarios. La Paz: Preview Gráfica.
- CNC CEPOs "Guía de Valoración de Aprendizajes". (2013b). Guía de valoración de aprendizajes. Una propuesta de valoración de los aprendizajes desde la perspectiva comunitaria, en le marco de la armonización de los currículos regionalizados con el currículo base plurinacional. La Paz: preview Gráfica.
- CNC CEPOs. (Diciembre de 2007). REFLEXIONES PARA UNA NUEVA FORMACIÓN DOCENTE: Sistematización de Encuentros entre Institutos de Formación de Do cente y Consejos Educativos de Pueblos Origianrios. La Paz, Bolivia: Artes Gráfias Sagitario s.r.l.
- CNC CEPOS. (2012). Formas y Estrategias de Transmisión de Conocimientos en las Naciones y Pueblos Indígenas Originarias. Hacia una construcción de una pedagoía propia. La Paz: Preview Gráfia.
- CNC CEPOs. (2013a). Concepciones y prácticas de valoración de aprendizajes en las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios. La Paz, Bolivia: Preview Grafía.
- CNC CEPOs. (Agosto de 2014). Participación Social Comunitaria en Educación.
- CNC-CEPO'S. (2012). Formas y estrategias de transmisión de conocimientos en las naciones y pueblos indígenas originarios. Hacia la construcción de una pedagogía propia. Bolivia: Documento de trabajo.

- CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA "libro verde". (Noviembre de 2004). POR UNA EDUCACIÓN INDÍGENA ORIGINARIA Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural. Santa Cruz, Bolivia.
- Condori Ancasi, F. (2010). descolonización culturas y lenguas en la educación Boliviana: Desde la perpectiva de los pueblos indígena originarios. La Paz, Bolivia: s/e.
- Fiallo Rodríguez, J., Cerezal Mezquita, J., & Hedesa Pérez, Y. (2013). ¿Cómo investigar para transformar la comunidad educativa? La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2003). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación.* (Paidós, Ed.) México.
- Gaceta oficial del Estado Plurinacional "CPE". (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia "Ley 269". (agosto de 2 de 2012). *LEY GENERAL DE DERECHOS Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS 269*. Obtenido de www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo.
- Galdames, V., Walqui, A., & Gustafson, B. (2006). Enseñanza de lengua indígena como lengua materna. (P.-E. y. Andes, Ed.) México.
- Gimeno Sacristan, J. (1995). El curriculum: una refexión sobre la práctica. Madrid: MORATA.
- Gleich, U. v. (1989). Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina. Eschbonrn, Alemania: GTZ.
- Gobierno Municipal de Tapacari "Proyecto de Construcción Unidad Educativa Llavini". (Diciembre de 2013). Proyecto Construcción Unidad Educativa Llavini. Documento Teórico.
- Gobierno Municipal de Tapacari PDM. (2003 2007). Programa de Desarrollo Municipal (PDM). Cochabamba, Bolivia.
- Gobierno Municipal de Tapacarí PDM. (2008 2012). Programa de Desarrollo Municipal (PDM).
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexibilidad*. México: Siglo vientiuno S.A. Recuperado el 10 de 09 de 2014
- Halliday, M. (1993). El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Limachi Pérez, V. (2000). "HASTA AHORA SEGUIMOS SUFRIENDO..." GESTIÓN EDUCATIVA Y CASTELLANO COMO SEGUNDA LENGUA Estudio del núcleo de Suma Qhantati: Cutusuma . (Tesis Inédita de Maestría) Universidad Mayor de San Simón-PROEIB Andes, Cochabamba.
- López, L. (1993). Lengua 2. La Paz: UNICEF.
- López, L. E. (2004). Cognición, cultura, lengua y aprendizaje: una introducción para planificadores de la educación en contextos multilingües y multiculturales. *Qisnasay*. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe N° 2*, 117-136.
- Machicado, J. (2010). Sindicalismo y el Sindicato en Bolivia. Bolivia: Ediciones New Life.
- Malale, C. (7 de 2015). El Currículo Base como el cuerpo del tigre amazónico y el Regionalizado como la cola. *Boletin CNC CEPOs*, 2(1), 1-2.

- Ministerio de Educación . (2012c). Guía metodològica para facilitadoras y facilitadores del Programa de Formación Complementaria para Maestros y Maestras en Ejercicio (PROFOCOM). La Paz: Equipo PROFOCOM.
- Ministerio de Educación "Currículo Base". (2012d). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Currículo Subsistema de Educación Regular. La Paz: s/e.
- Ministerio de Educación "Ley de Educación 070". (20 de 12 de 2010). *Ley de Educación 070 "AS-EP"*. Recuperado el 14 de 12 de 2014, de www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf
- Ministerio de Educación. (7 de 7 de 1994). *Reforma Educativa*. Recuperado el 10 de 8 de 2014, de
 - http://www.minedu.gob.bo/documentacion/descargas.php?d=LEY%201565%20REFORMA%20EDUCATIVA.pdf.
- Ministerio de Educación. (2012a). Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Programa de Estudio Primer Año. La Paz: s/e.
- Ministerio de Educación. (2012b). Educación Secundaria Comunitaria Productiva: Programa de Estudio de Primer Año. La Paz: s/e.
- Ministerio de Educación. (2012c). *Unidad de formación Nº 1 Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*. La Paz: Artes Gráficas s.r.l.
- Ministerio de Educación. (2012e). El nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2013a). Reglamento de Evaluación del Desarrollo Curricular PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2013b). EDUCACIÓN SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA CAMPOS DE SABERES Y CONOCIMIENTOS: COSMOS Y PENSAMIENTO. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2014a). EDUCACIÓN PRIMARIA COMUNITARIA VOCAIONAL Programas de estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad. La Paz, Bolivia: s/e.
- Ministerio de Educación. (2014c). Unidad de Formación Nº 3 Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular. *PROFOCOM*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2014d). *Unidad de Formación Nº 1 Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (PROFOCOM)*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación PROFOCOM. (2014b). Unidad de Formación Nº 2 "Estructura Curricular y sus Elementos en la Diversidad: Saberes y Conocientos Propios. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación y Bellas Artes. (enero de 20 de 1966). *Código de la Educación* . Recuperado el 10 de 8 de 2014, de www.andesacd.org/wp-content/.../Código-Educación-Boliviana-1955pdf
- Ministrio de Educacón "Currículo Subsistema de Educación Regular". (2011). *Currículo Subsistema de Educación Regular*. Recuperado el 09 de 09 de 2014, de https://bibliotecainteractivaintiwara.wikispaces.com/.../CURRICULO BA...
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En *Interculturalidad*, educación y ciudadanía (págs. 21-56). La Paz, Bolivia: Plural.
- Murra, J., & Condarco, R. (1987). *La teoría de la Complementariedad vetical Eco-sombiotica*. La Paz, Bolivia: HISBOL.

- Pereira M., R. (2010). Metodologías cuantitativas, operacionalización de la investigación, recolección y análisis de datos. En Y. Mario, *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (págs. 199-293). La Paz: FUNDACIONES PIEB.
- Péres Serramo, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I MÉTODO*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Posner, J. (2005). *Análisis del Currículo* (Vol. 3). México: McGraw-Hill Interamericana S.A. Quiroz Villarruel, A. (2000). *Gramática Quechua*. Bolivia: UNICEF.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménes, E. (1996). *Metodología de la Inestigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Salman, T. (2011). La estrategía metodológica: Algunas diferencias entre estudios cualitativos y cuantitativos. En R. Barragán , T. Salman , V. Aillón, J. Sanjinés, E. Langer, J. Córdova, & R. Rojas, *Guía para la formulación de PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN* (págs. 94-97). La Paz: PIEB.
- Secretaria de Educación Pública. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: D.F.
- Sichra, I. (2009). ¿Soñar con una esceula coherente con la vida interculturalidad en Bolivia? En L. López, *Interculturalidad, educación y ciudanía: Perspectivas latinoamericanas* (págs. 95-127). La Paz, Bolivia: Plural.
- Soria Choque, S. (1992). Los caciquea-apoderados y la lucha por la escuela (1900 1952. En R. Choaque, V. Soria, H. Mamani, E. Ticono, & R. Conde, *Educación Indígena ¿Ciudadania o colonización?* La Paz, Bolivia: Aruwiyiri.
- Spedding P., A. L. (2013). Metodologías cualitativas: Ingreso al trabajo de campo y recolección de datos. En M. Yapu, D. Arnold, A. Spedding P., & R. Pereira M., *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas* (págs. 117-290). La Paz, Bolivia: U-PIEB.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitarivos de Inestigación: La busqueda de significados*. Barcelona, España: PAIDOS.
- Unidad Educativa Franz Tamayo POA. (2014b). Programación de Operaciones Anual.
- Unidad Educativa Franz Tamayo PSP. (Noviembre de 2014a). Proyecto Socio Productivo. Cochabamba, Tapacarí, Bolivia.
- Zambrana Balladares, A. (2007). SOCIALIZACIÓN DE NIÑOS EN TORNO A LA PRODUCCIÓN DE PAPA. ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN LA COMUNIDAD DE SAN ISIDRO-PIUSILLA (Tesis inédita maestría). Universidad Mayor de San Simón PROPEIB-Andes.
- www.mapa de Cochabamba y sus provincias. (8 de 12 de 2015). Cochabamba y sus provincias.

