

**UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMON**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE POST GRADO PROGRAMA DE EDUCACION INTERCULTURAL  
BILINGÜE PARA LOS PAISES ANDINOS  
**PROEIB Andes**

**RELACION EDUCACION ESCOLAR Y EDUCACION COMUNITARIA E  
IDENTIFICACION DE NECESIDADES Y DEMANDAS EDUCATIVAS LOCALES:  
*ORIENTACIONES PARA LA CONSTRUCCION DE UN CURRICULUM DIVERSIFICADO  
PARA EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA DE LAS ESCUELAS DEL PUEBLO TSIMANE  
MOSETEN DE LA TIERRA COMUNITARIA DE ORIGEN PILON LAJAS.***

**Rosario Meneces Gabriel**

**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 R.**

**Cochabamba, Bolivia**

**2011**

**La presente Tesis RELACION EDUCACION ESCOLAR Y EDUCACION COMUNITARIA E IDENTIFICACION DE NECESIDADES Y DEMANDAS EDUCATIVAS LOCALES: ORIENTACIONES PARA LA CONSTRUCCION DE UN CURRICULUM DIVERSIFICADO PARA EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA DE LAS ESCUELAS DEL PUEBLO TSIMANE MOSETEN DE LA TCO PILON LAJAS fue aprobada el .....**

.....

**Asesor**

.....

**Tribunal**

.....

**Tribunal**

.....

**Tribunal**

.....

**Jefe de departamento  
de Post – Grado**

.....

**Decano**

## **Dedicatoria**

*A mi madre, por apoyarme siempre y estar justo en los momentos más oportunos.*

*A mis hijos: Alondra, Abad y Adonis por estar cerca de mí a pesar de los correteos y la escases del tiempo.*

*A Roberto, mi compañero, por su tiempo y por ser el primer lector de la investigación.*

## **Agradecimientos.**

A las comunidades Asunción de Quiquibey y San Luis Chico y a las autoridades de la Tierra Comunitaria de Origen (TCO) Pilón Lajas y las autoridades de las comunidades señaladas, por permitirme realizar la investigación.

A las familias que integran las comunidades por compartir conmigo sus saberes y por dejarme ser parte de ellos en los periodos en los que me encontraba en sus comunidades.

Mi profundo agradecimiento y respetos a cada uno de los niños, jóvenes y adultos de las comunidades. De la misma manera mi agradecimiento a los Dioses del monte, de los animales y del río por acompañarme en mi caminar por sus territorios.

A los profesores de ambas comunidades, por dejarme observar su práctica educativa y por posibilitarme interactuar con los niños en ese espacio educativo. De la misma manera mi agradecimiento al Director Distrital de Rurrenabaque, por su colaboración y su tiempo.

A mi tutor de Tesis, Dr. Fernando Prada, por su aporte en el desarrollo de la investigación y a los lectores de la tesis, Mgr. José Antonio Arrueta, Mgr. Guido Machaca por su aporte crítico en la redacción de la investigación.

Al Dr. Pedro Plaza, por ser un amigo en el proceso de formación de la maestría, a todos mis docentes Dra. Jacquelin Roblin de Pareja, Dr. Fernando Prada, Mgr. José Arrueta, Mgr. Vicente Limachi, Lic. Fernando Llanos, Dra. Inge Sichra, Dr. Luis Enrique y Ruben por su aporte personal y profesional en mi formación.

A Juan José Bellido, amigo, por su aporte en la redacción del documento, por contagiarme su vitalidad e impulsarme en la conclusión final de la investigación.

Al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) a través del EIBAMAZ por apoyarme en el proceso de investigación in situ. Y de manera especial a la Cooperación Técnica Belga, por su apoyo en mi formación, estoy segura que donde me desempeñe laboralmente, los saberes socializados en la maestría se constituirán en el cimiento de mi desempeño personal y profesional.

Tukuy sunquwan pachi ñiykichik

## Resumen

La presente investigación se realizó en dos comunidades de la TCO Pílon Lajas, Asunción de Quiquibey y San Luis Chico, ambas comunidades se encuentran a orillas del río Quiquibey, departamento del Beni. A nivel educativo pertenecen al Distrito de Rurrenabaque, orgánicamente pertenecen a la organización del Consejo Regional Tsimane Masetén (CRTM).

En las diferentes escuelas de la TCO Pílon Lajas, si bien se aplicaron en el primer ciclo los módulos propuestos desde la Reforma Educativa de 1994, la propuesta de educación intercultural bilingüe no tuvo los resultados esperados porque no se consideraban en el currículo contenidos culturales de las diferentes comunidades, sus formas propias de organización y sus actividades productivas como la pesca, caza y otros. El currículo y los materiales distribuidos respondían a poblaciones urbanas ya que no incorporaban los saberes locales de las comunidades originarias de esta zona.

A pesar de que estas escuelas tuvieron experiencias educativas en la enseñanza impartida en lenguas originarias en la primera etapa en la que fueron fundadas, con el advenimiento de la Reforma de 1994 lo que se perseguía era que a través de la lengua los indígenas se apropien de la lengua castellana y paulatinamente dejen sus prácticas culturales y asuman como propias otras prácticas que no tenían relación con su forma de vida.

Lejos de ver a esta política educativa como un “culturalismo de transición”, la cual, haciendo una analogía con el “bilingüismo de transición”, supone la extinción y el abandono gradual de la cultura y los valores propios para asumir los patrones de la cultura universal. En el documento prestamos atención a los saberes comunitarios y la forma de construcción del conocimiento y la relación con la escuela formal, para proponer aspectos que permitan elaborar una propuesta de diversificación curricular acorde a las necesidades y demandas de los comunarios tanto de Asunción del Quiquibey como de San Luis Chico.

A pesar que la Ley de Reforma Educativa 1565 tenía prevista la incorporación de contenidos del contexto y la diversificación local del currículo. Esto no se ejecutó en la práctica, desarrollando contenidos a partir de los módulos diseñados para contextos

urbanos o asumiendo conocimientos generales sin considerar el medio, la cultura y las necesidades de formación de los estudiantes.

La investigación tiene como propósito sugerir orientaciones para elaborar un diseño curricular diversificado para el pueblo Tsimane y Masetén, en base a un análisis de la relación de la educación escolar y comunitaria, considerando también demandas educativas locales explicitadas por los componentes de la comunidad educativa, padres de familia, autoridades comunales y educativas de la respectiva TCO.

Los padres de familia de las comunidades en las que se realizó la investigación, reconocen la importancia de la presencia de la escuela, pero ven con cierta preocupación que ésta no responde a las necesidades que ellos consideran importantes como son la escritura y lectura (tanto en lengua originaria como en castellano) y el cálculo aplicado a su realidad social y cultural.

Los contenidos abordados en la institución educativa escolar no recuperan y no tienen relación con los saberes aprendidos en las familias y la comunidad, por lo que en muchos casos los niños ven con cierto recelo y miedo asistir a la escuela y se les dificulta comprender contenidos que les son desconocidos. De la misma manera, se puede señalar en relación a las formas o metodologías de enseñanza que éstas discrepan mucho con la forma natural de aprender, reduciéndose en muchos casos sólo a la repetición oral o a la copia.

Estos aspectos, se van analizando en el documento a través de los testimonios, ya sea de padres de familia, de los alumnos y los mismos docentes, actores centrales en los procesos educativos que se desarrollan tanto en la escuela como en las comunidades.

Esta información se complementa con el análisis de investigaciones realizadas en la TCO, como las del proyecto educativo EIBAMAZ y otros, respecto a saberes locales en relación a la caza, pesca, artesanía y medicina tradicional, para ratificar algunos aspectos respecto a saberes comunitarios.

El tipo de investigación que guía el presente trabajo es de carácter etnográfico, para ello se aplicaron instrumentos que nos permitieron hacer observaciones en las comunidades visitadas y en el aula, talleres de socialización de saberes, complementados con

entrevistas y conversaciones informales. El recojo de necesidades y demandas educativas conto con la participación de padres de familia, profesores, autoridades comunales y educativas de quienes recuperamos un fuerte compromiso de participación y compromiso por viabilizar las orientaciones para una propuesta de diversificación curricular y que este sea pertinente al contexto social en el que se desarrollan las actividades educativas tanto en el ámbito escolar como en la vida comunitaria.

Finalmente proponemos lineamientos generales para diversificar el currículum considerando aspectos como la relación de la escuela y la educación comunitaria, los contenidos, metodología y criterios de evaluación, que deben ser construidos con todos los agentes de la comunidad y situados en su contexto social – comunitario.

## **Juch'uy Qillqa**

### **1. Qallariynin**

Kay k'uskiyqa iskay kaq suyupi ruwasqa kachkan, kay Asunción de Quiquibey chanta San Luis Chico ñisqapi, kay ayllukuna tarikunku, TCO Pilon Lajas qutuchakuypi, Beni, municipio de Rurrenabaque chiqanpi, Bolivia suyunchikpi.

Kay k'uskiyta wakichispa, sumaqmanta qhawarinchik mana ni ima munanayasqata (propuesta) wakichikusqanta, mana yachachiqkuna ayllu kawsayninkuta qhawarinkuchu, jinapitaq mana sumaqta tukuy yachakuqkuna umachakunkuchu, jinapis mana sumaqta qillqanata, ñawirinata nitaq yupayta jap'iqankuchu.

Kay munanayasqa (propuesta) k'uskiywan (investigación) yuyayta churakuyta munayku, pikunachus chay llaqtaspi kawsakunku, jinapis yachachiqkunapaq, paykuna juk ñawray curriculunta Tsiman Mosen ayllukunapaq qillqakunankupaq, yachayta churakunqa, kay ayllukuna wiñananpaq sumaqta qhawarispay uyarispay imatachus yachakuyta munanku chayta.

Qillqakunapaq tukuy ayllupi kawsaqkunawan khuska, yachachiqkuna, yachakuqkuna, Tatakuna, mamakuna, kamachiqkuna ima. Tukuy khuskamanta kay rimayta yaparinqanku ñawpaq k'uskiykunata ruwakuqta ñawirispay.

Kay etnografia k'uskiywan qhawarikun, imachus ayllukunap runa yachayniyuq kanku, chanta paykunawan rimarisaq imatachus yachay wasipi yachakunku, imatachus astawan munanku yachakuyta ima. Chantaqa yuyayta churanapaq, kay munanayasqa paykuna jina qillqasqa kananpaq.

### **2. Ch'ampakunata yuyarina**

Ñawpaqta ñirqani jina, Kay Asunción de Quiquibey y San Luis Chico yachaywasipi mana yachakuqkuna kawsayninkuta qhawarispay yachachikunchu, chayrayku wawakuna, mana sumaqmanta atinkuchu umachakuyta. Astawan wak llaqtakunamanta yachayninkullata yachaywasikunapi rimarikun.

Yachakuqkuna juch'uy ayllupi yachakusqankuta mana waturinkuchu, nitaq chay yachayta yachaywasipi rimarichinkuchu. Ajinamanta tukuy umachakusqanku mana sapa p'unchaw

kawsayninkupaq yachayta yaparinchu. Wak yachaykunallata kikinta rimarinanku tiyan amapis sumaqta yuyachunkuchu.

Kay munanayasqa Reforma Educativa ñisqapipis mana kawsayninkuman jina yachayta wakichikurqachu, jatun kamachiypi qillqasqapis karqa jinapis manapuni nipi ni imata qillqarinchu yachaywasikunapaq.

Jinamanta mana ni mamawan nitaq tatawan rimarikunchu imaynamantachus yachayta yachakuqkunapaq wakichikunanta. Yachakuqkunalla sapankumanta yachaywasikunapi yachachinku.

### **3. K'uskiypata tukukuynin**

#### **3.1 Jatun tukukuynin**

Imaynamanta yachay wasikunapi yachachikun, juch'uy ayllukunap yachakusqanta qhawarinku. Tatakunata, mamakunata jinataq kamachiqkunata imatachus paykuna yachaywasipi yachachikunanta munanku tapurina wakin umachakuyta wakichinapaq paykuna kawsayninkuman jina kay juk muyuypaq piskunachus kawsakunku kay Tsimane – Mosestén llaqtakunapaq.

#### **3.2 Juch'uy tukukuynin**

Qhawarina yachaywasikunapi wawakunap kawsayninta qhawarinkuchu manachu, tinkuchinkuchu juch'uy ayllupi yachayta yachaywasipi yachaywan.

Yachaywasipi wawakunap umachanapaq qhawarina imatachus tatakuna y wawakunap astawan munanku.

Wawakunap, tatakuna munasqankuta, yachaywasipi yachachiywan tinkuchiy.

Imaynamantachus ruwakunman sumaq yachachiyta ruwanapaq yachaywasita chanta ayllukunap yachachiyinwan qillqariy.

### **4. Imaptin kayta qillqarini**

Kay p'anqata wakichinapaq, ñuqa iskay llaqtaman rini, Asunción de Quiquibeyman San Luis Chicoman ima. Chaypi raphipi qillqasqayta qhawarini, jinapis astawan sipaskunawan rini ruwanankuman, tarpuyta yanapani. Chaypi imaynatachus llamk'ayta yachasqankuta qhawarini, imaynatachus wawakunaman tukuy ruwanata yachachinku.

Rimarinillataq yachakuqkunawan, paykuna imatachus yachachiyta munanku, imapataqtaq yachaywasipi yachachikun chayta ima willariwanku. Chanta rimarillanitaq tatawan, mamawan ima, imatachus wawakuna astawan yachakunankuta munanku, imata kamachinku yachay wasita astawan llamk'ananta.

Kay k'uskiywan ñuqa yachayta churayta munani, yachachiqkuna, tatakuna chanta kamachiqkuna ima sumaqmanta chaykunata qhawarinankupaq.

Kay qillqayqa llakichikun imaqtinchus yachay wasipi mana qhawarinkuchu imachus astawan wawakuna munanku, nitaq qhawarinkuchu imaynamantachus ayllupi yachachikun tukuy ruwanankuta ima, jawa llaqtakunap yachaykunallata astawan yachaywasiman apanku.

Mana allinmanta yachachikunchu, nitaq misk'i simiwan, chayrayku wawakuna mana yachaywasiman chimpayta munankuchu.

## **5. Jatun yuyaypaq yakichisqa**

Fundamentación teórica ñisqapi rikuchikuchkan, ima yuyaykunapi, kay k'uskiyqa sayachkan, qillqakunap yuyasqasninkuta rikuchikun jinallataq tinkuchikun imaynamantachus kay k'uskiypi yuyanchik chayta.

kay Intraculturalidad, Interculturalidad, currículo umachakuykunapi jayasqa kachkan, yachaywasimanta, yachachiyanta, imaynamanta ayllusninchik yachayta puquchinku, imaynata qillqakun jatun umachaykuna imata qillqarisqa kachkan.

Chaykunamanta rimarinapaq, sumaqmanta ñawirinichik, Marvin Harris, Taylor, Mélich, Galindo qillqasqankuta, chaytataq tinkuchinchik imaynatachus ayllu Asunción de Quiquibey y San Luis Chico runakuna tuk'urinku.

## **6. Ruwanapaq Wakichisqa**

Kay ruwayta wakichinapaq, astawan imatachus ayllu runakunap rimarinku chayta uyarini, chayjinamantataq qillqarini.

Sumaq kanman puraqmanta, tata, mama yachachiqkuna ima yachayta wiñachinankuta, qutuchakuykunapi rimarinanku tiyan imatachus yachaywasipi yachachikunanta, mana yachachiqllachu sapanmanta tukuy imata ruwananchu tiyan.

Yachachiqkuna wawas, tatas, mamas kaysayninkuman jina wakichinanku tiyan tukuy wachaykunata, jinallamantataq yachachiq astawan chimpanan kachkan ayllu kawsayninman astawan umachakunanpaq.

Yachachiq imaynatachus wawa yachakunku ayllunkupi, ajinamanta yachaywasipi yachachinan tiyan, ayllup kawsay ukhumanta, qallunkunamanta, ruwaykunamanta, jampikunankumanta, imaynatachus uywawan kawsakunku ima.

Ayllupi jinallamantataq kay qhawarikun: wawa yachakuchkankuchu manachu. Kay ayllu ruwanata mana atinkuchu chayqa, tata, mama, wawqi masi ima, watiqmanta yacharichinku, mana chayqa, paykuna atinankukama sayanku, sapanmanta ruwarispa, ruwarispa, atiq mana atiq, atinanku kama. Yachachiqkuna chayta jap'iqananku tiyan, wawata ruwaspa yachachina, pantaspa, pantaspa ruwananku tiyan, nitaq maqanachu, nitaq rimanachu.

## Índice

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen .....	iii
Juch'uy Qillqa .....	vi
Índice .....	x
Abreviaturas.....	xiii
Introducción.....	1
<b>CAPITULO I .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Planteamiento del problema .....</b>	<b>3</b>
1.1 Identificación del problema.....	3
1.2 Planteamiento del problema.....	5
1.3 Objetivos.....	6
1.3.1 Objetivo general .....	6
1.3.2 Objetivos específicos. ....	6
1.4 Justificación .....	7
<b>CAPITULO II .....</b>	<b>10</b>
<b>Aspectos metodológicos. ....</b>	<b>10</b>
<b>1. Tipo de investigación. ....</b>	<b>10</b>
<b>2. Técnicas y procedimientos. ....</b>	<b>11</b>
<b>3. Descripción de los sujetos.....</b>	<b>14</b>
<b>4. Instrumentos .....</b>	<b>15</b>
<b>5. Sistematización de datos y elaboración del documento. ....</b>	<b>18</b>
<b>6. Metodología y lecciones aprendidas.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPITULO III .....</b>	<b>21</b>
<b>Fundamentación Teórica.....</b>	<b>21</b>
<b>1. Cultura. ....</b>	<b>21</b>
1.1 Socialización .....	26
1.2 Intraculturalidad .....	28
1.3 Interculturalidad. ....	29
<b>2. Reconocimiento de las culturas indígenas - originarias.....</b>	<b>35</b>
<b>3. Participación de las organizaciones sociales en la educación. ....</b>	<b>38</b>
<b>4. Experiencias de educación en el Pueblo Guaraní. ....</b>	<b>44</b>
<b>5. Reforma Educativa de 1994. ....</b>	<b>47</b>
<b>6. Por una educación indígena originaria. ....</b>	<b>52</b>
<b>7. La escuela para rescatar la patria.....</b>	<b>54</b>
<b>8. Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.....</b>	<b>56</b>
<b>9. Educación escolar. ....</b>	<b>60</b>
<b>10. Aprendizaje en la educación escolar.....</b>	<b>63</b>

<b>11. Educación Comunitaria.....</b>	<b>64</b>
<b>12. Aprendizaje en la educación comunitaria.....</b>	<b>66</b>
<b>13. Necesidades de aprendizaje.....</b>	<b>69</b>
<b>14. Currículum.....</b>	<b>71</b>
14.1 Currículo diversificado.....	73
14.2 Currículo propio.....	76
<b>CAPITULO IV.....</b>	<b>79</b>
<b>Presentación de resultados.....</b>	<b>79</b>
<b>1. Contexto.....</b>	<b>79</b>
1.1 Así se fueron constituyendo nuestras comunidades.....	81
1.2 Nuestra organización.....	81
1.3 Producimos para vivir.....	83
1.4 Nos ayudamos con el proyecto MAPAJÓ.....	85
1.5 La casa es para protegernos.....	88
1.6 Fuimos aumentando de a poco.....	89
1.7 Lenguas que se hablan en las comunidades.....	90
<b>2. Educación.....</b>	<b>93</b>
2.1 Nuestras escuelas.....	93
2.1.1 Fundación.....	93
2.1.2 Ciclos.....	95
2.1.3 Horarios.....	96
2.1.4 Número de estudiantes.....	97
2.1.5 Presencia de Lenguas en la escuela.....	99
2.1.6 Objetivos de la escuela.....	100
2.1.7 Lo que más nos enseñan.....	103
2.1.8 Materiales que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	111
2.1.9 Así nos enseñan.....	115
2.1.9.1 Nos dictan.....	115
2.1.9.2 Copiamos de la pizarra.....	117
2.1.9.3 Por recomendaciones.....	119
2.1.9.4 Por repetición.....	121
2.1.9.5 Nunca salimos del aula.....	124
2.1.10 Nos evalúan en la escuela.....	125
2.1.10.1 Si nos equivocamos nos dan castigo.....	126
2.1.10.2 Exámenes escritos hacemos.....	129
2.1.10.3 Evaluaciones diagnósticas.....	130
2.2 Educación comunitaria.....	132
2.2.1 Nos enseñan nuestros padres y hermanos.....	132
2.2.2 Aprendemos todo.....	135
2.2.2.1 Nuestras actividades.....	135
2.2.2.2 A respetar a la naturaleza.....	142
2.2.2.3 Agradecer a nuestros Dioses.....	144
2.2.3 Para que aprendemos.....	146
2.2.4 Con que aprendemos.....	147
2.2.5 Así nos enseñan.....	147
2.2.5.1 Aprendemos viendo y haciendo.....	147

2.2.5.2 Interpretando los sueños .....	150
2.2.5.3 Por recomendaciones.....	151
<b>3. Relación escuela – comunidad.....</b>	<b>153</b>
<b>4. Necesidades y demandas educativas .....</b>	<b>157</b>
<b>CAPITULO V .....</b>	<b>161</b>
<b>Conclusiones .....</b>	<b>161</b>
<b>CAPITULO VI.....</b>	<b>167</b>
<b>Propuesta .....</b>	<b>167</b>
<b>1. Respecto a la diversificación curricular.....</b>	<b>170</b>
<b>2. Respecto a los contenidos.....</b>	<b>171</b>
<b>3. Respecto a la metodología.....</b>	<b>184</b>
<b>4. Respecto a los criterios de evaluación .....</b>	<b>185</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>187</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>195</b>

### **Abreviaturas.**

APG	Asamblea del Pueblo Guaraní.
CEPO	Consejo Educativo de los Pueblos Originarios.
CEB	Conferencia Episcopal Boliviana.
CIDOB	Central Indígena del Oriente Boliviano.
CONMERB	Confederación Nacional de Maestros de la Educación Rural de Bolivia
COB	Central Obrera Departamental
CRTM	Consejo Regional Tsimane' Mositén
CEMAs	Centros de Educación Media de Adultos
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIBAMAZ	EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE DE LA AMAZONIA
ECVP	Educación Comunitaria Vocacional Primaria
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
ME	Ministerio de Educación
MEC	Ministerio de Educación y Culturas
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PEIB	Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
PGFD	Programa Guaraní de Formación Docente.
TCO	Tierras Comunitarias de Origen
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

## Introducción

Las experiencias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia han sido desarrolladas con mayor énfasis en poblaciones con mayor presencia poblacional de los pueblos originarios quechuas, aimaras y guaraníes, teniendo poca incidencia en los pueblos amazónicos.

Por otro lado, con la Reforma Educativa de 1994 se ha intentado incluir a todos los pueblos; sin embargo, como se menciona en la misma investigación, a pesar de haber tenido avances en la elaboración de los alfabetos Tacana, Tsimane – Mosetén, no se ha aplicado la EIB porque los profesores al no ser nativos de las comunidades, no manejan la lengua. Tampoco se ha incorporado o capacitado a profesores de las mismas comunidades originarias de las tierras bajas.

El contexto jurídico actual es favorable para proponer alternativas educativas que permitan una atención contextualizada y cualitativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en las comunidades originarias de la Amazonía. Al mismo tiempo, la Ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” permite que los procesos educativos consideren y desarrollen los saberes de las comunidades indígenas y originarias, permitiendo así que la educación sea pertinente sin que ello signifique no considerar contenidos de otras culturas que enriquezcan las experiencias educativas indígenas.

La investigación se la realizó en la Tierras Comunitarias de Origen (TCO) Pión Lajas, en las comunidades de Asunción de Quiquibey y San Luis Chico; comunidades que son parte de los pueblos Tsimane – Mosetén. Las dos comunidades se encuentran sobre el río Quiquibey, la población con la que se trabaja tiene como lengua el Tsimane’ y el Moseten, pero también el castellano.

El objetivo de la investigación es el de proponer orientaciones que permitan encarar la diversificación curricular para el primer ciclo de primaria, incorporando en la construcción del currículo, demandas educativas y el análisis de la relación entre educación escolar y la educación comunitaria; explicitada tanto por las autoridades como por toda la comunidad educativa.

A través de esta propuesta se espera que la práctica educativa mejore cualitativamente y que los aprendizajes construidos en aula, sean más significativos y respondan a las

necesidades de formación de los estudiantes y al contexto sociocultural en el que se desenvuelven.

El presente documento tiene como primer capítulo la definición del problema de investigación, presentar el objetivo general, los específicos y los aspectos centrales que justifican la realización de esta investigación. Como segundo capítulo, se tiene el diseño metodológico que orientó la investigación, considerando de manera central la investigación cualitativa de corte etnográfico, que permitió un acercamiento a la población con la que se interactuó en el proceso de la investigación. En el tercer capítulo se tiene la fundamentación teórica que nos permitió apoyar y dialogar conceptualmente a través de sus escritos con autores que trabajan temáticas relacionadas con la investigación.

El capítulo cuarto comprende los hallazgos y resultados de la investigación. En él se trata de recoger las percepciones y la dinámica educativa de la comunidad, tanto en el área formal como en la vivencia comunal; y establecer, a través de ella, relaciones entre las formas de concebir y de vivir la educación. De este capítulo se desprende el quinto en el que se concluye en aspectos centrales que ayudan a encaminar cualitativamente la educación para los pueblos indígenas de la Amazonía.

Finalmente, el capítulo sexto, comprende una serie de orientaciones para asumir la diversificación curricular, sugiriendo aspectos centrales relacionados con la concepción del curriculum, objetivos, formas metodológicas para el desarrollo de procesos de aprendizaje y orientaciones generales respecto a contenidos que deben ser considerados en la socialización de saberes desarrollados en aula.

## CAPITULO I

### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1 Identificación del problema

Los pueblos indígenas u originarios de la Amazonia boliviana, así como de otras regiones tienen sus propias formas de producir, construir, reconstruir y de transmitir conocimientos, desarrollando sistemas específicos de conocimiento en relación a lo productivo, cosmovisión, prácticas religiosas, manejo y convivencia con el medio y la naturaleza.

Históricamente estas formas de generar conocimiento no han sido consideradas en el ámbito educativo; ni en instancias de planificación educativa nacional, departamental ni local. Generando cierta discriminación, exclusión social y cultural de los sectores indígenas provocando un proceso de homogenización paulatina a través de la escuela.

Sin embargo, algunas experiencias educativas en el sector andino, como los Yachay Wasis, experiencias de EIB como las de la Comisión Episcopal de Educación (CEE), en la que se incorporaba la enseñanza en lengua originaria arrojaron resultados positivos como mayores niveles de comprensión de los contenidos y aprendizajes más significativos y aplicables en su contexto. A esto se suman las diferentes movilizaciones de los sectores indígenas para que se les reconozca y se les respete desde su diferencia como pueblos originarios y sujetos activos en la construcción de lo nacional.

A partir de la promulgación de diferentes leyes como la de Participación Popular, Descentralización Administrativa y la Ley 1565 de Reforma Educativa, se concretiza el reconocimiento de los pueblos indígenas – originarios en diferentes espacios y niveles de la vida política. En la ley de Reforma Educativa 1565 se plantea como uno de los fines que “la educación es Intercultural y Bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (MEC: 2002). Se reconoce la presencia de diferentes culturas y se promueve además la Educación Intercultural Bilingüe para el primer ciclo de la primaria, ciclo para el que se elaboran materiales educativos en lenguas originarias para quechuas, aimaras y guaraníes.

Por otro lado en la nueva Ley de Educación Boliviana Avelino Siñani y Elizardo Pérez del 2010 se señala que “la educación es Intracultural e intercultural y plurilingüe, porque

articula un sistema educativo plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias; porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del mundo” (CEB 2006:4).

A pesar de incorporar el reconocimiento de las diferentes culturas en la normativa legal como la Ley de Participación Popular y la Ley de Reforma Educativa 1565, en el plano educativo no se proponen alternativas educativas que respondan a sus necesidades y no se consideran sus saberes y su cosmovisión para revitalizarlos o para promoverlos. Se elaboran materiales educativos en lenguas originarias con la clara intención de que la lengua indígena sea un puente para consolidar procesualmente el castellano. O sea, se aplica el “bilingüismo de transición, en el cual la L1 no es empleada más que para facilitar el paso a la lengua de la enseñanza mayoritaria” (Etxebarria 1995:180).

Los módulos de enseñanza en L1 (quechua, aimara y guaraní) fueron elaborados desde la perspectiva de expertos, dándole mayor énfasis a la construcción de oraciones, palabras desde el campo lingüístico, más que a los saberes, formas de pensar y de vivir de las comunidades originarias e indígenas y solo se hacía uso de la lengua sin contextualizarla, por lo que la comunidad educativa, en especial los padres de familia, no se mostraron conformes con el proceso de aplicación de los mismos.

Para el caso que nos interesa, la TCO Pílon Lajas de la que es parte el pueblo Tsimane y Masetén, no se aplicó ninguna propuesta educativa que responda o que tenga relación con sus formas de ser, sentir, pensar y de vivir. Es decir, no se consideró la realidad de los pueblos amazónicos para proponer acciones educativas contextualizadas.

La formación que se imparte en las unidades educativas de la TCO no tiene relación con los saberes locales que permitan a los alumnos relacionar la forma de adquisición de conocimientos locales con aquellos propuestos desde el currículo nacional. Por otro lado, al aplicar contenidos descontextualizados y al no considerar los saberes previos, los aprendizajes no son significativos para su entorno social.

Desde esta perspectiva es que con esta investigación se proponen orientaciones para la elaboración de un currículo diversificado, que considere y explicita las diferencias de enseñanza y de aprendizaje impartidas en aula y las desarrolladas por las familias de las

comunidades. De ese modo cualificar la formación que se desarrolla en la institución escolar y que la comunidad se apropie de ella y no la considere como un ente extraño en el que ellos (los comunarios) no pueden intervenir.

## **1.2 Planteamiento del problema**

A lo largo de la historia los pueblos Tsimane – Mosestén de la TCO Pilón Lajas de la misma manera que otros pueblos amazónicos, fueron históricamente objeto de una serie de avasallamientos. En 1693 por los misioneros jesuitas que incursionan en el territorio amazónico para fundar la misión de San Francisco de Borja y a finales de la década del 50 por la migración de colonos andinos a territorios donde estas comunidades amazónicas estaban asentadas.

Se sucedieron continua y permanentemente olas migratorias de colonos andinos o de pobladores amazónicos de otras etnias hacia el territorio de los tres pueblos indígenas. Los mayores procesos migratorios hacia la Amazonia se realizan a finales de la década del cincuenta en razón de políticas públicas de colonización, sobre todo del norte de La Paz, impulsadas por el Estado nacional y el gobierno del MNR. Desde 1965 hacia delante, los gobiernos militares protagonizaron despidos masivos en los centros mineros del altiplano, ocasionando que grandes contingentes mineros abandonaran sus campamentos para unirse a quienes migraron a los Yungas y Beni; este hecho, junto con la construcción de los caminos Yucumo - Rurrenabaque y Palos Blancos - San Borja, provoca otra gran ola migratoria. Posteriormente, otros procesos migratorios en la región fueron el resultado de políticas estatales para colonizar la región amazónica, como el Proyecto de Colonización Rurrenabaque - Sécure (Plan de Manejo RBTCO Pilón Lajas 2006).

Frente al continuo avasallamiento del territorio por parte de los denominados “terceros” y ante la necesidad de establecer mejores niveles en la relación con el Estado o con el resto de la población del país. A partir de 1990, los pueblos indígenas de la Amazonia iniciaron un proceso de reivindicación político territorial mediante movilizaciones que iban a transformar definitivamente las relaciones entre los indígenas de tierras bajas y el Estado.

En este contexto sistémico, en julio de 1990 se desarrolló la “Marcha por el Territorio y la Dignidad”, centenares de indígenas llegaron a pie hasta la ciudad de La Paz desde diversas comunidades amazónicas. Esta marcha estuvo organizada por la Central Indígena del Oriente Boliviano (CIDOB) y fue protagonizada por moxeños, tsimanes, mosetenes, takanas y otros indígenas de tierras bajas cuya demanda era el reconocimiento de los derechos indígenas sobre su territorio. A partir de este movimiento y la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se

fueron reconociendo desde instancias de gobierno los derechos de los pueblos amazónicos.

Sin embargo, en el tema educativo, además de tener pocas escuelas y no contar con todos los niveles requeridos, el proceso de enseñanza aplicado en estas instituciones no permitía el desarrollo de la lengua y de su cultura. Los procesos educativos se desarrollaban y todavía se desarrollan en lengua castellana con contenidos propuestos desde el tronco común, planificados para centros poblados monolingües castellano hablantes.