ANEXO

Anexo 1: Comunidad de Llavini y escuela Franz Tamayo

Comunidad de Llavini





Unidad Educativa Franz Tamayo





Anexo 2: Guía de entrevista profesores gestión 2015 - 2016 y Guía de historia de vida de los profesores

ENTREVISTA A PROFESORES GESTIÓN 2015

Datos personales:				
Nombre y Apellido:				
Comunidad:	Unidad Educativa:	Edad:	. Primera Lengua:	
Segunda Lengua: I	Lugar de Origen:	Auto identific	cación cultural:	
Grado de Estudio:	Ocupación: Fecha v	Hora: A	ños de permanecía:	

Estrategias metodológicas

- 1. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas en el desarrollo de los contenidos del Currículo Base?
- 2. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas en el desarrollo de los contenidos del Currículo Regionalizad de la Nación Quechua?
- 3. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas en el desarrollo de los contenidos del Currículo Diversificado?
- 4. ¿Qué actividades desarrolla en cada uno de los niveles curriculares en aula?
- 5. ¿Cómo esta organizado su aula?
- 6. ¿Ha pasado clases del PROFOCM? Qué le ha parecido? ¿cuáles han sido las dificultades y los logros?

Contenidos

- 7. ¿Desarrollas en el aula los contenidos del Currículo Base, Regionalizado y Diversificado? ¿Cuáles?
- 8. ¿Cómo están articulados los contenidos de los niveles curriculares en la planificación de clase?
- 9. ¿Qué avances tienen el desarrollo de los niveles Curriculares? Y ¿Qué materias se desarrollan en las clases?
- 10. ¿Qué conoce de la armonización curricular?
- 11. ¿En qué consiste el PSP de la UE? Y ¿Cuál es es el PSP de la U.E.?
- 12. ¿Quiénes participaron en la elaboración del PSP?
- 13. ¿Los contenidos que se desarrollan en aula tienen relación con el PSP?
- 14. ¿Qué actividades didácticas realiza en el proyecto PSP?
- 15. ¿De qué manera el PROFOCOM contribuyo en tú formación para la aplicación de los niveles curriculares en el aula?
- 16. ¿Con qué documentos educativos de producción apoyaron a la construcción del CRNQ?
- 17. ¿Es importante enseñar los saberes y conocimientos propios en la escuela? ¿Por qué?
- 18. ¿Cómo cree que se pueden trabajar los conocimientos propios?
- 19. ¿Quiénes y donde se debieran enseñar los conocimientos propios?
- 20. ¿Qué actividades se deben realizar fuera de aula?
- 21. ¿Es importante enseñar los conocimientos universales? ¿Por qué?

Uso de las lenguas

- 22. ¿Cuál es la lengua materna de los estudiantes?
- 23. ¿Los estudiantes en que lengua conversan fuera del aula y en la comunidad?
- 24. ¿En qué lengua conversan los estudiantes en el aula?

- 25. ¿En qué lengua desarrolla los contenidos del Currículo Base, Regionalizado y Diversificado? ¿Qué lengua esta desarrollando como L1 y L2 en la práctica pedagógica?
- 26. ¿Con mayor frecuencia en que lengua desarrollas los contenidos de los nivel curriculares? ¿por qué?
- 27. ¿Qué metodología aplicas en el aula para desarrollar los contenidos en quechua y en castellano? ¿Cuáles?
- 28. ¿Qué libro o método conoces para enseñar el castellano como L2 y el quechua como L1?
- 29. ¿Qué materiales educativos en quechua se trabajan en la escuela?
- 30. ¿Qué opina del trabajo en aula de la lengua quechua y de incorporar los conocimientos de las comunidades? ¿por qué?
- 31. ¿Cuántas horas de clases le dedicas a la semana la lengua originaria?
- 32. ¿Con qué método trabajas en lengua quechua?
- 33. ¿Es importante enseñar los conocimientos universales?

Evaluación de aprendizajes

- 34. ¿Cómo realizan las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes?
- 35. ¿En qué consiste la evaluación de los aprendizajes?
- 36. ¿Qué se evalúan en los estudiantes? Y ¿Los estudiantes se aplazan según la Ley de Educación 070?
- 37. ¿Se realiza la evaluación de los contenidos del currículo base, regionalizado y diversificado? Y ¿Están en las libretas estos currículos?
- 38. ¿Conoces el libro de trabajo de evaluación del CNC CEPOS? Y ¿el del CENAQ?
- 39. ¿Quiénes participan en el proceso de evaluación de los estudiantes? ¿De qué manera participan?
- 40. ¿Qué dificultades estas encontrando en el proceso de evaluación?

Percepciones

- 41. ¿Qué te parece la Ley de Educación 070 "AS-EP"?
- 42. ¿Qué opinión tienes sobre el desarrollo de los contenidos de los tres niveles curriculares?
- 43. ¿Consideras que el PSP fortalece los saberes y conocimientos propios y la lengua originaria en los estudiantes?
- 44. ¿Cómo es la relación de la escuela y la comunidad? ¿Desde qué curso hasta qué curso reciben los estudiantes el bono Juancito Pinto?
- 45. ¿En qué actividades participa el Consejo Educativo Social Comunitario (CESC) de la Unidad Educativa (UE)?
- 46. ¿Quiénes participan en la planificación de los niveles curriculares de la UE? Y ¿En la elaboración del POA?
- 47. ¿Participan los comunarios en el desarrollo curricular y la evaluación de los estudiantes?
- 48. ¿Qué opina de la EIB y de la EIIP?
- 49. ¿Los padres de familia coadyuvan en la gestión escolar?¿Qué opinas del PROFOCOM? ¿Cuáles con las dificultades y los logros?
- 50. Qué conoces del IPELC e ILCQ y cuáles son las actividades que realizan en la escuela? ¿Logros y dificultades?
- 51. ¿Qué conoces del CENAQ? ¿Cuáles son las actividades que realizan en la escuela? Y ¿Qué logros y dificultades tuvieron?
- 52. ¿Qué diferencia existe entre la Reforma Educativa y la Ley de Educación 070?

ENTREVISTA A PROFESORES GESTIÓN 2016

Datos personales:

Nombre y Apellido:		•••••
, i		Edad:Primera Lengua:
Segunda Lengua:	Lugar de Origen:.	Auto identificación cultural:
Grado de Estudio:	Ocupación: Fe	cha y Hora: Años de permanecía:

METODOLOGÓGÍA DE ENSEÑANZA

- 1. ¿A que hora entran a las clases?
- 2. ¿A qué hora son los recreos?
- 3. ¿Cuántos periodos pasan clases?
- 4. ¿Cómo enseña profesor/a a los estudiantes en las diferentes áreas?
- 5. ¿En el área de comunicación y lenguajes como enseña? Específicamente en comunicación y lenguajes?
- 6. ¿Qué metodología aplica para la enseñanza?
- 7. ¿Cómo organiza los espacios y los tiempos para el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las clases?
- 8. ¿Qué criterios tomo en cuenta para realizar, seleccionar el uso de materiales y recursos didácticos?
- 9. ¿Qué función cumple cada uno de los materiales y recursos didácticos? Y ¿cuál es el objetivo?
- 10. ¿Cómo esta organizado el curso profesor/a?
- 11.¿Qué criterios tomo en cuenta para organizar el curso?
- 12.¿Por qué están organizados las mesas y las sillas de esa manera?
- 13.¿Qué criterios tomo en cuenta para que los estudiantes se sientes de esa manera?
- 14. ¿Cómo trabajaba usted antes? Y ¿Cómo trabaja ahora con la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?
- 15.¿Cuál sería la diferencia de trabajo según su experiencia el antes y el ahora?
- 16. ¿Dónde aprendió la metodología de trabajo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?
- 17. ¿Qué tipo de actividades realizan los estudiantes en la escuela y en las clases?
- 18.2 Qué tipo de actividades realizan los estudiantes en la comunidad?

CONTENIDOS

- 19. ¿Avanzas los contenidos del currículo base, regionalizado y diversificado? ¿Cuáles?
- 20. ¿Qué contenidos avanza en el área de comunicación y lenguajes?
- 21. ¿Qué contenidos avanza en lengua originaria?
- 22. ¿Cuéntame por ejemplo donde hizo el uso de la lengua originaria en el desarrollo de los contenidos?
- 23. ¿Cuántos cuadernos tienen en esta área de comunicación y lenguajes?
- 24. ¿En la materia de lengua originaria los contenidos en que lengua desarrolla?
- 25. ¿Cuál es el objetivo de las tareas asignadas del área de comunicación y lenguaje? Y de la lengua originaria?
- **26.** Que libros y utiliza para la enseñada de comunicación y lenguajes? Y ¿En la materia lengua originaria qué textos utiliza?
- 27.; Cuál es el objetivo de las tareas asignadas de la materia de lengua originaria?

PROYECTO SOCIOPRODUCTIVO

- 28.¿Cuál es el PSP de la escuela?
- 29. ¿En qué consiste el PSP de la UE?
- 30. ¿Quiénes participaron en la elaboración del PSP?
- 31. ¿Quién es el responsable del PSP? Y ¿Quién lo concluyo?
- 32. ¿Los contenidos que se desarrollan en aula tienen relación con el PSP?
- 33. ¿Qué actividades didácticas realiza en el proyecto PSP?

USO DE LA LENGUA

- **34.** ¿Cuál es la lengua materna de los estudiantes?
- **35.**¿Oué lengua usa las clases?
- **36.** ¿En que lengua desarrolla las clases en las diferentes materias? ¿Por qué?

- 37. ¿En el área de comunicación y lenguajes en que lengua desarrolla las clases?
- 38.¿La materia de lengua originaria en que lengua desarrolla?
- 39. ¿Qué metodología aplicas en el aula para desarrollar los contenidos en quechua y en castellano? ¿Cuáles?
- **40.** ¿Qué libro o método conoces para enseñar el castellano como L2 y el quechua como L1?
- 41. ¿Qué materiales educativos en quechua se trabajan en la escuela?
- 42. ¿Cuántas horas de clases le dedicas a la semana la lengua originaria?
- 43. ¿En qué lengua aprenden más rápido los estudiantes?

PLANIFICACIÓN CURRÍCULAR

- 44. ¿Cuántos tipos de planificación curricular realiza?
- 45. ¿Cada cuánto tiempo realizas las planificaciones?
- 46. ¿Cómo realiza la planificación curricular?
- 47. ¿Toma en cuenta en la planificación curricular de clase el PSP? ¿Cómo lo relaciona?
- 48. ¿En las planificaciones curriculares de clase considera las problemáticas, necesidades de la comunidad y/o experiencias de los estudiantes?
- **49.** ¿En que medida en las planificaciones curriculares de clase considera las problemáticas, necesidades de la comunidad y/o experiencias de los estudiantes?
- 50. ¿Realizas las planificaciones curriculares de clase según el Modelo Sociocumunitario productivo?

EVALUACIÓN

- 51. ¿Qué evalúa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- **52.** ¿Cómo evalúa el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- 53. ¿Cuándo evalúa el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- 54. ¿Cómo realiza las evaluaciones? Y ¿Qué tipos de evaluaciones realiza?
- 55. ¿Qué tipo de examen elabora y aplica? ¿Qué estrategias utiliza para la evaluación y revisión de las tareas?
- **56.** ¿Qué revisa en las evaluaciones y en las tareas? Y ¿Cómo lo hace?
- 57. ¿Quiénes participan en el proceso de evaluación de los estudiantes? ¿De qué manera participan?
- 58. ¿Qué dificultades estas encontrando en el proceso de evaluación?
- 59. ¿Las evaluaciones realiza en la lengua originaria o en la lengua castellana?

APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

- 60. ¿Cómo aprenden los estudiantes cotidianamente fuera de la escuela o en la comunidad?
- **61.**¿Qué actividades realizando aprenden los estudiantes fuera de la escuela?
- 62.¿Cómo aprenden los estudiantes en la escuela o las clases?
- 63. ¿Qué actividades realizando aprenden los estudiantes en la escuela y las clases?
- **64.**¿Las enseñanza que realiza esta de acuerdo a las edades de los estudiantes? Y ¿Cuántos años tienen los estudiantes?
- **65.**¿Cuándo enseñas consideras las problemáticas, necesidades de la comunidad y/o experiencias de los estudiantes?

PREGUNTAS EXTRA CURRICULARES

- **66.**¿Dónde viven? ¿Se quedan toda la semana en clases? Y ¿Los fines de semana?
- 67.¿Cómo se elaboran la alimentación los profesores?
- 68. ¿Con qué servicios básicos cuenta la escuela?
- 69. ¿Qué opinas del PROFOCOM? ¿Cuáles con las dificultades y los logros?
- 70. ¿Tiene el currículo base, regionalizado y armonizado.
- 71. ¿Participo en la construcción del currículo regionalizado y de armonizado de la Nación Quechua? Y ¿En que medida participo?

GUÍA DE HISTORIA DE VIDA DE LOS PROFESORES **Datos personales:** Nombre y Apellido:.... Cargo.... Lagar:..... Fecha y Hora: Guías temáticas para realizar la historia de vida: Infancia 1. ¿Dónde ha nacido? 2. ¿Qué realizabas cuando era niño en tú familia? 3. ¿Cómo era la enseñanza cuando entró a la escuela en la primaria? 4. ¿Cual era tu lengua materna quién y cómo te han enseñado? 5. ¿Qué cosas aprendías en la escuela? Y ¿Qué libros usaban? 6. ¿Cómo aprendió a leer y escribir y en qué lengua? 7. ¿En qué lengua le enseñaban? Juventud

- 8. ¿Qué te gustaba realizar todos los días?
- 9. ¿En la secundaria como era la educación?
- 10.¿Qué contenidos aprendías? y ¿Qué libros usaban?
- 11.¿Cómo era la evaluación?

Adultez

- 12.¿Cómo ha llegado a ser maestro?
- 13.¿Usted es maestro urbano o rural?
- 14. ¿Usted vivió en la ciudad o en la comunidad?
- 15.¿Antes cómo era la educación?
- 16.¿Ahora qué ha cambiado en la educación?
- 17.¿Dónde aprendiste a hablar y escribir la lengua quechua?
- 18.¿Ahora que te gusta hacer todos los días?
- 19.¿Ahora como son los estudiantes?
- 20. ¿Qué es lo más significativo en tú vida que te paso?
- 21. ¿Qué opinas de la Ley de la Reforma Educativa y de la Ley 070?
- 22. ¿Realizó la licenciatura en la EIB? y ¿Cuál es la diferencia?
- 23. ¿Me puedes contar tú experiencia de formación?
- 24. ¿Qué libros utilizan en la enseñanza?

Anexo 3: Guía de entrevista Director

ENTREVISTA A DIRECTOR

Grado de Estudio:.....Ocupación:...... Fecha y Hora:...... Años de permanecía:.....

Estrategias metodológicas

- 1. ¿Qué estrategias metodológicas aplican los maestros en el desarrollo de los contenidos del Currículo Base?
- 2. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que emplean los maestros en el desarrollo de los contenidos del Currículo Regionalizad de la Nación Quechua?
- 3. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas que el maestro desarrolla en los contenidos del Currículo Diversificado?
- 4. ¿Qué actividades desarrolla el maestro en cada uno de los niveles curriculares en aula?
- 5. ¿Cómo organizas las actividades educativas con los maestros en la U.E.?
- 6. ¿Qué opinión tiene de los POAS y de los planes de aula de los profesores de la Unidad Educativa?

Contenidos

- 7. ¿Los maestros desarrollan en el aula los contenidos del Currículo Base, Regionalizado y diversificado? ¿Cuáles?
- 8. ¿Cómo están articulados los contenidos de los niveles curriculares en la planificación de la Unidad Educativa?
- 9. ¿Qué sabes de los currículos armonizados?
- 10. ¿Qué avances se tiene en la U.E. del desarrollo de los niveles Curriculares?
- 11. ¿En qué consiste el PSP de la UE?
- 12. ¿Qué actividades pedagógicas realizan los maestros en PSP?
- 13. ¿Quiénes participaron en la elaboración del PSP?
- 14. ¿Los contenidos que se desarrollan en aula tienen relación con el PSP?
- 15. ¿De qué manera el PROFOCOM contribuyo en la formación de los maestros para la aplicación de los niveles curriculares en el aula?
- 16. ¿Con qué documentos educativos de producción apoyaron a la construcción del CRNQ?
- 17. ¿Es importante enseñar en la U.E. los saberes y conocimientos propios? ¿Por qué?
- 18. ¿Es importante enseñar en la U.E. conocimientos universales? ¿Por qué?

Uso de las lenguas

- 19. ¿Cuál es la lengua materna de los profesores?
- 20. ¿Los profesores de la U.E. saben hablar la lengua quechua?
- 21. ¿Los maestros realizan reuniones en la lengua quechua?
- 22. ¿Los maestros conversan en quechua en la U.E.? ¿Qué temáticas conversan en quechua?
- 23. ¿En Qué espacios se conversa el quechua?
- 24. ¿En qué lengua desarrollan los maestros los contenidos del Currículo Base, Regionalizado y Diversificado desarrollas? ¿por qué?

- 25. ¿Qué metodologías aplicas en el aula para desarrollar los contenidos en quechua y en castellano? ¿Cuáles?
- 26. ¿Qué opina del trabajo en aula de la lengua quechua y de incorporar los conocimientos de las comunidades? ¿por qué?
- 27. ¿Cuántas horas de clases le dedican los maestros a la semana a la lengua originaria?
- 28. ¿Es importante enseñar los conocimientos universales? ¿Por qué?
- 29. ¿Qué métodos utilizan los docentes para enseñar L1 y L2?
- 30. ¿Qué materiales en quechua existen en la unidad educativa?

Evaluación de aprendizajes

- 31. ¿Cómo realizan los maestros las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes?
- 32. ¿Los maestros qué evalúan en los estudiantes?
- 33. ¿Evalúan los maestros los contenidos del currículo base, regionalizado y diversificado? ¿Cuáles?
- 34. ¿Quiénes participan en el proceso de evaluación de los estudiantes? ¿De qué manera participan?
- 35. ¿Qué dificultades han encontrado los maestros en el proceso de evaluación?
- 36. Conoces el libro de trabajo de evaluación del CNC-CEPOs? Y ¿el del CENAQ?