En ese sentido, la formación impartida en las unidades educativas de la TCO Pilón Lajas no incorpora saberes locales relacionados con las formas de vivir, sentir, hacer y saber; por lo tanto, no se reconocen los conocimientos previos de los alumnos y tampoco se promueve la participación de la comunidad educativa en el desarrollo curricular. Los conocimientos que se imparten son aislados del contexto y no responden a las demandas y necesidades educativas de los involucrados en el proceso educativo que se imparte en las escuelas.

Las relaciones establecidas entre las unidades educativas y la comunidad (padres de familia y autoridades) son distantes ya que no se coordinan las acciones educativas, ni se conversa sobre los alcances de la formación de los estudiantes que cursan la primaria. Tampoco se discuten los aspectos que son necesarios y vitales para la convivencia en su entorno inmediato y en otros.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Determinar la relación de la educación escolar y la educación comunitaria e identificar demandas educativas locales para proponer orientaciones que permitan construir una propuesta curricular diversificada para el primer ciclo de primaria de las escuelas del pueblo Tsimane – Masetén de la TCO Pilón Lajas.

#### **1.3.2 Objetivos específicos.**

- Establecer la relación de la educación escolar y la comunitaria en las comunidades de Asunción del Quiquibey y San Luis Chico.

- Determinar las necesidades y demandas educativas locales de padres de familia del pueblo Tsimane – Moseten.
- Identificar las demandas educativas locales de los estudiantes del primer ciclo de primaria del pueblo Tsimane – Moseten.
- Relacionar el currículo aplicado con las necesidades y demandas educativas identificadas.
- Proponer orientaciones para la diversificación curricular considerando la relación establecida entre la educación escolar, la educación comunitaria y las demandas educativas locales.

#### **1.4 Justificación**

Como se señaló en el apartado relacionado con la identificación del problema, a pesar de los avances en el plano normativo respecto al reconocimiento de las diferentes culturas originarias, operativamente no se viabilizaron propuestas educativas, como la regionalización del contenido curricular para que sea coherente con la normativa vigente, ni con la práctica educativa desarrollada en las diferentes escuelas ubicadas en las comunidades indígenas y originarias.

En la aplicación de la Reforma Educativa de 1994 se previó la diversificación curricular, proceso que debía ser asumido desde lo local. Este proceso no se desarrolló debido a la falta de capacitación del sector docente y a la oposición que mostraba este sector a la aplicación de las recomendaciones de la Ley:

Por otro lado, se pudo percibir diferencias entre el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe de la Reforma Educativa y la aplicación de la misma dado que si bien se incorporó lenguas originarias (quechua, aymara, guaraní) como medio de enseñanza, no con la intención de revitalizarla, sino de usarla como medio transitorio para un mejor aprendizaje del castellano, incorporando la primera lengua en la enseñanza en los primeros ciclos de primaria, sin considerar contenidos locales relacionados con la cosmovisión de los pueblos originarios. El diseño curricular de la Reforma Educativa, expresado en un tronco común y unas ramas diversificadas como política de Estado, parece que estuviera dirigido a responder a las necesidades internas de un país multiétnico, multicultural y plurilingüe como el nuestro. Sin embargo, en la actualidad, da la impresión de que los nuevos planteamientos de la Reforma Educativa bajo la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (en general escuela) en el área rural, no han respondido a las reales demandas de los pueblos indígenas, por lo que en muchos lugares los padres de familia han rechazado la enseñanza bilingüe de sus hijos en el primer ciclo. (Muñoz 2006:10)

En la investigación interesa en esencia poner en relevancia los saberes locales y la cosmovisión de los comunarios, explicitadas en demandas educativas para proponer orientaciones o lineamientos que lleven a la realización de un currículum diversificado, que tenga como fundamento esencial la cosmovisión de los pueblos involucrados. De esta manera, promover aprendizajes significativos, que consideren los conocimientos previos de los estudiantes, desarrollen su capacidad de descubrimiento y su capacidad de análisis para reflexionar críticamente respecto a los contenidos de otras culturas y conocerlos e incorporarlos en sus prácticas de vida si así lo consideran los comunarios.

La incorporación de las demandas educativas locales en el diseño de diversificación curricular permitirá a nuestro entender dilucidar no solo una propuesta bilingüe, sino una propuesta intercultural en el que interactúen distintas formas de construcción del conocimiento que ayuden a la comprensión de prácticas sociales diferentes y que promuevan el desarrollo de su ethos cultural<sup>1</sup>, además de considerar las formas de vida de sociedades indígenas y su respectiva proyección, afirmando en esencia su identidad étnica, social y cultural.

Este proceso de diversificación curricular como Prada precisa “supone un diálogo interepistemológico de saberes que permita la incorporación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los saberes previos que los niños que asisten a las escuelas han construido en sus procesos de socialización primaria en las comunidades indígenas” (Prada s.f.:9) y que esa incorporación suponga respeto profundo por los agentes educativos locales y a sus formas de transmitir conocimientos.

Otro aspecto que vale la pena recalcar es el referido a la participación de los padres de familia, los niños como sujetos que se encuentran en procesos de aprendizaje y los profesores a través de la explicitación de las demandas educativas locales. De esa manera se visualizará de manera más clara aquellos saberes locales que deben ser incorporados a la escuela para promover y revitalizar la cultura propia. Es importante la participación no sólo en la socialización de necesidades y demandas, sino en la

---

<sup>1</sup> Entendido como el conjunto de rasgos y formas particulares de comportamiento y valores que definen la identidad de un pueblo.

construcción del currículo diversificado y la puesta en práctica del mismo para que se construya una propuesta “apropiada” y de esa forma se garantice su respectiva ejecución.

La participación de padres de familia y la comunidad en general permitirá la apropiación de la institución educativa, asumiendo responsabilidades diversas que apoyen la formación de los alumnos y por otro lado, que fortalezcan a la institución educativa en la tarea que desempeña.

En este sentido, se involucra además a las autoridades educativas comunales y a las autoridades educativas originarias del Consejo Regional Tsimane' - Mositén (CRTM) y de la Tierra Comunitaria de Origen TCO Pílon Lajas para que el Plan de Vida<sup>2</sup> sea enriquecido en su aspecto educativo y a partir de ello se mejore la calidad educativa en las unidades educativas y la enseñanza sea significativa para los pobladores.

---

<sup>2</sup> El Plan de Manejo y Plan de Vida de la Reserva de la Biosfera y Tierra Comunitaria de Origen (RB-TCO) Pílon Lajas es el resultado del trabajo coordinado y de largo aliento realizado por el Consejo Regional Tsimane Mositene (CRTM) y el Servicio Nacional de Áreas Protegidas (SERNAP), a través de la dirección de esta área protegida, y se constituye en un instrumento de gestión con objetivos claros de desarrollo y una visión de futuro para el territorio a mediano y largo plazo.

## CAPITULO II

### Aspectos metodológicos.

#### 1. Tipo de investigación.

En la investigación desarrollada se ha considerado la perspectiva cualitativa de corte etnográfico. Cualitativa porque se consideraron las cuatro condiciones básicas en este tipo de investigación.

1. La investigadora o el investigador se deben acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos. Idealmente, investigarán conjuntamente: investigadora/investigador con las y los sujetos actuantes (mal denominados informantes) el “objeto de estudio” seleccionado.

2. La investigadora o el investigador deben capturar - "fotografiar fiel, celosa y detalladamente"- todo lo que está ocurriendo y lo que las personas dicen, los hechos percibidos, los sentimientos, las creencias u opiniones, entre otros.

3. Los datos -en un principio- son eminentemente descriptivos.

4. Los datos son referencias directas de las personas, de la dinámica, de la situación, de la interacción y del contexto. (Gurdián 2007: 54 – 55)

En coherencia a lo anterior para describir la socialización de saberes tanto en la familia y la comunidad se participó de manera directa en la realización de diferentes actividades cotidianas como son el preparado de los alimentos, recojo de leña, frutas silvestres, lavado de ropa, pesca, boleos<sup>3</sup>, acogida a turistas, reuniones comunales, etc. que nos permitió comprender, describir aprendizajes, explicarlos e interpretarlos con profundidad.

De la misma manera se participó en la dinámica educativa de la escuela, en el desarrollo de contenidos, actividades de evaluación, en los juegos como el futbol y el volibol.

Se realiza además la descripción y análisis de la relación de saberes locales y los contenidos desarrollados en la escuela y en qué medida estas responden a las demandas y necesidades de formación de los pobladores de las comunidades en este caso de Asunción de Quiquibey y San Luís Chico.

---

<sup>3</sup> Es una práctica comunitaria similar al acullico de coca, se la realiza en forma comunitaria generalmente en las noches.

La investigación es cualitativa – etnográfica por cuanto que:

Una característica medular de la etnografía es ser holística y contextual. Esto significa que las observaciones etnográficas son puestas en una perspectiva amplia, entendiéndose que la conducta de la gente sólo puede ser entendida en su contexto específico. Un estudio etnográfico es una descripción (*grafía*) completa o parcial de un grupo o pueblo (*ethno*). Se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común, sea un grupo en un aula escolar, un sitio de trabajo, un barrio, una comunidad, entre otros. (Gurdián 2007:160)

Las observaciones realizadas fueron reveladoras puesto que se las realizó en el mismo sitio desde una perspectiva amplia, dado que la dinámica cotidiana tanto en las familias y la comunidad era diferente al contexto de donde yo provengo. Se comprendió que se desarrolla *habitus*<sup>4</sup> diferenciados de acuerdo al contexto en el que se vive.

En el proceso de investigación como explica Gurdián se prestó mayor atención a la persona dado que “para la investigación cualitativa, el sujeto que interesa es “el sujeto” - EL SUJETO PERSONA- en relación con el mundo en donde vive, mundo producido y construido por él” (2007:129).

## **2. Técnicas y procedimientos.**

Las técnicas aplicadas en la investigación responden a “las técnicas de la investigación cualitativa con mayor sintonía epistemológica como son: La observación participante, la entrevista a profundidad o cualitativa, las historias de vida, el análisis de experiencias (Gurdián 2007:149-150).

En la primera etapa, básicamente interesaba conocer el contexto y establecer ciertas relaciones que permitan desarrollar la investigación, fue bastante rica, ya que, en el tiempo que se estaba en la comunidad se pudo participar de manera directa en el desarrollo de sus actividades cotidianas, como el preparado de la tierra para la siembra, sembrar maíz, basurear<sup>5</sup>, recoger leña, pescar, sembrar plátano, recoger frutas silvestres, preparado de alimentos, lavado de ropa, elaboración de artesanías, acogida a turistas, etc. Esta situación permitió valorar la riqueza cultural y de vida de los pobladores de las

---

<sup>4</sup> Entendiendo habitus como un concepto planteado por Bourdieu para referirse a las maneras de hacer, pensar y sentir determinadas por la posición social, es decir las personas de un entorno social parecido tienen también estilos de vida parecidos.

<sup>5</sup> La preparación del terreno cuando se parte de un cultivo abandonado consiste en eliminación de malezas, tumba, pica, repique y basureo, sin quemar. Limpiar el terreno donde se va a sembrar.

comunidades en las que se desarrolló la investigación. Por otro lado, se hicieron observaciones de aula para obtener datos respecto a las prácticas de aula, como metodologías, contenidos abordados, relación de contenidos con el contexto y otros detalles de la educación impartida.

En este caso, como señala Gurdián:

La investigadora o el investigador hacen una inmersión en el contexto. Se introducen dentro del grupo de estudio y llegan a formar parte de él, de tal forma que se tienen vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo. En el Cuaderno de Campo, Registro o Diario de Campo relatan-describen sus sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, hechos, entre otros. (2007:190)

La segunda etapa, básicamente significó centrarse más en el tema de investigación, como el conocer la percepción que tenían los padres de familia respecto a la escuela, lo que ellos esperaban que se logre y la relación o comunicación que mantenían con los profesores. De la misma forma, conocer las percepciones de los profesores respecto a la dinámica que se tenía en la comunidad y su participación en ella y si veían la importancia de mantener nexos de comunicación que permita promover experiencias educativas acordes a su contexto.

La entrevista de profundidad a personas claves como autoridades educativas, autoridades de las comunidades, niños – niñas, padres de familia y sabios de las comunidades; permitió conocer diferentes percepciones respecto a la educación en la familia, comunidad y la escuela.

La aplicación de entrevistas fue en realidad un conversar en torno a las actividades cotidianas y por otro lado participar en la escuela para conversar con los estudiantes, padres de familia y los profesores; recuperar sus experiencias, dado que:

La entrevista cualitativa, al igual que la conversación, se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal. Es una técnica o actividad que, conducida con naturalidad, hace imperceptible su importancia y potencialidad. La o el sujeto, a partir de relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia. (Gurdián 2007:197)

De manera complementaria se revisó documentación en relación a saberes locales en investigaciones anteriores y en los informes como del Proyecto EIBAMAZ<sup>6</sup> y otros. Esta información se la sistematiza, en especial haciendo énfasis en la práctica educativa desarrollada tanto en aula como en la socialización de saberes comunales y las demandas educativas expresadas por padres de familia, alumnos y autoridades educativas.

En las observaciones realizadas en aula, si bien se tuvo predisposición de parte de los alumnos y los profesores para que participemos en calidad de observadores en el proceso educativo, en algunos casos, nuestra presencia distraía a los participantes o de lo contrario por la familiaridad que se tenía, tendían a incorporarnos en sus actividades de aula o en las conversaciones que entablaban, en especial las estudiantes.

Por ello el registro de las observaciones de aula, en algunos casos fue dificultoso, por la interacción que se mantenía docente – alumno, docente – observador, alumno – alumno, alumno – observador. Es decir, se daban una serie de interacciones que no siempre eran posibles de registrar. Pese a ello, por las características de la investigación tratábamos de concentrarnos en la interacción docente – alumno, alumno – alumno y los contenidos que se trabajaba en el aula.

La historia de vida consiste en un relato de la trayectoria de una persona y como lo cuenta la persona que la ha vivido, en este caso “el investigador trata de aprender las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica a tales experiencias. La historia de vida presenta la visión de su vida que tiene una persona, en sus propias palabras” (Taylor y Bogdan 1986:15).

Las historias de vida, se trabajaron con personas de diferentes edades, como Don Fidel Viez Catumari, persona adulta, Cirila Caimani Cañore, madre de familia; Fátima Viez Gutierrez, madre de familia, y niños de la escuela para conocer su recorrido de vida y los

---

<sup>6</sup> El EIBAMAZ, (Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía) es un proyecto regional que involucra a Bolivia, Ecuador y Perú. El aporte financiero de Finlandia y la asistencia técnica de UNICEF harán posible que los ministerios de educación de Bolivia, Ecuador y Perú lideren este proyecto para que la infancia indígena goce de su derecho a una educación de calidad, adecuada a su cultura y que incorpore la competencia lingüística de uso y manejo de la lengua materna y un segundo idioma que es el castellano.

aprendizajes que fueron adquiriendo durante las etapas de su vida tanto en sus familias como en la escuela, si es que ingresaron en ella.

Las historias de vida, se fueron relatando normalmente en espacios relacionados con sus actividades de vida cotidiana, como es el río, el preparado de alimentos, momentos de descanso, como explica Breilh (1997) “estos relatos permiten recuperar el testimonio oral de personas para recoger su testimonio ante determinadas experiencias, pretender describir la experiencia subjetiva ante las diferentes dimensiones del tema estudiado”.

En el caso de los niños, a pesar de la confianza establecida con ellos, normalmente demuestran cierta timidez cuando se les pide que hablen de ellos mismos, sin embargo, se estableció una relación interesante que permitió que la conversación sea llevadera y socialicen lo que hacen y la forma como van aprendiendo, quién les enseña, reconociendo a los padres como principales agentes socializadores de aprendizajes. Esta información en todo caso fue complementada con las observaciones que se hicieron en el entorno comunitario.

### **3. Descripción de los sujetos.**

La investigación se realizó con toda la comunidad educativa, vale decir, padres de familia, profesores, alumnos y alumnas, quienes participan en los procesos educativos y con quienes se dialoga en diferentes espacios.

Los estudiantes de ambas escuelas donde se hizo la investigación, si bien, culturalmente tienen actividades comunes, como el sembrado en el chaco, la caza, pesca, artesanía entre otras actividades. En el tema de la lengua en San Luis Chico en su mayoría sólo hablan Tsimane y no así el castellano tanto en el entorno familiar como en la escuela. Esta situación se da por la lejanía de la comunidad y el difícil acceso a ella, lo que la ha mantenido relativamente aislada de contactos foráneos, el único medio de acceso es en bote. De otro lado, recién es el tercer año que se tiene escuela en la comunidad y los niños no aprendieron mucho a hablar en castellano. Los alumnos de Asunción del Quiquibey en su mayoría son bilingües y si no hablan el castellano al menos lo entienden.

El profesor no habla la lengua de la comunidad en ninguna de las dos escuelas, en el caso de San Luis Chico la situación es complicada, ya que los alumnos no hablan el castellano, ocasionando una situación de incompreensión entre docente - estudiante y

tampoco el profesor hace el esfuerzo de aprender la lengua local, esperando que los niños hagan todo el esfuerzo de aprender el castellano.

Los padres de familia, en especial en la comunidad de Asunción del Quiquibey, recuerdan cómo era la escuela cuando ellos estudiaban y cómo ven a la escuela ahora y si tienen nexos de comunicación con los profesores para conversar sobre la formación de sus hijos.

En cuanto a la situación laboral de los profesores, dos son interinos y uno es normalista. De ellos recogimos sus percepciones respecto a la educación de los alumnos en la escuela, sobre las familias y la comunidad, además de observar el desarrollo de contenidos y la metodología utilizada en aula.

Por otro lado, las autoridades de las comunidades participaron, en tanto se recogen sus percepciones respecto a la escuela, indagamos las necesidades y demandas educativas que tiene la comunidad y lo que demandan a la escuela para el desarrollo de los procesos educativos.

Las autoridades de las comunidades de igual forma juntamente a los comunarios en pequeñas reuniones, señalaron la necesidad y la importancia de relacionar los contenidos trabajados en la escuela con la vivencia de los niños, tratando de fortalecer la vivencia cultural de la comunidad y también adquirir nuevos conocimientos.

#### **4. Instrumentos**

Los instrumentos que se aplicaron en la investigación fueron los siguientes: Guías de observación, Guías de entrevistas, Guiones de talleres y Guías para las historias de vida.

##### **Guías de observación.**

En relación a las guías de observación, estas facilitaron el proceso de investigación, porque permitieron no perder de vista el objetivo y registrar la información pertinente para la investigación como tal. El registro de las observaciones en las guías se las realizó con notas de campo. “Las notas de campo son apuntes para recordar la observación realizada de modo que nos facilite un posterior estudio y reflexión sobre el problema” (Rodríguez, Gil y García 1996: 161).

Se tenían diseñados instrumentos de observación de clase y observación de las actividades desarrolladas por los alumnos y sus padres de familia. Por otro lado, aunque no se tenían diseñadas observaciones de las actividades de los niños fuera del aula, que no sean las propiciadas por los padres de familia, también pudimos recoger elementos para analizar que los niños de manera autónoma van practicando las actividades cotidianas, necesarias para sus familias, como la pesca con flecha, recojo de frutas cercanas a sus viviendas, pescar en espacios cercanos a sus viviendas, construir pequeños botes y otras.

En relación a las guías de observación en aula, como señalamos anteriormente, nos permitieron recoger la información necesaria pese a que por la dinámica que se vive en aula, en la que interactúan niños – niños, niños – profesor y niños – contenidos - metodología y además en algunos casos actividades diferenciadas por ciclo, se trató de recuperar y detectar prácticas, comportamientos, relaciones que se establecen en el aula.

### **Guías de entrevista.**

Las guías de entrevista, más que ser cuestionarios, fueron referentes en especial para la investigadora, ya que las entrevistas fueron conversaciones coloquiales, con profesores, padres de familia y autoridades. Las conversaciones se las hizo en horarios establecidos por los comunarios adecuándonos a sus actividades y horas de descanso, por otro lado, el participar de las boleadas (acullico de coca y compartir preocupaciones, historias), en el que se conversa alrededor de la coca, permitió ampliar la información y recoger percepciones de autoridades y padres de familia en un ambiente nada formal pero sí importante porque el hecho de compartir y estar reunidos hace que el diálogo sea más fluido y más familiar.

La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado de preguntas. Se trata más bien de una lista de tópicos temáticos y áreas generales, objeto necesario de interacción verbal que el entrevistador sistematiza con dos cometidos principales: Reflexionar sobre el modo de flexión del habla que manifestará el entrevistado y organizar los temas sobre los cuales se harán las preguntas. (Díaz y Andrés 2004:21)

Las entrevistas se aplicaron a profesores, padres de familia y niños. A los profesores, porque son quienes directamente participan en el proceso educativo y porque era importante conocer la relación que establecían a través de los contenidos con la forma de vivir de los niños y de los comunarios y, además, conocer la metodología que aplicaban en aula para luego comparar con las observaciones de aula.

En todo caso toda la información recogida a través de las entrevistas y observaciones, se trianguló para tener información de análisis desde los diferentes actores respecto a las temáticas que han sido abordadas en la tesis.

A los estudiantes, porque también interesa para fines de la investigación, conocer los contenidos trabajados en aula, si estos llenan todas sus expectativas de aprendizaje, cómo aprenden en la casa, cómo aprenden en la escuela, quienes les enseñan en sus familias, aspectos que les gustaría aprender más. Como señalé anteriormente, los niños por naturaleza se muestran algo tímidos cuando perciben que se les está haciendo varias preguntas, sin embargo, gracias a la relación establecida en las sesiones de observación de aula y en otros espacios, pudieron dialogar sin mucha dificultad.

Para la investigación realizada las entrevistas fueron insumos importantes, ya que permitieron comparar la información obtenida a través de las observaciones en diferentes espacios, con la información de las entrevistas y también para apoyar de manera efectiva la investigación con las percepciones de los mismos actores de la comunidad, como son los padres de familia, los niños y autoridades comunales y de la organización indígena.

### **Guiones de Talleres.**

Los guiones de talleres se constituyeron en un instrumento técnico de planificación metodológica para desarrollar el evento. En este caso se constituyó en una pauta del taller en el que se recogieron necesidades y demandas educativas de padres de familia, jóvenes y autoridades.

Lo sustancioso del taller fue la discusión realizada en torno a necesidades educativas para la comunidad, la relación que debían mantener los profesores con la comunidad y la necesidad de incorporar como agentes educativos también a los padres de familia y que la enseñanza en la escuela no sea privativa sólo para el profesor.

Los talleres en los que se involucró a padres y madres de familia, estudiantes, y autoridades, sirvieron para volver a conversar sobre las necesidades educativas que se tenían y las percepciones que se fueron vertiendo en las entrevistas o diálogos personales. Es decir, la investigadora, hizo una breve sistematización de las entrevistas y de las observaciones para luego presentarlas en la reunión. Pensamos que este proceso

metodológico ayudó a que se converse sobre el tema educativo en comunidad y que los profesores y los padres presentes dialoguen al respecto, en torno a la tarea que debe cumplir la escuela en la comunidad.

### **Historias de vida.**

Como instrumento las guías para reconstruir las historias de vida apoyaron en alguna medida el registro y permitieron reencaminar el diálogo cuando se tuvo la tendencia de hablar de otros temas.

Las historias de vida, realizadas en algunos casos en dos sesiones, nos permitieron adentrarnos con mayor profundidad en la vida de las personas quienes compartieron sus vivencias desde pequeños hasta la actualidad, como es el caso de personas mayores como Don Fidel Viez, Fátima Viez, Don Genaro Catumare, Don Felipe Huallata y Don Fernando Apo.

Los niños de la escuela también recordaban cómo aprendían sus actividades, quienes les posibilitan aprendizajes, con quienes comparten sus actividades y las responsabilidades que deben cumplir para con su familia.

Las historias de vida nos permitieron conocer diversas percepciones respecto a la vida y a las actividades de aprendizaje desarrolladas en las familias y en la escuela como tal y focalizarnos en ella. Esta información ha sido útil, especialmente para triangular con las observaciones y para sustentar la investigación.

### **5. Sistematización de datos y elaboración del documento.**

El proceso de sistematización de los datos, fue una tarea ardua, ya que supuso un proceso constante de revisión de los datos y la contrastación con los objetivos propuestos en la investigación.

El recojo de la información se la realizó en tres momentos, la primera que básicamente consistió en acercarse a las comunidades, conocer y compartir sus vivencias, participar de las actividades familiares y comunales. De manera complementaria se recogió datos relacionados con el número de la población, lenguas que hablan, actividades que realizan y datos relacionados con la fundación de las comunidades.

En el segundo momento, en la que el diseño de la investigación estaba más claro y definido para fines de la investigación, se hicieron observaciones de aula, entrevistas, historias de vida, que nos permitieron profundizar más en la relación que se establecía entre el proceso de aprendizaje desarrollado en aula y las familias, indagar sobre sus necesidades de formación y lo que la comunidad necesita que se profundice más desde la parte educativa.

Después de cada etapa de recolección de datos, lo que se hizo fue una pre categorización en el cuaderno de campo, pero fundamentalmente se transcribieron todos los datos recogidos, para poder trabajarlos con más detalle.

La investigadora o el investigador centran su atención en indagar para comprender y dilucidar lo que empieza a emerger. Ambos se mueven conscientemente hacia dentro y hacia afuera, hacia arriba y hacia abajo, o sea, entre las partes y el todo, identificando y separando categorías y patrones, así como las redes complejas de categorías o patrones que estos conforman. Este es un proceso mixto porque implica: Separar y juntar los datos, entrar y salir de los datos. (Gurdián 2007:55)

Una vez que la investigadora estableció las categorías que emergieron de los datos, se utilizó el programa NUDIST que permite ordenar los datos para jerarquizar las categorías, relacionarlos y posteriormente recuperarlos para redactar el documento.

Revisión de documentos y de aportes teóricos relacionados con la temática de la investigación, como son cultura, interculturalidad, aprendizaje, currículum, diversificación y otros que permiten profundizar la temática abordada en la tesis.

Redacción del documento, en base a los datos categorizados y a la revisión bibliográfica realizada. En la redacción como tal, se prioriza como apoyo para la investigación los aportes, percepciones de los y las comunarias, los profesores, dirigentes y se trata de dialogar en torno a sus percepciones con la temática de la investigación.

## **6. Metodología y lecciones aprendidas.**

Reflexionando en voz alta, podría señalar que las lecciones aprendidas respecto a la metodología aplicada en la investigación fueron positivas. En la primera etapa de la investigación destinada básicamente a conocer a la comunidad y a establecer relaciones de familiaridad tanto con los padres de familia, estudiantes de la escuela y los profesores a partir de la participación directa en el desarrollo de sus actividades familiares, fuimos

conociendo de a poco la dinámica de vida que se tenía y fuimos ganando la confianza de los miembros de la comunidad para discutir sobre aspectos importantes para ellos como la educación de sus hijos y su cultura.

Ya en la segunda etapa y para fines de la investigación, construimos los instrumentos que nos permitieron recoger los datos de manera más sistemática, ya sea a través de las observaciones como a través de las entrevistas realizadas tanto en la escuela y en con las familias.

En las observaciones realizadas en aula, como se señaló anteriormente, se tuvo alguna dificultad, porque en ella se dan una serie de interacciones de manera simultánea, por ello, tratamos de centrarnos más en algo específico como la relación docente – alumno, contenidos y metodología aplicada en el proceso de enseñanza.

Por otro lado, respecto a el hecho de sentirse parte de una comunidad por la convivencia en los espacios de vida de la comunidad, es una responsabilidad para tratar de proponer orientaciones que estén dirigidas a generar cambios en la formación escolar de los niños del primer ciclo de primaria, que es la etapa inicial y en la que se consolidan ciertas herramientas que ayuden a desarrollar estrategias de aprendizaje para todo el proceso educativo posterior.

El hecho de hacer un trabajo de investigación en campo permite tener mayor amplitud respecto a otras formas de vivir y de sentirse en comunidad. En este contexto describir la necesidad de aprender de los niños y niñas y de la insatisfacción de ellos al no comprender en muchos casos la intención de los profesores, hacer lo que les dicen sin saber porqué deben hacerlo.

Es un desafío tratar de hacer una lectura de la realidad a través de la información que se ha ido recogiendo y de plasmarla en este caso en una serie de elementos que permitirán encarar currículos contextualizados.

## CAPITULO III

### Fundamentación Teórica

Para fundamentar teóricamente la investigación realizada, reflexionaremos sobre aspectos centrales que hacen a la investigación, para ello acudiremos a algunos autores que trabajaron las temáticas a abordar y dialogar con ellos respecto a las apreciaciones teóricas que se vayan asumiendo a lo largo del trabajo.

#### 1. Cultura.

En las comunidades de Asunción de Quiquibey y San Luis Chico, los pobladores mantienen y valoran sus prácticas culturales, las cuales son parte de su vida. A pesar de tener visitas constantes de turistas de diferentes países por el proyecto ecoturístico MAPAJO<sup>7</sup>, este constituye una razón más para consolidarse culturalmente y para mantener su organización comunitaria y asumirla de manera conjunta.

Señalan los comunarios que es importante su cultura y que además la van enseñando a sus hijos desde que nacen, porque crecen junto a sus padres, hermanos y toda la familia en general. Hubo una etapa con la presencia de los misioneros evangélicos del ILV (Instituto Lingüístico de Verano) que no comulgaban con las prácticas culturales de los pobladores. Cuando se referían a los Dioses del monte, del río y otros trataron a través de la religión de hacer que los comunarios se olviden de sus Dioses y que crean en el Dios monoteísta, sin embargo, la cultura y la religiosidad es tan fuerte que se ha mantenido hasta ahora.

Al respecto se señala:

Yo he sido profesor en Asunción de Quiquibey, nos enseñaban metodologías para enseñar y para traducir la biblia en la lengua y enseñar a nuestros pueblos, pero no nos dejaban hacer lo que en nuestra cultura se hacía, teníamos que hablar de Dios y no de nuestros Dioses, pero es que nos ayudaron para escribir en nuestra lengua y yo por eso hasta ahora sé, igual se podría enseñar la lengua en la escuela ahora.  
(Clemente Caimani 07/05/07)

A pesar de haber vivido procesos en los que la cultura se ha visto amenazada, los pobladores no dejaron de realizar sus prácticas culturales, porque la cultura tiene relación estrecha con las formas de vivir, de relacionarse con la población y con la naturaleza. La

---

<sup>7</sup> Mapajo es un proyecto de ecoturismo llevado adelante por los comunarios indígenas de Asunción del Quiquibey.

religiosidad es la fuente de su vida. En los términos de Bonfill Batalla, citado por Ticona (2005:38): “La exclusión significa que a la cultura del pueblo dominado no se le reconoce su valor en sí misma. Es una cultura negada e incompatible con lo dominante. No se somete al colonizado para quitarle lo que hace o reproduce, sino para que haga o produzca otra cosa”. A pesar de la colonización aún hoy como lo señala el señor Clemente, se vive la cultura de acuerdo a una visión propia del mundo.

Conceptualmente, se puede advertir que hay diferentes apreciaciones respecto a lo que significa la cultura, sin embargo, hay puntos comunes que de alguna manera tienen relación con la concepción de vida que se tiene en las poblaciones en las que se hizo la investigación. En esa medida, consideramos algunas definiciones para recuperar ciertos elementos de ellas, como la siguiente: “Una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social incluidos el pensamiento y el comportamiento” (Harris 2000:17).

Nos interesa el concepto anterior porque hace referencia a que la cultura tiene que ver con todos los aspectos de la vida, obviamente en ellos hay una interrelación directa entre formas de pensar y de vivir y además que se las aprende socialmente, es decir, en un contexto social concreto en el que los comunarios se desenvuelven cotidianamente en relación con todos los seres que componen la comunidad.

Los pobladores de las comunidades de Asunción de Quiquibey y San Luis Chico, consideran que su cultura tiene que ver con todas las actividades que ellos realizan en la comunidad, desde la caza, pesca, agricultura, la práctica de su lengua, su religiosidad, la medicina, su forma de relacionarse y de vivir por ejemplo las fiestas o compartir los espacios de socialización como las “boleadas” (reunión de comunarios en el que se intercambian preocupaciones, anécdotas de manera informal, en torno a la coca y un trago) y conversar sobre el transcurrir de su vida, sus anécdotas en la caza, en la pesca. Por ello, Don Clemente reclamaba cuando señalaba, que antes la escuela era la primera en negar la lengua originaria y tratar de hacer ver a los niños que las actividades que ellos desarrollan culturalmente no eran importantes:

Sabemos que en épocas antiguas, la misma escuela fue aplastante de las lenguas nativas, porque antes se decía, no servía hablar la lengua nativa en la escuela, era prohibidísima desde ahí nos truncaban para no hablar nuestra lengua nativa, quiero decir que la escuela misma, aplastante de los saberes culturales, desde danzas, cuentos, leyendas, historias, etc. Porque nos decían, que no sirven esas cosas y de allí los profesores también dicen que a los niños, por ejemplo, les van metiendo en la

mente diciéndoles: ustedes ya no van a ser como sus padres, van a ser otros, quiere decir que estos maestros están metiendo a los niños: que el padre nos sea cazador, que no vaya a cazar, que no hable la lengua nativa.(Clemente Caimani 07/05/07)

Otra concepción que apoya la noción anterior es que la “Cultura es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad (Taylor citado por Conrad 2002:45).

El todo complejo se aprende socialmente y es socializado por los componentes de la familia y la comunidad en la dinámica cotidiana y en los días festivos, a través de su participación directa en las actividades o porque los padres y hermanos explican a los niños y niñas cómo desarrollar ciertas actividades que son importantes para que las vayan aprendiendo de acuerdo a la edad que tienen.

Sin embargo, a la definición anterior, se hace la observación de que por cultura se abarcaría todo, y eso a veces demuestra el carácter difuso de la cultura, en ese entendido se puede considerar en relación a la cultura que:

El ser humano es un animal inserto en tramas de significación, y la cultura es esa urdimbre, ese conjunto de enlaces que constituyen el horizonte de significado a partir del cual nos movemos y existimos. (Geertz, citado por Mélich 1998:58)

La cultura es el entramado de estructuras significativas (sistemas simbólicos y signícos, lenguaje, modos de significado y de interpretación, instituciones...) de un mundo de la vida. (Luckmann citado por Mélich 1998:58)

Las cosmovisiones cambian socialmente, cada sociedad tiene su propia cultura, su particular mundo de la vida: Una cultura puede poseer distintos mundos de la vida. Esto es particularmente notorio en las actuales sociedades complejas. El significado de las acciones sociales viene dado por cada mundo de la vida y, por lo mismo, no es algo estático, sino dinámico. Su dinamicidad, empero, no nos debe llevar a considerar que es imposible descubrir constantes simbólicas. Pero tratar de constantes no significa pensar la posibilidad de un mundo de la vida general. (Mélich 1998: 58)

La riqueza de las concepciones anteriores, precisamente hacen referencia a la profundidad de la cultura, es decir, no sólo es una sumatoria de actividades y costumbres que se van repitiendo en un contexto determinado, sino tiene que ver con la construcción de significados, de símbolos, de interpretación de la vida misma. En este sentido, las cosmovisiones van cambiando y los significados se van construyendo en ese transcurrir de la vida.

En el sentido anterior, los pobladores de las comunidades donde realizamos la investigación señalan que todo lo que se hace en la comunidad tiene que ver con la construcción de significados, como el pedir permiso a los Dioses antes de la caza, la pesca o la siembra, el interpretar los sueños, el saber leer las señales en el monte, etc. tiene que ver con la profundidad y los significados de vida, “en aquí todo tiene su secreto, nada se hace así nomás” (Noemí Tayo 16/05708).

Se ratifica lo anterior con lo señalado en el documento preparado como línea de base del Proyecto EIBAMAZ (2007:179):

Los rituales como acciones de intervención espiritual que los indígenas hacen para influir en su destino y su entorno, preceden a la realización de las diversas prácticas de subsistencia realizadas por los pueblos estudiados. En ese sentido, los pueblos estudiados ponen en práctica rituales que tienen como fin solicitar permiso a los espíritus del monte para iniciar sus actividades de caza, de pesca, de recolección, de explotación forestal o de agricultura. Los Tsimanes y Mosetenes del Quiquibey por ejemplo, para cazar solicitan permiso al dueño de los animales llamado Jájába o Waquero, soplando el humo del tabaco y diciendo antes de realizar la cacería: **Cusaj pajdaca jidacdyis jebacdyë ñibe'beyejoj yu'** (abuelo estoy en el monte, dame un animal).

El solicitar permiso a los Dioses para la realización de las actividades supone una construcción de significados, de símbolos de vida, como son los rituales, que obviamente se hacen porque se está en un medio cultural que valora y vive ese mundo simbólico.

El otro componente de la cultura que es bastante significativo en las comunidades originarias es el carácter político que se le da a la cultura, como se menciona:

La cultura se vive en un proceso, donde se generan relaciones humanas, se origina un pensamiento, se producen objetos materiales, se respetan normas y valores, se ejerce control social, dando respuestas a necesidades e intereses en el ámbito de la socialización. Cada cultura tiene su forma propia de relación entre padres e hijos, educador – educando; formas originarias de ejercer el poder político, de recrearse y hasta de producir sus técnicas de trabajo. (Trigos 1990:232)

Cada cultura es propia, porque generan relaciones humanas dentro de un marco de normas que pueden ir cambiando de acuerdo a los cambios sociales que se vayan dando en las comunidades. Por otro lado, la cultura tiene un carácter político, relacionado con la decisión de ejercer su derecho político de ser reconocidos con sus prácticas de vida y de participar en decisiones que tienen que ver con sus organizaciones matrices, municipales, de la TCO de Pilón Lajas y de otros espacios.

En los pueblos originarios<sup>8</sup> la defensa de la cultura tiene relación con la defensa del territorio.<sup>9</sup> “Los movimientos sociales considerados aquí son específicamente aquellos que explícitamente construyen una estrategia política para la defensa del territorio, la cultura y la identidad ligada a lugares y territorios determinados.” (Escobar 1999: 245), entonces la cultura implica no sólo costumbres y tradiciones, es parte de una política cultural que está ligada a la defensa del territorio:

La política cultural es el proceso que se genera cuando un conjunto de actores sociales que exhiben diferentes significados y prácticas culturales entran en conflicto entre sí. Esta definición de política cultural asume que los significados y las prácticas particularmente aquellos teorizados como marginales, opositivos, minoritarios, emergentes, alternativos y disidentes, todos estos concebidos en relación con un orden cultural dominante determinado pueden ser fuente de procesos que deben ser aceptados como políticos. La cultura es política dado que los significados son constitutivos de procesos que implícita o explícitamente buscan redefinir el poder social. Cuando los movimientos despliegan concepciones alternativas en relación a las mujeres, la naturaleza, el desarrollo, la economía, la democracia o la ciudadanía que desestabilizan los significados culturales dominantes, éstos generan una política cultural. (Op cit: 251)

Como se señala anteriormente, la cultura es política en el orden educativo, el hecho de proponer alternativas diferentes y que estén en concordancia con la cultura, saberes, estrategias de vida, formas organizacionales de los pueblos indígenas, también tiene un carácter político y además es construido desde y con los actores sociales. Se cuestiona el orden imperante y se busca la redefinición de las políticas sociales, que tienen que ver inclusive con la existencia de los pueblos originarios.

Al respecto, Don Clemente señala:

Yo creo que sí, es bien importante, porque si no existen los pueblos indígenas no hay territorio pero gracias que existen los pueblos indígenas se busca un espacio donde ellos puedan vivir, por eso que hay un decreto supremo que lanzó el gobierno, diciendo que los pueblos indígenas solicitan territorio para ellos, donde no existe no hay territorio para los pueblos indígenas, por eso es bien importante mantener la lengua, hasta siglos puede ser el infinito no para que tengan territorio, pero si no hay indígenas, no hay la lengua, no habrá territorio, la organización es una de las que está

---

<sup>8</sup> Los pueblos que descienden de poblaciones que habitaban el país o una región geográfica a la que pertenece el país, en la época de la conquista, la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Alonso 2005:2).

<sup>9</sup> El concepto de territorio no se reduce a un espacio físico y geográfico solamente, sino es el lugar que da sentido de pertenencia a una comunidad. Para las comunidades el territorio no sólo involucra lo organizativo, sino también lo simbólico (rituales), lo jurídico (normativo) y lo tecnológico (sabiduría procesal) (MEC 2008:34).

trabajando junto con las comunidades, donde él defiende, donde ellos buscan proyectos, pero la lengua y la organización es bien importante, uno de los requisitos que tiene la organización, Consejo Regional Mosestén y Tsimane, es que para ser un dirigente, un presidente tiene que saber dominar la lengua. (Clemente Caimani, 07/05/2007)

En suma, la cultura tiene que ver con todas las actividades de la vida, asumida por los pueblos (comunidades) originarios y que se van construyendo socialmente o se van aprendiendo socialmente. La cultura no sólo tiene que ver con prácticas sino también con las ideas o el pensamiento que se genera en la dinámica comunitaria, de ahí que se dice que tanto las ideas como el comportamiento están sumamente interrelacionados.

Es importante además remarcar que la cultura supone la construcción de significados de vida y que se construye en permanente interrelación con todos los componentes del medio social y que tiene carácter dinámico. Los significados y los símbolos permiten la vida con sentido y no sólo como hechos naturales de sobrevivencia.

Por otro lado, es importante señalar el carácter político - reivindicativo de la cultura que tiene que ver con la participación de la población, como agentes en la toma de decisiones dentro de las organizaciones originarias, municipales y nacionales. Recalcar además el tema del territorio, el territorio es importante como espacio en el que se recrean pautas culturales. Como señala Regalsky (2008:161) "El proceso de demanda de reconocimiento identitario empezó a ligarse a las demandas campesinas y de clase, la demanda por la tierra y por el territorio".

### **1.1 Socialización**

A través de la socialización en las diferentes comunidades como las de San Luis Chico y Asunción de Quiquibey, se transmiten diferentes pautas culturales, los cuales se van internalizando en la convivencia cotidiana.

Berger y Luckmann, señalan que "el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad" (1998:164) a través de la internalización de procesos subjetivos hablan de dos formas de socialización: socialización primaria y la socialización secundaria. Por socialización primaria se entiende que:

Resulta innecesario agregar que la socialización primaria comporta algo más que un aprendizaje puramente cognoscitivo. Se efectúa en circunstancias de enorme carga

emocional. Existen ciertamente buenos motivos para creer que, si esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean estas cuales fueren, la internalización se produce sólo cuando se produce la identificación. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. (Berger y Luckmann 1998:167)

Esta identificación se puede entender como la ubicación de la persona en un mundo determinado, que va de los roles específicos a los roles generales de la comunidad o espacio social donde se desenvuelve.

El otro aspecto importante a señalar es que el instrumento más importante de la socialización es el lenguaje, es a través de él que se internalizan aspectos objetivos y subjetivos de una determinada cultura.

La socialización secundaria, tiene que ver con la internalización de otros submundos, que los autores Berger y Luckmann relacionan con el tema de la especialización o de tratar de entender los aspectos fundacionales del conocimiento y se aprende dentro de un contexto institucional, es decir más allá del hogar. Al respecto tenemos que:

En la socialización secundaria suele aprenderse el contexto institucional, el hijo de los campesinos aprende verdaderamente a su maestro de escuela como funcionario institucional de una manera como nunca aprendió a sus padres y comprende el rol que desempeña el maestro como representante de significados institucionalmente específicos, por ejemplo, los de la nación en relación a los de región. Los maestros no tienen porqué constituir otros significantes en ningún sentido de la palabra, son funcionarios institucionales con la tarea formal de transmitir conocimiento específico. Los roles de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, vale decir, se separan fácilmente de los individuos que los desempeñan. (Op cit 1998:179)

A través de este tipo de socialización los niños descubren que el mundo de los padres no es el único y que hay instituciones encargadas de socializar conocimientos especializados que tiene que ver con la división del trabajo.

La socialización secundaria no tiene la carga subjetiva de la socialización primaria, por lo que los niños pueden fácilmente dejar los aprendizajes adquiridos en ciertas instituciones encargadas de socializar conocimientos específicos, por lo que se recomienda que el ambiente para la socialización secundaria deba ser en lo posible bastante semejante al familiar. No debemos negar que hay interacciones entre lo aprendido en la socialización primaria y la secundaria a través del diálogo.

## 1.2 Intraculturalidad

La definición de intraculturalidad hace referencia directa a la relación de una cultura, etnia o pueblo consigo misma; es decir, se refiere al proceso de recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de una cultura por voluntad propia de sus componentes. Se entiende como “la vitalización de los elementos culturales propios, dirigidos a fortalecer la identidad cultural, devolviendo el valor legítimo que corresponde a nuestras culturas y a nuestras cosmovisiones” (CNC – CEPOS 2008).<sup>10</sup>

En el caso del estudio, los comunarios si bien no hacen uso del término como tal, consideran que es importante y vital fortalecer la cultura, no sólo desde los espacios comunitarios, sino también desde la escuela.

En ese sentido se refiere Don José, corregidor de la comunidad de Asunción de Quiquibey:

Hay que reforzar todos los conocimientos que culturalmente se vienen haciendo no, tantas cosas que se cree, podría estar practicándose, como que hay años que la naturaleza misma nos dice, se lo leía a través de la naturaleza, ver en las especies de flores, se creía que ese año iba ser muy bueno, hay años que esa flor no florece en su totalidad, se cree que no va a haber mucha producción. También el sueño mismo avisa como te va ir ese día, todas esas cosas reforzando. O sea transmitir lo que uno sabe, creer en el sueño mismo o en la naturaleza misma, que va a pasar digamos, un tanto de animales que tanto ha cavado, ya se cree que algo un mal tiempo va a ver todo eso. (José Caimani, 11/10/2007)

Don José hace referencia a que es importante reforzar los conocimientos que culturalmente se van socializando y que se las practique a través de la lectura de las diferentes señas de la naturaleza o la interpretación de los sueños, y que a través de ellos se comprenda la profundidad de la sabiduría de las personas que habitan en comunión con la naturaleza.

En consonancia con lo anterior se tiene que:

La educación intracultural promueve el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de la cultura originaria y pueblos urbano-populares, a través del estudio y aplicación de los saberes, conocimientos y valores propios en la vida práctica y espiritual, contribuyendo a la afirmación y fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas originarios y de todo el entramado cultural del país. (MEC 2008:13)

---

<sup>10</sup> En línea: <http://www.slideshare.net/dineibecuador/educacion-intercultural-bilingüe>. 27 de abril del 2011.

El corregidor de la comunidad de La Embocada señalaba que se deben fortalecer los conocimientos de la comunidad y que luego se aprenda también conocimientos de otra cultura, es decir, no significa aislarse, sino fortalecer lo propio para tener posibilidades de aprender otros conocimientos:

Bueno, que aprendan también nuestros saberes, nosotros habíamos pensado también como indígenas que somos, nuestras lenguas también pueden aprender a hablar, como bien sabemos, de nada sirve ser indígena y no sepamos hablar ni escribir la letra, entonces eso también nos interesaría a nosotros, y otra parte también que una vez que ya los hijos cuando aprenden, eh ya digamos saben leer y escribir ya bien, cuando sus padres o alguna persona mayores no están en la comunidad o en la casa vienen personas de afuera que también se enfrenten a poder charlar con esas personas. (Genaro Chinare, 18/10/07)

En la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez, sobre el sistema educativo boliviano en el artículo 3. Del capítulo II, se indica lo siguiente:

Es intracultural, intercultural y plurilingüe porque articula un Sistema Educativo Plurinacional desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias; porque promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del mundo. (MEC 2010:5)

De acuerdo a lo señalado en líneas anteriores, se puede establecer que es una política de Estado potenciar los conocimientos, los saberes propios de los pueblos indígenas en sus espacios de recreación de la cultura y en los espacios formales. Que el diálogo de saberes sea socializado también en la escuela y se la fortalezca permanentemente en el transcurrir de la vida y en la dinámica que se establezca en la escuela.

### **1.3 Interculturalidad.**

El término interculturalidad ha ido tomando diferentes concepciones de acuerdo a los procesos históricos, cambios sociales, económicos y políticos que se dieron en los diferentes países que tienen en su seno una diversidad de culturas.

En el caso boliviano, el reconocimiento de las culturas fue un proceso en el que participaron de manera directa los movimientos indígenas, quienes lograron que se incorpore en la legislación boliviana su tratamiento y por ello se trate de operativizar la Educación Intercultural Bilingüe, particularmente a partir de la Reforma Educativa de 1994. Se tienen también diferentes Leyes que posibilitaron en alguna medida el reconocimiento y la participación de comunidades originarias y campesinas, como son la Ley de

Participación Popular, la Constitución Política del Estado, la Ley del Medio Ambiente; leyes que en sus artículos consideran a los pueblos originarios como culturas vivas y reconocidas como interlocutores válidos en el país.

Si bien se señala en la Constitución Política del Estado en su primer capítulo, artículo tercero que: “la nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano (2008:3), esta situación es dada por una lectura de la realidad, en la que los pueblos indígenas, originarios y los movimientos campesinos a través de diferentes movilizaciones fueron quienes promovieron su reconocimiento y su participación en la construcción del país.

Sin embargo, ese reconocimiento como país multicultural, en el que existen diferentes culturas, no posibilitó políticas públicas que promuevan la relación intercultural o la comunicación entre ellas, es decir, no se generó espacios de relación intercultural, como señala Xavier Albó:

Resulta necesario precisar que si bien la multiculturalidad es una cuestión de hecho en nuestro país, es también, un reconocimiento a ser diferentes, se pide respeto entre los diversos colectivos culturales, que se mantienen relativamente separados, busca la igualdad de oportunidades. El interés de este concepto no es necesariamente el de la interrelación y comunicación entre diferentes culturas. (Albó citado en Galindo 2007:99)

En relación a la noción de interculturalidad, como se mencionó inicialmente, se tienen diferentes concepciones. Consideraremos inicialmente dos concepciones para en torno a ellas, hacer una reflexión que nos permita relacionarlas con el tema de la investigación.

En primer término transcribimos el concepto de interculturalidad, que propone Sylvia Schmelkes:

Se refiere precisamente a la relación entre las culturas, la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. La interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación. (2005:5)

La autora, hace referencia a la existencia de culturas diferentes y que las relaciones entre ellas deberían estar basadas en el respeto, se habla de culturas “igualitarias”,

entendiendo la interculturalidad como relaciones simétricas u horizontales más que como el tratar de homogeneizar las diferentes culturas, en esencia cada cultura tiene su propia cosmovisión de vida y a través de ella se establecen relaciones con otras culturas.

Añade en líneas posteriores, que los fundamentos de la interculturalidad serian por una parte, la filosofía de la otredad, en la que se tiene un avance cualitativo, desde posturas en las que el otro que se considera superior borra esa diferencia para establecer las relaciones de igualdad. Se puede crecer desde lo que cada cultura es, desde su propia identidad, que el contacto con el otro enriquece la cultura y que las culturas van cambiando a través del tiempo como efecto del contacto con otras culturas.

Otro fundamento que se señala es la democracia, situación que implica conocer y respetar otras visiones para formar las propias, en base al respeto, participación, igualdad, tolerancia, justicia, por tanto, escucha de lo que los otros piden. Señala que la democracia verdadera debe ser intercultural.

Un aspecto que me parece esencial para entender las relaciones interculturales en el país, es el señalado por Samaniego: “no podrá haber relaciones interculturales en propiedad en situaciones en las cuales no se produzcan negociaciones sociopolíticas, socioculturales y étnicas entre individuos y/o sectores diferenciados estructuralmente entre sí” (2004:101).

Si bien, el término interculturalidad hace referencia a las relaciones igualitarias entre diferentes, basadas en el respeto y reconocimiento del otro. Esta situación, que muchas veces se torna algo romántica, debe implicar un dialogo de doble vía, es decir, la interculturalidad supone cambio de visiones, modos de ser, de vivir y de sentir, de reconocimiento sincero pero de ambas partes. Es decir, no se puede hablar de interculturalidad y esperar que sólo uno cambie y entienda al otro, o esperar que el otro se adecue a la cultura diferente.

Esta concepción nos permite reflexionar sobre el caso boliviano, donde los movimientos sociales originarios y campesinos han venido luchando por su inclusión y a través de diferentes movilizaciones lograron que se incorporen ciertas demandas en la legislación nacional. Sin embargo, estas se quedaron plasmadas en el papel, no se operativizaron, no se concretaron negociaciones, encuentros, diálogos sociopolíticos y socioculturales. En realidad, con esta actitud lo que se esperaba era que los pueblos indígenas tengan reconocimiento en teoría, pero en la práctica lo que se ve, es que paulatinamente dejen

de ser diferentes, se homogeneícen cada vez más y vayan dejando de lado sus verdaderas reivindicaciones.

En la propuesta “Por una Educación Indígena Originaria” elaborada por las organizaciones indígenas como el CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG y otros, se señala que:

La concepción de interculturalidad del movimiento de las naciones indígenas originarias está cimentada en: las relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas; el fortalecimiento de la identidad cultural; el desarrollo de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua y, la gestión territorial con autonomía como una forma de ejercer el poder político en nuestros propios territorios.

Debemos entender los procesos de construcción de una sociedad intercultural en su dimensión social, económica, territorial, cultural y ante todo política. De esta manera, la EIB como una conquista lograda en años de lucha por las organizaciones indígenas originarias, se constituye en un instrumento político de liberación, de reivindicación, de autodeterminación y de reafirmación de la identidad cultural de las naciones indígenas originarias. (2004:5)

En la concepción de interculturalidad de las organizaciones indígenas también se hace mención a las relaciones igualitarias y de respeto entre culturas, añadiendo además la variable de que esta relación debe permitir el fortalecimiento de la identidad cultural, es decir, reconocer en el otro sus potencialidades y desarrollarlas, como es el caso por ejemplo de la lengua.

El otro aspecto que es vital para establecer relaciones interculturales según el movimiento indígena y originario, es la gestión de su territorio, que trasciende el tema de propiedad del medio en que habitan estas poblaciones, sino que más que derecho, se reconozcan y respeten las formas de relación que tienen con el medio natural y no se expropian los recursos naturales sin considerar la decisión de las comunidades. En este sentido, la interculturalidad tiene un carácter netamente político, porque implica una serie de negociaciones y el logro de puntos de encuentro en los desencuentros.

La interculturalidad es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político que tiene como meta la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales de la dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran. (Walsh 2008:6)

Parece importante no perder de vista que la interculturalidad es una vivencia que puede tener puntos de desequilibrio, de conflictos entre culturas, pero esta situación debe

permitir el crecimiento de las culturas, debe suponer enfrentar desafíos de diálogo verdadero y de encontrar espacios de negociación de aspectos significativos, es decir, que ello no necesariamente nos lleve a posiciones intransigentes y de desencuentros, debe posibilitar interacciones interculturales para la construcción de una sociedad pluricultural y democrática.

En ese sentido se señala la interculturalidad como un encuentro, es decir, dada las diferencias de vida, de concepción, y de reconocer que los grupos sociales no son homogéneos y por lo tanto no son iguales en diferentes situaciones de vida. La interculturalidad, se puede entender desde la dimensión del encuentro, es decir, convivir con los otros diferentes. Probablemente esa convivencia por momentos no sea la más armoniosa, supondrá conflictos, pero estos conflictos bien encaminados deben permitir construir algo más justo a partir de esas diferencias:

La interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta cambios radicales a este orden. La meta no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es hacer reconceptualizar y re-fundar estructuras que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Así sugiere un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierden su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino y construcción. (Walsh 2008:8)

El cuestionar a situaciones imperantes desde la vivencia de cada comunidad y aportar a la construcción de nuevas formas de vivir, sin exclusiones requiere como se menciona en la cita un proceso permanente de negociación. La interculturalidad se va construyendo, en este sentido la concepción del encuentro, a mi entender, no supone quedarse con resentimientos históricos y tampoco ignorar la situación de desigualdad que se ha vivido y se vive. Supone construir sin ignorar a ningún grupo social. Probablemente sea demasiado ideal, sin embargo, creo y recupero lo que los mismos movimientos sociales recalcaron muchas veces en su intención de construir una sociedad más inclusiva, más recíproca y de comunicación real. En ese sentido señalan:

La interculturalidad como principio rector también orienta procesos sociales que intentan construir sobre la base del reconocimiento del derecho a la diversidad, y en franco rechazo de todas las formas de discriminación y desigualdad social, unas

relaciones dialógicas y equitativas entre los miembros de universos culturales diferentes. La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática, puesto que los actores de las diferentes culturas que por ella se rijan convendrán en encontrarse, conocerse y comprenderse con miras a cohesionar un proyecto político a largo plazo. (Galindo 2007: 106-107)

Encontrarse en el otro y reconocerse en los otros, como se señalaba en líneas anteriores la filosofía de la otredad<sup>11</sup>, supone estar con los otros sin que ninguno pierda su esencia de vida<sup>12</sup>, sino que se construya a partir de la diversidad de sus vivencias.

En esta construcción de una sociedad pluricultural y democrática, los sujetos, los grupos sociales, tienen ciertos derechos y responsabilidades que les hacen ser ciudadanos. En este sentido, creo que todos somos ciudadanos de un cierto tipo de comunidad, a la cual aportamos ciertas características sociales, económicas, políticas de acuerdo a nuestra participación como ciudadanos.

En este sentido, me parece importante cuando se señala:

La percepción de sí mismo como valor absoluto y, por lo mismo, como sujeto de derechos no presupone necesariamente el desenraizamiento del yo ni la renuncia a autoconcebirse como yo situado, inserto en un ethos y parte de un habitat. Las identidades ciudadanas tienen que construirse a partir de las identidades culturales y no a pesar de ellas. La ciudadanía no es universal abstracto, es un universal concreto arraigado en tradiciones y localizado en un espacio cargado de significados. (Tubino 2003:174)

El hecho de formar parte de un espacio social, no significa dejar de ser, o de renunciar a nuestra forma de vivir, pensar y creer como individuos. Construir una ciudadanía basada en un diálogo intercultural<sup>13</sup> de doble vía implica también que se nos reconozca y

---

<sup>11</sup> La filosofía de la otredad se contrapone a la ontología de la mismidad que subyace en el estatuto epistemológico de la ciencia occidental, esta última habrá de verse despedazada por una ontología de la otredad o de la diferencia posibilitando con ello la emergencia de plurales y alternativas versiones explicativas de la realidad. <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Barra%20Ruatta.htm>. 30 de abril del 2011.

<sup>12</sup> Es la construcción permanente de todos los procesos vitales, en las que se manifiesta: la armonía, el equilibrio, interno y externo de toda la comunidad no solo humana, también natural.

<sup>13</sup> Por diálogo intercultural se entiende un proceso que abarca el intercambio abierto y respetuoso de opiniones entre personas y grupos con diferentes tradiciones y orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, en un espíritu de entendimiento y respeto mutuos. La libertad y la capacidad para expresarse, pero también la voluntad y la facultad de escuchar las opiniones de los demás, son elementos indispensables. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación (o la libertad de tomar decisiones); permitir a las personas desarrollarse y transformarse. (Consejo de Europa 2008:22)

nosotros reconocer a los demás como sujetos, actores en un tiempo y en un espacio determinado.

Ello supone una vez más tener la apertura suficiente para permitir, más que eso, para posibilitar la participación real y efectiva de las diferentes culturas en la construcción de la ciudadanía con características democráticas, donde prime el diálogo, la capacidad de escucha y el reconocimiento del otro diferente para el enriquecimiento y la consolidación de la ciudadanía nacional.

En suma, se podría señalar, que no hay culturas puras y únicas, sino que las culturas se interrelacionan con otras a través de relaciones de respeto a la diferencia, de diálogos abiertos, encuentros de reconocimiento y de conflictos también, conflictos que ayuden a construir y a vivir a partir de las diferencias, felizmente no todos somos iguales, deberíamos aprovechar esas diferencias, esas formas diferentes de vida, para construir una sociedad compleja sí, pero también rica en asumir desde lo diverso la construcción de la ciudadanía.

Otro aspecto importante, para la interculturalidad, pero más específicamente para la educación intercultural, es el repensar la construcción de una nueva ciudadanía, es decir, reconocer que toda la diversidad cultural del país, debe visualizar que todos son sujetos de derechos y deberes, todos deben ser tratados como ciudadanos o ser considerados actores en la construcción de la ciudadanía, desde aspectos centrales como son la democracia, participación, el diálogo, comunicación, decisiones políticas, participar y de reivindicar derechos para todos los grupos sociales.

## **2. Reconocimiento de las culturas indígenas - originarias.**

El reconocimiento de las culturas en el país, ha sido un proceso en el que fueron las mismas organizaciones de base, las que a través de diferentes movilizaciones reivindicaron su condición cultural.

En esa perspectiva, los pueblos originarios, campesinos se fueron articulando cada vez más y además hubo mayor apertura del resto de la población y de instancias gubernamentales frente al reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural del país:

Desde la década de los años noventa, los pueblos indígenas de tierras bajas se sumaron a esta interpelación, mediante la realización de 4 marchas de miles de Kms, desde la Amazonía hasta la ciudad de La Paz, sede de gobierno. En las últimas fueron respaldadas por sus pares de tierras altas, logrando entre otros puntos, el reconocimiento y visualización de su existencia, a nivel nacional e internacional la otorgación de tierras comunitarias de origen (TCOs) por parte del Estado; la promulgación de la Ley del Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA); el reconocimiento legal de algunas lenguas indígenas de la amazonía; y el compromiso del poder ejecutivo y la clase política de viabilizar la Asamblea Nacional Constituyente. (Machaca, Arispe y Jiménez 2006:24)

Como otro aspecto importante se menciona también la rebelión de octubre del 2003, protagonizada por los pobladores de la ciudad de El Alto de La Paz, apoyados por pueblos aimaras, quechuas y sectores empobrecidos del país, imponiendo la efectivización de la Asamblea Nacional Constituyente como una instancia donde participaron e incorporaron sus demandas y perspectivas de fundar un nuevo Estado y sociedad.

Al respecto se pueden revisar algunas leyes que reflejan lo señalado.

Como aspecto fundamental a nivel internacional “el primer paso fue la Ley 1257, del 11 de Julio de 1991, que otorgó carácter legal a los derechos que el Convenio 169 de la OIT reconoce a los pueblos indígenas” (Albó 1998:73).

Estos mismos derechos se sintetizan en la Reforma a la Constitución Política del Estado, en su artículo 171 como lo señala Albo:

Se reconocen, respetan y protegen en el marco de la Ley, los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio nacional, especialmente los relativos a sus tierras comunitarias de origen, garantizando el uso y aprovechamiento sostenibles de los recursos naturales, su identidad, valores, lenguas, costumbres e instituciones. (1998:74)

En este artículo además de reconocer los derechos de los pueblos indígenas se relacionan los mismos con otro tema vital como es el territorio, a través del reconocimiento del derecho al territorio a través de la fórmula de Tierras Comunitarias de Origen (TCO).

En la Nueva Constitución Política del Estado, se ratifica lo mencionado, en el artículo 30, relacionado con los derechos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que a la letra señala: “A la gestión territorial indígena autónoma, y al uso y

aprovechamiento exclusivo de los recursos naturales renovables existentes en su territorio sin perjuicio de los derechos legítimamente adquiridos por terceros”.(2009: 14).

De la misma manera en la CPE se reconoce el derecho plurinacional comunitario de Bolivia, en el artículo 1, se señala:

Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país. (2009:5)

Este artículo no sólo hace referencia al reconocimiento de los pueblos originarios, sino que se considera a nuestro país como plurinacional, en el que son actores las diferentes culturas que componen el país y participan en la construcción de lo plurinacional e intercultural.

Otra Ley importante es la de Participación Popular, que reconoce a las organizaciones comunitarias con derechos y obligaciones en la gestión municipal, en su art. 1 señala:

La presente Ley reconoce, promueve y consolida el proceso de Participación Popular articulando a las Comunidades Indígenas, Pueblos Indígenas, Comunidades Campesinas y Juntas vecinales, respectivamente, en la vida jurídica, política y económica del país. Procura mejorar la calidad de vida de la mujer y el hombre bolivianos, con una más justa distribución y mejor administración de los recursos públicos. Fortalece los instrumentos políticos y económicos necesarios para perfeccionar la democracia representativa, incorporando la participación ciudadana en un proceso de democracia participativa y garantizando la igualdad de oportunidades en los niveles de representación a mujeres y hombres. (Congreso Nacional 1996: 7-8)

Por otro lado, se reconoce a las autoridades originarias que son elegidos según usos y costumbres de las comunidades y pueblos indígenas, en este sentido en el artículo 3 del Capítulo II, se menciona:

Se reconoce como representantes de las organizaciones Territoriales de Base a los hombres y mujeres, Capitanes, Jilacatas, Curacas, Mallcus, Secretarios Generales y otros designados según sus usos, costumbres y disposiciones estatutarias. (Congreso Nacional 1996:9)

El artículo anterior es importante, porque reconoce como interlocutores válidos a los representantes de las diferentes organizaciones de los pueblos indígenas que son nombrados según sus usos y costumbres y no es impuesto desde instancias gubernamentales como la prefectura que nombra a los subprefectos o agentes cantorales.