Percepciones:

- 37. ¿Por qué el CENAQ eligió escuela focal a Llavini? y ¿desde cuando es escuela Focal?.
- 38. ¿Qué te parece la Ley de Educación 070 "AS-EP"?
- 39. ¿Qué opinión tienes sobre el desarrollo de los contenidos de los tres niveles curriculares?
- 40. ¿Consideras que el PSP fortalece los saberes y conocimientos propios y la lengua originaria en los maestros y los estudiantes?
- 41. ¿Cómo es la relación de la escuela y la comunidad?
- 42. ¿En qué actividades participa el Consejo Educativo Social Comunitario (CESC) de la Unidad Educativa (UE)?
- 43. ¿Quiénes participan en la planificación de los niveles curriculares de la UE?
- 44. ¿Participan los comunarios en el desarrollo curricular y la evaluación de los estudiantes?
- 45. ¿Qué opina de la EIB y de la EIIP?
- 46. ¿Los padres de familia coadyuvan en la gestión escolar?
- 47. ¿Qué opinas del PROFOCOM? ¿Cuáles con las dificultades y los logros?
- 48. Qué conoces del IPELC e ILCQ y cuáles son las actividades que realizan en la escuela? ¿Logros y dificultades?
- 49. ¿Qué conoces del CENAQ? ¿Cuáles son las actividades que realizan en la escuela? Y ¿Los logros y dificultades?
- 50. ¿Cuántos profesores son en la unidad educativa? ¿En primaria, secundaria y el personal administrativo?
- 51. ¿De qué especialidades son los profesores? Y ¿Los profesores trabajan según su especialidad?
- 52. ¿Qué nivel de formación tienen los profesores? ¿Cuánto de carga horaria tienen al mes?
- 53. ¿Cuál es la diferencia entre la Reforma Educativa y la Ley 070?

Anexo 4: Guía de entrevista comunarios

ENTREVISTA A LOS COMUNARIOS

Datos personales:	
Nombre y Apellido:	
Edad:	
Segunda Lengua:Lugar de Ori	gen: Auto identificación cultural:
Grado Escolar:	Ocupación:
Fecha y Hora:	

Introducción

- 1. ¿Me podría contar la historia de la comunidad?
- 2. ¿Cómo estaban distribuidos la tierra antes de la reforma agraria? ¿Quiénes eran los dueños de la tierra?
- 3. ¿Cómo estaba distribuido la tierra después de la reforma agraria? ¿Quiénes son los dueños de la tierra?
- 4. ¿Cómo es la forma de organización de la comunidad?
- 5. ¿Cómo son los sistemas de productivos: los cultivos, con qué semillas y en qué suelos? Y ¿Cuál es el sistema de riegos?
- 6. ¿Qué productos produce en la comunidad?
- 7. ¿Qué animales crían en la comunidad? ¿Cada familia crían esos animales?
- 8. ¿Quiénes migran?, ¿Dónde?, ¿Por qué? ¿Regresan los que migran?
- 9. ¿Los que migran cuando llegan en que lengua les hablan?

Estrategias metodológicas

- 10. ¿Cómo los profesores enseñan en la escuela a los estudiantes?
- 11. ¿Qué actividades el profesor realiza con los estudiantes en la escuela?

Desarrollo de contenidos

- 12. ¿El profesor en la escuela enseña los conocimientos universales?
- 13. ¿El profesor en la escuela enseña los saberes y conocimientos propios de la comunidad?
- 14. ¿Qué contenidos o materias aprende tú hijo en la escuela?
- 15. ¿Cuáles son las potencialidades productivas de la comunidad?
- 16. ¿Cuál es el proyecto Socioproductivo en la escuela? ¿En qué consiste?
- 17. ¿Qué realizan los estudiantes en el PSP?
- 18. ¿De qué manera participan los padres en el PSP?
- 19. ¿Qué aprenden los estudiantes participando en el PSP?

Uso de la lengua

- 20. ¿En qué lengua se conversa en tú casa?
- 21. ¿En qué lengua se conversa en la comunidad?
- 22. ¿En qué se conversa en la en la escuela?
- 23. ¿Qué importancia tiene la lengua originaria dentro la comunidad? ¿En qué lengua hablan sus hijos?
- 24. ¿Cree que es necesario que el profesor sepa hablar originara? ¿por qué?
- 25. ¿En dónde aprendió a hablar la lengua quechua? ¿Quiénes te enseñaron?
- 26. ¿Usted enseña a sus hijos la lengua quechua? ¿Por qué?
- 27. ¿Cree que se debe enseñar la lengua quechua en la escuela? y ¿Por qué?

Evaluación

- 28. ¿Quién realiza la evaluación a los estudiantes?
- 29. ¿Los padres de familia participan en las evaluaciones?
- 30. ¿Qué se evalúa a los estudiantes?

Percepciones

- 31. ¿Qué conoce de la Ley de Educación 070? ¿Quién y cómo se ha socializado?
- 32. ¿Según tú opinión para qué sirve la escuela?
- 33. ¿En tú opinión qué relación tiene la escuela con la comunidad?
- 34. ¿En qué actividades de la escuela participan más los padres de familia?
- 35. ¿Cómo es la coordinación entre profesores y las autoridades de la comunidad?
- 36. ¿Según usted quienes por quienes está conformado el (CESC).
- 37. ¿En qué actividades participa el (CESC) de la (UE)?¿Qué rol cumplen el CESC?
- 38. ¿Quiénes participan en la planificación de los niveles curriculares de la UE?
- 39. ¿Los comunarios participan en el desarrollo curricular de los contenidos de la U.E.
- 40. ¿Qué conoces del trabajo del CNC-CEPOs y del CENAQ? ¿Cómo has participado?
- 41. ¿Cómo han sido los talleres de construcción del currículo regionalizado?
- 42. ¿Cómo se deben trabajar los conocimientos propios en la escuela? ¿por qué?
- 43. ¿Cuántos profesores son en la escuela? En primaria y secundaria?
- 44. ¿Los profesores están trabajando de acuerdo a su especialidad?
- 45. ¿Los profesores saben hablar la lengua quechua?
- 46. ¿Cómo es la infraestructura de la escuela?
- 47. ¿Quién les da el desayuno escolar?
- 48. ¿Quién prepara el desayuno escolar? ¿Quién le contrata? Y ¿Cuánto le pagan?
- 49. Quién contrata al transporte escolar? Y ¿De qué lugares les recogen a los estudiantes?

Anexo 5: Guía de entrevista a directivos del CENAQ

ENTREVISTA A DIRECTIVOS DE CENAQ

Datos personales:		
Nombre y Apellido:		• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •
Edad:		Lengua:
Segunda Lengua:Lugar de O		
Grado Escolar:	Ocupación:	Cargo:
Fecha y Hora:	_	_

- 1. ¿Cómo es la elección para asumir el cargo de presidente del CENAQ?
- 2. ¿Cuánto años estabas como presidente del CENAQ?
- 3. ¿Cómo esta conformado el territorio de la Nación Quechua?
- 4. ¿A qué actividades se dedica el CENAQ?
- 5. ¿Cómo se eligieron las escuelas focales para la construcción del Currículo regionalizado?
- 6. ¿Cuándo estaca como presidente del CENAQ? ¿Cuál es fue el sentido de la elaboración del Currículo Regionalizado dela Nación Quechua?
- 7. ¿Cómo se realizó la construcción del Currículo regionalizado?
- 8. ¿Qué necesidades había para que realicen el currículo regionalizado?
- 9. ¿Quiénes participaron y quiénes realizaron le Currículo regionalizado de la Nación quechua?
- 10. ¿Cómo lo ve la aplicación del Currículo Regionalizado?
- 11. ¿Ahora que ya se ha realizado el Currículo Armonizado, cómo lo ve su aplicación en Llavini?
- 12. ¿Hay cambios en la educación con la Ley de educación 070 "A.S.-E.P"? Y ¿Si no hay cambios a que de bebe?
- 13. ¿Cuál es la propuesta para que haya una educación diferente?
- 14. ¿Ahora de la de la FSUCC como se esta trabajando con la educación?
- 15. ¿En que actividades coordinan con le CENAQ?
- 16. ¿Por qué no esta la lengua quechua en el currículo regionalizado?
- 17. ¿Qué paso con el currículo Diversificado?
- 18. ¿Qué se hace y que se va hacer con el CD?
- 19. ¿Cuál es la relación entre el CR, CD con el Armonizado?.
- 20. 'Que se ha avanzado entorno al CR en el CENAQ?
- 21. ¿Qué materiales educativos a producido el IPELC?
- 22. ¿Qué están haciendo los ILCs?
- 23. ¿Cómo están coordinado los ILCs con los CEPOs?
- 24. ¿Qué hace la FSCTCC para la EIIP?
- 25. ¿Cuál es la relación con el CENAQ?
- 26. ¿Cómo ve la relación entre el CENAQ, IPELC y el ME?.

Estrategias metodológicas

- 27. ¿Cómo los profesores deberían enseñar en la escuela a los estudiantes?
- 28. ¿Qué actividades el profesor debería realizar con los estudiantes en la escuela?

Desarrollo de contenidos

29. ¿El profesor en la escuela enseña los conocimientos universales?

30. ¿El profesor en la escuela enseña los saberes y conocimientos propios de la comunidad?