A partir de enero de 2006, año en el que se elige como presidente de la República de Bolivia a un representante de los sectores indígena - populares, el país atraviesa una etapa política en donde las organizaciones indígenas y populares tienen un papel protagónico a pesar de las fuertes tensiones que se van viviendo en el país:

En enero 2006, por primera vez en la historia boliviana, un líder indígena-popular, de fuerte arraigo en los movimientos sociales del país, asumió la presidencia del país... Las organizaciones indígenas, sus líderes y miembros de base vieron en él al líder indígena que Bolivia necesitaba para canalizar las demandas de transformaciones profundas que llevasen al país hacia su refundación, sobre la base de su innegable matriz indígena. (López 2009:148)

La Asamblea Constituyente contó con la participación de representantes de los diferentes sectores indígenas, populares y otros para que puedan proponer una nueva Constitución Política del Estado<sup>14</sup> y propiciar una reconstitución del país tanto en el plano político, jurídico, administrativo y educativo que responda al carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe del país.

La propuesta de la nueva constitución fue sometida a revisiones en el Congreso Nacional luego de que fuera discutida en la Asamblea Constituyente, aunque en una primera etapa no se tenía la intención de revisar ciertos puntos en discusión, se accedió a, una posterior revisión en el Congreso para tomar en cuenta algunas demandas de los sectores divergentes al gobierno. Con estos ajustes se procedió a su ratificación y aprobación a través del Referéndum de fecha 25 de enero de 2009.

En la actualidad, los sectores indígenas y populares tienen preponderancia en espacios decisivos en la conducción del país, pese a que hay sectores con intereses diversos con quienes se debe discutir sobre políticas de inclusión más que de exclusión y profundizar en el carácter intercultural desde todo ámbito y más desde el educativo.

### **3. Participación de las organizaciones sociales en la educación.**

En el acápite anterior nos referimos a las acciones realizadas por las organizaciones sociales para que su presencia sea reconocida en la construcción de un Estado plurinacional y en las leyes nacionales e internacionales.

---

<sup>14</sup> A pesar de haberse aprobado por la Asamblea Costituyente, la Nueva Constitución Política del Estado sufrió diferentes críticas en el supuesto de que fue aprobada sólo por un sector y no así por los representantes de los sectores divergentes con el gobierno de turno.

De la misma manera, el tema educativo fue una de las reivindicaciones centrales de las organizaciones sociales. Antes de considerar el tema como tal, creo que es importante dejar en claro que se entiende por participación, las connotaciones que tiene y su relación con el accionar de las organizaciones sociales.

La participación es “La acción o el hecho de tomar parte, de tener parte en, o de formar parte de, en este sentido, la participación podría ser transitiva o intransitiva, amoral o inmoral, forzada o libre, manipuladora o espontánea” (Rahnema 1997:194).

Es decir, la participación puede tener connotaciones diferentes según los objetivos que se persiga o se defina, ya sea por los que dirigen las organizaciones, instituciones y demás y aquello que los integrantes decidan seguir o no seguir, en algunos casos sin tomar decisiones a ese nivel.

Sin embargo, en el caso de las organizaciones sociales, especialmente las del campo educativo, se puede decir que los miembros toman las decisiones en relación a sus intereses colectivos; por lo que se actuó de manera conjunta. Vale decir que para ellas el tema de tomar parte en ciertas reivindicaciones que tienen que ver con la defensa de su existencia y la vida comunal, pesa mucho más que utilizar los mecanismos de participación para fines particulares. Para “entender las muchas dimensiones de la participación, uno necesita interrogarla seriamente en todas sus raíces y ramificaciones, llegando éstas muy profundo hasta el corazón de las relaciones humanas y las realidades socioculturales que las condicionan” (Rahmena 1997:208).

El tema de las relaciones sociales tiene que ver con la vida misma y formar parte de ella tiene que ver con sentirnos en comunión con nuestros semejantes y en tratar de conseguir esa vivencia que nos permita ser nosotros mismos en el medio sociocultural en el que nos encontramos. En el caso de los pueblos indígenas y otras organizaciones sociales el tomar acciones para participar en la vida política del país y hacer sentir su presencia fue vital para lograr el reconocimiento de sus derechos.

Aunque coincido cuando se señala que la participación cuando pierde de vista las interrelaciones humanas en toda su profundidad, se va tergiversando, reduciéndola a cierta presencia masificada en eventos, reuniones o en acciones que tienen más un tinte coercitivo que de convicción para defender la vida y las relaciones entre personas.

Es en ese sentido de participación, en el que uno se suma por convicción y porque se hace una necesidad vital hacerlo que las organizaciones sociales, sean estas indígenas o populares, asumen el tema de la educación como otra de sus reivindicaciones fundamentales.

Desde inicios de la época republicana, lo que buscaron los pueblos indígenas en la escuela no era precisamente acceder o incorporarse a la sociedad nacional, hecho que si propugnaban los sectores conservadores. Al contrario, la escuela significaba para ellos una estrategia de defensa de su propia sociedad, basada en el fortalecimiento de sus creencias, sus formas de vida, su organización social y económica.

Para ellos, el no saber leer y escribir era:

Fuente de todo tipo de abusos y engaños por parte de los hacendados y vecinos mestizos, particularmente en lo que se refiere a los trámites y papeleos de la lucha legal, para cuya realización debían recurrir a tinterillos o abogados mestizos que frecuentemente actuaban en alianza con los patrones. (Soria 1992:59)

Es en ese sentido que los sectores indígenas perciben a la educación o instrucción como un medio de conocimiento de las leyes de los criollos<sup>15</sup> y se convierte en un elemento de lucha contra los hacendados o terratenientes<sup>16</sup> de la época republicana.

Como estrategia de aprendizaje de la lecto–escritura, muchos comunarios aprendieron a leer y a escribir por cuenta propia, ya que los hacendados vieron una amenaza en los impulsores de las escuelas rurales para indígenas. Los que aprendieron a leer y a escribir por cuenta propia se convirtieron en maestros ambulantes y a pesar de ser perseguidos, enseñaban a otros pobladores en la clandestinidad.

También considerando aspectos importantes en la historia de los pueblos indígenas, durante la década del treinta, el naciente movimiento indígena estaba organizado en dos ejes. Por un lado, los caciques apoderados liderados por Santos Marka Tula, Francisco Tangara entre otros y, los apoderados que sin ser caciques tenían representatividad al estar alfabetizados. Ambos tenían como reivindicaciones comunes la defensa de sus

---

<sup>15</sup> Los hijos de españoles nacidos en América recibían el nombre de **criollos**.

<sup>16</sup> Eran los poseedores de grandes extensiones de tierra que habían mantenido el poder económico y político durante la primera parte del siglo. Básicamente, explotaban parte de sus tierras con mano de obra asalariada (indios y mestizos) y en algunos casos con mano de obra esclava.

territorios, su identidad como pueblos urus, aimaras o quechuas y sobre todo el derecho a la educación.

Las iniciativas para fundar o crear escuelas en las comunidades así como los gastos de su mantenimiento eran asumidos por los propios comunarios:

La hostilidad de los hacendados y vecinos contra los impulsores de la escuela no logró frenar el proceso de creación de escuelas por cuenta de los propios indios. Los pocos comunarios que se habían alfabetizado por su cuenta, hicieron las veces de preceptos, escribanos y alfabetizadores. (Soria 1992:76)

Los apoderados eran liderados por Eduardo Leandro Nina Quispe, quién alfabetizó a hijos de los indígenas y a sus padres, además inculcando una formación liberadora:

A partir de la segunda mitad de la década de 1920 y principios de la de 1930, Eduardo L. Nina Quispe comenzó a plantear que la liberación de los aimaras, quechuas, tupi guaraníes, moxeños y otros pueblos originarios de esta parte del continente americano sería posible a partir de una genuina educación y alfabetización, con contenidos programáticos propios. Es en este sentido que Nina Quispe empezó a desarrollar su labor educativa en la ciudad de La Paz. (Ticona 2005:105)

Señalamos que Nina buscaba una educación liberadora por cuanto sus enseñanzas buscaban la toma de conciencia del indígena respecto a su realidad de opresión e injusticia, planteando una educación liberadora con un contenido de descolonización.

Este tipo de iniciativas fueron vistas más como rebeliones comunistas y no como experiencias educativas válidas para liberar al indio. Se ratifica que contrariamente a las escuelas creadas por iniciativa de los sectores indígenas, estas son apropiadas como proyectos políticos de los partidos de la época y no ejercen una verdadera dirección en el desarrollo curricular y organizacional de estos centros educativos. La participación de los sectores indígenas a través de sus autoridades se limita a la asistencia a los actos cívicos y a ejercer cierto control en la asistencia de los profesores.

La escuela ayllu de Warisata, como una experiencia educativa, implementada en La Paz, por el profesor Elizardo Pérez y el amauta<sup>17</sup> Avelino Siñáni, se manejó dentro del respeto a los indígenas incorporando al currículum temas relacionados con la producción agrícola, ganadera y artesanal; recuperando también la forma de organización social, en este caso aimara.

---

<sup>17</sup> En la cultura andina se conoce con el título de **Amautas** (del quechua: *hamawt'a*; 'maestro', 'sabio') a aquellas personas que se dedicaban a la educación formal de los hijos de los nobles y del Inca. Amauta es definido también como "hombre sabio".

Otro aspecto que se recupera, es que en la organización de la escuela ayllu participaban representantes de la comunidad, de los alumnos y de los profesores. Sin embargo, esta experiencia no prosperó precisamente porque atentaba contra los intereses de las élites de ese momento y porque los latifundistas la veían como un peligro a su hegemonía.

Por otro lado, en el Código de la Educación Boliviana de 1955 se tenía la intención de incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías, entre ellas la campesina, mediante la alfabetización y la educación básica. Conformándose el sistema escolar campesino. Entre los fines educativos en el Código de la Educación Boliviana, en el artículo 2 se señalaba:

Inciso 4 Incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales, y de clase media, con pleno goce de sus derechos y deberes a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica.

Inciso 7 Educar a las masas trabajadoras por la enseñanza técnico-profesional, formando los obreros calificados y los técnicos medios que el país requiere para su desarrollo económico. (Serrano 1968:4-5)

Como se mencionó anteriormente, la intención era incorporar a la vida nacional a las grandes mayorías y capacitarles en áreas técnicas que sean funcionales al desarrollo económico del país. En el mismo código, se hace mención a que la población deje sus prácticas supersticiosas y además se promueva la educación científica:

La escuela campesina tuvo como objetivos desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida; alfabetizar y enseñarle a ser buen trabajador agropecuario; estimular y desarrollar sus aptitudes vocacionales técnicas; cultivar el amor a las tradiciones y prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica; y desarrollar en el campesino una conciencia cívica que le permitiera participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultural de la nación. (Serrano 1968:32-33)

Si bien se intenta beneficiar a las grandes mayorías a través de la educación boliviana, ésta debe estar supeditada a los intereses de lo nacional, no se considera el interés y la necesidad de los pobladores rurales o de las mayorías como grupos diferentes. Es más, el selvícola debe ser cambiado por medio de la educación.

Sin embargo, en relación a la participación de los padres de familia, en el artículo 307, se hace mención a que estos “tienen el deber de coadyuvar y participar en la acción de la escuela, cooperando a las autoridades educacionales del distrito y del establecimiento en el que se educan sus hijos” (Serrano 1955:82).

En la misma medida se menciona:

Art. 308 Bajo los auspicios del director y personal docente de cada escuela, se organizarán asociaciones de padres de familia, para desenvolverse en estrecha colaboración, una acción tendiente a: 1) dar sugerencias para el mejoramiento de la escuela; 2) Contribuir económicamente para proyectos escolares concretos; 3) ayudar en programas y actividades extraoficiales; 4) participar en las medidas de protección y seguridad personal de los niños; 5) Sostener entrevistas periódicas e individuales con los maestros, para informarse de la situación escolar de sus hijos. (Serrano 1968:83)

Considerando las citas anteriores se puede percibir que el papel de los padres de familia era básicamente de colaboración a la tarea que desempeñaba el profesor, ya sea dando sugerencias, apoyando con aportes económicos u otras necesidades. En este sentido, no se puede decir que existe una comunidad educativa, sino que el profesor es el responsable de la educación de los alumnos y además debe posibilitarles una formación científica con el apoyo de todos.

En este balance histórico de las demandas indígenas por la educación se puede mencionar además del Código de la Educación Boliviana, la propuesta de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (*CONMERB*) en su documento *Nuevas Proyecciones de la Educación Boliviana de 1985*, en el que ya se menciona la educación intercultural bilingüe y se señala que si Bolivia quiere conservar y fortalecer su identidad nacional, tendrá que detener la política del etnocidio y reemplazarla por otra de revalorización y potenciamiento de los valores culturales.

El otro aspecto recuperable es el referido a la participación de las organizaciones en la educación, señalando que más bien la labor del profesor debe estar enmarcada dentro de la comunidad como un servicio y no como un líder de ella, además de estar basada en las necesidades e intereses de la comunidad.

De esa manera se puede citar el aporte de la Central Obrera Boliviana (COB) y del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe Guaraní. Especialmente el segundo porque trataba de construir una propuesta educativa a partir del pueblo Guaraní y con todos los pobladores. Finalmente esta propuesta se institucionalizó con la Reforma Educativa de 1994 y sirvió de modelos a la implementación de la EIB, en especial en lo que a participación comunitaria se refiere.

#### 4. Experiencias de educación en el Pueblo Guaraní.

La experiencia del Pueblo Guaraní en relación a la forma organizacional de asumir la educación para sus respectivas comunidades, ha sido y es una referencia en el país en especial cuando se trata de hacer el análisis de la educación desde los pueblos y para los pueblos.

En este caso, desde la constitución de la organización indígena en la figura de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la permanente búsqueda de propuestas para mejorar el nivel de calidad de la educación para sus pobladores y que ésta responda de manera integral a la forma de vida comunitaria del pueblo Guaraní, se convirtió en una de sus reivindicaciones principales:

La propuesta que pretende implementar la APG, constituye el germen de los procesos de reivindicación de una educación pertinente al contexto sociocultural y lingüístico: Pero además, quiero llamar la atención al carácter integral del programa y a la capacidad de articulación con otros aspectos de la vida comunitaria de la población guaraní expresados en producción, infraestructura, salud, territorio y la educación como eje que articule cada uno de estos programas en procura de lograr un desarrollo integral de los pueblos indígenas guaraní. (Arispe 2006:87)

Es así que se demanda una EIB que es implementada en 23 escuelas desde 1989. Este proceso significó la elaboración de materiales, capacitación permanente de maestros, ver desde otra perspectiva la relación entre maestros y alumnos contando con la participación comprometida de dirigentes, autoridades educativas, niños y padres de familia. En ese sentido se señala:

En tierras bajas, la estrategia a favor de la educación intercultural y bilingüe desarrollada por el pueblo guaraní constituye otro de los ejemplos más significativos de participación social en educación. Años antes de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, con el propósito de eliminar los efectos nocivos de la escuela tradicional, los guaraní, a través de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), se propusieron concentrar esfuerzos en el cambio educativo a fin de revalorizar su identidad, fortalecer el idioma guaraní, recuperar su historia y defender su territorio, ocupando posiciones de mayor poder de decisión en la educación. El año 1992, en ocasión de la conmemoración de los cien años de la Batalla de Kuruyuki, consiguió que se emita un Decreto Supremo mediante el cual se reconoció oficialmente la educación intercultural bilingüe. Posteriormente lograron incorporar sus planteamientos sobre interculturalidad, derecho a la educación bilingüe y derechos ciudadanos en la Ley 1565 de Reforma Educativa<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> En línea: [http://www.cepos.bo/ver1.0/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14&Itemid=40](http://www.cepos.bo/ver1.0/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=40). Fecha de consulta 14 de junio del 2008.

Otro aporte fundamental es la campaña de alfabetización Tataendi (Fuego que nunca se apaga) en la que participaron jóvenes guaraníes y autoridades. Se hace énfasis en la lengua, la cultura guaraní, el fortalecimiento de su organización y la apropiación de la experiencia. En la tesis de Arispe (2006:91) se señala: "Varios testimonios de los alfabetizados y alfabetizadores dan cuenta que la campaña no solamente sirvió para aprender a leer y escribir sino también para organizarse y fortalecer la organización, para encontrarse con su propia identidad, para fortalecer la lengua y la cultura."

Para que se de continuidad al proceso educativo se ve la necesidad de dar apertura a los Centros de Educación Media de Adultos (CEMAs), donde las personas alfabetizadas puedan alcanzar el bachillerato y se toma la decisión de formar maestros en EIB y que ellos sean indígenas del mismo pueblo guaraní.

Con ello se da origen a la conformación de una escuela normal superior guaraní para formar maestros bilingües que puedan seguir implementando el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Se propone un perfil de maestro que entienda y fortalezca la cultura y la lengua dentro de un espacio de formación que sea propio de la organización indígena guaraní.

Se asume entonces el reto de implementar una normal superior pero con características diferentes a las escuelas normales de otros contextos. Se señala que la experiencia de formación de un maestro guaraní debía ser integral, articular la escuela y la comunidad e incorporar aspectos de la vida cotidiana, de las actividades de la organización y apuntar a mejorar las condiciones de vida de los pobladores. Por otro lado, la formación del nuevo maestro debe apuntar al fortalecimiento de las organizaciones locales constituyéndose en otro de los elementos de la visión integral de la gestión.

El Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD) promovía la participación en tres instancias:

Gestión Institucional.

Gestión Curricular.

Procesos de aula y evaluación.

Institucionalmente como respaldo legal este programa estaba amparado por el D.S. N° 23886 del 17 de octubre de 1994, que crea el Instituto Normal Superior Pluriétnico de

Tumichucua (Beni), para la capacitación y formación docente intercultural bilingüe de los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía, que a partir de 1995 atendería a bachilleres guaraníes, chiquitanos y guarayos. Ante la amplitud del territorio y sus consecuentes dificultades de atención desde la normal de Tumichucua y como respaldo al programa guaraní de formación docente se busca un marco legal para la apertura de una sub sede en Camiri (Santa Cruz) que fue diseñada y administrada por la APG y la ONG Teko Guaraní.

Una de las características permanentes del programa, era la participación de los “mburuvichas”, autoridades tradicionales de las diferentes comunidades, que realizaban visitas apoyando e incentivando a los participantes.

Como puntos principales de la participación se tiene:

- Diseño curricular (YASIENDI = Luna resplandeciente) un programa del y para el pueblo guaraní.
- Un programa para la formación de recursos humanos y mejorar la calidad de la educación en ese contexto.
- Un programa para ganar espacios de poder. Esta experiencia se generó desde una participación democrática, voluntaria y no promovida desde ningún centro de poder externo sino desde dentro de la APG. “El pueblo guaraní ha tomado como una propuesta, como un camino hacia el desarrollo de la educación, utilizando herramientas de otros y una de las herramientas del enemigo es el papel y las letras.” (DATOS DE LA CITA).
- La selección de estudiantes se hace con el respaldo y supervisión de la organización indígena.
- El eje fundamental del programa busca concretar las propuestas de las organizaciones.
- El enfoque integral está en proceso permanente de construcción con características reivindicativas en base al fortalecimiento de la organización indígena.
- Responde a diversos contextos y a las necesidades de la población, sus características generan situaciones de participación.

- Diferencia en la planificación para propiciar la intervención de expertos locales y externos.

A nivel general se visualizan las siguientes dificultades:

- Dificultades para conciliar los aspectos curriculares y los procesos áulicos.
- Poca claridad en las formas de dinamizar la participación.
- Imposibilidad de conciliar la propuesta del Ministerio de Educación y la propuesta de la APG, debilita la participación y la experiencia va perdiendo el carácter político reivindicativo inicial.
- Participación de la organización restringida a reuniones y situaciones formales.
- La gestión institucional se va haciendo dependiente del Ministerio de Educación.
- Exclusión de postulantes bilingües en procesos los procesos de admisión. (Arispe 2006:85).

Con el inicio de la aplicación de la Reforma Educativa y la institucionalización del Programa Intercultural Bilingüe se debilitó la participación social, tomando un carácter más informativo que participativo.

### **5. Reforma Educativa de 1994.**

Siguiendo con el campo educativo, otra de las leyes que concretiza las reivindicaciones de las organizaciones indígenas y campesinas es la Ley de Reforma Educativa de 1994 que establece como uno de sus pilares fundamentales la EIB y la participación social en la educación.

Respecto a los contenidos centrales de esta ley, algunos artículos señalan:

#### Artículo 1. – Bases de la educación boliviana

1. Es la más alta función del Estado, porque es un derecho del pueblo e instrumento de liberación nacional y porque tiene la obligación de sostenerla, dirigirla y controlarla, a través de un vasto sistema escolar.
- 3 Es nacional porque responde funcionalmente a las exigencias vitales del país en sus diversas regiones geográfico – culturales, buscando la

integración y la solidaridad de sus pobladores para la formación de la conciencia nacional a través de un destino histórico común.

- 5 Es Intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.

Artículo 2. – Fines de la educación boliviana

- 4 Fortalecer la identidad nacional, exaltando los valores históricos y culturales de la Nación Boliviana en su enorme y diversa riqueza multicultural y multiregional.

Artículo 3. – Objetivos del Sistema educativo.

- 5 Construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.

Artículo 5. – De la estructura de Participación Popular

5. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, que atendiendo al concepto de la transterritorialidad tendrán un carácter nacional y están organizados en: Aimara, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico y otros. Participaran en la formulación de las políticas educativas y velaran por su adecuada ejecución, particularmente en la formulación de políticas educativas y velaran por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo.

Artículo 9. - 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. (MEC 2002: 51-56)

Estas normativas recogen las experiencias y las reivindicaciones de los diferentes movimientos sociales y de pueblos originarios, anteriores a la Reforma Educativa de 1994 como se señala a continuación:

Se realiza el Congreso Nacional de Educación, en octubre de 1992, en el que se organiza el llamado bloque social, compuesto por la Iglesia, la COB, la CSUTCB, las

Confederaciones de Maestros y la Universidad. En este evento se decide la creación del Consejo Nacional de Educación como un mecanismo rector de los procesos educativos; se acepta la interculturalidad y el bilingüismo como parte curricular de la educación boliviana, se profundiza en el carácter de los nuevos contenidos y componentes del currículo, se habla de un currículo amplio, flexible, abierto, sistémico, se propicia la necesaria participación de todos los sectores. Se resume la propuesta de este congreso en el documento "Educación Popular Intercultural y bilingüe". (Iguiniz 1995:148-149)

Confirmamos nuevamente la participación de las organizaciones sociales en la propuesta de cambios sustanciales en el campo educativo, si bien la Reforma Educativa considera en su propuesta aspectos centrales como los señalados, en su aplicación no se consideraron la participación directa de los maestros de base. Se seleccionaron asesores pedagógicos en todos los departamentos del país, para luego ser capacitados por técnicos expertos en la ciudad de La Paz. Bajo esta influencia muchos de los asesores en lugar de construir procesos educativos junto a la comunidad educativa trataron de inculcar lo aprendido en los talleres de capacitación:

Los asesores pedagógicos en un rol similar a misioneros no fueron a aprender de las experiencias de las comunidades, fueron a enseñar las recetas pedagógicas de la Reforma Educativa. No fue su función crear un constructo teórico, metodológico, educativo a partir de la práctica, sino llevar la doctrina educativa las escuelas que ya habían sido definidas por los consultores nacionales e internacionales muchos cuestionamientos se hicieron a la formación de los asesores, uno de ellos fue que debían aprender, antes que enseñar. (Zegarra citado por Contreras y Talavera 2004:73)

Además los profesores por norma eran quienes decidían lo que se debía hacer en aula, repitiendo en muchos casos tradicionalmente lo que siempre hacían, por lo que generar cambios suponía mayor reflexión y preparación, peor aún si el proceso se debía centrar en el aprendizaje del alumno y no tanto en lo que el profesor decidía.

En el tema de la EIB, a pesar de ciertas dificultades en la aplicación de la modalidad, se dice que fue uno de los factores de cambio más importantes en la Ley de Reforma Educativa de 1994.

Sobre la base de la experiencia del PEIB, la Reforma introdujo la educación intercultural bilingüe en poblaciones de habla aimara, quechua y guaraní. El Núcleo de nuevos profesionales bilingües e interculturales fue constituido con el personal técnico del PEIB. Esto significó sin embargo, que el personal técnico de los departamentos se traslade a La Paz, dejando las áreas rurales sin funcionarios especializados. Los responsables de la Reforma optaron por implementar el modelo de la PEIB tal cual se estaba dando en ese momento; y, en efecto, creció a escala pero, dada la lentitud de implementación del proceso, el modelo del PEIB no se aplicó tal cuál es en forma masiva. (Contreras y Talavera 2004:82)

El aprendizaje en la lengua materna en muchos casos facilitaba los procesos de aprendizaje de manera que para los alumnos los contenidos les eran más familiares y comprensivos. A pesar de la oposición de algunos sectores para que en la escuela no se enseñe en una lengua materna indígena, en especial porque afirmaban que sus hijos necesitaban saber leer y escribir en castellano para entender el castellano. Hasta cierto punto tenían razón, ya que, si recordamos una de las reivindicaciones de las organizaciones sociales era el adquirir la lectura y escritura para hacer frente a sectores dominantes o de entender la lógica de los españoles, como por ejemplo la lucha y la educación emprendida por Nina Quispe.

Comprender la lucha emprendida por Nina Quispe para que el indio tenga acceso a la educación (alfabetización) es comenzar a recuperar en nuestras propias raíces culturales el intento de realizar una experiencia educativa. Pero también significa la comprensión de una sacrificada lucha de aymaras, quechuas y otros pueblos nativos en busca del acceso a la escuela. (Ticona 2005:104)

Otro punto conflictivo en la aplicación de la Reforma, es que ésta se limitó a la enseñanza de la lengua materna en especial en los sectores rurales, sin trabajar el castellano como segunda lengua, razón por la que los padres señalaban que los niños no aprendían bien ni la lengua materna ni el castellano.

La Ley de Reforma Educativa se señala de manera clara no solo el reconocimiento, sino que tiene como mandato responder a la realidad pluricultural y multilingüe mediante las modalidades de enseñanza monolingüe y bilingüe para aprender una lengua originaria nacional de manera obligatoria.

Pero también se señalan dificultades “como la insuficiencia de profesionales de diversos campos especializados en cuestiones educativas en general y en educación bilingüe, en particular” (cf. Albó y Anaya 2003). “Y la insuficiente y tardía capacitación ofrecida a los docentes, quienes si bien hablaban la lengua ancestral no sabían escribirla y por ello no se atrevían a usarla como vehículo de educación en su forma escrita” (López 2006).

En el documento de trabajo que recoge los aportes departamentales para el Congreso Educativo que debía llevarse el 2005, se identifican:

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p>La inclusión y recuperación estatal de la EIB.</p> <p>Los núcleos educativos que han asumido con responsabilidad el enfoque de la EIB han tenido éxito.</p> <p>Se avanzo en la modalidad bilingüe.</p> <p>Introducción de la interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.(CONED 2005:26)</p>	<p>Insuficiente número de profesores capacitados para desarrollar el enfoque de la EIB.</p> <p>Algunos padres de familia no están de acuerdo con la educación bilingüe.</p> <p>No existen políticas claras para la implementación de la EIB.</p> <p>La EIB, no se la aplico en toda su dimensión.</p>

A mi criterio, la Reforma de 1994 no sólo incorporó aspectos importantes desde lo educativo, reconoció también a los pueblos desde su bagaje cultural, manejo de sus recursos como es el tema del territorio y su participación en políticas educativas y organizacionales. Sin embargo, la evaluación de la aplicación de la Reforma Educativa, denoto puntos que debían ser repensados desde su aplicación.

En el mismo sentido, se señala:

Pese a las falencias de la educación intercultural bilingüe; la reforma educativa actual es sin duda el esfuerzo más completo por romper con el proyecto civilizatorio que define la destrucción de la identidad indígena como uno de los objetivos centrales de la escuela. (Luykx citado en Contreras y Talavera 2004:86)

El tema de la participación de las organizaciones sociales a través de los CEPOs y a través de la junta de padres de familia, fue creciendo procesualmente, en especial en relación a la pertinencia educativa que debían prestar las escuelas:

A partir de 1997, los CEPOs adquirieron institucionalidad y comenzaron a realizar acciones de sensibilización y orientación, logrando algunos cambios en las actitudes de los profesores, Juntas Educativas, dirigentes y padres de familia respecto a su participación para el mejoramiento de la calidad de la educación. (CONAMAQ 2004: 25)

Aunque se reconoce que este aspecto es algo que se debe ir consolidando con el desarrollo de una serie de talleres de formación en relación a funciones y competencias de este tipo de organizaciones.

## **6. Por una educación indígena originaria.**

Uno de los aportes a la educación boliviana en el proceso previo a la realización del Congreso Educativo Nacional fue hecho por las organizaciones que conformaban el Pacto de Unidad de Pueblos Indígenas Originarios que aglutina a organizaciones tanto del altiplano, de los valles, el Chaco y de la Amazonía boliviana.

La propuesta de estas organizaciones se socializa en los congresos departamentales realizados en 8 departamentos y en otros eventos cuyos temas de discusión fueron la propuesta educativa a ser considerada en el Congreso Nacional de Educación. Llama la atención de que en estos eventos el sector indígena originario cuente con el documento “Por una educación indígena originaria”, el cual, en el Departamento de Cochabamba, se constituyó en el documento base para proponer alternativas y analizarlas en las comisiones de trabajo.

De manera general en el documento se hace un análisis de la educación, teniendo como referencia los aspectos históricos y del contexto actual. En relación a cobertura y permanencia escolar, se menciona que la cobertura ha aumentado considerablemente aunque en zonas rurales la mayoría cursa hasta el segundo de primaria porque no existe la primaria completa.

El otro aspecto que se considera es la cantidad de escuelas donde se ha aplicado la EIB, no es representativa ya que sólo se aplica a un 10% de las escuelas en el país, sin embargo, se menciona que el hecho de enseñar usando una lengua originaria se va incrementando. Se señala además que la EIB contribuye al fortalecimiento de la autoestima y la identidad de los educandos y que los niños se ven más sociables, más participativos y más interpeladores. En el tema de la participación, aunque existía la normativa que preveía la colaboración de padres de familia se tuvo limitaciones, de la

misma manera con las juntas educativas que no asumieron sus roles<sup>19</sup> por no tener la información suficiente y por no existir políticas de seguimiento al respecto.

En la propuesta de los pueblos indígenas originarios se trabajan como aspectos centrales la educación pluricultural, plurilingüe y la participación social en educación.

La educación pluricultural, plurilingüe y la participación social en educación, al ser una conquista de las naciones indígenas originarias y del magisterio rural planteada desde las necesidades y demandas de los pueblos, comunidades, tentas, capitanías, ayllus y otras organizaciones como alternativa a la anterior corriente de la educación clásica, castellanizante, aculturante y caduca, se constituye en uno de los instrumentos político ideológicos para lograr la fundación del nuevo Estado y la autodeterminación desde la visión de las naciones indígenas originarias. (CONAMAQ 2004:47)

En relación a la participación comunitaria, se menciona que ésta debe ejercer una real participación y además con poder de decisión en la formulación de políticas educativas y de gestión en todo el sistema educativo. La participación debe responder a las formas de gestión territorial y organizativa de las naciones indígenas originarias. La participación social se ejercerá a través de los Consejos Educativos.

A nivel de estructura, en el documento “Por una educación indígena originaria” se reconoce la educación familiar comunitaria como algo novedoso, que tendrá 5 años de duración, es la formación que socializa al niño en la familia hasta antes de ingresar a la escuela.

Como un aspecto central se señala que la educación debe responder a la cosmovisión de las naciones indígenas originarias, que se reconozcan los saberes propios para profundizarlos y luego relacionarlos con otros contenidos.

Creo que la propuesta por una educación indígena y originaria, vislumbra la capacidad de identificarse y de unirse en torno a una propuesta educativa, en la que se demanda de manera seria la participación real de las organizaciones indígenas originarias, que sea intercultural y plurilingüe y que responda a sus formas de saber y de vivir. Probablemente

---

<sup>19</sup> En el Decreto Supremo 25273 se hace mención a 11 funciones de las juntas educativas, de ellas transcribimos las siguientes: Supervisar el funcionamiento del servicio escolar en su Unidad Educativa, **participar en la definición del contenido del proyecto educativo de su Unidad Educativa y supervisar su ejecución**, evaluar el comportamiento del Director, maestros y personal administrativo de la Unidad Educativa e informar mensualmente a la Dirección Distrital y al Servicio Departamental de Educación sobre irregularidades detectadas, **apoyar el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares programadas por el Director y maestros de la Unidad Educativa**. Gestionar ante las autoridades del Gobierno Municipal los recursos para cubrir las necesidades de infraestructura y equipamiento de la Unidad Educativa. (MEC y D 1999:2-3)

haga falta ser más propositivos en el campo de la educación alternativa e ir aterrizando en propuestas más locales ya que sigue moviéndose en el ámbito general.

### **7. La escuela para rescatar la patria.**

Otra propuesta a considerar es la del Magisterio Urbano, sector que precisamente elabora el documento “La escuela para rescatar la patria”.

Como aspectos centrales de dicho documento se pueden mencionar:

- El respeto a la plena vigencia del Reglamento del Escalafón Nacional del Servicio de Educación.
- La inamovilidad funcionaria del magisterio.
- La institucionalización permanente y periódica de todos los cargos jerárquicos de la carrera docente y administrativa.
- Exclusividad de la formación docente en las escuelas normales.
- Un reglamento consensuado con el magisterio sobre el funcionamiento del control social (juntas escolares y otros).
- El no ingreso a la carrera docente de profesionales libres.
- La no descentralización de la Educación.

Desde este punto de vista, lo propuesto por la federación de maestros en relación a la formación docente se limita a la defensa de los maestros normalistas, a cuidar el escalafón docente sin hacer un análisis de diferentes realidades y necesidades y del aporte que pueden hacer profesores comunitarios.

Respecto al escalafón docente, comparando con la propuesta de las organizaciones, se señala que se debe “Revisar, actualizar y regularizar el escalafón para mejorar la calidad educativa garantizando la permanencia de maestros con formación pedagógica en zonas alejadas y de difícil acceso a través de incentivos económicos” (CONAMAQ 2004:58).

El reconocer a comunarios como sujetos que pueden desarrollar procesos de aprendizaje y que éstos puedan ser asumidos por el Estado supone revisar el escalafón docente y se pueda valorar la experiencia de vida que tienen comunarios que además hayan recibido otro tipo de formación y tengan la posibilidad de continuar su formación en aspectos didácticos y metodológicos, pero lo importante es que se tiene la apertura para incorporar

en el magisterio a otros agentes educativos que pueden enriquecer las experiencias educativas en diferentes contextos.

Por otro lado, en el documento propuesta por una patria nueva, si bien se intenta proponer una nueva perspectiva educativa, denota más bien que reflexiona en relación a lo que es el neoliberalismo, señalando que este es:

Un movimiento conservador es una reacción teórica y política contra el Estado de bienestar, el neoliberalismo está ligado a una crisis profunda de civilización: la competitividad y la exclusión, el privatismo y la fragmentación, el predominio de una racionalidad instrumental y una cultura de la desesperanza. (2004:6)<sup>20</sup>

En esa perspectiva se hace también una serie de consideraciones respecto a la globalización.

En relación a la educación se señala que dentro de este marco de la globalización y el neoliberalismo, ésta cumple una función de legitimación del nuevo orden globalizado. Consecuentemente, cumple una función de ajuste interno al orden capitalista.

Como aspectos centrales recogeremos algunos conceptos importantes que presenta la propuesta:

La finalidad de la educación es la de formar al hombre como sujeto histórico. Esto implica darle al alumno una amplitud para la creación.

Nacional, integradora de toda la nación, democrática, valorizadora de los valores esenciales de la vida colectiva y en primer lugar del trabajo.

Estructurar el sistema educativo de manera que respete y articule el carácter multinacional y pluricultural de la sociedad boliviana con los intereses de las clases populares y las culturas regionales.

El objetivo esencial de nuestra propuesta radica en la visión de que el hombre es capaz de realizar tareas sociales y profesionales para ponerse a la altura de las necesidades del desarrollo cultural y personal que es posible alcanzar mediante su participación.

Si bien, la propuesta como tal tiene una posición reaccionaria, en relación a lo que significa el capitalismo, neoliberalismo y recupera el carácter constructivo de la persona en el proceso social en el que vive. (Op cit: 38-39)

---

<sup>20</sup> En el documento propuesto por la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.

La propuesta educativa como tal no presenta aspectos totalmente revolucionarios, se apunta hacia lo nacional pero también se coincide con otras propuestas en reconocer el carácter multinacional y pluricultural de nuestro país.

Una vez más, se trata en el fondo de cuidar al gremio, tanto en el tema salarial como en su espacio laboral.

### **8. Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.**

El anteproyecto de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez fue elaborado por una comisión conformada por representantes acreditados de las diferentes organizaciones sociales e instituciones educativas del país, proceso en el que participaron también instituciones como la iglesia católica representada por dos delegados de la Comisión Episcopal de Educación; representantes de las universidades privadas y estatales, Federación y Confederación de maestros y las organizaciones indígenas con su documento de propuesta, por mencionar solo algunas instituciones involucradas con el área educativa en el país.

Al inicio de este trabajo, diferentes instituciones y organizaciones compartieron en la Comisión Nacional, sus propuestas, las mismas que junto a las Conclusiones de los Talleres Nacionales y Congresos Departamentales realizados en 2004, las conclusiones del Congreso Nacional de la Educación (1992) y otros documentos, fueron tomados como base de la elaboración del presente documento. (Piaggio 2011)<sup>21</sup>

Es importante conocer este antecedente para tener una idea cabal del tema de la participación en la elaboración de la propuesta preliminar, y aunque no conocemos si la discusión y la elaboración del documento final fue realizada con el espíritu inicial que se tuvo al convocar a todas las organizaciones sociales, instituciones educativas como las universidades, representantes de los maestros, etc. Sin embargo, si se tiene la constancia de que el documento final fue consensuado y además se muestra a los representantes con nombres y apellidos, teniendo por supuesto una lista larga de quienes se podría decir, escribieron la nueva propuesta educativa para el país.

---

<sup>21</sup> En línea: <http://expresionespecial.blogspot.com/2011/04/ley-avelino-sinani-y-elizardo-perez.html>: Fecha de consulta: 3/05/ 2011.

Dicha propuesta después de una serie de revisiones y consultas fue promulgada como Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez por el presidente Evo Morales el lunes 21 de diciembre de 2010.

Considerando el documento como tal y tratando de ver los artículos que hacen referencia a una de las reivindicaciones de los sectores sociales como es el reconocimiento de las diferentes culturas y el considerar la esencia de éstas en el tema educativo, se tiene que:

Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el fortalecimiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas. (ME<sup>22</sup> 2010:7)

Se reconoce en el país y más desde la educación el fortalecimiento de la cultura propia para promover la interculturalidad. En esta perspectiva se pretende construir la sociedad promoviendo la interrelación de todas las culturas y de esa forma ejercen su derecho ciudadano, sin dejar de lado su identidad cultural. Respecto a la construcción de la ciudadanía, se tiene que:

La ciudadanía se ejerce en las esferas públicas, y plantea que para su realización efectiva es necesario que aquellas sean inclusivas de la diversidad lingüística y cultural, pues “no basta con que los excluidos accedan al Congreso de la República. Es importante que dicho acceso no sea un camino trillado, que las barreras lingüísticas se levanten y el trato entre pares sea equitativo y no discriminatorio. (Tubino citado en Granda 2008:114)

En términos generales, de la Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez, se pueden mencionar como aspectos recuperables en el tema de la participación social en educación, el tema de la participación comunitaria social en todo el Sistema Educativo Nacional mediante los Concejos Comunitarios de Unidad Educativa, de Núcleo, Zonales, los Concejos Educativos Regionales y de Pueblos Originarios, el Concejo Educativo Plurinacional y el Congreso Plurinacional. Las instancias mencionadas participarían en la definición de políticas educativas de todo el Sistema Educativo Nacional, en la planificación, organización, ejecución, seguimiento y evaluación de los procesos educativos.

---

<sup>22</sup> Ministerio de Educación

El otro aspecto que es importante mencionar es la recuperación de la educación comunitaria y la socialización de saberes que en ella se viabiliza y se reconoce en el proceso educativo a desarrollarse en todas las instancias educativas, aspecto conflictivo, en especial con el sector del magisterio, que sólo reconoce como formación válida la impartida en instituciones escolares y para el caso de los maestros la desarrollada en los Institutos Superiores o Normales.

Para hacer operativa la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez se han ido elaborando diferentes diseños curriculares tanto para la primaria, como para la educación alternativa.

En la estructura de la educación se cuenta con:

El Subsistema de Educación Regular y este a su vez, el nivel de Educación Inicial en Familia Comunitaria, integrado por dos etapas: educación inicial en familia no escolarizada, con un periodo de 3 años y la segunda Educación Inicial en Familia Comunitaria, escolarizada, con 2 años de duración y la Educación Primaria Comunitaria Vocacional, con 6 años de duración. (ME 2010:15-16)

Como fundamentos se señala que la Educación Inicial en Familia Comunitaria: “Constituye la base fundamental para la formación integral de la niña y el niño, se reconoce y fortalece a la familia y la comunidad como el primer espacio de socialización y aprendizaje” (Op cit: 15-16).

Por su lado la Educación Primaria Comunitaria Vocacional:

Comprende la formación básica, cimiento de todo el proceso de formación posterior y tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe. Los conocimientos y la formación cualitativa de las y los estudiantes, en relación y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación. Este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes, en relación y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación. Este nivel brinda condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes, desarrolla sus capacidades, potencialidades, conocimientos, saberes, capacidades comunicativas, ético – morales, espiritualidades, afectivas, razonamientos lógicos, científicos, técnicos, tecnológicos y productivos, educación física, deportiva y artística. (Op cit:16)

En los párrafos anteriores se hace referencia por una parte a la formación integral para la vida y en la vida, proceso en el que se desarrollan potencialidades, capacidades intelectuales, socio afectivas y que coadyuban al vivir bien<sup>23</sup>.

Respecto a la formación que se imparte en las escuelas donde se realizó la investigación, los y las niñas desarrollan capacidades, habilidades y formas de interrelación con los diferentes seres de la naturaleza que les permite mantener cierto equilibrio en su relación con la naturaleza porque no sólo es fuente de vida, yo diría que es la vida misma. Considerar aspectos relevantes como los conocimientos, la cosmovisión y además que la construcción del conocimiento sea de carácter comunitario es fundamental.

Con el mismo espíritu reflexivo, haciendo lectura y considerando la estructura curricular de la educación primaria comunitaria vocacional se tiene:

PRINCIPIOS	CAMPOS	AREAS	DISCIPLINAS
DESCOLONIZADORA-COMUNITARIA-PRODUCTIVA-CIENTIFICA-HISTORICO CULTURAL	Cosmos y pensamiento.	Espiritualidad y religiones.	Espiritualidad y religiones.
	Vida, Tierra y Territorio	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales
		Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
		Comunicación y lenguaje	Lengua materna
			Segunda lengua
			Lengua extranjera
		Educación artística	Educación Musical
			Artes Plásticas
	Sociedad y comunidad.	Cultura física y deportiva	Educación física y deportes
	Ciencia, Tecnología y Producción	Matemática	Matemática
	Informática NTIC's	Computación	
	Tecnologías	Técnica Vocacional	

Fuente: MEC 2007: Diseño Curricular, Diseño Primaria. La Paz

Se puede ver que la propuesta curricular incorpora dentro de las áreas las espiritualidades y religiones, en el área de comunicación y lenguaje a la lengua materna y

<sup>23</sup> El concepto de vivir bien, tiene su origen en expresiones diversas de las culturas indígena – originarias de nuestro país **ñandereko** (vida armoniosa) **suma qamaña** (vivir bien) **teko kavi** (vida buena), **ivi maraei** (tierra sin mal) y **qhapaj ñan** (vida noble). El acceso y disfrute de bienes materiales que nos ofrece el planeta y la realización afectiva, subjetiva, intelectual y espiritual de los seres humanos en armonía con la naturaleza y en convivencia comunitaria. En línea: [http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/3/40183/MercedesZerda\\_1.pdf](http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/3/40183/MercedesZerda_1.pdf). Fecha de consulta: 5/05/2011.

las demás áreas tienen relación con las que se tiene actualmente en la Reforma Educativa.

La aplicación de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez tendrá un proceso paulatino y las condiciones en las diferentes escuelas deben ser mejoradas, porque propone como recursos didácticos por ejemplo para el área de ciencias naturales: retroproyector, computador, data display, videos, DVD, filmadora, cámara fotográfica, grabadoras, microscopio, termómetro, materiales que si bien son importantes, sabemos que en la mayoría de las escuelas no se tienen las condiciones de infraestructura adecuada, no cuentan con energía eléctrica y peor aún se puede pensar en disponer de estos medios que se señala en el documento.

En todo caso, en el documento se debiera proponer la recuperación de materiales que existen en cada contexto, para no depender de medios más sofisticados que requieren necesariamente, por ejemplo, servicio de electricidad y otros recursos que no están disponibles en todas las comunidades.

## **9. Educación escolar.**

Cuando hablamos de la escuela podemos remontarnos a épocas antiguas, en sociedades incas y aztecas, tal vez no en el sentido en el que ahora se la concibe y se le da el nombre.

Al respecto se señala:

Podría parecer problemático el uso en este capítulo del concepto de “escuela”, pues de las instituciones educativas de los Incas y de los Aztecas no sólo nos separan más de 500 años, sino también, y es lo que vamos a mostrar, estas instituciones presentan todos los rasgos que caracterizan a una escuela – incluso en nuestra concepción actual- son lugares de aprendizaje institucionalizado, donde se reúne a grupos parciales del conglomerado social con el objeto de que reciban instrucción sistemáticamente organizada, por parte de maestros expresamente destinados para ello, en instalaciones especialmente previstas para ello, y durante un tiempo limitado. (Schroeder 1994:41)

La educación de los incas se impartía en el yachay wasi (casa del saber), al que accedían los alumnos de sangre real. La función de estas casas del saber era formar a los miembros masculinos de la familia de los jefes de aquellos reinos que los incas habían sometido. Los incas les daban cierta autonomía cultural pero no dejaban de lado en formar escolarmente a sus sucesores en la cultura y mentalidad de los incas.

La educación en la casa del saber era de cuatro años, el primer año se les enseñaba la lengua del inca, el segundo a adorar ídolos y a doctrinar, declarando y enseñando su religión, el tercer año les enseñaban en los quipus, cosas relacionadas con su gobierno y autoridad y el cuarto año, aspectos relacionados con historias y guerras que pasaron anteriormente.

Para las diferentes materias de enseñanza había maestros especializados:

Los amautas o filósofos eran los maestros más conspicuos, eran los que enseñaban las ciencias (astrología y astronomía, medicina, geometría, aritmética) y se dedicaban a las cuestiones filosóficas; los harauicus eran poetas, músicos y artistas, de manera que eran los encargados de la formación artística; el willac Umu, como sumo sacerdote era responsable de la introducción en los cultos; los warachicus enseñaban el arte de la guerra, los kipukamayoc introducían a los alumnos en la escritura nodal y en las tareas administrativas. En la casa del saber del Cuzco sólo recibían enseñanza los hijos de las familias dominantes. (Op cit:44-45)

Para las mujeres estaba el aqlla wuasi (casa de las elegidas), se formaba a las vírgenes para el culto que se realizaba en el templo del sol. Además de estas instituciones se formaba al hombre común en tareas relacionadas con la agricultura, artesanía y educación básica de tipo filosófico – religioso.

Podríamos describir más aspectos de la educación inca, sin embargo, los aspectos centrales y cualitativos nos muestran que esta educación además de ser estratificada, es decir, tener el propósito de mantener cierta seguridad para el manejo administrativo, era una educación que aseguraba la sucesión del estado y por lo tanto privilegiaba a los hijos de los incas excluyendo de esta formación a los runas (pueblo).

Los runas adquirían capacidades y conocimientos ligados a la vida cotidiana, como la parte agrícola, artesanal, y las funciones comunitarias, en cambio para el relevo de los incas su formación era más científica, religiosa y política. En el fondo el cumplimiento de las funciones dentro de la comunidad era la prioridad de la formación que recibían tanto los sucesores del inca, como los ciudadanos comunes.

Comparando con la educación en la Colonia, a grandes rasgos, se puede decir que era sumamente elitista, ya que las mujeres no podían acceder a ella, por ser consideradas inferiores, los muchachos que accedían a la educación eran solamente los hijos de los españoles y aprendían básicamente lectura, escritura, cálculo y sobretodo la oración, no se admitía a ningún esclavo, y en primera instancia ni siquiera a los mestizos.

Ya en las misiones indígenas, pueden acceder a cierta formación los hijos de los caciques, sin embargo aún en ella, sólo algunos tenían posibilidad de aprender a leer, escribir y de calcular básicamente. Los más que aprendían eran sólo las oraciones y se dedicaban la mayor parte del tiempo a las actividades agrícolas o artesanales.

De ahí que se fue haciendo una diferenciación entre aquellos que podían acceder a la formación y al conocimiento de las letras y aquellos que no, estos últimos, sólo podían aprender realizando las tareas cotidianas como la agricultura, artesanía y trabajos domésticos, siendo estas desvaloradas en sí mismas.

La escuela colonial es a la vez insignificante y significativa; para la ejecución de los deberes cotidianos (los del esclavo en el trabajo forzado de las plantaciones y las minas, las del artesano, incluso las del soldado o el funcionario de la administración) la formación escolar era absolutamente inútil e insignificante; todo lo que había que saber para poder trabajar, se aprendía en el trabajo mismo: Pero precisamente en su insignificancia para la vida cotidiana es que la asistencia a la escuela resultaba al mismo tiempo significativa: la formación escolar venía a ser un artículo de lujo, un símbolo de status, un adorno importante, la función de la escuela era conferir prestigio. Esta concepción tuvo consecuencias fatales; para empezar se trataba de una escuela con acceso limitado, sólo llegaban a disfrutar de la formación escolar grupos sociales privilegiados, concretamente los miembros (masculinos) de la capa dominante española y los hijos (varones) de los caciques indios, y éstos a su vez con limitadas posibilidades de ascenso; las mujeres, los indios y los esclavos negros quedaban fuera de las puertas de la escuela. Por otra parte se ligaba, con todo lo dicho, también una clara valoración de las actividades a que se dedicaba cada uno de los grupos mencionados; la actividad de tipo mental, espiritual es señal de riqueza, de poder, de la capacidad de darse un lujo; las actividades corporales son cosa de esclavos, de salvajes de seres sometidos. (Op cit: 79-80)

Como se puede ver, el carácter diferenciado de la formación en el incario, tenía que ver con la sucesión de la autoridad del inca sin que en ella exista una desvalorización de las actividades relacionadas con la vida cotidiana, como son la agricultura, artesanía, etc.

En la Colonia se saca a los niños de su realidad cotidiana inculcándoles la vida espiritual cristiana, negando sus prácticas de vida y subvalorando lo relacionado con las actividades que tenían que ver con lo práctico.

La escuela, lamentablemente hasta nuestros días separa la formación intelectual, centrada en la adquisición de conocimientos de la relación con la vida cotidiana y las actividades desarrolladas en ella. Además mantiene su carácter discriminatorio y hegemónico en el que no se respetan las tradiciones culturales, inculcándoles valores y formas de conocimiento que no tienen que ver con su entorno inmediato.

Una vez más intentaré captar las estructuras esenciales de la escuela colonial para desvelar, al mismo tiempo, algunas de las dependencias cuyas repercusiones se pueden detectar hasta en la forma actual de la escuela. La escuela colonial no constituía de ninguna manera una continuación de los sistemas escolares y educativos que, como hemos mostrado en el capítulo anterior, estaban perfectamente establecidos antes de la llegada de los conquistadores, sino que con ella se logra el primer modelo escolar trasplantado al Nuevo Mundo, una escuela llamada a cumplir funciones determinadas dentro de la sociedad colonial: La escuela colonial estaba diseñada de acuerdo a los requerimientos de la política colonial española; con ella comienza la dependencia de Sudamérica respecto de Europa; esta dependencia quedó internalizada en las estructuras escolares. (Op cit:78)

Si seguimos un poco la historia, la escuela a pesar de tener características que enajenaban a los que accedían a ella, para las organizaciones sociales el acceso fue una reivindicación, en especial porque saber leer y escribir significaba aprender y conocer lo que los sectores dominantes manejaban para manipularlos.

La escuela en la actualidad es considerada como una institución educativa, que tiene ciertos objetivos que cumplir, cierta planificación y contenidos que desarrollar en un ambiente determinado en el que el alumno debe aprender.

Es decir, aún hoy a pesar de que hay tendencias educativas como las que se asumió en la reforma educativa, relacionadas con el aprendizaje significativo, la importancia del contexto social con las teorías de Vigostky, la escuela en comunidades o regiones como las comunidades en las que se desarrolló el trabajo, aún no tienen relación con el contexto y todavía existe ese divorcio entre el aprendizaje de conocimientos que no están relacionados con su vida cotidiana, es decir, los padres son los que deben enseñar las actividades agrícolas, pesca, artesanía y la escuela es la que debe enseñar otros conocimientos relacionados con la lectura–escritura en castellano y habilidades de cálculo..

## **10. Aprendizaje en la educación escolar**

En la misma medida, el aprendizaje en la formación incaria se asumía tanto en las instituciones destinadas a la formación como en la vida comunitaria, por lo que el individuo era al mismo tiempo miembro de una familia y también miembro de una comunidad y respecto de ambas formas sociales tenía exigencias y obligaciones que cumplir.

La persona tenía una fuerte responsabilidad con la comunidad, en cambio en la sociedad colonial el individuo estaba supeditado a los intereses de las castas dominantes, no

interesaba en ninguna medida los intereses de las familias y menos las de la comunidad, interesaba solamente mantener el orden establecido desligando al individuo de su vida cotidiana.

De ahí, que el aprendizaje en la escuela, no respondía a intereses ni de la persona ni de la comunidad, por ello se dice que la escuela fue un trasplante del colonialismo.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. (López 2001:4)

De la misma manera todavía hoy se prioriza la enseñanza o la instrucción en la que el docente es en última instancia, él que decide los contenidos que deben ser aprendidos, responde a una planificación unilateral en la mayoría de los casos. Es decir el docente planifica sin considerar las necesidades de los alumnos y menos de los padres de familia y la comunidad.

La asimetría de la relación entre las culturas indígenas y la cultura dominante ha propiciado que en los sistemas educativos se atienda a los educandos indígenas usando planes y programas de estudios nacionales –vale decir, organizados bajo la lógica y racionalidad de los y las estudiantes mestizas-. Así, durante los primeros años de escolaridad los indígenas requieren apropiarse de los esquemas de organización del pensamiento de la cultura dominante, mientras que los esquemas propios se relegan al ámbito privado de la familia o de la participación comunitaria. (Organización Universitaria Interamericana OUI 2010:2)

En el campo lingüístico la intención fue la de castellanizar al indígena, no nos olvidemos la labor del Instituto Lingüístico de Verano ILV, quienes formaron profesores para escribir en lengua indígena para comprender mejor contenidos relacionados con la iglesia.

Las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. (Op. cit: 5)

Los niños en la escuela aprenden repitiendo o memorizando lo que el profesor señala como contenidos adecuados, que se deben aprender en la escuela.

## **11. Educación Comunitaria.**

En la educación Inca, la educación comunitaria tenía importancia, se aprendía de la agricultura, haciendo agricultura, de la artesanía haciendo artesanía, juntamente los niños

y los padres de familia. Estas actividades eran tan importantes como las que se desarrollaban en las casa del saber, además de conocer el arte de la guerra, de leer los quipus, de saber de filosofía, astrología; tenían que saber realizar las actividades cotidianas y éstas eran tan importantes para mantener la relación y la existencia de la vida comunitaria.

No se niega que había cierta diferenciación en la formación que recibían, en especial los familiares de los incas nobles, en relación a otras familias para la sucesión del incario. Sin embargo estos de la misma manera que las actividades cotidianas estaban supeditadas al bien común.

Pérez y Sánchez (2005:319) definen: “La educación desde una perspectiva comunitaria, está vinculada a las necesidades cognoscitivas y de transformación social del sujeto pueblo. Este proceso conduce a un encuentro permanente con lo “otro” que la escuela formal no presenta y que el hombre pueblo<sup>24</sup> rescata ante la necesidad de actuar en la sociedad”.

Parafraseando a Carlos Calvo Muñoz, la escuela no es la única encargada de formar a la persona, la educación se la adquiere a lo largo de la vida.

La educación comunitaria se basa en lo que ocurre en la vida, y por eso prepara al hombre para actuar en la vida. Para que este proceso se cumpla debe despertar estados mentales que remueven el conocimiento de su base psíquica, para redimensionarlo como fundamento de una acción comunitaria. Se debe señalar que la educación comunitaria es por definición vinculante con la realidad, para ello debe existir armonía entre la forma comunitaria y el contenido comunitario. (Op cit:328)

Me parece importante algunas apreciaciones que hace, cuando se refiere a que la educación desarrollada en la vida, tiene que estar dirigida a que el sujeto conozca su propia existencia, sus ideales y sus posibilidades de acción con el resto de las personas que en su entorno intercambian con el mundo social.

En ese sentido, la educación comunitaria a través de la socialización, que trataremos en otro punto, es paradójica. Son procesos educativos que se van dando en el transcurrir de la vida, que mantiene la armonía con la totalidad de la vida a mi entender, pero no se las

---

<sup>24</sup> Pérez y Sánchez hacen una reflexión de la educación comunitaria a la luz de la pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire y cuando se refieren al hombre pueblo dan a entender que es el hombre que vive en espacios de convivencia comunitaria y así lo asumimos para fines de la investigación.

predetermina sino que se va dando de acuerdo a los cambios temporales, en el espacio, épocas de siembra, cosecha, etc.

En el caso de la investigación realizada por el EIBAMAZ:

Se ha denominado currículo comunitario a esta selección de objetivos pedagógicos realizada por la sociedad mosetén y a su forma histórica de institucionalizar los espacios de aprendizaje, al modo de legitimar socialmente a los agentes educativos locales y a la forma en que desarrollan sus propias metodologías de enseñanza, que se complementan con las estrategias de aprendizaje generadas por los niños indígenas y con los sistemas sociales de evaluación de los procesos educativos y de los aprendizajes desarrollados en el ámbito comunitario. (PROEIBANDES – UNICEF 2008:43)

La educación comunitaria valora sus conocimientos y experiencias que el mundo de la vida le ha permitido acumular y dinamizar en diversos espacios y tiempos.

## **12. Aprendizaje en la educación comunitaria**

El aprendizaje en el ámbito comunitario, tiene bases sólidas porque permite desarrollar en los niños la capacidad investigativa y el tratar con las casualidades, como esas casualidades que se van dando a lo largo de su aprendizaje, y no así como certezas o verdades que deben ser repetidas.

En la educación informal no se excluyen las coincidencias; se las trata igual que a las causalidades y casualidades<sup>25</sup>. Cuando el niño juega trata con ellas con indiferencia deferente, como si danzara en medio del caos: Pone a prueba su experiencia, corrobora resultados o hipotetiza nuevas relaciones. Su tarea es científica como la del investigador que, a diferencia del niño, establece criterios y metodologías ortodoxas para investigar: Minimizar las diferencias entre ambos es absurdo; sin embargo, no hay que subestimar que la diferencia de calidad reside en la simplicidad del juego infantil, que no es superficialidad, frente a la sofisticación de la investigación formal, pero no en las funciones cognitivas en uso. A diferente escala, ambos buscan maneras inéditas de organizar el caos. En ambos casos el proceso es inductivo y lento, en algunas ocasiones, intuitivo y rápido en otras. A diferencia del adulto, si el niño se equivoca no importa, pues aprende. Esta despreocupación que es una forma de ocupación, alimenta la resiliencia, gracias al humor, la creatividad, la autovaloración y la creación de redes de apoyo social, que contrastan con el ambiente escolar, donde los temas “importantes” se tratan sin humor. (Calvo 2005:118)

---

<sup>25</sup> La casualidad en la ocurrencia de los fenómenos es constante; no así la causalidad manifiesta entre ellos. No siempre nos es dado comprender por qué acontecen los fenómenos o por qué determinadas relaciones toman un curso determinado, contrario a nuestras intenciones. Sin embargo, siempre tratamos de encontrar respuestas explicativas, reales o ficticias, que nos contentan. Etnoeducación y escolarización - Carlos Calvo. En línea <http://carloscalvo.blogspot.com/archive/2005/12/02/etnoeducaci%C3%B3n-y-escolarizaci%C3%B3n-carlos-calvo.html>: Fecha de consulta 9/05/2011.

El aprendizaje del niño en la comunidad<sup>26</sup>, sin dejar de lado la importancia que tiene el apoyo social, se hace en algunos casos jugando. Tratando de descubrir la forma de hacerlo bien o de lograr algo concreto, se hace de manera agradable y para tener los resultados que espera, el pequeño pone de su parte todo lo aprendido anteriormente. Por ejemplo en la Amazonía, en concreto en la comunidad de San Luis Chico, recuerdo que los niños, jugaban a dar en el blanco con una flecha a un limón. Se daban el trabajo de buscar charcos de agua, imitaban que era un río o laguna y dentro ponían el limón. Eran tres o cuatro niños que recorrían la comunidad riendo y buscando charcos adecuados para su práctica. Algunos acertaban y reían en conjunto y si no lo hacían reían igual y seguían intentando. Los niños eran de edades diferentes, el más pequeño tenía unos cinco años y el más grande unos 8 años de edad.

Como vemos, estos niños tienen la necesidad de indagar por sí mismos, de investigar y de tratar de lograr en ambientes abiertos, aprendizajes que le son útiles y significativos para su entorno. El otro aspecto que me parece importante señalar, es que el aprendizaje es polifacético, es decir el niño, en la comunidad no aprende una sola cosa a la vez, sino que atiende varias cosas simultáneas. En el caso mencionado anteriormente, los niños juegan, yo diría apasionadamente, es decir, se trata de lograr darle al blanco, utilizar de manera adecuada la flecha, buscar los limones adecuados, en un charco de agua accequible, porque habían varios charcos de agua, pero ellos elegían uno en concreto.

El aprendizaje polifacético es axiológico porque es relacional y contextual. El niño aprende a medida que elige criterios para ordenar los estímulos; no razona formalmente ni se ocupa en limpiar sus argumentos del “ruido” ambiental o de intereses caprichosos. Cuando elige, juega; cuando juega, elige, sin orden aparente ni conciencia de estar delineando un método para responder mejor a los desafíos que le plantean las situaciones complejas que vive, más tarde volverá para comprobar, una y mil veces, en distintos contextos y con diferentes exigencias, hasta que su misma eficacia o inutilidad le canse y vaya por otro. (Calvo 2005:120)

Por otro lado, estos mismos niños, que la escuela consideraría como inexpertos, son verdaderos expertos cuando realizan actividades que ellos mismos diseñan, así como los medios y productos necesarios; y si durante la realización sufren un contratiempo, lo disfrutan igual porque es prueba de que su intento. En cambio en la escuela no les

---

<sup>26</sup> La palabra comunidad ha adquirido diversas connotaciones. En la investigación recuperamos dos características principales: 1. Lugar donde el individuo puede encontrar la mayor parte de las actividades y experiencias que le son importantes; 2. El grupo está unido, entre sí, por un sentimiento de identidad, comparten elementos comunes tales como un idioma, valores, costumbres, visión del mundo.

entusiasmo aprenderlo teóricamente, porque tendrán que recitarlo o escribirlo pero de una manera superficial. En cambio, cuando aprenden a pescar por ejemplo, deben observar el comportamiento de los peces, saber en qué momento disparar la flecha, si es un sábalo, saben que estos peces salen casi a la orilla porque se alimentan de la arenilla de los ríos y como dije anteriormente las equivocaciones no les asustan. Observe que en algunos casos hasta les divierte hacer intentos fallidos hasta que aprenden a hacerlo o entre compañeros se corrigen.

El juego es importante en el aprendizaje de los niños en la vida comunitaria, con él desarrollan su capacidad investigativa sin tener de manera anticipada un resultado que lograr. Disfrutan buscando o creando respuestas que van probando.

El sentido y goce reside en la incertidumbre que genera confundir a los otros, incluso a sí mismo, pues ni siquiera el jugador tiene seguridad de que controla todas las variables. Puede suponerlas y hace como si fuera de una manera o de otra. La emoción no la provoca la certeza, sino la incertidumbre. La riqueza del desafío radica en sospechar adonde puede conducir una ruta, pero ignorar el destino final. Eso fascina. Si así no fuera, si se supiera el resultado, ¿cuál sería el sentido de una competencia? El juego permite la anticipación, pero sin certeza de lo que acontecerá. Cuando el niño juega a ordenar piedras, no anticipa nada; simplemente ordena o desordena. Ninguno es prioritario, porque ninguno es primero o segundo, sólo lo son en la secuencia; cada cual lleva en su interior la presencia del otro. (Op cit:126)

El ser mismo de los niños se expresa mediante el investigar, el desafío, la búsqueda de nuevas experiencias, actividades que hacen parte de su esencia. El niño es inquieto y busca satisfacer sus preguntas, ir más allá de lo que le dicen los adultos, busca saber y lo hace a través del desafío de las preguntas, curiosidades y las diversas confusiones que tiene. Le interesa el movimiento, el ir y el venir, eso le provoca vida y aprendizajes que son significativos y que no serán fácilmente olvidados.