Uso de la lengua

- 31. ¿Qué importancia tiene la lengua originaria dentro la comunidad?
- 32. ¿Cree que es necesario que el profesor sepa hablar la lengua quechua? ¿por qué?
- 33. ¿Cree que se debe enseñar la lengua quechua en la escuela?
- 34. ¿Según el Currículo Regionalizado en que lengua debería enseñarse?
- 35. Según el Currículo Armonizado en que lengua debería enseñarse?
- 36. ¿Cómo esta el uso de la lengua quechua en Llavini? o en las escuela pilotos.
- 37. Como ha contribuido en el uso de la lengua en la escuela Piloto en Llavini?
- 38. ¿Cómo se trabajan los conocimientos propios en Llavini?

Evaluación

- 39. ¿Quién realiza la evaluación a los estudiantes?
- 40. ¿Los padres de familia participan en las evaluaciones?
- 41. ¿Qué paso con el documento de evaluación que elaboro el CNC- CEPO? se esta aplicando esa evaluación.

Percepciones

- 42. ¿Según tú opinión para qué sirve la escuela?
- 43. ¿En qué actividades de la escuela participan más los padres de familia?
- 44. ¿Qué le ha parecido de la formación del PROFOCOM?
- 45. ¿Qué opina del PSP del PROFOCOM?
- 46. ¿Qué opina del PSP de Llavini?
- 47. ¿Cuál es la relación entre los CEPOs y el IPELC?
- 48. ¿Qué materiales para la educación en EIIP a producido el IPELC o ILCs?
- 49. ¿Qué opina de la producción de materiales en la EIIP impulsada por el PROFOCOM por que maestros produzcan materiales?

Anexo 6: Guía de entrevista a técnico del CENAQ

ENTREVISTA AL EX-TÉCNICO DEL CENAQ

Datos personales:	
Nombre y Apellido:	
Lugar de Origen:	Auto identificación Cultural:
Cargo:	Profesión:
Fecha: Hora:	Tiempo de entrevista:

- 1. ¿Cuándo se crearon los CEPOs y CNC-CEPOs? ¿Cuál es su historia? . ¿Los CEPOs y los de CNC-CEPOs conque Reforma Educativa se crearon? y ¿En qué año?
- 2. ¿Por quiénes esta conformado el Bloque Educativo Indígena? y ¿Qué trabajos realizan?
- 3. ¿Quiénes propusieron el Modelo Educativos de la Ley 070? Y ¿En qué evento se aprobado?
- 4. ¿Qué textos produjeron los de CNC CEPOs para apoyar o cambiar y dar fuerza a la educación?
- 5. ¿Cuántos textos o investigaciones ha publicado el CENAQ? ¿Los últimos textos que publico CENAQ, cuáles son?
- 6. ¿Qué actividades realizó el CENAQ, para construir el Currículo Regionalizado? ¿Desde qué año esto se ha trabajado?
- 7. ¿El CENAQ con qué escuelas focales trabajo?
- 8. ¿Quiénes participaron en la realización del Currículo Regionalizado? Y ¿Cuándo se ha concluyo este trabajo? ¿En los talleres de la construcción del Currículo Regionalizado quienes participaban?
- 9. ¿qué es la evaluación? Y ¿Cuál seria la diferencia entre evaluación y valoración?
- 10. ¿Cuál fue el compromiso de parte de los profesores en el proceso de construcción del Currículo Regionalizado?
- 11. ¿Cuál debería ser el proceso de implementación y concreción del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua?
- 12. ¿Cuándo y cómo realizaron el Currículo Armonizado ¿En qué año? ¿Quién realizo la estructura del Currículo Armonizado o cómo se realizo? ¿Con qué comunidades se trabajo? Y ¿Quiénes Participaron en el Proceso de construcción?
- 13. ¿Qué metodología quechua se utiliza en el proceso de realización del Currículo Regionalizado y Armonizado? Y ¿Cuánto tiempo duró? Y ¿Ya se terminaron de realizar el Currículo Regionalizado y Armonizado?
- 14. ¿Cómo se debería trabajar la educación según el Modelo Sociocomunitario Productivo? ¿Los profesores cómo deberían trabajar en ese aspecto?
- 15. ¿En qué medida participaron y apoyaron del ILCs Quechua e IPELC en la implementación del Currículo Regionalizado, Armonizado en la escuela focal de Llavini? ¿Durante tú trabajo como técnico, cómo fue la coordinación y el trabajo entre el CENAQ y los ILCs?
- 16. ¿Según tu opinión por ejemplo los ILCs están remplazando a los CEPOs, porque las actividades que tenia que realizar el CENAQ, los de ILCs están realizando? o ¿Cómo tú lo vez?
- 17. ¿Cuál es tú experiencia de trabajo con las organizaciones sociales?¿Cuántos años has trabajado en el CENAQ?
- 18. ¿El CENAQ con qué instituciones tiene convenio para trabajar en el ámbito de la educación? Y ¿Qué instituciones les cooperan?

Anexo 7: Guía de entrevista a coordinador de investigacion del IPELC

ENTREVISTA AL COORDINDOR DE INVESTIGACIÓN IPELC

Cargo: Fecha:

- 1. ¿El IPC como coadyuva con los profesores de la unidad educativa Franz Tamayo para la aplicación de los niveles curriculares?
- 2.- ¿Los profesores ahora están aplicando los niveles curriculares en la unidad educativa "Franz Tamayo" de la Comunidad de Llavini?
- 3.- ¿Algunas estrategias metodológicas que aplican los maestros en el desarrollo del currículo base?
- 4.- ¿Cuáles son las estrategias metodológicas de los maestros en el desarrollo de los contenidos del Currículo Regionalizado en la comunidad de Llavini?
- 5.- ¿Qué estrategias que aplican en el desarrollo de los contenidos?
- 6.- ¿Qué actividades desarrollan los maestros en cada uno de los niveles curriculares?
- 7.- ¿Qué opinión tiene sobre el Plan de Operativo Anual (POA) y también de los planes de aula de los profesores en la unidad educativa?
- 8.- ¿Los maestros en el aula, desarrollan los contenidos del Currículo Base y Regionalizado?
- 9.- ¿Como están articulando los contenidos de los niveles curriculares en la unidad educativa?
- 10.- ¿Qué sabes del Currículo Armonizado?
- 11.- ¿Quizás si me puedes decir algunos avances que se tiene en la unidad educativa en el desarrollo de los niveles curriculares?
- 12.- ¿En que consiste el Proyecto Socioproductivo en la unidad educativa "Franz Tamayo"?
- 13.- ¿ Quienes participaron en la elaboración del Proyecto Socioproductivo?
- 14.- ¿Cuál es el Proyecto Socioproductivo de la comunidad de Llavini en esta gestión 2014?
- 15.- ¿Qué actividades pedagógicas realizaran los maestros con el Proyecto Socioproductivo?
- 16.- ¿El Currículo Base y Regionalizado tienen que estar relacionados al Proyecto Socioproductivo?
- 17.- ¿Entonces en este sentido los contenidos que se desarrollaran, tendrían una relación con el Proyecto Socioproductivo?
- 18.- ¿Los maestros están formados para realizar estas planificaciones de del Currículo Base y Regionalizado en relación al Proyecto Socioproductivo?
- 19.- ¿Es importante enseñar en la unidad educativa los saberes y conocimientos propios?
- 20.- ¿Es importante enseñar en la unidad educativa los conocimientos universales?
- 21.- ¿Cual es la lengua materna de los profesores? ¿Son bilingües? Y ¿Qué lenguas hablan?
- 22. ¿Los maestros realizan reuniones en lengua quechua? Y ¿Los talleres se realizan en lengua quechua?
- 23.- ¿En que espacios se conversa quechua?
- 24.- ¿En qué lengua desarrollan los contenidos los maestros?
- 25.- ¿Que métodos utilizan los docentes para enseñar el L1 Y L2?
- 26.- ¿Conoces los materiales que se ha producido en quechua en Llavini?
- 27.- ¿Como realizan los maestros las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes o como debería ser?
- 28.- ¿Los maestros que deberían evaluar en los estudiantes?
- 29. ¿Quiénes deberían participar en el proceso de evaluación de los estudiantes?
- 30. ¿En la comunidad de Llavini los padres de familia participan en las actividades que realizan IPELC?
- 31. ¿Qué opinas del PROFOCOM?
- 32. ¿Qué actividades realizan como IPELC? Y ¿Cuáles son sus logros y dificultades?
- 33. ¿Qué actividades realizan los ILCs? y ¿Cuáles son sus logros y dificultades?
- 34. ¿Se coordinan las actividades con el CENAQ?
- 35. ¿Cuáles son los logros y dificultades en la implementación de la Ley de Educación 070 en la escuela focal de Llavini?

Anexo 8: Guía de entrevista a técnicos de de ILCQ

ENTREVISTA A ILCs

Datos personales:

Nombre y Apellido: Comunidad: Edad: Primera Lengua: Segunda Lengua: Lugar de Origen: Auto identificación Cultural:

Profesión:.....Ocupación:...... Fecha y Hora:...... Años de permanecía:......