El otro tema en el aprendizaje infantil es el la imitación. El niño en la vida comunitaria imita, pero no repite mecánicamente, como se lo piden en la escuela, repetir o copiar sin experimentar. Imita, pero lo hace desde su vivencia, es decir, se involucra, se transforma en el personaje que vio cómo hacía o como le dijo que hiciera, imita pero experimentando y vive la tensión que le supone por ejemplo ir de cacería. No le basta con saber teóricamente las técnicas para ser un buen cazador o repetir sin involucrarse, sin imitar o sin ser en cierto momento un cazador, la tensión, la incertidumbre que supone tomar en cuenta todas las variables que intervienen en la caza, pero de manera espontánea, sin

planificaciones previas, haciendo lo que les provoca, dando respuestas a esas situaciones y poniendo en juego todos sus conocimientos.

O como dice en el texto “Aprendizaje de los niños en los andes”, cuando el niño juega, no imita mecánicamente “es también una persona tan equivalente como un adulto y en esa circunstancia recrea, a su manera, los eventos agrícolas, sociales y rituales de su pueblo. El juego no es una circunstancia aparte de su cotidianidad chacarera, es también su manera de hacer chacra y vida social, y tiene continuidad con los eventos que realiza conjuntamente con su familia.” (Faiffer 1989:xii)

En suma, el aprendizaje en la comunidad, es prioritario para los niños, porque ponen en juego todas sus capacidades y aprenden a partir de sus necesidades y sus búsquedas por conocer, investigar y lo hace apasionadamente involucrando todo su ser y sin tener miedo a las equivocaciones o a las acciones sin respuesta aparente. En esa búsqueda van creando respuestas, y al hacerlo imitan a veces, pero desde su experiencia.

Sus pares acompañan este proceso y los padres observan cómo los niños van creciendo y aprendiendo las tareas de la familia y la comunidad. ¿Cómo aprendió? le preguntamos a una madre y dice, aprendió nomás, haciendo y viendo aprendió, en ese aprendió nomás, está toda la riqueza de la capacidad de investigar del niño, la experimentación, el equivocarse, el adentrarse en cosas que para él no tienen respuesta anticipada, las busca, las descubre y las aprende.

En el mismo sentido, en la tesis sobre concepciones de enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua, se señala:

Es posible suponer que en este tipo de comunidades los aprendizajes se conciben como responsabilidad de los niños y de los aprendices, ya que la sociedad les brinda la oportunidad de acceder a todos los espacios de la localidad para que aprendan observando imitando, ayudando, en el marco de las prácticas sociales y los valores socioculturales. (García 2005:81)

Los niños aprenden como parte de su vida cotidiana, exploran todo lo que ven alrededor y participan observando todas las actividades que se realizan en la comunidad e interactuando con todos los seres que componen la comunidad.

### **13. Necesidades de aprendizaje.**

La Reforma de 1994 en el tema educativo, al reconocer la diversidad cultural en el país, como se señaló, también promovió una educación descentralizada y contextualizada por

lo que se incorporaron dentro de la normativa que los contenidos deben ser regionalizados y estos deben responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Las necesidades básicas de aprendizaje son aquellos requerimientos fundamentales que la sociedad demanda a la educación [institucionalizada] para que las personas desarrollen aprendizajes que generen actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan solucionar problemas, enfrentar desafíos, exigidos por el entorno social y el medio ambiente, para así alcanzar el bienestar propio y contribuir al desarrollo social y económico del país. (Ministerio de Educación 2003: 20)

Esta situación supone que la educación debe buscar mecanismos que permitan detectar necesidades educativas de sectores socioculturales específicos:

La atención a las necesidades de aprendizaje de poblaciones específicas, desde sus inicios, la EIB debió buscar mecanismos que le permitiesen detectar las necesidades educativas de sectores socioculturales específicos. Esto resultó del propio hecho que no se trataba de articular una propuesta educativa nacional, salvo excepciones, sino más bien encontrar respuestas a los problemas y necesidades que experimentaba un pueblo específico. Si se quiere se pretendía elaborar una propuesta educativa específica hecha a medida. (López y Kuper: 52)

En este sentido, en el trabajo interesa elaborar una propuesta que responda a las necesidades educativas de los pueblos Tsimane – Mosen, en relación a su contexto y sus formas de organizar su cotidiano vivir, para que a partir de esta propuesta se atiendan a las necesidades reales de formación y se fortalezca su identidad cultural.

Las necesidades de aprendizaje se deben considerar de manera integral, tal como se concibe la vida en las comunidades originarias. Vale decir, saberes relacionados con la naturaleza, con la relación persona - persona y con lo trascendente.

Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades...La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente en el transcurso del tiempo. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente. (Torres 1993:65)

Por una parte considerar la integralidad de las necesidades básicas de aprendizaje y por otra saber que estas cambian de acuerdo a la dinámica que se tenga en la vida

comunitaria y que cada cultura tiene su forma propia de satisfacerlas, en especial a través de la socialización de saberes tanto en espacios comunales como institucionales.

Dentro de la misma integralidad que se menciona en párrafos anteriores, relacionándolo con el aprendizaje dentro del ámbito comunitario, las necesidades básicas de aprendizaje tiene que ver con la inquietud de los que aprenden y con la búsqueda de satisfacer e investigar, descubrir aspectos que le son significativos para su entorno inmediato como base para incorporar nuevos conocimientos.

#### **14. Curriculum**

Tratando de acercarnos conceptualmente al término de curriculum, encontramos que tiene diferentes concepciones y formas de entenderse y hay formas diversas de acercarse a él desde el ámbito educativo. Estas concepciones están mediadas por posiciones políticas y éticas adoptadas.

Comúnmente se entiende por curriculum al “plan de estudios, o si se quiere, al conjunto de asignaturas que se deben cursar para poder obtener un título o diploma académico; es decir, el curriculum sería el camino que el estudiante debe seguir para obtener la titulación objeto de sus estudios” (Colom y Nuñez 2001:138).

Esta noción de curriculum hace referencia a los planes de estudio y las relaciona directamente con una institución escolarizada o institucionalizada. Desde un ámbito más global y situado en un contexto, se podría decir que:

Currículum engloba cualquier aspecto que tenga que ver con la educación, o en un sentido más restrictivo, con la escuela, por muy dispares que sean los mismos; desde el posicionamiento de los padres en referencia a la educación de sus hijos hasta la política educativa, desde los contenidos de la educación hasta la ciencia pedagógica, y para acabar con los ejemplos, desde las relaciones entre los niños hasta las costumbres y usos que éstos desarrollan en sus juegos. Es decir, cualquier aspecto que posea incidencia escolar o educativa puede ser considerado parte integrante del currículum. (Op cit :138)

El currículum tiene relación con el enfoque o tendencia educativa que se adopte, de ello dependerá la forma de pensar la realidad y de asumir la acción educativa. Por otro lado, es importante en esta perspectiva el posicionamiento de los padres de familia en relación a la formación de sus hijos y en relación a las políticas educativas, los contenidos y la acción pedagógica.

Desde la teoría crítica, el currículum:

Representa mucho más que un programa de estudio, un texto escolar, o un resumen de un curso. Más bien representa la introducción a una forma particular de vida y sirve en parte para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad. El currículum favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género. (McLaren 1989:224)

Considerando el currículum como una forma de política cultural, para los teóricos críticos, el término política cultural permite al teórico educacional resaltar las consecuencias políticas de la relación entre maestros y estudiantes que vienen de diferentes culturas, dominante o subordinadas. En este sentido la vida escolar es entendida como una pluralidad de lenguajes y formas de definir y de comprender las experiencias y prácticas.

El currículum desarrollado en las unidades educativas en general y de manera particular en comunidades como Asunción del Quiquibey y San Luis Chico, definen y favorecen cierta forma de vida que no es la propia. Es así que para los profesores las prácticas culturales y su visión de mundo es considerada primitiva, tradicional. Afirman que no son prácticas civilizadas y que les falta mucho por aprender.

En este caso quienes deben someterse a otras formas de vida socializadas a través de la escuela son los niños de las comunidades señaladas y de alguna manera también los padres.

Dentro de la concepción general que encierra el currículum se señala que:

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 explícita 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 agrupa 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. Es una práctica que se expresa en comportamientos diversos. (Sacristán 1991:49)

La práctica a la que se hace alusión en la concepción anterior tiene que ver con los principios que se sigue y la realización de los mismos estableciendo diálogos entre los que intervienen en toda la práctica educativa. Vale decir, docentes, alumnos, padres de familia, planificadores e instituciones que intervienen en la dinámica educativa y son quienes definen la filosofía educativa que como se dijo anteriormente es netamente política, pero que también intervienen en prácticas educativas que hacen a la formación

de los niños en espacios educativos y que repercuten en la adquisición de ciertos conocimientos, actitudes y pautas culturales de quienes están en estos procesos de formación.

Entonces, cuando nos referimos al currículum, se tienen que tener una serie de aspectos que tienen que ver con la tarea educativa que se desarrolla en un determinado ámbito y que esta responde a ciertos enfoques respecto al conocimiento, formas de pensar, legitimación o crítica de contenidos con los que se interactúa, prácticas educativas, aspecto cultural y el situarlo en un contexto determinado.

Como señala Gimeno:

Las funciones que cumple el currículum como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno a sí. Y todo ello se produce a la vez: Contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas. (Op cit: 17)

En este entendido, el currículum como expresión del proyecto de cultura y la definición filosófica de la misma, se concretiza además en formas de socialización, contenidos y acciones prácticas que deben ser producidos para un contexto y una realidad determinada.

Por ello al momento de asumir la tarea de elaborar un currículum no se debe perder de vista por una parte la tendencia filosófica, política que se quiere lograr con ella, es decir, no es un planificador quién debe definir lo que se quiere aprender ya sea en la escuela o en el ámbito comunal familiar, sino que debe ser resultado de una lectura de la realidad, diálogo y decisiones que deben asumir los comunarios y participantes de los procesos educativos.

#### **14.1 Currículo diversificado.**

Teniendo como marco general lo que es un currículum y su concreción en prácticas educativas en un determinado contexto como expresión de cultura, iremos construyendo lo que vamos a entender por currículum diversificado.

Para ello, en primera instancia recogeremos algunas precisiones que se hace en la Ley 1565. En esta ley de 1994, en relación al currículum diversificado, se menciona que:

Art. 7. El currículum de la educación boliviana está orientado a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los diversos tipos de educandos a los que atiende el sistema, en cada una de sus áreas, niveles, ciclos y modalidades.

Art. 8. Se señala que en los niveles preescolares, primario y secundario, el currículo nacional está compuesto por un tronco común curricular de alcance nacional y por ramas complementarias diversificadas<sup>27</sup>, diseñadas y de uso en cada unidad educativa, núcleo, distrito y departamento. En todo el territorio de la República, en cada Unidad Educativa y Núcleo Educativo tanto en la educación fiscal como en la educación privada, es obligatorio el desarrollo del tronco común curricular y de las ramas complementarias diversificadas específicas. (MEC y D 2002: 81-82)

La responsabilidad de la diversificación curricular se deja entender que debe ser asumida por cada unidad educativa, tarea en la que deberían participar los profesores, padres de familia y asesores pedagógicos, quienes deben recoger las necesidades de aprendizaje y analizar el tronco común para poder adecuarlo y diversificarlo.

En esta concepción de currículum diversificado, dentro de lo que significa el tronco común se considera conocimientos generales poco relacionados con el entorno social, cultural, lingüístico y organizacional de los lugares donde se aplica el currículum. En esta medida parece interesante la crítica que se hace a la noción de currículum diversificado que propone la Ley de Reforma Educativa. En el documento elaborado por Garcés y Guzmán se señala:

El dibujo del currículo de la reforma no tiene raíces, es un árbol sin raíces. Pero sabemos que todo árbol tiene raíces aunque no se vean. Entonces aquí conviene preguntarnos: ¿Cuáles son las raíces que alimentan el tronco común de la Reforma Educativa boliviana? ¿Cuáles son las raíces ocultas de los objetivos, contenidos y competencias que deben manejar todos los bolivianos?. (Garcés, Guzmán 2003: 28)

Aunque no de manera tan explícita, las raíces de la Reforma Educativa de 1994 tienen que ver con el logro de ciertas capacidades, conocimientos que son más universales o “válidos” para todos los grupos culturales. Es decir, se trata de considerar la diversidad, pero no para fortalecer las diferentes formas de vivir sino para tener una sociedad más homogénea. Como se señala en el documento de Garcés y Guzmán, lo concerniente a las diferentes culturas tiene relación con las ramas que tienen importancia pero no son tan significativas. Es decir, sólo son complementarias.

De la misma manera que el criterio de la comunidad de Kuyupaya, los comunarios de Asunción del Quiquibey y San Luis Chico señalan como una necesidad que se parta de

---

<sup>27</sup> Art. 10. Las ramas complementarias de carácter diversificado están orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias y contenidos complementarios relacionados con la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país en los que se organiza y desarrolla el currículo. (Op cit.: 82)

los saberes de los miembros de la comunidad y además se incorpore en el quehacer educativo a las autoridades comunitarias y a sus sabios, entonces proponen darle la vuelta al árbol curricular de la Reforma Educativa.

En esta medida, estaríamos hablando de la construcción de un currículum, en los términos de Garcés y Guzmán, intercultural en un sentido más profundo que el de la Reforma Educativa de 1994. Es decir, se parte de los conocimientos, de la vida misma de las comunidades, para fortalecerla, alimentarla y para que también mantenga espacios de diálogo con otras culturas.

La participación de los miembros de las comunidades debe ser fundamental. No se debe limitar su papel sólo a la validación a través de las juntas educativas de lo que construyan los profesores o agentes externos a la comunidad como los asesores pedagógicos o directores. Si no se debe tomar en cuenta a toda la comunidad y a sus autoridades respectivas.

En la tarea que nos proponemos, interesa que el currículo, en el marco de la descentralización educativa, sea situado en el contexto en el que se desenvuelven en este caso los alumnos y alumnas de las comunidades Tsimane y Mosesten de la TCO Pílon Lajas. Esta diversificación curricular debe considerar las demandas en diferentes ámbitos, en el de la relación entre el hombre y la naturaleza, en la relación de persona a persona y con lo trascendente; para que el currículo sea pertinente y responda al contexto y a las necesidades en relación a revitalización de saberes locales y adquisición de otros saberes que les permitan incorporar en sus prácticas de vida elementos validos de otras culturas.

Cuando señalamos lo diverso, estamos considerando que:

La diversidad es la expresión plural de las diferencias; diferencias no traducidas en negación, discriminación o exclusión, sino en reconocimiento de los otros – distintos – a mí como partes de una misma entidad colectiva que nos incluye. Es aceptación del otro en tanto otro y en tanta posibilidad de vínculo, de reciprocidad, complementariedad, corresponsabilidad e integración. La diversidad es aceptar el derecho de cada quién de ser distinto y a ejercer ese derecho a ser distinto. Sin el abanico abierto de las diferencias, menor será el espectro de la amplitud humana, así como su pluralidad y libertad de elección. (Guedez 2005:211)

Si nos referimos a lo diverso, en el currículum se debe trabajar la profundidad que conlleva considerar lo diverso, lo otro. En ese sentido, no es suficiente a mi entender pensar en ejemplos del contexto, o hacer uso de los nombres de los animales de las

plantas de manera aislada para que sean repetidos y a través de ello se aprenda el alfabeto o se decodifiquen signos gráficos y además se los memorice. Es importante dialogar, reflexionar sobre los ritos, la concepción de vida, construir significados, la importancia que tienen todos los seres de la naturaleza y la convivencia con ella, que es fuente de vida, en especial en comunidades como Asunción del Quiquibey y San Luis Chico.

En palabras de Garcés y Guzmán, diversificar el currículo supone partir de las raíces comunitarias, fortalecerlas y a partir de ese fortalecimiento abrirse o interactuar con otros conocimientos de otras culturas con las que se relacionan estas comunidades.

#### **14.2 Currículo propio.**

Entonces sería más pertinente hablar de un currículum propio, aunque pensando en voz alta, si bien la escuela tiene connotaciones diversas y en la mayoría de ellas, esta institución educativa a través de la historia fue más enajenante y en ella se reprodujeron relaciones de poder que favorecieron a las poblaciones dominantes y se trató de homogeneizar a los indígenas. Inculcándoles valores sin considerar su contexto y cultura de poblaciones diferentes.

Como vimos en la revisión histórica, la escuela o el acceso a ella fue en muchos casos resultado de las reivindicaciones de los propios pueblos o de los movimientos sociales, por lo que a mi entender no se puede prescindir de ella. Viene a mi mente, el caso de la comunidad de San Luis Chico que ha logrado conseguir un ítem docente para la comunidad después de mucho tiempo de espera y de gestión con sus autoridades. Ellos difícilmente aceptarán que deje de existir la escuela a pesar de tener maestros que no tienen compromiso con la educación y menos con la realidad cultural y la forma de vida de los comunarios.

Sin embargo, se puede mantener un diálogo entre la forma de concebir la vida en la comunidad y la forma de aprendizaje que se promueve desde la comunidad y tener espacios de reflexión para la construcción de significados comunes. Para considerar ello, es importante clarificar lo que se está entendiendo por currículum propio:

Es un conjunto de saberes de cada pueblo, teniendo en cuenta los usos y costumbres. Lo que una comunidad es, y lo que desea ser y hacer, es lo que una comunidad quiere que sus comunarios escolares sean. Es el escudo para defender la cultura y los derechos. Es el reflejo de la identidad cultural de un pueblo en la escuela. El

currículo es el camino a seguir para el proceso de la recuperación cultural y fortalecimiento de la Educación Propia. (Gobernación del Putumayu 2007:12)

En el documento en el que se elabora el currículum para los pueblos del Putumayu, de la misma manera que se señaló en líneas anteriores, se recupera para el ámbito educativo escolar el conjunto de saberes de cada pueblo, usos y costumbres y lo que la comunidad desea ser. La relacionan también con la defensa de la cultura, de su identidad y de su fortalecimiento.

Entonces se podría decir que es una escuela apropiada desde los valores y la construcción cultural de la vida en la comunidad, si bien lo esencial son los contenidos, los saberes y la cosmovisión de los propios pueblos, ello no supone dejar de aprender aspectos relacionados con otras culturas.

Relacionando al término currículum propio esta el término etnoeducación que se concibe como:

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto. (CNRC 1991:18)

Se hace énfasis en la cultura propia, desde sus intereses, aspiraciones y su capacidad de decisión respecto a su cultura y yo diría su existencia en la construcción de un Estado más inclusivo y diverso a la vez. No implica dejar de relacionarse con otras culturas ni siquiera con la hegemónica, siempre y cuando se establezcan relaciones y diálogos interculturales de reconocimiento de lo diverso, o sea de los otros.

En este contexto, es importante el reconocimiento estatal de la importancia política, pedagógica y lingüística que tiene para el país el hecho de que cada sociedad preserve y desarrolle su lengua y sus sistemas epistemológicos en un marco social idóneo. Así también, los “currículos propios” se constituyen en un avance significativo en las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas, puesto que –más allá de introducir en la escuela rural elementos propios de la cultura local para obtener avances pedagógicos en sus estudiantes indígenas– esto plantea que la cultura, la lengua y la realidad de los niños indígenas sustentará y guiará, finalmente, sus propios procesos formativos en el servicio de educación escolar estatal al que asisten. Proponemos, en este sentido, que estos conocimientos y saberes sean examinados a la luz del contexto histórico, social y económico en el cual se desarrollaron y en el cual actualmente tienen sentido. De esta manera, los niños indígenas podrán consolidar su identidad individual y grupal valorando y comprendiendo su propia cultura en el marco de la ecología del lenguaje y las epistemologías indígenas. (PROEIBANDES - UNICEF 2008: 5)

Fundamentalmente como se señala en la cita, la lengua, la cultura y la realidad de los niños indígenas debe guiar el proceso educativo en todos los ámbitos de formación desarrollados al interior de la comunidad, atendiendo a la integralidad de la vida y fortaleciendo la identidad cultural de cada pueblo.

## CAPITULO IV

### Presentación de resultados.

*“Hace falta ver la complejidad allí  
donde ella parece estar,  
por lo general, ausente, como,  
por ejemplo, en la vida cotidiana”.  
“...la vida cotidiana es, de hecho,  
una vida en la que cada uno juega  
varios roles sociales”  
(Edgar Morin)*

#### 1. Contexto.

Las comunidades en las que se recogieron las experiencias educativas fueron: Asunción del Quiquibey y San Luis Chico, ambas se encuentran a orillas del río Quiquibey y pertenecen a la TCO Pilon Lajas. Describiremos aspectos centrales para tener conocimiento global de ambas comunidades.

#### Descripción de las comunidades.

Las comunidades de Asunción del Quiquibey y San Luis Chico se encuentran a orillas del río Quiquibey, pertenecen a la TCO Pilon Lajas, Municipio de Rurrenabaque, departamento de Beni. Para llegar de Rurrenabaque a ambas comunidades se viaja en bote por el río Beni hasta el cruce del río Beni y el río Quiquibey. Hasta Asunción del Quiquibey se tarda aproximadamente dos horas y media de viaje en bote, en cambio para llegar a la comunidad de San Luis Chico, en la época en la que el río está bajo (octubre) se tarda aproximadamente 8 horas.

En cuanto a la ubicación geográfica del pueblo Tsimane-Mosetén, se tiene que:

Existen asentamientos distribuidos en las Tierras Comunitarias de Origen (TCO) Mosetén, y la TCO Pilon Lajas, y algunos asentamientos mosetenes comparten su territorio con comunidades pertenecientes a otros pueblos. Así la Tierra Comunitaria de Origen Mosetén está situada en el departamento de La Paz y tiene dos segmentos territoriales: el bloque “A” en las provincias Larecaja y Teoponte, y el bloque “B”, en la provincia Sud-yungas, en la zona denominada Alto Beni. Algunas comunidades son de origen Mosetén, como ser: Santa Ana de Mosetén, Inicua y Muchane en el Bloque A, y Covendo, San José de Covendo y Villa Concepción en el bloque B. Otras comunidades cuentan con un número parcial de miembros de origen trinitario, tal es el caso de Simay y San Pedro de Cogotay. Dentro de la TCO Pilon Lajas, existen 20 comunidades con miembros de origen moseten, tsimane y tacana. Estas comunidades se distribuyen de la siguiente manera: a) comunidades adyacentes al río Quiquibey: Asunción del Quiquibey; Gredal, Bisal, Corte, San Bernardo, San Luis Chico, Bolson y San Luis Grande. b) Comunidades aledañas al río Beni: Carmen Florida, Real Beni;

San Antonio de Sani y Charque. C) Sobre la carretera La Paz – Rurrenabaque: Paraíso, 2 de agosto, bajo colorado, Alto colorado, Eden, San José, Puente Yucumo y Motacusal. (PROEIBANDES – UNICEF – EIBAMAZ, 2007: 14)

Las comunidades en las que se hizo la investigación se ubican en las orillas del río Quiquibey. Asunción del Quiquibey y San Luis Chico son comunidades que pertenecen a la cultura Mosestén–Tsimane, estos pueblos están dispersos en el Departamento del Beni y Norte de La Paz. Sus costumbres y lenguas son muy similares y señalan que tienen una relación de hermanos. “Estas poblaciones se caracterizan por realizar desplazamientos temporales en función a la estacionalidad de las actividades económicas que realizan, las cuales, en su mayoría están vinculadas con el aprovechamiento de los recursos naturales” (Chavarro, Malky y Ayala 2008: 19).

En la guía turística se describe:

En el río Quiquibey vivimos cerca de doscientas ochenta personas repartidas en seis comunidades. Antes nos trasladábamos de un lugar a otro, éramos más nómadas. Ahora preferimos quedarnos aquí, en este bosque, que es un territorio indígena donde hay muchos animales. En otros lados hay mucha colonización y no podemos vivir de acuerdo a nuestras costumbres; hay muchos problemas de tierra y no hay más bosques, los terrenos no dan porque se han metido muchos químicos. (FIDA/CAF 2002:74)

En el mismo sentido, el Señor Francisco, señala:

Nosotros nos vinimos de Santa Ana, nuestros padres se trasladaban de un lugar a otro, buscando espacios donde se pueda tener algo de tierra. Aquí nos han traído y han decidido quedarse hasta fundar la comunidad. (Francisco Caimani 5/05/07)

Desde la Población de Rurrenabaque, subiendo tres horas por los ríos Beni y Quiquibey, encontramos la primera de las seis comunidades, la comunidad de Asunción del Quiquibey con familias de indígenas Mosestenes y Tsimanes, que conviven en sinergia entre las culturas y su territorio.

Subiendo el río se divisan las viviendas de la comunidad que están ubicadas alrededor de la cancha de fútbol, la primera vivienda que se ubica una vez que se sube del río es la vivienda de Don Justino Canare y Doña Victoria Maty Caimani, son las personas más ancianas de la comunidad y denotan mucha amabilidad.

### **1.1 Así se fueron constituyendo nuestras comunidades.**

Para el caso de la comunidad de Asunción del Quiquibey se considera como fundadores de la comunidad a tres familias, \ Caimani, Canare y Maito, que se asientan en la comunidad el año de 1973. En principio las familias Caimani y Maito y luego en 1978 llega Don Justino Canare y como ya había un número considerable de familias y niños en edad escolar el año de 1979 se establece la comunidad y se la denomina Asunción del Quiquibey; Asunción, porque se dice que la comunidad iba ascendiendo rápido y Quiquibey porque quiere decir, entre ojos o entre vistas, verse en ojos (Francisco Caimani 06/05/07).

La comunidad se funda casi con el inicio de la escuela. El primer profesor de Asunción del Quiquibey fue el señor Clemente Caimani, hijo del fundador, quién creció juntamente con sus tres hermanos Francisco, Alejandro y José. La comunidad tiene 29 años de constituirse como tal.

En el caso de San Luis Chico la mayoría de sus pobladores son tsimanes, estos por su constante búsqueda de nuevas tierras, eran también pueblos nómadas. La primera familia que migró era la familia Huallata, estos pasaron por Colorado y luego se trasladaron por el río Quiquibey y se establecieron más o menos por el año 90, junto a sus hermanos Serafín y Anselmo.

Ellos anteriormente habían vivido en Alto Colorado, pero como las condiciones ya no eran favorables entonces migraron y buscaron nuevas tierras. En los años 1991 y 1992 se establecieron en San Luis Chico. Al principio no tenían personería jurídica, pero luego se les reconoce dentro de la TCO Pilón Lajas, está considerada dentro del título ejecutorial de Pilón Lajas.

El nombre de la comunidad es el nombre del río que está cerca de la comunidad. Se quedaron en estas tierras porque encontraron las bondades de la tierra, las frutas, el arroyo y la posibilidad de hacer sus chacos.

### **1.2 Nuestra organización.**

En cuanto a relación entre el Estado y los pueblos amazónicos se puede advertir que fue históricamente conflictiva, de manera consecutiva se han ignorado las demandas de los indígenas y se ha ido disponiendo del territorio amazónico sin considerar a la población que habitaba esos territorios.

Al respecto se señala que:

Frente al continuo avasallamiento del territorio por parte de los denominados “terceros” y ante la necesidad de establecer mejores niveles de relación con el Estado o con el resto de la población del país, a partir de 1990 los pueblos indígenas de la Amazonía iniciaron un proceso de reivindicación político territorial mediante movilizaciones que iban a transformar definitivamente las relaciones entre los indígenas de tierras bajas y el Estado. En este contexto sistémico, en julio de 1990 se desarrolló la “Marcha por el territorio y la Dignidad”, la cual llegó hasta la ciudad de La Paz desde diversas comunidades amazónicas. (PROEIBANDES – UNICEF - EIBAMAZ 2008:15)

A través de la marcha señalada en la cita anterior, es que los pueblos indígenas como Tsimane’, Mosestenes, tacanas y otros consiguieron la promulgación de numerosos decretos a favor de los derechos indígenas y en especial sobre su territorio<sup>28</sup>.

Los pueblos Tsimane’, Mosestén y Tacana que se encuentran a orillas del río Quiquibey y de la carretera que conecta las poblaciones de Yucumo y Rurrenabaque, en el Departamento de Beni. Orgánicamente pertenecen a la TCO (Tierra Comunitaria de Origen) Pílon Lajas, que acoge a Organizaciones Indígenas como el Consejo Regional Tsimane – Mosestén. Cabe aclarar que “en el caso de la TCO, tiene un doble status jurídico, como TCO y como Reserva de la Biosfera Pílon Lajas, declarado por la Unesco en 1977” (PROEIBANDES – UNICEF - EIBAMAZ 2008:10).

Asunción del Quiquibey y la comunidad San Luis Chico, pertenecen al Concejo Regional Tsimane’ Mosestén y por ende a la TCO Pílon Lajas, eligen orgánicamente a su autoridad

---

<sup>28</sup> La primera fue en 1990, la denominada "Marcha por el Territorio y la Dignidad" por entonces conducido por el Acuerdo Patriótico (MIR-ADN), El logro de esa marcha fue la aprobación de un Decreto Supremo que reconocía la existencia de los primeros territorios indígenas y el reconocimiento nacional e internacional de la existencia de los pueblos indígenas de las tierras bajas.

La segunda, en 1996 fue la "Marcha por el Territorio, el Desarrollo y la Participación Política de los Pueblos Indígenas" una caminata indígena-campesina de todos los pueblos miembros de la Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y comenzó en Samaipata (provincia Florida, Santa Cruz) tuvo dos logros: a) Promulgación de la Ley INRA y el reconocimiento de 33 Tierras Comunitarias de Origen (TCOs).

El año 2000 se dio la tercera, denominada "Marcha por la Tierra, el Territorio y los Recursos Naturales" que, protagonizada por la CPESC, el pueblo mojeño del Beni y otros pueblos de la amazonía, comenzó en Montero (provincia Obispo Santiestevan, Santa Cruz) tuvo como resultado inmediato la modificación de la Ley INRA y un Decreto que reconocía oficialmente las lenguas de los pueblos indígenas de las tierras bajas.

Finalmente, en mayo de 2002 la "Marcha por la Soberanía Popular, el Territorio y los Recursos Naturales" fue una kilométrica caminata en la que se combinaron los movimientos campesino e indígena con más de 50 organizaciones sociales; partió de Santa Cruz y llegó hasta La Paz. En línea: [http://www.comunidad.org.bo/archivos/temas\\_categorias/bolivia.doc](http://www.comunidad.org.bo/archivos/temas_categorias/bolivia.doc) Fecha de consulta 10/05/2011.

quién les representa en diferentes eventos que tienen que ver con actividades organizacionales y las relacionadas al proyecto de ecoturismo comunitario.

En Asunción del Quiquibey el corregidor es la máxima autoridad de la comunidad, en este caso es el Señor José Caimani Josecito, quién ocupa el cargo por cinco años consecutivos y tienen secretario de actas Don Clemente Caimani y de hacienda a Don Francisco Caimani.

El señor Esteban Naty fue elegido como vocal, sin embargo, por motivos laborales tuvo que dejar la comunidad, por lo que en este momento se tiene solo el corregidor, actas y de hacienda. El primer corregidor era Edwin Miro quién cumplió funciones como representante de la TCO Pílon Lajas.

Como organización comunitaria tienen reuniones, especialmente para encarar actividades que les atañen a todas las familias, como el día de las madres, la visita del alcalde municipal y las reuniones de su organización matriz y otras como asignar delegados a eventos de capacitación.

La Comunidad de San Luis Chico es parte de la TCO Pílon Lajas y el Consejo Regional Tsimane' Mosestén (CRTM) y orgánicamente dependen de ella. Como organización mantienen la organización originaria, aunque no tienen una directiva completa, tienen como autoridad comunal al Corregidor, que es Don Felipe Huallata, que es corregidor desde que la comunidad se fundó como tal.

Cuentan con la junta escolar, pero que no tienen mucha incidencia en el quehacer educativo de la escuela y por la distancia tampoco bajan a Rurrenabaque a las reuniones que se convocan desde la TCO o desde la Dirección Distrital de Educación.

La Junta escolar es la que se encarga de asistir a las formaciones de los estudiantes de los primeros días de la semana, pide los aportes de arroz para el profesor, y debiera de hacer las gestiones para el desayuno escolar, pero quién las hace es el profesor y se define en reunión quién prepara los desayunos. En Asunción del Quiquibey preparan el desayuno por turnos y en San Luis Chico lo prepara el profesor.