- 1. ¿Cuál es la función como coordinadores de ILCQ?
- 2. ¿Si ustedes nacieron de las organizaciones sociales matrices y de los CEPOs, ahora en que medida están apoyando a las organizaciones sociales?
- 3. ¿Coordinan con el CENAQ en la implementación del Currículo Regionalizado?
- 4. ¿Coordinan con el CENAQ en la implementación del Currículo Armonizado?
- 5. ¿Qué actividades realizaron para la implementación del Currículo Regionalizado y Currículo Armonizado?
- 6. ¿Hasta el momento cuantos investigaciones producidos tienen en la Nación quechua?
- 7. ¿Realizan seguimiento en la implementación del Currículo Regionalizado y Armonizado?
- 8. ¿Qué materiales EIIP han producido, para la implementación del Currículo Regionalizado?
- 9. ¿Cuál ha sido su contribución en la planificación de aula?
- 10. ¿Cómo han cambiado las practicas en los 5 años? Y ¿por qué?
- 11. ¿Qué actividades realizaron para la implementación del Currículo Regionalizado?

Estrategias metodológicas

- 12. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas para el desarrollo de los contenidos del Currículo Regionalizado de la Nación Quechua?
- 13. ¿Cuáles son las estrategias metodológicas para el desarrollo de los contenidos del Currículo Base?

Desarrollo de contenidos

- 14. ¿El profesor en la escuela enseña los conocimientos universales?
- 15. ¿El profesor en la escuela enseña los saberes y conocimientos propios de la comunidad?
- 16. ¿Cómo se trabaja los conocimientos propios en la escuela?
- 17. ¿Qué actividades han realizado para el fortalecimiento de los conocimientos propios?
- 18. ¿Los contenidos del Currículo regionalizado se esta enseñando en la escuela?
- 19. ¿Los contenidos del Currículo Base se esta implementando en la escuela?
- 20. ¿Cuál de los currículos se esta enseñando más en la escuela?

Uso de la lengua

- 21. ¿Qué importancia tiene la lengua originaria dentro la comunidad?
- 22. ¿Cree que es necesario que el profesor sepa hablar la lengua quechua? ¿por qué?
- 23. ¿Cree que se debe enseñar la lengua quechua en la escuela?
- 24. ¿Según el Currículo Regionalizado en que lengua debería enseñarse?
- 25. ¿Según el Currículo Base en que lengua debería enseñarse?
- 26. ¿Según el Currículo Base y Regionalizado en que lengua debería enseñarse?
- 27. ¿Qué materiales han producido en lenguas indígenas?
- 28. ¿Cómo esta el uso de la lengua quechua en la escuela?
- 29. ¿Qué materiales educativos han producido para la implementación del Currículo Regionalizado?
- 30. Qué materiales educativos han producido para la EIIP los de ILCs?

Evaluación

- 31. ¿Quién realiza la evaluación a los estudiantes?
- 32. ¿Los padres de familia participan en las evaluaciones?
- 33. ¿El documento de evaluación que elaboro el CNC-CEPOs están aplicando los profesores en la escuela?
- 34. ¿El documento de valoración que elaboro el CENAQ están aplicando los profesores en la escuela?

Percepciones

- 35. ¿Según tú opinión para qué sirve la escuela?
- 36. ¿En qué actividades de la escuela participan más los padres de familia?
- 37. ¿Cómo se realizo el PSP? Y ¿Quiénes participaron?
- 38. ¿Ahora se esta implementando el PSP en Llavini? y ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades?
- 39. ¿Qué le ha parecido la formación del PROCOCOM?
- 40. ¿Cuál es la relación entre el CENAQ y los de ILCs?

Anexo 9: Guía de entrevista a estudiantes

ENTREVISTA A ESTUDIANTES

Datos personales:	
Nombre y Apellido:	
	Primera Lengua:
Segunda Lengua:Lugar de Origen:	Auto identificación cultural:
Grado Escolar:	Ocupación:
Fecha y Hora:	

Estrategias metodológicas

- 1. ¿Cómo les enseña el profesor?
- 2. ¿Te gusta cómo te enseña ahora tu profesor(a)? ¿Por qué?
- 3. ¿Qué actividades les hace realizar el profesor?

Desarrollo de Contenidos

- 4. ¿Qué materias les enseña el profesor?
- 5. ¿Cuáles son las materias que más te gustan?
- 6. ¿Cales son las materias que no te gustan?
- 7. ¿Qué te gusta hacer en la escuela?
- 8. ¿Te gusta leer y escribir?
- 9. En comunicación y lenguajes: ¿Cuántos cuadernos tienen? ¿Qué contenidos avanzan? y ¿Qué trabajos realizan?
- **10.** En lengua originaria: ¿Cuántos cuadernos tienen? ¿Qué contenidos avanzan? Y ¿Qué trabajos realizan?

Uso de la lengua

- 11.¿En tu casa en que lengua hablan? Y ¿En la comunidad?
- 12.¿En qué lengua son las clases? Cuantas hora a la semana hay de quechua?
- 13. En el recreo con tus compañeros en lengua hablas?
- 14. ¿En el curso con tú profesor en que lengua hablan? ¿En qué materia?
- 15.¿En la escuela llevas como una materia la lengua quechua?
- 16.¿En qué lugares hablas en quechua en la comunidad?

Evaluación de aprendizajes

- 17.¿Quiénes les toman el examen?
- 18.¿Cómo realizan sus exámenes?
- 19.¿El profesor les corrige sus cuadernos?
- 20.¿Quiénes participan en la evaluación?

Percepciones

- 21. ¿Qué te gusta hacer durante los recreos?
- 22. ¿Cuál es el Proyecto Socioproductivo en la escuela?
- 23. ¿Qué hacen en el Proyecto Socioproductivo?
- 24.¿Qué te gustaría aprender en la escuela?
- 25.¿Los profesores les aplazan a los estudiantes?
- 26. Te gustaría que te enseñen en quechua?
- 27. Te gustaría que te enseñen lo que saben tus papás y abuelos?
- 28.¿En qué lengua aprendes más rápido?

Anexo 10: Guía de observación de aula

		OBSERVACIÓN AULA Nº		
		Nº de estudiantesHora de en Fecha		
		:		
Deligua. Q	Guste	711110	•••••	onu
Niveles Curri- culares	Metodología y materiales (Uso de materiales, Método de Lengua utilizada, didáctica usada, Temas trabajados Actividad de los estudiantes, Revisión de planes de aula, POAS y cuadernos de los estudiantes)	Contenidos	Lengua	Evaluación
СВ	estadianesy			
CR				
PSP				

Anexo 11: Enseñanza y aprendizaje en la escuela y contenidos de avance curricular

La profesora enseña en el aula a los estudiantes con el método silábico en el campo de Comunidad y Sociedad: en el área de comunicación y lenguajes con materiales didácticos analógicos.



Profesora enseña el abecedario a los estudiantes de 1º de priamria



Enseñanza y aprendizaje de la lectura fuera del aula, aplicando el método silábico







Desarrollo de contenidos desde el mes de febrero hasta el mes de junio, en el área de comunicación y lenguejes de 1º de primaria, según el cuaderno de un estudiante: Javier Gutierrez

Recorta y pega el carnaval, Dibuja el carnaval.

Recorta, pega e identifica la vocal "a", dibuja 5 objetos con la "a".

Recorta, pega e identifica la vocal "e". En el cuaderno esta un dibujo de elefante y la muestra de la "e"

Recorta, pega e identifica la vocal "i". Recorta, pega e identifica la vocal "u".

Mi familia, tarea realizada dibujos.

Recorta, pega e identifica la vocal "o". Dibujo de oso y la muestra "o"

Mi nombre, escribieron sus nombres.

Dictado: ma, me, mi, mo, mu y el nombre del estudiante.

Mi papito: Es mi papacito, El papá, Más bueno, Yo lo quiero mucho, lo abrazo y lo beso y lo quiero hasta el cielo.19 de marzo día del padre (Dibujo).

Identifica la sílaba ma, me, mi, mo, mu y encierra con colores: mama, madrugada, amanecer, ameno, comer, comelón, mimo, amigo, miga, nono, simana, acomodar, muñeca, mula, almu.

Mí mamá me ama. Memo me mima ma, me, mi, mo ,mu.

Identifica, recorta y pega la sílaba pa, pe, pi, po, pu . PA – PE – PI – PO – PU.

PA: papa, paloma, pato, pan, palo (con dibujos).

PE: pelota, perro, pez. PO: pollito, pelota, pomada. Dibujo piña: po, pi, pe, pa, pu. Pepa, pipa, papa.

Mí papá me ama.

Cabeza, brazo, tronco, pies.

En la materia de quechua: Limp'ikuna: q'illu, q'umer, anqa, puka, yuraq, yana, willpi (anaranjado), ch'umpi (café).

Ap, op, up, ep, ip.

Derechos y deberes del niño (recortes pegados con letras)

Une y colorea la misma sílaba mayúscula y minúscula: pa, pe, pi, po pu, PA, PE, PI, PO. PU. (Recorte en fotocopia).

Completa las palabras con pa, pe, pi, po, pu: ta.., ..to, ..to, ..ma, ..ra, ..llo. palabras completadas tapa, pato, pito, puma, pera, pollo las sílabas estaban con sus respectivos dibujos recorte fotocopia.

La, le, li, lo lu.

Dictado: papa, pepe, pipa, pupu, pipo y su nombre.