### **1.3 Producimos para vivir**

En ambas comunidades en el tema productivo pudimos apreciar una gran riqueza, especialmente en la producción de frutas que es abundante en los meses de marzo, abril,

mayo. Se cultivan naranjas, pomelos, mandarinas, papayas, cocos, cuyos árboles están ubicados cerca de las viviendas.

En los chacos se siembra plátano de freir, yuca, arroz, plátanos de comer y caña, en algunos chacos siembran algunas verduras: “En años anteriores todo había, hemos puesto verduras, todo estaba dando bien, pero con las inundaciones todo se ha perdido, ahora tenemos cebolla nomás ya, pero vamos a poner después” (Alejandra Caimani 20/05/07).

El chaco de los padres de Alejandra Caimani se encuentra a 10 minutos de caminar de la comunidad. En el paso pudimos ver algunas plantaciones de yuca, diferentes variedades de plátano y una parte del terreno chaqueado para volver a sembrar yuca. Alejandra señalaba que la yuca es fácil de sembrar porque se ponen gajitos pequeños en la tierra y reproduce sin problema. En relación a verduras, sólo pudimos observar algo de cebolla, ello explica que generalmente en las dietas se consume poca verdura.

La economía de estas comunidades es de subsistencia, su sistema de producción se basa en la práctica de tumba y quema, para la habilitación de suelos destinados al cultivo de yuca, plátano y arroz principalmente; también desarrollan actividades de caza y recolección de frutos del bosque. (Chavarro et al 2008:20)

El arroz va escaseando en el mes de octubre porque es época de siembra pero el plátano produce durante todo el año también la yuca que se va cosechando de a poco.

La Guía del Turista señala:

La selva sirve para todos los humanos. Es importante para el aire y es útil para uno. Tiene animales, peces, material para construir nuestras casas, para hacer las flechas, los arcos, la pita, para obtener plantas medicinales; de allí nos proveemos de todo. Nuestros ancestros Mosestén y Tsimáne han sabido sobrevivir con la naturaleza, han sabido utilizar el bosque. Siempre ocupamos la selva como lo han hecho nuestros padres. (PRAIA 2002:21)

De la misma manera señala Don Francisco Caimani

Vivimos de lo que nos da la selva, tanto frutas como la carne, cazamos para alimentar a nuestras familias, no cazamos para comercializar, antes cuando no se cuidaba la reserva ya no había para cazar, ahora si hay, pero se caza lo que se necesita nomás. ( 20/05/07)

La producción está destinada especialmente para la alimentación de la familia, se saca a comercializar en poca cantidad cuando se baja a Rurrenabaque o para intercambiar con los comerciantes que suben en peque peque<sup>29</sup> por el río Beni y Quiquibey.

Los pobladores de la comunidad de San Luis Chico se apoyan económicamente en la recolección y la comercialización de la jatata<sup>30</sup>, que se utiliza para el techado de las viviendas. La jatata una vez que la recolectan la hacen secar y bajan hasta Rurrenabaque para su venta o en algunos casos van los comercializadores a comprar hasta la comunidad.

Generalmente los comunarios no disponen de botes para bajar el producto por el alto costo del combustible, entonces lo que hacen es construir balsas y con remos dirigen la balsa hasta llegar a Rurrenabaque. Este tipo de transporte, no tiene costo pero es muy arriesgado, ya que la corriente puede provocar que la balsa se vuelque, en especial si no se tiene experiencia para manejarla. Se tarda en llegar hasta Rurrenabaque hasta tres días. Para el retorno los comunarios esperan que algún bote suba, a veces se quedan esperando cuatro días o más hasta que el bote de la reserva Pílon Lajas o algún otro bote particular suba hasta la comunidad.

#### **1.4 Nos ayudamos con el proyecto MAPAJO.**

Mapajo es un proyecto de turismo ecológico y comunitario que inició su funcionamiento a partir de 1999, después de un proceso de coordinación interinstitucional y la elaboración del proyecto a partir de 1998.

El año 1998, a través de un convenio interinstitucional en el marco del proyecto “Alternativas agrícolas para bosques húmedos tropicales”, celebrado entre el PRAIA (Programa Regional Masetene-Tsimane), la Organización Territorial de Base (OTB), Asunción del Quiquibey y CUSO, se inició un proceso de análisis y búsqueda de alternativas económicas que permitieran el desarrollo, conservando la cultura, las costumbres, el ambiente, el territorio, el respeto por los derechos y, por sobre todo, la construcción de posibilidades de autogestión de la educación, la salud y las condiciones de vida de los habitantes del Quiquibey. (PRAIA 2007:20)

---

<sup>29</sup> Uno de vehículos más usados en la comunicación de los pueblos de la amazonía, el cual es una canoa motorizada. Cabe destacar que por el sonido que realiza su motor, le han puesto este nombre. Si repiten seguido "peque-peque-peque-peque...pues es el sonido de la embarcación.

<sup>30</sup> Entre las especies forestales no maderables, la palmera conocida como jatata, es utilizada en forma tradicional para la elaboración de **paños de jatata**, que se utilizan para el techado de viviendas, barrilleros y otras construcciones.

En el proyecto se involucraron directamente los pobladores de las comunidades que habitan a orillas del río de Quiquibey como refiere Chavarro et al (2008: 23). “Mapajo es una empresa cuyos propietarios son miembros de las comunidades de Asunción del Quiquibey, Gredal, Bisal, San Bernardo y San Luis Chico de las etnias tsimane’ mosetene”. El albergue Mapajo fue construido por los comunarios con materiales del lugar y según el estilo de construcción tradicional.

La empresa Mapajo Ecoturismo Indígena se encuentra ubicada en el corazón de la Reserva de Biósfera y Tierra Comunitaria de Origen Pilón Lajas (al norte del departamento de La Paz). Surge el año 1998 como iniciativa de los comunarios de Asunción del Quiquibey para conformar una empresa de turismo comunitario. Actualmente, tiene en funcionamiento un albergue ecológico cuyos propietarios son miembros de cinco comunidades de las etnias tsimane’ mosetene. El principal objetivo de Mapajo es el de consolidar el manejo comunitario del turismo en la zona, permitiendo el intercambio cultural de los visitantes con las etnias locales. (Chavarro et al 2008: 11)

El proyecto lleva el nombre de Mapajo<sup>31</sup> en honor al árbol del mismo nombre, que se caracteriza por dar cobijo a los animales, tiene ramas grandes por lo que los monos duermen en sus ramas.

Este proyecto viene representando una importante fuente de generación de ingresos adicionales en las familias de la región. Se constituyó con el fin de autogestionar el aprovechamiento de recursos de una manera sostenible a través del turismo y otras actividades complementarias, dando prioridad en el desarrollo de las mismas a la conservación de su cultura y formas de vida.

En la organización del Proyecto Mapajo se cuenta con un gerente y un vocal que está representado por José Caimani y cuenta con un personal que se remunera con los ingresos que se obtienen, cuenta además con una administradora externa que atiende también la oficina de enlace que se encuentra en Rurrenabaque y permitió organizar la parte contable y administrativa de la empresa.

La organización estructural de Mapajo, desde su origen, estuvo dirigida a la generación de empleo para los comunarios del Quiquibey, así como a defender los valores culturales-comunales de esas poblaciones, habiéndose establecido grupos de operadores comunales compuestos por comercializadores de servicios y administradores, motoristas, guías, cocineras, camareros y encargados de limpieza

---

<sup>31</sup> En la comunidad hay un árbol grande de Mapajo que es visitado por los turistas, señalan que ni trece personas pueden alcanzar a rodearlo.

del albergue, los cuales van participando de manera temporal en el albergue en función a un sistema de rotación establecido por la empresa. (Op cit: 23)

Es un proyecto que beneficia a todas las familias de la comunidad, quienes establecen turnos para atender a los turistas con todos los servicios que se requieren. Los más jóvenes hacen de mucamas o mucamos para hacer la limpieza de los ambientes y el tendido de las camas, el servicio de cocina lo asumen dos madres de familia y el servicio de guías y acompañantes lo asumen las personas que fueron capacitadas para este fin.

Ofrece cuatro cabañas dobles, una cabaña familiar (con capacidad para cinco personas) y una matrimonial, todas con baño privado. Cuenta con un equipo de personas de la comunidad capacitadas para la elaboración de alimentos balanceados, en condiciones higiénicas, con productos locales y acordes a los requerimientos de los visitantes. El agua es potable, surtida mediante un acueducto rural. (Duque 2005:13)

Los que no hacen turno el día que los turistas visitan la comunidad preparan sus actividades comunitarias o costumbres como el tejido en telar, la elaboración de las canastas, los collares, la música, el arco, la flecha y las herramientas que se hacen uso en la caza y la pesca.

Cada comunario y comunaria ya conoce su responsabilidad y cada mañana, antes de las nueve, se dirigen a las cabañas a cumplir sus responsabilidades. Don José señala que los guías tuvieron capacitación para hacer este trabajo y que no todos pueden ser guías mientras no reciban capacitación. “Los jóvenes son guías, si tienen dos cursos de capacitación o si van de manera continua a aprender los días que les toca trabajar, estos si están en la escuela tienen permiso de la escuela.” (Don José Caimani 22/10/07).

Constatamos que las dos familias tsimanes que habitan la comunidad no están incorporados en el proyecto de Mapajo y en la reunión que se tuvo con el municipio en mayo, también se socializó que hay tres familias que se fueron y están pidiendo constituirse como una nueva comunidad porque no se incorporaron en el proyecto de Mapajo o porque según Don José Caimani: “no querían cumplir sus responsabilidades o tareas asignadas con el proyecto” y por decisión propia se trasladaron más adentro.

Sin embargo, Don Genaro Chinare corregidor ahora de la nueva comunidad La Embocada, señala que decidieron retirarse de la comunidad debido a algunas dificultades en torno al proyecto Mapajo, que los beneficios y la rotación de turnos para asumir responsabilidades no eran equitativos y que el bote no beneficiaba a toda la comunidad: “En la rotación no había entendimiento, también en el transporte comunal, podía ir el responsable para traer

sus productos, pero en este caso no había este apoyo con el bote, algunos nomás podían otros no” (18/10/07).

Don Genaro menciona que a veces por estos proyectos se rompe la convivencia de la comunidad y que no debería ser así, porque los hijos van creciendo y necesitan mucho apoyo de unos y otros. La comunidad de San Luís Chico también tiene potencial para ser zona turística. Señala el corregidor que en principio el proyecto Mapajo debía beneficiar a todas las comunidades que se encuentran sobre el río, constituyéndose en una de las zonas para su recorrido, tienen una laguna grande a cuatro horas de caminar adentro de la comunidad, donde señalan hay muchos peces y animales exóticos que son apreciados por los turistas.

Un problema fundamental para que no se lleven turistas en época de poca lluvia es la distancia y la dificultad para llegar a ella, por ello, se estaba pensando en abrir un buen espacio para que pueda aterrizar una avioneta.

### **1.5 La casa es para protegernos.**

Las viviendas de la Comunidad de Asunción del Quiquibey están hechas, en general, de chuchiyo y el techo en base a jatata, sólo hay dos viviendas que son diferentes, la vivienda de Fátima que está hecha de madera y el techo de jatata, la vivienda de Don Francisco con paredes de chuchiyo y charo, aunque en la parte de atrás después del cimientado tiene algo de adobe y las viviendas de las dos familias tsimanes, no tienen los cercos, son abiertas, tienen una especie de altillo, donde duermen, el techo es también de jatata.

La casa es principalmente para protegernos de la lluvia y del sol, hacemos los techos con hojas porque es el mejor material para que sea fresco dentro de la casa. Cuando hay cercos nunca son totalmente cerrados; dejamos espacio entre las ripas (varas) o los tallos de charo para que la casa se ventile bien y para que haya buena claridad. (PRAIA 2002: 78)

En San Luís Chico las viviendas que son para preparar los alimentos, tienen solamente el techado, apoyado en cuatro pilares de madera, sólo las viviendas que son para descansar tienen las paredes de chuchiyo.

Generalmente son dos ambientes con las que cuentan las familias, una que la utilizan como cocina y la otra para descansar donde guardan la ropa y los víveres que tienen de

las cosechas como el arroz, maíz; el plátano lo guardan en la cocina a medida que va madurando se la utiliza para el preparado de los alimentos.

### 1.6 Fuimos aumentando de a poco.

El total de familias que viven en Asunción del Quiquibey alcanza a 21, de ellas tres familias, se trasladaron a La Embocada para tratar de constituir otra comunidad. Estos datos se confirman en el segundo semestre, manteniéndose el número de familias, ya que la familia de Don Santos Josecito Huasna se retiró también de la comunidad y se fueron a buscar nuevos rumbos, pero se añadió la familia de Jenny, hermana de Fátima Vies, sin embargo la familia de Don Santos Josecito era muy numerosa, contaba con nueve personas; aunque se añaden dos bebés mujeres, una en la familia de Sonia Caimani y la otra en la familia de Lucila.

El total de la población llega a un número de 103 habitantes, 54 varones y 49 mujeres, como luego se podrá ver en los datos, hay más niños que jóvenes y adultos.

Cuadro N° 1 Población de Asunción del Quiquibey según rangos de edad y sexo.

FRECUENCIA	POBLACION		TOTAL
	VARONES	MUJERES	
0 - 5	19	13	32
6 - 10	5	15	20
11 - 15	8	4	12
16 - 20	5	6	11
21 - 25	4	3	7
26 - 30	3	3	6
31 - 35	1		1
36 - 40	5	4	9
41 - 45	1		1
46 - 50	1		1
66 - 70	1		1
76 - 80	1	1	2
TOTAL	54	49	103

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos en la comunidad Mayo 2007.

Se confirma que la población está concentrada con un número de 32 en niños de 0 a 5 años, seguido de los niños y niñas de 6 a 10 años, con un total de 20 personas, en tercer lugar los que tienen de 11 a 15 años, con un número de 12 y luego los que tienen 16 a 20 años, con un número de 11 personas. Los demás de 21 años adelante, tienen menor población y hay solamente tres ancianos que están entre los 66 y 80 años.

Uno de los ancianos es el fundador de la comunidad, los nietos de los fundadores, en especial los Caimane, son en este momento jóvenes, quienes constituyeron nuevas familias y fruto de ello son los niños que están en proceso de crecimiento.

En San Luis Chico se cuenta con 7 familias y 48 habitantes, contando con varones y mujeres, por edad los habitantes se distribuyen de la siguiente manera:

**Cuadro N° 2**  
Población de San Luís Chico según rango de edad y sexo.

FRECUENCIA	POBLACION		TOTAL
	VARONES	MUJERES	
0 - 5	4	9	13
6 - 10	5	5	10
11 - 15	2	6	8
16 - 20	1	1	2
21 - 25	1	1	2
26 - 30	1	1	2
31 - 35	1	2	3
36 - 40	1	2	3
41 - 45	1	1	2
46 - 50	1	1	2
66 - 70	1		1
76 - 80			
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>27</b>	<b>48</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos recogidos en la comunidad Mayo del 2007.

De igual manera la población mayoritaria está concentrada entre las edades de 1 a 15 años, son pocas las familias y todavía están en proceso de crecimiento poblacional.

### **1.7 Lenguas que se hablan en las comunidades.**

Las lenguas que se hablan en las comunidades son el Mosetén – Tsimane y el castellano, el total de la población, o sea de 108 habitantes, se tiene los siguientes datos.

**Cuadro N° 3**  
Lenguas que se hablan en Asunción del Quiquibey

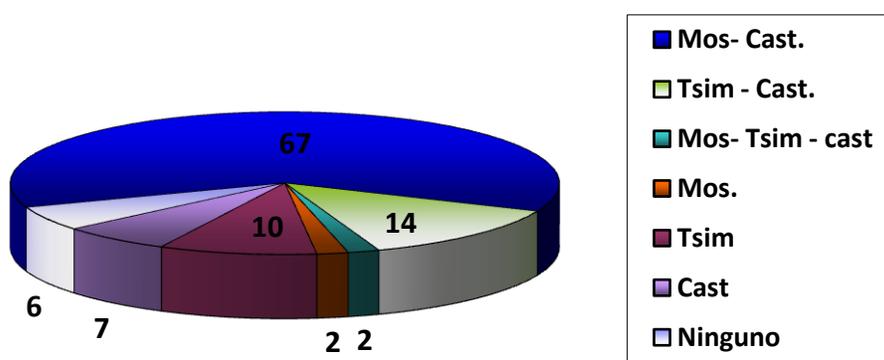
Nº	LENGUA	CANTIDAD DE HABLANTES
1	Mosetén – Castellano	67
2	Tsimane – Castellano	14
3	Mosetén – Tsimane – castellano	2
3	Mosetén	2

4	Tsimane	10
5	Castellano	7
6	Ninguno <sup>32</sup>	6
	TOTAL	108

Fuente: Elaboración propia en base a los datos recogidos en Asunción del Quiquibey Mayo del 2007.

### GRAFICO Nº 1

#### LENGUAS QUE SE HABLAN EN ASUNCION DE QUIQUIBEY



Como se puede apreciar, las lenguas que más se hablan son el mosetén y el castellano, se podría decir, que una mayoría son bilingües, porque un total de 68 personas hablan mosetén – castellano y un total de 14 personas hablan tsimane – castellano, ellos aseguran además que el tsimane y el mosetén tienen mucho parecido, por lo que normalmente se entienden cuando se comunican entre los que manejan sólo tsimane y Mosetén.

Hay tres personas que son trilingües o se podría decir también bilingües, porque cuando hablamos de bilingüismo no sólo nos referimos al manejo de dos lenguas, sino también al manejo de dos o más lenguas, como señala Bernard Spolsky: “El bilingüismo (término con el que, por lo general, se designa también al multilingüismo; encaja bien dentro de los

<sup>32</sup> Son niños que están entre los 0 a 1 año de edad.

muchos apartados de una clasificación de las distintas ramas de la lingüística”(Frederick J. Newmeyer1992:127).

Se tienen dos personas que sólo hablan mosetén y 10 personas que sólo hablan tsimane, estos son monolingües, son hijos de las dos familias tsimanes que viven en la comunidad y que todavía están con temprana edad y están cursando los primeros años de escuela. Los que hablan sólo el castellano llegan a siete personas, aunque en algunos casos señalan no hablar el mosetén, pero lo hacen cuando se comunican especialmente los niños con los otros niños. Las seis personas que se señala que no hablan ninguna de las lenguas, son niños de 0 a un año de edad y Omar que tiene dificultades en la oralidad (sordomudo)

Para ratificar lo anterior, en especial el manejo del mosetén y el castellano, se transcribe un diálogo de la reunión de mujeres después del partido de fútbol.

Felicia: Yoksi'katy solicitud kin'ra' jeyak yu. (Dice que otra vez solicitud necesitan, ahora les voy a decir)

Felicia: Munja' kan katy Esmeralda ji'jamtye aij (La vez pasada Esmeralda nos hizo una solicitud)

Felicia: Solicitud polera judyeya' corto (Solicitud polera y corto)

Felicia: Jayej katy firma in presidentas (Dice que falta su firma de las presidentas)

Felicia: Sábado mo'we jujya firmafut Sirila judyeya yu (Sábado si vamos a estar allá, vamos a firmar Cirila y yo).

Felicia: Tupaj para firma in (Con dos firmas alcanza)

Alejandra: Junarei kak me' chui (Dónde lo tendrá)

Felicia: judye' me' ra' jam' (ya, entonces va a ser así)

Charo: ¿Los chicos no juegan?

Felicia: No están pues aquí

Charo: ¿Quieren hacer una solicitud? ¿Para cortos y poleras?

Felicia: Si

Charo: Si quieren nosotras les podemos ayudar, nos dicen cómo quieren y escribimos.

- Felicia: Tupuj na kakaij jeyaksewak kindye (sirve pues, díganles que escriban, ahorita nomás).
- Felicia Mi' in na paran mi' in (ustedes dos nomás pues)
- Felicia Ji'jamtyewak (háganles escribir)
- Felicia Aty jamej juiya' kin'dyem' firmaqaja' (Cuando esté todo listo nosotros ya firmamos).

Cuando se participó de la reunión, primeramente sólo se escuchó y luego se preguntó en base a los préstamos que hacían del castellano. Sin embargo, ellas se comunicaban en mosetén, sólo para hablar con nosotras o para referirse a nosotras lo hacían en castellano.

Para el caso de San Luis Chico, todas las personas, es decir, las 48 personas hablan Tsimane, de ellos, sólo el Señor Fernando Apo y el corregidor Felipe Huallata hablan el castellano.

## **2. Educación**

En las comunidades visitadas se puede diferenciar dos tipos de educación, la impartida en la escuela y la educación dada al interior de las familias, en algunos casos mantienen nexos de comunicación a través de reuniones realizadas en torno a la escuela o a la organización de actividades como el día de la Madre, día del Padre o la fiesta de la comunidad.

A continuación se describe algunas características de las dos escuelas visitadas.

### **2.1 Nuestras escuelas**

#### **2.1.1 Fundación**

La escuela de Asunción del Quiquibey funciona desde 1979, coincidiendo con la fundación de la comunidad, año en el que las familias asentadas en la comunidad tenían un número considerable de niños en edad escolar, como lo señala el Sr. Francisco Caimani. "Las familias fundadoras eran los Caimanis, Canare y Maito y como ya había un número de familias y sus hijos en edad para ir a la escuela, el año 1979 se inaugura la escuela, con el primer profesor que era Don Clemente Caimani" (Sr. Francisco Caimani, 6/05/07).

Inicialmente no se tenía infraestructura adecuada para el funcionamiento de la escuela, se la construye con el apoyo de la ONG Veterinarios sin Fronteras, que se constituyó en la ejecutora del Proyecto Pilón Lajas y la Comunidad de Asunción del Quiquibey. Han hecho realidad la construcción de dos aulas para la comunidad, apoyados por el Gobierno Británico a través del Fondo de Impacto Inmediato (DFID). La entrega se hizo en marzo del 2001.

Las paredes de las aulas están hechas de chuchiyo, el techo de jatata y tiene ventanas abiertas para permitir que corra el aire y se mantenga ventilado.

La escuela de San Luis Chico es relativamente reciente, este es el tercer año de funcionamiento. El primer año funcionó con el “apoyo de la TCO Pilón Lajas, la Dirección Distrital y el Proyecto Eco Turístico Mapajo. partir de medio año del 2005. Se contrató un profesor Bilingüe de San Borja, los padres de familia aportaban entre 200 a 300 Bs, para cubrir el pago mensual del profesor” (Felipe Huallata 18/10/07).

El 2006, la Dirección Distrital, juntamente con la organización buscaron un ítem del Estado, prestándose el ítem del núcleo para que la escuela se establezca en la comunidad. El ítem se le dio al Prof. William Corrales.

El Prof. Williams, es docente interino y tiene 6 años de servicio, como lo señala:

Bien, soy el profesor Williams Eduardo Corrales Gonzáles tengo seis años de servicio dentro el magisterio rural más que todo en el ministerio de educación estoy trabajando dos años en esta unidad educativa San Luís Chico en la comunidad originaria Tsimane que lleva el mismo nombre que la escuela de la comunidad. (Prof. William Corrales 18/10/07)

Señala el profesor que por la distancia y por el difícil acceso, no sale de la comunidad y que se dedica a cumplir sus funciones durante todo el año.

En la gestión 2008, la escuela de San Luís Chico cuenta con un nuevo profesor, Rodolfo Arce Coca, quién era profesor hasta la anterior gestión de Asunción del Quiquibey, además los primeros meses incorporaron un profesor bilingüe quién era retribuido por los padres de familia. Sin embargo, el profesor bilingüe terminó retirándose ya que no le dieron un curso específico para trabajar, sino que cumplía la función de ayudante y dependía del profesor titular y además los padres de familia no pudieron sostener el pago mensual al que se comprometieron.

### 2.1.2 Ciclos

La escuela de Asunción del Quiquibey cuenta con dos ciclos, el primer ciclo comprende los niveles de inicial, 1º, 2º y 3º de primaria, y el segundo ciclo de 4º y 5º de primaria, no existe el 6º de primaria.

De segundo ya va a tercero, yo estoy trabajando con inicial los chicos que no tienen cinco años completos los han metido, ahí tengo como unos cinco niños de esos, yo les tengo aparte, también ahora de los que tienen seis años para arriba son los que están en primero porque no los puedo juntar a todos los de primero. El otro profesor los junto a toditos los de primero pero el golpe ya le dan a uno cuando están trabajando, porque no va a captar igual que los mas grandecitos y entonces hay otras partecitas donde tengo que pensar en otro trabajito más para ellos, hacerles qué se yo ronditas, sacarlos a la cancha, bueno otros trabajitos ya aparte y con bastante trabajo. Es que yo estaba trabajando con cuatro cursos tenía iniciales, primero, segundo, y tercero y el tiempo no me dio y yo charlé con el profesor, como él tenía ocho alumnos entonces yo le di tercero y yo me quedé con inicial, primero y segundo con esos tres estoy trabajando. (Prof. Rogelio Tamo11/10/07)

El Prof. Rogelio Tamo regentaba el primer ciclo en la gestión 2007, el 2008 se incorpora como docente para el primer ciclo el profesor Freddy Figueroa, egresado de la Normal de Trinidad.

Para el segundo ciclo, se incorpora en el plantel docente en Asunción del Quiquibey el Profesor William Corrales que anteriormente estaba en la escuela de San Luis Chico.

En la escuela de San Luis Chico, se cuenta con dos ciclos, el primer ciclo de 1º a 3º de primaria y el segundo ciclo 4º y 6º de primaria, la diferencia es que se cuenta con un sólo profesor, quién tiene mucha dificultad para atender a los cinco cursos, por lo que optaron por atender en el turno de la mañana al primer ciclo y en la tarde a los de cuarto y quinto de primaria.

Como se puede apreciar ambas escuelas son multigrados, sin embargo, por el espacio inadecuado de las aulas y el tipo de bancos que se dispone (pupitres antiguos), los docentes no trabajan en grupos cooperativos ni se les posibilita trabajos para realizarlos por nivel, se les da una consigna por nivel a todos para que individualmente vayan trabajando en sus cuadernos, luego se da otra consigna al otro nivel, mientras en el otro nivel, algunos hacen lo asignado y otros se distraen con sus compañeros.

En las unidades educativas como son aulas multigrados, hay alumnos de todas las edades, por ejemplo, en San Luis Chico están en el mismo espacio niños de 6 años y de 13- 14 hasta 15 años de edad, sólo que en ubicación diferente.

En San Luis Chico, en general, a los más pequeños se les da muestra en el cuaderno sin explicarles absolutamente nada, sólo deben copiar igual y llenar la hoja, mientras se explica a los más grandes otra lección en la pizarra o se deben leer un texto cualquiera al frente.

Por la formación recibida los profesores están capacitados para atender a niños de un solo nivel, en San Luis Chico, por ejemplo, un solo docente trabaja desde primero hasta quinto de primaria y, obviamente, la capacidad de atender grupos diferenciados no es sencillo aunque todos hablen la misma lengua (tsimán), porque las actividades y contenidos son desarrollados en castellano.

### 2.1.3 Horarios.

Segundo Ciclo de Primaria. (15 de octubre)

Núcleo Esc. 15 de mayo

U.E Asunción del Quiquibey.

Gestión 2007

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 – 8:40	Hora cívica	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Lenguaje
8:40 – 9:20	Lenguaje	Mate	Matemáticas	Matemáticas	Lenguaje
9:35 – 10:15	Matemáticas	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Música
10:15 – 10:55	Matemáticas	Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Música
11:10 – 11:50	C. Naturales	E. Sociales	Educ. Física	Hogar	Agropecuaria
11:50 – 12:30	C. Naturales	E. Sociales	Educ. Física	Religión	Agropecuaria

Este es el horario que se encuentra pegado a la pared, en el aula del segundo ciclo de primaria. El profesor señala que este horario es de referencia, ya que se da mayor prioridad a las materias de Matemáticas y Lenguaje y que no siempre se cumple el horario tal como está establecido.

Señalan que para el caso del primer ciclo se le da mayor prioridad a la enseñanza de la lectoescritura y al conocimiento de los números. Por lo que no hay un horario establecido.

En la escuela de San Luís Chico, el horario de clases es el siguiente:

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:00 – 8:40	Hora Cívica	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje
8:40 – 9:20	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje
9:20 – 9:35	RECREO				
9:35 – 10:15	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Lenguaje	T y CP
10:15 – 10:45	Lenguaje	Matemáticas	Lenguaje	Lenguaje	T y CP
10:45 – 11:00	RECREO				
11:10 – 11:50	Exp y Creat.	Ética y Moral	Matemáticas	Cs. De la vida	Educ. Física
11:50 – 12:30	Exp y Creat.	E y Moral	Matemáticas	Cs. Vida	Educ. Física

De la misma manera que en el caso de la escuela de Asunción del Quiquibey, el profesor señala que el horario no siempre se cumple debido a que se da prioridad a las materias de Lenguaje y Matemáticas. No se trabaja las otras áreas como Expresión y Creatividad, Ciencias de la vida, Educación Física, esta última arguye el profesor porque hace demasiada calor y no hay donde jugar, hace falta una cancha.

Curiosamente, para la gestión 2008, aunque se cambió de profesor el horario es el mismo y se señala también que es referencial, ya que por el clima y porque asume algunas clases en la tarde no se puede cumplir el horario establecido.

#### 2.1.4 Número de estudiantes

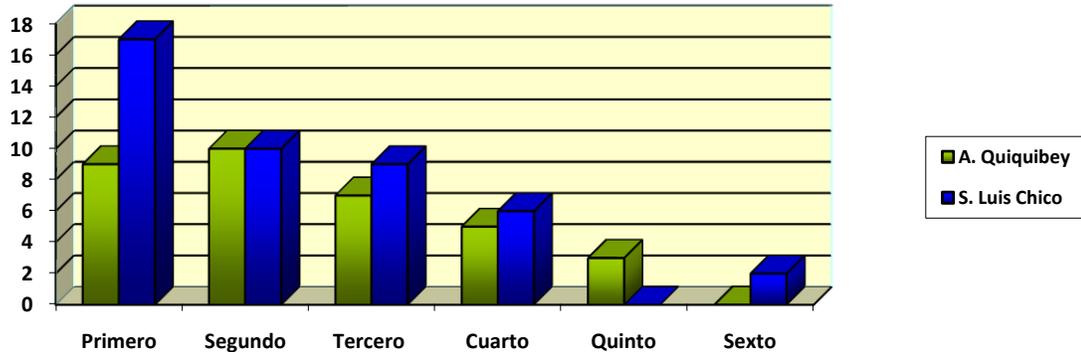
Los alumnos de Asunción del Quiquibey llegan a un número de 35, entre varones y mujeres, de ellos 26 son del primer ciclo y 9 del segundo ciclo.

Nº	Escuela	Ciclos/Nivel		Número de alumnos		Total
				Varones	Mujeres	
1	Asunción del Quiquibey	Primer Ciclo	Primero	3	6	9
			Segundo	5	5	10
			Tercero	5	2	7
		Segundo Ciclo	cuarto	2	3	5
			Quinto	1	2	3
SUBTOTAL						35
2	San Luís Chico	Primer Ciclo	Primero	11	6	17
			Segundo	4	6	10
			Tercero	4	5	9
		Segundo Ciclo	Cuarto	3	3	6
			Sexto	1	1	2
SUBTOTAL						44
TOTAL GENERAL						79

Fuente: Elaboración Propia en base a datos de las escuelas.

## GRAFICO Nº 2

### Nº DE ALUMNOS POR COMUNIDAD



En San Luís Chico, llegan a un número de 44 alumnos entre varones y mujeres.

Haciendo una comparación de los alumnos de anteriores gestiones, en Asunción del Quiquibey, se puede observar que los que cursaban sexto de primaria se retiraron todos, razón por la que no se cuenta con ese nivel. Sin embargo, los alumnos que cursaban cuarto de primaria mantienen su nivel, es decir que al parecer no aprobaron el curso.

Al respecto el Prof. Freddy señala que no hay coherencia entre los alumnos que cursan un nivel y las estadísticas que se envía a la Dirección Distrital, ya que, los alumnos figuran en las estadísticas en cursos superiores y en aula están en cursos inferiores debido a que no saben leer y escribir.

Si he hablado, pero no con todos porque tengo alumnos que están en segundo grado, pero en el sistema figuran en cuarto, es un problema porque tengo que saber que ha pasado, dice que ellos (refiriéndose a los padres de familia) le han reducido porque sus hijos no merecían estar en cuarto, porque no sabían leer ni escribir, pero en el sistema están figurando en cuarto. (Prof. Freddy Figueroa, 24/05/08)

Al respecto, el profesor señala que se debe trabajar para sentar bien las bases de la lectura - escritura y que los alumnos estén en el curso que les corresponde.