Completa las palabras con la, le, li, lo, lu: fotopia con dibujos y la terminación de los nombres: ..na, ..ón, ..bro, ..ro, ..na: sílabas completadas luna, león, libro, loro, lana.

Al, el, il, ol ul. La, le, li, lo lu.

Busca y recorta y pega 10 palabras que comiencen con L, luego escriba en carta: recorte de periódico: las, telefónica, legisladores, solicita, limite, calor, lunes, soliloquio, luso.

Dictado: lalo, lili, lola, lula, lulu, lale, lila, lelo, Javier.

Materia de quechua: Lengua Originaria "Qhichwa sananpakuna": A allqu, Ch challwa, CHH chhaka, CH' ch'uspi, I irpa, J jukumari, K katari, K' k'anka, KH khuchi, L lampa, LL llaqwa, M misi, N nina, Ñ ñawi, P pili, PH phuyu, P' p'isqu, Q quwi, QH qhari, Q' q'arachaki, R runtu, S simi, T tullu, TH thapa, T' t'anta, U uma, W wasi, Y yuro con sus respectivos dibujos.

Lola pela la lima. Me, mi, mo, mu, ma. Na, ne, ni, no, un. Pino enano nena.

An, en, in, on, un.

Ñ: ña, ñe, ñi, ño, ñu. Escribe 10 palabras con ña, ñe, ñi, ño, un: ñandu, piña, muña, puño, niña, ñoño, pequeño, muñeca, meñique.

Piña, puño muñeca.

D: da, de, di, do, du. Dado pomada. Dictado: dado, dedo, soda, duda, muda, dime, nido, Javier Gutiérrez.

Dibuja con la da, de, di, do, du y escriba su nombre: dedo, ducha, medida, dado, mudo. Busca y recorta palabras con la da, de, di, do, du y luego escribe en carta. Das, bebidas, solidaridad, de, di, pérdidas, picado, do, odu. Ad, ed, id, od, ud.

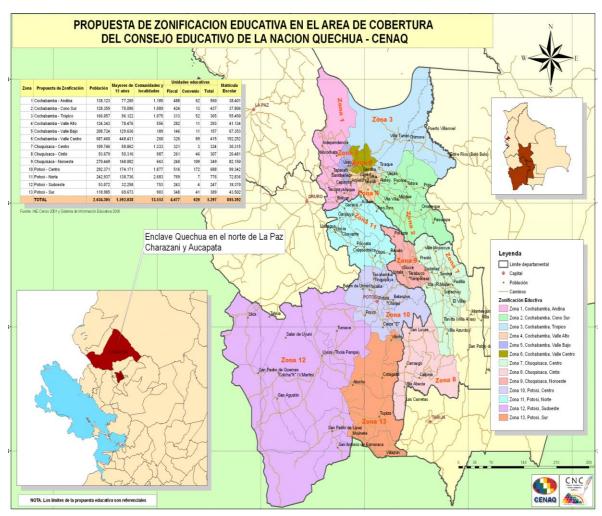
Ca, co, cu, ca, co, cu.

El Loro: El loro Teodoro tiene un diente de oro, se sienta en un aro de metal dorado. Es un marino y no tiene miedo suspira si mira las olas marinas. (Dibujo loro). Palabras: Loro, Teodoro, oro, aro, dorado, marino, suspira, mira. Escribe la sílaba inicial de las figuras: ..loj, ..sa, ..dio, ..sorte, ..ro se relleno reloj, rosa, radio, resorte, loro.

Ra, re, ri, ro, ru.

Toño y su oveja: Por las montañas sale Toño con sus ovejas, para que coman el pasto, una la engaña y corre por el cerro, Toño la atrapa y regresa con la pequeña oveja muy contento.

Anexo 12 Mapa de la Nación Quechua



Fuente: (CENAQ, 2007, p. 167)

Anexo 13 Planes Curricularares

PLAN ANUAL BIMESTRALIZADO NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL

DATOS REFERENCIALES:		
Distrito:		
Núcleo o red:		
Unidad Educativa:		
Año de escolaridad:		
Gestión educativa:		
Director/ a: Maestro/a:		
OBJETIVO HOLÍSTICO ANUAL:		
PRIMER BIMESTRE		
Proyecto Socioproductivo:		
Temática orientadora:		
Objetivo bimestral:		
	T	
Contenidos por campos de saberes y conocimientos		an de
(antiquiados entre al Currigula Paga y al Currigula Pagianalizada da la		
(articulados entre el Currículo Base y el Currículo Regionalizado de la	acción del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP)	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP)	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP)	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA COMUNIDAD Y SOCIEDAD – EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA COMUNIDAD Y SOCIEDAD – EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA COMUNIDAD Y SOCIEDAD – EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN COMUNIDAD	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA COMUNIDAD Y SOCIEDAD – EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN COMUNIDAD VIDA TIERRA Y TERRITORIO – EDUCACIÓN PARA	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA COMUNIDAD Y SOCIEDAD – EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN COMUNIDAD	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA COMUNIDAD Y SOCIEDAD – EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN COMUNIDAD VIDA TIERRA Y TERRITORIO – EDUCACIÓN PARA	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA COMUNIDAD Y SOCIEDAD – EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN COMUNIDAD VIDA TIERRA Y TERRITORIO – EDUCACIÓN PARA	accion del PSP	
Nación Quechua - en función del PSP) COSMOS Y PENSAMIENTO – EDUCACIÓN PARA LA FORMACION DE LA PERSONA COMUNIDAD Y SOCIEDAD – EDUCACIÓN PARA LA VIDA EN COMUNIDAD VIDA TIERRA Y TERRITORIO – EDUCACIÓN PARA COMPRENDER LA NATURALEZA	accion del PSP	

PLAN DE DESARROLLO CURRICULAR (FORMATO PARA INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA) **DATOS INFORMATIVOS:**

TT. 11. 1	T. 1	
Unidad	Eauc	atıva:

Tiempo: Bimestre:

Año de escolaridad:

Equipo de maestras:

PROYECTO SOCIOPRODUCTIVO:		
TEMÁTICA ORIENTADORA:		
OBJETIVO HOLISTICO:		
CONTENIDOS:		
Orientaciones Metodológicas	Recursos /materiales	Criterios de evaluación Ser, saber, hacer, decidir
COSMOS Y PENSAMENTO PRACTICA PRACTICA PRODICCIÓN PRODUCCIÓN COMUNIDAD Y SOCIEDAD PRACTICA PRACTICA PRODUCCIÓN VIDA TIERRA Y TERRITORIO PRACTICA PRODUCCIÓN VIDA TEORIA PRODUCCIÓN PRACTICA PRODUCCIÓN PRODUCCIÓN PRODUCCIÓN CIENCIA TECNOLOGIA Y PRODUCCION PRACTICA PRODUCCION PRACTICA PRODUCCION PRACTICA PRODUCCION PRODUCCION PRODUCCION PRODUCCION		Ser: Saber: Hacer: Decidir:
PRODUCTO:		
BIBLIOGRAFIA: MINISTERIO DE ED escolaridad, Serie currículo 2014	UCACIÓN; PROGRAMA	DE ESTUDIO, 3ro. Año de



Estado Plurinacional de Bolivia Ministerio de Educación Moromboeguasu Jeroata Yachay Kamachina Yaticha Kamana

RESOLUCIÓN MINISTERIAL Nº 686/2012

La Paz, 11 de octubre de 2012

VISTOS Y CONSIDERANDO:

Que el Parágrafo I del Artículo 5 de la Constitución Política del Estado, señala que son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uruchipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Que el Parágrafo II del Artículo 30 del Texto Constitucional, dispone que: "En el marco de la unidad del Estado y de acuerdo con esta Constitución las naciones y pueblos indígena originario campesinos gozan de los siguientes derechos, entre otros: a su identidad cultural, creencia religiosa, espiritualidades, prácticas y costumbres, y a su propia cosmovisión; a que sus saberes y conocimientos tradicionales, su medicina tradicional, sus idiomas, sus rituales y sus símbolos y vestimentas sean valorados, respetados y promocionados; a la propiedad intelectual colectiva de sus saberes, ciencias y conocimientos, así como a su valoración, uso, promoción y desarrollo; a una educación Intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo".

Que el Parágrafo II del Artículo 78 del Texto Constitucional señala que la educación es Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en todo el sistema educativo.

Que el Parágrafo I del Artículo 6 de la Ley N° 070 de 20 de diciembre de 2010, de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", establece que 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 Plurinacional, equidad. del Estado basado la solidaridad. en 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.

Que en el Numeral 2 del Artículo 69 de la mencionada norma dispone que 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. Así también en el numeral 3 establece que es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígena originario campesinos, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional.









Estado Plurinacional de Bolivia Ministerio de Educación Moromboeguasu Jeroata Yachay Kamachina Yaticha Kamana

Que el Artículo 70 de la Ley N° 070, señala que 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; las naciones y pueblos indígena originario campesinos desarrollan procesos educativos productivos comunitarios, acorde a sus vocaciones productivas del contexto territorial; y la gestión del currículo regionalizado es una competencia concurrente entre el nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas.

Que el Informe Técnico IN/DGP/UPIIP/CPDLE N° 0061/2012 de 10 de octubre de 2012, emitido por la Unidad de Políticas Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo, dependiente de la Dirección General de Planificación, señala que las Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos (NyPIOCs) históricamente vienen exigiendo una educación con pertinencia cultural y lingüística como herramienta de lucha contra la exclusión y discriminación para la reivindicación de los derechos, resultado de ello se ha concretado en propuestas educativas regionalizadas que contribuyen a recibir una educación de calidad en lengua indígena y desde sus saberes y conocimientos que garanticen la transitabilidad del estudiante a nivel nacional.

Que asimismo, el referido Informe Técnico, señala que se ha concertado entre el Ministerio de Educación, las Organizaciones Matrices y Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) los lineamientos del currículo regionalizado, cuya implementación corresponde a las siguientes Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos: Chiquitano, Guaraní, Quechua, Ayoreo, Aymara, Guarayo y Mojeño, mismos que concluyeron y aprobaron el currículo regionalizado, a través de sus instancias propias de decisión, encontrándose a la fecha en proceso de armonización con el currículo base plurinacional, conforme a lo previsto por el Articulo 69 de la Ley N° 070 de 20 de diciembre de 2010, de la Educación "Avelino Siñani — Elizardo Pérez".

Que el referido Informe Técnico, concluye que corresponde la aprobación de los Currículos Regionalizados de las siguientes Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos: Chiquitano, Guaraní, Quechua, Ayoreo, Aymara, Guarayo y Mojeño, mediante Resolución Ministerial.

Que el Informe Legal DGAJ-UAJ Nº 1576/2012 de 11 de octubre de 2012, emitido por la Dirección General de Asuntos Jurídicos, en merito a las disposiciones legales y normativas, recomienda la emisión de las Resoluciones Ministeriales que aprueben de manera individual los Currículos Regionalizados de las siguientes Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesinos: Chiquitano, Guaraní, Quechua, Ayoreo, Aymara, Guarayo y Mojeño, por encontrarse justificada y sustentada la solicitud en el Informe Técnico IN/DGP/UPIIP/CPDLE Nº 0061/2012 de 10 de octubre de 2012, emitido por la Unidad de Políticas Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo dependiente de la Dirección General de Planificación.

John Office Constitution of the Constitution o









Estado Plurinacional de Bolivia Ministerio de Educación

Moromboeguasu Jeroata Yachay Kamachina Yaticha Kamana

POR TANTO:

El Ministro de Educación, en uso de las atribuciones conferidas por Decreto Supremo Nº 29894 de 07 de febrero de 2009;

RESUELVE:

Artículo 1.- (APROBACIÓN). Aprobar el Currículo Regionalizado elaborado y validado por la NACIÓN ORIGINARIA QUECHUA, que en Anexo, constituye parte integrante de la presente disposición normativa.

Artículo 2.- (ARMONIZACIÓN Y COMPLEMENTARIEDAD). El Currículo Regionalizado de la Nación Originaria Quechua será armonizado con el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, de manera concurrente con el Ministerio de Educación, para su aplicación.

Artículo 3.- (CUMPLIMIENTO). El Viceministerio de Educación Regular, las Direcciones Departamentales de Educación, Direcciones Distritales Educativas y Directores de Unidades Educativas, quedan encargados del cumplimiento de la presente Resolución Ministerial.

Registrese, comuniquese y archivese.

Lic. Roberto Ivan Agui

MINISTRO DE EDI

DIRECTORAGENERAL DE ASUNTOS JURIDIOOS

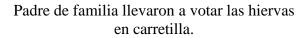
Lic Juan José Odiroz Fernández VICEMIRISTRO DE EDUCACIÓN REGULAR MINISTERIO DE EDUCACIÓN

jvi/jca

Anexo 15: Padres de familia trabajando en la escuela

Padres de familia realizan la limpieza de la escuela

Padres familia realizaron trabajo comunitario en la escuela: sacando las hiervas del patio y votaron en la carretilla.







Realizaron el control de asistencia el Consejo Educativo Social Comunitario a los padres de

familia del trabajo que se realizaron en la escuela

Padres de familia trayendo lleña a la escuela para el desayuno escolar



Madres de familia trayendo leña a la escuela para la elaboración del desayuno escolar



Anexo 16: Actividades que se realizan fuera del aula



Estudiantes jugando con chuwis



Anexo 17: Entrevistras transcritas de los participantes

Profesores de la Unidad Educativa Franz Tamayo		
A.M.	Prof. Amalia Mamani 1° primaria	
A.SE.P.	Avelino Siñani-Elizardo Pérez	
B.M.	Prof. Betty Mamani 5° primaria	
L.C.	Prof. Lenny Caceres Wawa Wasi	
M.P.	Prof. Mirtha Pacheco 4° primaria	
M.S.	Prof. Martha Soto 3° primaria	
MESCP	Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	
N.S.	Prof. Nery Salas 2º primaria	
F.CH.	Prof. Feliciano Choque kínder inicial.	
Z.O.	Prof. Zenón Oporto 6º primaria	
F.R.	Prof. Franz Ruiz (Director de la Unidad Educativa "Franz Tamayo"	
	Estudiante de la unidad educativa Franz Tamayo	
A.R.	Anayeli Ríos Chambilla Est. 6º primaria	
D.E.	Dizaida Espinoza Est. 6º primaria.	
J.R.	Jessica Roselio Est. 6º primaria.	
J.D.	Jhoel Díaz Est. 6° primaria.	
W.E	Walter Espinoza Est. 6 primaria.	
W.L.	Wilder Ledezma Est. 6° primaria.	
J.F.	Jesús Fuentes Est. 6° 2014	
A.R.	Anayeli Ríos Ledezma Est. 1º primaria.	
E.CH	Esmeralda Chambilla Est. 1º primaria.	
A.S.	Anahí Sánchez Est. 1º primaria.	
M.R.	Mario Ricaldi Est. 1º 2014	
L.M	Lizeth Mamani 1° 2014	
	Participantes de las instituciones	
M.F.	Mario Fuentes (Ex-Técnico CENAQ)	
L.V.	Lourdes Villacama (Presidenta del CENAQ)	
J.Z.	Juan Zurita (Ex-Presidente del CENAQ, actualmente ejecutivo de la	
	FSUTCC)	
C.C.	Clemente Cazón (Técnico de IPELC)	
ILCQ	Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Quechua	
D.B.	Delfín Ballejos (Técnico de ILCQ)	
F.C.	Fátima Camacho (Técnica de ILCQ)	
N.H.	Neptali Huayllani (Coordinadora PROFOCOM)	
	Comunarios de la comunidad de Llavini	
V.R.	Víctor Ríos (Sabio de la comunidad)	
A.A.	Agustina Aspeti (Presidenta del CESC)	
A.D.	Alejandro Díaz (Portero de la escuela)	
L.H.	Liborio Herbas (Coordinador Municipal del Distrito de Ramadas)	
S.D.	Sabino Díaz (Dirigente de la comunidad)	
F.F.	Feliz Fuentes (Ex-Presidente del CESC)	

Anexo 18: Estrategias de enseñanza

Estrategia de enseñanza de la "R" con recitación del "Loro Teodoro



En la recitación del "Loro Teodoro" los estudiantes identifican las palabras que tienen la "r" y lo redondean las sílabas



Estrategia de enseñanza de la "Ñ" a través del cuento de "Toño y las ovejas"



Los estudiantes identificaron y redondearon la "Ña y Ño" en las palabras



Estrategia de enseñanza de la "D" a través de las siluetas



Estrategia de enseñanza de la "D" con recorte de periódicos



Estrategia de particaipación al azar en las clases con la cabeza del cocodrilo



Anexo 19: Evaluación del área de comunicación y lenguajes

Algunos estudiantes tapan sus examenes con sus cuadernos y libros. La profesora

les controla para que no se copien entre compañeros.



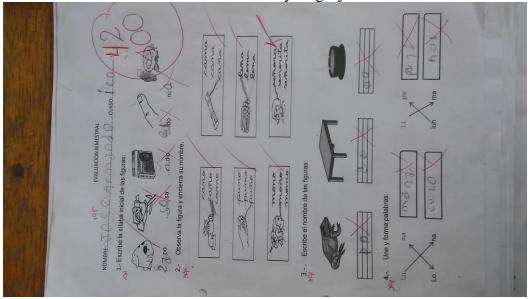
Estudantes realizando a evaluación del dictado



Revisión de las evaluaciones del dictado



Examen de comunicación y lenguajes revisado



VITA

Rolando Meriles Reluz, pertenece a la Nación Quechua del Municipio de Independencia de la

provincia Ayopaya del departamento de Cochabamba, Bolivia. Estudió la licenciatura en

Ciencias de la Educación en la Universidad Mayor de San Simón, Diplomando en la Enseñanza

del Quechua como Segunda Lengua en el PROEIB-Andes de la UMSS y curso la Maestría en

Educación Intercultural Bilingüe en América Latina en el PROEIB-Andes de la UMSS.

Trabajó como "Auxiliar de extensión de Orientación Vocacional y Profesional" en la carrera

de Ciencias de la Educación de la UMSS, "Operador Técnico III Profesor de Primaria"

dependiente del Servicio Departamental de Gestión Social (SEDEGEs) y en el Consejo

Educativo de la Nación Quechua como técnico de Educación Intracultural, Intercultural y

Plurilingüe apoyando en las políticas educativas del CENAQ.

Correo electrónico: merilesreluzrolando@gmail.com