Las razones para el retraso son diversas. En general, el parámetro para evaluar si pasa de curso o no, es si aprendió a leer, escribir y a hacer las operaciones básicas de matemáticas, materias que dicen los profesores que es lo que más se trabaja en aula. Sin embargo, la metodología de enseñanza por ejemplo de la lectura y escritura es la silábica, acompañada de la memorización de las mismas, se aprende primero las 5 vocales, luego

las consonantes, familia de las sílabas y luego recién la palabra, por otro lado, esos aprendizajes no son contextualizados.

En el aprendizaje de las matemáticas lo mismo, la enseñanza es bastante mecánica, se aprende los números de memoria, luego las sumas, restas. En quinto de primaria Todavía se estaba con sumas y restas y algunas prácticas de multiplicación; la matemática no se la relaciona con mediciones de su entorno, cálculos para sembrar, etc.

### **2.1.5 Presencia de Lenguas en la escuela.**

En Asunción del Quiquibey la población escolar habla el mosetén aunque también manejan el castellano. Los más pequeños del nivel inicial son los que sólo hablan mosetén y los hijos de don Pablo, comunario que vive en la parte baja de la comunidad, hablan tsimán solamente. El uso de la lengua indígena continúa siendo predominante en las interacciones sociales en las comunidades tsimán y mosetén.

Cuando se trata de conversar entre ellos hablan el mosetén y cuando deben conversar con el profesor lo hacen en castellano. Al respecto señala el profesor Freddy, que lamentablemente ellos (los profesores) hablan sólo castellano y que el proceso de enseñanza es en castellano.

El profesor normalmente habla sólo español, a veces el alumno no lo hace (el alumno no habla español) por eso tienen ciertas dificultades, tiene problemas que se han visto por ese motivo. Como no hablan no pueden ni entender al profesor, y no van a saber ni qué les está diciendo el profesor, por eso es que se ha visto necesario tener un maestro indígena. Y que el mismo profesor se preocupe de aprender la lengua de la zona, si nosotros nos preocupamos al menos para entenderlos. (Prof. Freddy Figueroa 24/05/08)

Se confirma que a pesar de la presencia de lenguas como el mosetén, tsimane y el castellano; el castellano es la lengua de comunicación obligatoria en la escuela. Al respecto los padres de familia y también los mismos profesores ven la necesidad de un maestro bilingüe o indígena que pueda aportar en el proceso educativo.

En la Comunidad de San Luis Chico, los niños hablan sólo el tsimán, por lo que les resulta difícil comprender los contenidos que se socializa en lengua castellana de toda la población escolar, sólo tres hablan el castellano con fluidez, por ser hijas del profesor de la escuela.

El proceso de enseñanza es impartido en castellano aún sabiendo que los niños no lo hablan, pero en alguna medida hacen el esfuerzo tímidamente de entender lo que se les

está diciendo o de lo contrario en la mayoría de los casos se limitan a copiar lo que se les da como muestra.

Las consecuencias pedagógicas de este proceso en el que se desconoce la lengua de los niños y se tiene tendencia a castellanizarlos, es que los aprendizajes por una parte no son significativos, son memorísticos, porque los niños sin entender el significado de las palabras deben repetirlas hasta más o menos familiarizarse con ellas y ese proceso es lento, porque el castellano es una lengua que se hace uso sólo en la escuela.

### **2.1.6 Objetivos de la escuela.**

En relación a los objetivos que tiene la formación escolar impartida en las escuelas, tanto de Asunción del Quiquibey como en la de San Luis Chico, se recogen diferentes percepciones.

El corregidor de la comunidad de Asunción del Quiquibey señala que el objetivo de cursar los años de escolaridad para los niños es que estos se formen, aprendan en especial a leer y escribir, que les sirva para el futuro y tengan mayores facilidades y mayor nivel de comprensión para desenvolverse en cualquier ámbito.

Al respecto señala el corregidor:

lo que buscamos es que tengan un buen aprendizaje, sepan leer y escribir, para que a ellos les sirva mas allá, sea más fácil para ellos en cualquier enseñanza de lo que va venir, como ahorita estamos tropezando con el idioma, si no llegan a saber escribir y leer, no van fácilmente captar más le van a dificultar, esa es la búsqueda en poner al niño con el fin de que aprenda para sí, por si él tenga uno a su hijo el regalo que uno le da a su hijo es la formación, para su propio futuro del niño, el no se lo vamos a quitar yo te enseñe y me lo devuelves, no, es para el niño, cuando se haga joven va decir si mi padre me puso en la escuela y aprendí algo, algo se no, como yo digo no estoy consciente que mis padres no ha podido que yo esté en el colegio, ha sido falta de economía no había también en este lado casas, no teníamos un poco de recursos, así que yo sé hasta 4 de primaria. (José Caimani 11/10/07)

De la misma manera, una madre de familia señala:

Aquí se busca más el aprendizaje, si pues para que ellos aprendan algo para ellos mismos, para que algún día tengan algo, de repente van a surgir algo de su profesión así, para que no sean como nosotros nomás, segurito nosotros sufrimos, para que ellos cuando sean jóvenes van a buscar alguna profesión no, eso es pues para eso uno pone a la escuela a los chicos ¿no?, para que aprendan leer a escribir. (Lucía Canare 11/10/07)

De las citas anteriores se puede señalar que un objetivo importante que se le encarga a la escuela es la formación de los niños y jóvenes con la perspectiva de que estos además

alcancen en el futuro un nivel de formación profesional y a diferencia de sus padres, no se queden como “ellos nomás”. Esto hace ver que si bien tienen cierta valoración de lo suyo, el alcanzar un nivel profesional es mucho más valorado por los padres de familia y complementario a ello el saber leer y escribir es prioritario porque les permitirá acceder a otras realidades y desenvolverse en ellas.

En relación a los objetivos que se persigue con la enseñanza en la escuela, los profesores señalan por un lado que los alumnos aprovechen todo lo que los docentes les enseñan, aprendan, asimilen y que para ello los maestros realizan una serie de innovaciones, aunque no se explicita cuales.

Que aprovechen toda la vida lo que el maestro les enseña aunque no el cien por cien, por lo menos el cuarenta por ciento que se lo asimile en la mente que aprendan algo por lo menos lo básico seguir adelante y mi objetivo de mi donde sea que ido es que la comunidad que he trabajado existan innovaciones. (Prof. Rodolfo Arce 11/10/07)

Complementando lo anterior el docente señala:

Bueno en realidad lo que hemos querido siempre es que los hijos aprendan algo más de lo que han aprendido años anteriores y claro nuestro objetivo es que el alumno aprenda. Apoyamos mucho a los chicos, como han visto ustedes dentro del aula, la forma como aprenden un poco más que sus padres. No tienen que hacerse engañar que al menos aprendan la matemática y el lenguaje como siempre yo les he enseñado. Lo que yo deseo de ellos que aprendan a medir las distancias largas cortas que es necesario en el campo para que en fin ellos vayan a medir sus chacos para que sepan cuantos metros es una hectárea, media hectárea; esa situación ahora, en cuanto ellos cultivan el arroz, maíz y todo eso para que no den a otras para que no se hagan engañar a pesar digamos el arroz, el maíz, cuánto pesa cuanto es una arroba, un quintal, medio quintal para que no se hagan engañar es que vienen gente de otros lados y les traen el azúcar no y es un cambio el que hacen y a veces les engañan y eso siempre les he enseñado eso a mis alumnos que no sean engañados ellos y sus padres. (Prof. Rodolfo Arce 11/10/07)

En la cita anterior se hace referencia a que al maestro le interesa que los estudiantes aprendan para que ya no sean engañados, y además, en cierta medida apliquen esos conocimientos a las labores cotidianas que realizan en sus familias. Sin embargo, en las observaciones de aula realizadas ni una sola vez se salió del aula y tampoco se relacionó los contenidos con las actividades productivas que se realizan en la comunidad.

El Prof. Rogelio del primer ciclo de la escuela de Asunción de Quiquibey señala que le interesa que los niños sepan sus deberes y sus derechos y además sepan lo que es educación y estos socialicen lo aprendido con las nuevas generaciones y en perspectiva

también que alcancen un nivel profesional y puedan acceder para ello a becas y aprovechen la coyuntura que beneficia a las poblaciones originarias.

Mi objetivo, mi deseo, que quede como recuerdo, porque no todos vamos a estar estables en una comunidad cinco o seis años que se yo al año pienso salir a otro lado. Dejar el recuerdo de que ellos aprendan, conozcan el deber de un niño, de un alumno cuando sea joven que conozcan sus derechos, que conozcan como son las cosas que es la educación sobre todo, para que cuando sean viejos ellos quieran que sus hijos sean otros más que ellos otra generación. Que aprendan los niños a leer, superarse, que lindo sería que un niño de la comunidad originaria sea o este saliendo doctor un alumno de uno que sea de la comunidad, y otro dirigente, porque hay ahora esa posibilidad de que son llamados los campesinos la gente originaria tiene beca y el alumno que tiene el entusiasmo de adelantar en sus notas, en sus trabajos, en sus estudios, pues hay que ayudarles no, para puedan salir y ser otras personas no se queden así no mas estancados. Ese es mi deseo de que alguien de mis alumnos sea algo y que digan por lo menos gracias profesor por que llegué a este nivel. (Prof. Rogelio Tamo, 11/10/07)

Por su parte el profesor de San Luis Chico señala:

Bueno el objetivo siempre está basado en la búsqueda de un mejor desarrollo un mejor conocimiento y un mejor desenvolvimiento de los niños no, claro para que los niños puedan ser comunicativos, expresivos y que tengan esa flexibilidad mental no, para que todo vaya acorde a sus necesidades o sea nosotros tenemos que trabajar acorde a lo que ellos necesiten no a lo que nosotros queremos trabajar según lo que ellos necesiten, porque nosotros durante el año vemos que es lo que ellos necesitan, y para planificar al año que viene. (Prof. Wilder Corrales 18/10/07)

Según la percepción de los profesores el objetivo de la escuela y la enseñanza que se imparte en ella tiene que ver con aprender a leer, escribir y que los alumnos “sean más educados” en lo posterior de lo que son ahora, que se superen. En sus propias palabras “que lindo sería si un indígena fuera un doctor”, ello a mi entender lleva una serie de connotaciones que desvalora el ser indígena y el aprender o hablar o de revitalizar la cultura y el saber local.

La escuela es concebida como un espacio en el que se le enseña a leer y a escribir y lo que se busca es que los alumnos estén preparados para salir de la comunidad y que tengan “éxito” en la vida, que no sean como sus padres. Como si vivir en la comunidad o ser indígena no tuviera valor alguno. Es importante visualizar esta situación, porque la escuela está dentro de una comunidad que tiene una serie de pautas culturales que van desde la lengua hasta la forma en que se relacionan las personas y la naturaleza.

El profesor Wilder hace mención a que ellos deben responder a las necesidades de los alumnos y que se debe apuntar a un mejor desarrollo, conocimiento y promoción de acciones que ayuden a los niños a ser más comunicativos, expresivos y tengan

flexibilidad mental. Sin embargo contrariamente a lo que señala el profesor, los padres de familia de la comunidad de San Luis Chico mencionan que en su práctica de aula, el docente no promueve acciones que ayuden a los niños a desenvolverse y comunicarse libremente, sino que tiene acciones hasta cierto punto coercitivas y que nunca conversa ni con los padres ni con los niños respecto a lo que se quiere lograr en la formación de los niños: “No, nunca, el año pasado le había jalado y le ha hecho doler su oreja a un niño por eso tienen miedo de ir a la escuela y ya no van los niños” (Felipe Huallata 18/10/07).

Como aspectos centrales se puede señalar que en las comunidades donde realizamos la investigación se tiene como objetivos de la educación que los estudiantes se formen para acceder a una formación profesional, a no ser engañados, a aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela en sus actividades cotidianas, aprender a leer y escribir, a conocer sus derechos, a ser mejores personas que sus padres y que no se queden en la comunidad como ellos.

Sin embargo, estos objetivos reflejan más bien deseos de padres de familia, alumnos y profesores y no así objetivos discutidos y formulados entre todos los miembros de la comunidad educativa, como son padres de familia, alumnos, profesores y autoridades educativas. Es por eso que no se tiene claridad lo que se quiere lograr con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensando positivamente, aunque se hará mención de ello en la sección dedicada a escuela y comunidad, se advierte la necesidad de coordinar acciones entre las autoridades locales, los padres de familia y los maestros. Se tendría que sacar provecho a esta situación y trabajar al menos esbozos sobre el tipo de formación que se debe impartir en la escuela y qué objetivos se quiere alcanzar con la formación de los alumnos de la comunidad.

### **2.1.7 Lo que más nos enseñan**

Para conocer los contenidos que se desarrollan en la escuela preguntamos a los niños los temas que están aprendiendo y los comparamos con lo registrado en sus cuadernos de apuntes y con las observaciones de aula que realizamos.

Los niños mencionan que aprenden a leer, a escribir y que gran parte de las clases se dedican a las matemáticas. “En la escuela yo he aprendido lectura, escritura, lenguaje y

estudios sociales. En estudios sociales avanzo los seres vivos y en lenguaje hacemos dictado” (Alejandra Caimani 11/10/07).

De la misma manera señala Guisela, una niña de 11 años de edad que cursa 3º de primaria: “Yo aprendo a sumar, a leer, me gusta ir a la escuela, estudiamos mucho y quiero aprender a sumar y a leer” (Guisela Caimani 11/10/07).

Los alumnos mencionan que lo que más se les enseña en la escuela son lectura, escritura y matemáticas, aunque Alejandra señala que también avanzan temas de estudios sociales pero no recuerda los contenidos que trabajó. De ello se puede deducir que en aula se trabajan más las materias de comunicación en castellano y matemáticas, o en todo caso es lo que más retienen los alumnos en relación a los contenidos de otras materias.

Una madre de familia señala que sólo se les enseña a multiplicar, a dividir y la lectura: “Eso no más les enseñan, no saben que es la basura ni nada, ni el medio ambiente” (Felicja Cañore 10/10/07).

Doña Lucia añade: “Ni en los saludos ¿no? Todo eso antes en la escuela aprendíamos. Ahora ni los mismos chicos casi no nos saludan, más bien uno tiene que saludarles a ellos” (Lucia Canare 11/10/07).

Por lo expresado en los dos últimos testimonios de los padres de familia, en la escuela se descuida trabajar contenidos relacionados con el contexto y también contenidos que tengan que ver con valores o actitudes como son el saludo y el cuidado del medio ambiente que para los padres de familia si es importante que se trabaje desde la escuela.

El profesor del primer ciclo de Primaria de Asunción del Quiquibey señala:

En primer lugar está el asunto del aseo de la basura como una cosa muy importante veo el tema que yo cogí ayer con mis paleógrafos que estaban ahí y se los mostré, lo que traje de la normal apliqué. La comunidad es un centro turístico, estas comunidades visitaban varias personas, ahora tenemos dos alumnos, ustedes, los turistas, los de San José más. Entonces la comunidad debe estar más presentable aseado y sobre todo el aseo y que también ellos cambien su actitud de vida y cómo podemos ver sus casitas todavía así y entonces todo eso tratar de evocarles el cambio que pueda tener en la comunidad que podamos mostrar una comunidad que sea turística ese es un modo de decir, tanto en el campo como en la educación en el aula y también en la personas. (Prof. Rogelio Tamo 11/10/07)

Para este docente en la escuela se debe abordar el tema del medio ambiente, su cuidado y el cuidado de la comunidad, en especial por ser una comunidad que trabaja con

actividades turísticas. Sin embargo, los padres de familia reclaman que en la escuela no se trabajan este tipo de contenidos y no se fortalecen ciertas actitudes que hacen a la convivencia comunitaria. Teóricamente los profesores ven la importancia de trabajar temas relacionados con el cuidado del medio ambiente, aseo, limpieza e inculcar ciertos cambios de actitud en las costumbres y vida de los alumnos para presentar un “producto más agradable” a los turistas y visitantes que llegan a la comunidad.

Como ya hemos explicado, para los pobladores locales el cuidado del medio ambiente en la comunidad tiene una significancia mucho más profunda y esencial, que sólo cuidar la limpieza y cambiar sus formas de vida para que lo puedan apreciar los turistas. Tiene que ver con el diálogo que se establece con el medio para proveerse del sustento o de escuchar y de comprender las señales del monte para preservar aquello que es su medio de vida.

En relación a contenidos específicos menciona:

En segundo mis alumnos ya saben poner sus nombres completos, ya que mis niños ya tienen mucho interés, ya llegan a poner sus nombres, ya escriben "el gato es grande" y algunas palabras, algunas frases y oraciones que ellos digan, y así estamos llevando también el orden del abecedario. Ahorita ya estamos llevando la letra L de loro, ya estamos por ahí, y ya dicen el loro de papa es verde y saben escribir en números romanos, llegamos hasta el número cincuenta ya lo escriben. También los de segundo, y también en matemáticas ya llevan la multiplicación, ya estamos con la casilla del seis, casilla del uno del dos, por casillitas les estoy dando. Ya pasamos la suma y resta, y ahorita ya estamos en la multiplicación están aprendiendo cosa de que cuando ya les toque tercero ya sepan multiplicar, ahorita estamos multiplicando de una cifra no más por cada casilla todavía, ya ellos se van imaginando también, y cuando llegan a tercero ellos saben también.

Las iniciales van conociendo, las vocales para ellos son las plumitas los arrocitos, ellos forman con los arrocitos las letras y hacen el dibujo con el arroz o la chala, ponen arrocito al dibujo y a ellos les encanta por medio de eso ya van aprendiendo, hacen el grafico de la olla con el arroz y ya saben que es olla ya lo hacen.

Y los de primero ya van conociendo las primeras palabras papá, mamá, mesa, ya saben escribir hasta el numero veinte ya conocen del uno al veinte así los de primero ya van conociendo nombrecitos también, ellos al hacer su grafico les encanta pintan y hacen el nombre practicando e innovando con gráficos. (Prof. Rogelio Tamo 11/10/07)

Los estudiantes de primer año van conociendo las letras, forman oraciones sencillas y realizan operaciones matemáticas de adición y sustracción. Los de inicial van conociendo las letras del alfabeto y van iniciándose en la escritura haciendo gráficos y usando materiales locales como el arroz y plumas para graficarlos, como señala el profesor.

En relación al tema el docente de San Luis Chico refiere:

Ya bien mira el fruto. No está tan así no es a un cien por ciento pero por lo menos estamos a un setenta y cinco por ciento de avance. O sea, estamos queriendo que los niños como son de otra habla, tienen otro lenguaje, se nos está haciendo difícil compenetrar con estos temas con estos currículos con estos contenidos hacia los niños, porque hay muchas veces que no entienden lo que es un contenido o lo que es un tema o desarrollar una clase. Entonces como te decía anteriormente, estoy haciendo lo posible y mas que lo posible, lo que puedo, no lo que quiero, sino lo que puedo es porque quiero que los niños tengan un desarrollo que ellos aprovechen un cien por cien lo que se está explicando lo que se está pasando en clases entonces esa es la meta y yo creo que cada profesor tiene una meta de que los niños que están con ellos por lo menos puedan aprovechar un ochenta y cinco o noventa por ciento del aprendizaje que estamos queriendo introducirles. (Prof. Wilder Corrales 18/10/07)

No se tiene un avance del 100% del programa y los contenidos son difíciles de abordar en su totalidad debido a que el docente desconoce la lengua de la comunidad y esto dificulta la comprensión de los estudiantes. Sin embargo el profesor no explicita qué contenidos son los que trabaja y en el abordaje en qué contenidos los estudiantes tienen más dificultades.

En la declaración del maestro Wilder, él no expone como posibilidad que sean los profesores quienes se deban adecuar a la lengua de los niños, a las formas de vida de la comunidad y a los estilos de aprendizaje de los niños o tratar de indagar contenidos locales que sean pertinentes para trabajar con los niños y que sea provechoso lo desarrollado en aula. Él más bien señala que se le hace difícil comunicarles e introducirles los contenidos refiriéndose a hacer que se memorice o se retenga. Sin embargo como sabemos por la teoría pedagógica constructivista, los aprendizajes son significativos cuando tienen relación con el entorno y el desarrollo personal.

Por otro lado, en relación a la lengua indígena u “otra habla” como le llaman los docentes que son ajenos a ese contexto y sólo manejan el castellano, y no así los niños que manejan su lengua materna que les sirve para comunicarse con el resto de personas en la comunidad, pero además se les exige a los niños que asuman como propio el castellano y perjuicio de su lengua materna que pasa a manejarse con menos frecuencia.

Otro aspecto que dificultaría el aprendizaje de los contenidos según el docente es lo relacionado a la cultura. En específico la religión, ya que ellos tienen creencias distintas a otras religiones como la iglesia católica y por lo tanto todavía están en “la oscuridad” y para evitar eso proponen que se les debe enseñar a rezar y evitar la práctica de ciertas tradiciones.

Bien, tú sabes que es una cultura diferente la que ellos tienen ¿no?, por ejemplo, nosotros tenemos lo que es ética, moral lo que es la religión y ellos no tienen religión ¿no?, entonces ellos no saben rezar, no saben un padre nuestro, entonces a mí me queda un poco incomodo cuando tengo que pasar religión y ellos no saben así que tengo que empezar de lo básico y decir quien fue Dios y comparar con su Djojiti Misha tienen un Dios que los ha creado según ellos ¿no?. Entonces tengo que sacarlos de esa oscuridad que ellos están viviendo que siguen pensando en sus tradiciones pero tengo que hacerles conocer que la realidad hay un Dios que no es el que ellos tienen no es el que ellos piensan, pero no puedo penetrar al cien por ciento porque ellos quedan en la duda. Los padres han dicho y saben que hay un Dios y que no es Djojiti Misha, que él solamente es una tradición, una leyenda de sus antepasados y bueno estamos introduciendo poco a poco lo que es la religión. (Prof. Wilder Corrales 18/10/07)

La cita anterior confirma que los contenidos que se abordan en la escuela no tienen relación con el contexto de los alumnos y a pesar de que verbalmente el profesor menciona que es importante partir de las necesidades de los alumnos y considerar su contexto, en la práctica se ve que no existe relación alguna y que no se valoran los aprendizajes previos de los alumnos.

Por otro lado, se considera que sus creencias son parte de “la oscuridad” en la que los alumnos estarían sumidos, sacarlos a la luz es hacer que cambien su forma de vivir y que dejen de creer en su religión propia que está en estrecha relación con la naturaleza y con su forma de ver la vida.

Aseverar que ellos no tienen religión y que no saben rezar una oración católica confirma una vez más que los profesores no acaban de entender la cosmovisión, forma de vivir y religiosidad que se tiene en las sociedades amazónicas y las costumbres y creencias que tiene el convivir en dependencia con la naturaleza. Esa relación tiene mucha profundidad y es parte de la religiosidad del pueblo como tal. Es probable que no sepan de la religión católica, hipotéticamente hablando. Aunque por ejemplo, en la comunidad de Asunción del Quiquibey, el 14 de agosto es la fiesta de la comunidad y generalmente bajan por el río pobladores de otras comunidades para bautizar a sus hijos porque es la única fecha en que llega el padre para celebrar misa. Entonces no se puede decir que se desconoce la religión católica. Afirmar que no tienen ninguna religión, es a mi criterio bastante ligero y etnocéntrico, puesto que los tsimanes y mosetenes desde niños han aprendido que tienen diferentes dioses que les ayudan en la convivencia en el día a día.

Como señala el corregidor de Asunción del Quiquibey:

Como el hilado, muchas mujeres jóvenes dicen, ya no se hilar porque estuve en la escuela, no tuve tiempo, pero eso es mentira, la casa también es parte de esa

costumbre, tiene que hacer. La mamá tiene que enseñar, para que siga viviendo esa cultura, ese saber de la casa, como que mi hijo ahorita Ogan, Diego, sabe raspar como se hace esa flecha ¿no?, correctamente. Entonces todavía se dice que no tenemos la cultura y esa cultura es saber lo que nuestros ancestrales sabían. (José Caimani 11/10/07)

Asistir a la escuela no debería significar la pérdida de los valores culturales, sino se los debe respetar y más bien partir de ellos para promoverlos y propiciar espacios de reflexión y de intercambio con otros saberes.

Sin embargo en las escuelas que visitamos hemos visto que se tiene poca relación entre los contenidos que se desarrollan y la vivencia que se tiene en la comunidad, como se puede confirmar en el cuadro siguiente, los datos presentados en el cuadro se recogió de los cuadernos de los niños.

Como contenidos concretos trabajados en aula se tiene:

**CONTENIDOS TRABAJADOS POR AREA Y NIVEL  
ASUNCION DEL QUIQUIBEY**

Areas/niveles	Lenguaje	Matemáticas	Ciencias Vida	Ciencias Sociales.
Primero	Rosario Caimani (Escribir el nombre). Vocales. Dibujo Pinocho. / / / / / m m m m ma me mi mo mu mamá me ama s s s sapo los colores sa se si so su	Escribir del 1 al 20.		Día de la madre
Segundo	a – ala e – enano El paraíso dibujo de un paisaje Las vocales I – Iglesia. O – Olla U – Uva Los colores M – mamá m m m ma me mi mo mu	Escribir del 1 al 30. Sumas		Día de la madre

Tercero	<p>1. Dictado:</p> <p>1. Ma</p> <p>2. a e i o u</p> <p>3. Mamá</p> <p>4. mimo</p> <p>5. mami</p> <p>1 s s s</p> <p>2 S en carta</p> <p>4. Vocales ..dibujo en lápices.</p> <p>5 m + a e i o u</p> <p>6 El paraíso ( dibujo hecho por los niños)</p> <p>Dibujo de la escuela</p> <p>ma me mi mo mu</p> <p>Dictado:</p> <p>mi mama me ama</p> <p>ma me mi mo mu</p> <p>amo ama</p> <p>Los colores</p> <p>mi seso mi seso</p> <p>mama mima a susi</p>	<p>Signos de las 4 operaciones básicas.</p> <p>Contando del 1 al 200</p> <p>Figuras geométricas</p> <p>Sumas</p> <p>Escribe los números del 1 al 100.</p>		Dibujo del día de la madre
Cuarto	<p>La comunicación</p> <p>El rincón del pueblo.</p> <p>Ejercicio de lectura y escritura</p> <p>Lectura y escritura</p> <p>Aprendamos a formas silabas y palabras</p> <p>¿Qué derechos tiene el niño?</p> <p>Día del niño boliviano</p> <p>Contenido del artículo</p> <p>Uso de las consonantes</p> <p>La joven viuda</p> <p>Los navegantes</p> <p>Comunicación interpersonal de la carta.</p> <p>Los juegos</p>	<p>Las operaciones matemáticas.</p> <p>La multiplicación</p> <p>Escalando montañas</p> <p>Relación de los números</p> <p>La suma</p> <p>Notación posicional</p> <p>Escritura de los números del 100 al 300.</p> <p>Adición y sustracción</p> <p>Ejercicios de numeración literal y numeral.</p> <p>Símbolos matemáticos.</p> <p>Números Primos.</p> <p>La población en Bolivia</p> <p>La división</p> <p>Nuestras compras</p> <p>La división como operación inversa de la multiplicación.</p> <p>El censo en Bolivia.</p>	<p>Medio ambiente</p> <p>La reorientación</p> <p>El relieve de las montañas y el altiplano.</p> <p>La vida de los antepasados</p> <p>Regiones geográficas de Bolivia.</p> <p>Medio natural</p> <p>Recursos naturales y conservación</p> <p>Uso y abuso de la tierra</p> <p>Proceso de la digestión.</p>	

Sexto	La tierra	Operaciones matemáticas	La tierra	Señorios Kollas y
	La comunicación	¿Qué es la matemática?	Medio natural	otras culturas
	Aprendemos a formar sílabas y palabras	Conectivo Lógico	Mapa	El descubrimiento
	El lenguaje y los medios de comunicación	Conjuntos lógicos	Tierra	de América
	Te encontrare – Poesía.	División exacta	Lo que determina el clima	Portugal en América
	Ejercicios de escritura	Aeronavegación	Corriente marina	La cultura
	Derechos del niño	Ejercicios de división	Tejidos de los animales	¿Qué es el estado?
	El avaro y el León de oro.	El sistema romano	Estracto del suelo	
	Día del niño boliviano.	La multiplicación en propiedad	La célula y los tejidos	
	El proceso de comunicación	Números al 1000 hasta 3000	La naturaleza	
	El León y el avaro de oro	Sistema de numeración	El turismo	
	La oración	Potenciación y radicación en Z		
	Géneros Literarios	Símbolos Matemáticos		
	La viuda joven	Conjunto de la orquesta		
	Muchas formas distintas de hablar	Conectivos lógicos y cuantificadores		
	Mapa	Números Primos		
		Las fracciones		
		Escritura números romanos de 1 al 300		
		Ejercicios de matemáticas		
		Productos de factores iguales		
		Adición y sustracción de fracciones		
		Amplificaciones y simplificaciones de fracción		
		Clases de mastigóforos – flagelados.		
		Reducción de fracciones o común denominador		

Fuente: Elaboración propia en base a los cuadernos de los alumnos 2007.

En el cuadro anterior se presentan los contenidos trabajados, los cuales fueron transcritos de los cuadernos de los alumnos. Por una parte, estos contenidos no fueron mencionados, ni por los alumnos, ni por los padres de familia, tampoco por los profesores, cuando se les pregunto qué contenidos son los que trabajan en aula, lo más que se menciona como contenidos trabajados son la lectura, escritura y matemáticas refiriéndose a las operaciones básicas como son suma, resta, multiplicación y los de sexto hasta división.

Esta situación se da porque la metodología que se aplica para abordar estas temáticas, en el caso de Asunción del Quiquibey, es el dictado y pocas veces se explica lo que se dicta.

Comparando los contenidos de lenguaje, podemos ver de manera clara que en un 70 % no tiene relación con el contexto, durante los tres ciclos.

En los tres primeros ciclos, el docente Freddy señalaba que los contenidos que se trabajan tienen similitud, es decir, se trabaja los mismos contenidos, nada más que se aumenta el nivel de dificultad según el grado en el que se encuentren los alumnos.

Sí, ahorita estoy utilizando la metodología más individualizada, porque hay otros que sí saben, segundo a veces más que tercero, a ellos se les aplica ya otro tipo de enseñanza, no muy avanzada ni acelerada, porque tampoco podemos disparar con unos y dejarles a un lado a los otros. Tenemos que tratar de nivelarlos y llevar nivelando los programas. Claro que es multigrado lo que estoy llevando, pero aún teniendo esa deficiencia que no es de gran magnitud tengo que tratar de nivelarlos. (Prof. Freddy Figueroa 24/05/08)

Señala que se trata de nivelar a los alumnos, ya que todos no tienen el mismo rendimiento y el hecho de ser un curso multigrado más que favorecer no permite que se avance de acuerdo los diferentes niveles de aprendizaje.

Respecto a la metodología individualizada, a pesar de que el profesor hace referencia a ella, en las observaciones de aula realizadas no se constata dicha situación. Generalmente se tiende a dar consignas comunes, como leer el abecedario que está en un cartel o darles la tarea en el cuaderno para que los niños vayan y escriban tal como está en la muestra. En las observaciones de aula, se constata esta situación y en general el avance de contenidos se limita a los ejercicios de matemáticas y ejercicios de escritura de palabras.

Llama la atención que cuando preguntamos sobre los contenidos trabajados no se tiene la precisión para socializar lo que se hace en la escuela. Se repite de manera general: escritura, lectura de textos y algo de matemáticas. No se considera demandas de los alumnos y peor de los padres de familia para encaminar el proceso de aprendizaje que se desarrolla en la escuela, solo se coordinan actividades como el día de la madre u otras actividades que son más fechas cívicas.

No estamos aprendiendo nada pura tarea, escribimos en la pizarra, desde la entrada salimos a la pizarra a escribir (Jacinto y Noé 18/10/07). No nos dice el profesor que queremos aprender, no nos muestra que es lo que vamos a avanzar todo el año, no tenemos conocimiento. (Maritza Sarabia 18/10/07)

Los profesores son quienes deciden el avance de las materias de acuerdo a criterio propio y los alumnos se limitan a cumplir las actividades y las órdenes. Tampoco se tiene planificaciones semestrales o anuales que sean aplicadas y elaboradas para cada gestión.

### **2.1.8 Materiales que se utilizan en el proceso de enseñanza aprendizaje**

Para tener mayores elementos de los materiales educativos que se usan en el proceso de enseñanza–aprendizaje y si estos tienen alguna relación con el contexto, se recogieron

diferentes percepciones tanto de los profesores, padres de familia y los alumnos de las escuelas de Asunción del Quiquibey y San Luis Chico.

En general, los profesores señalan que hacen uso de materiales educativos como la yupana, láminas y los módulos de la Reforma Educativa de 1994 pero no en su totalidad.

El director distrital señala al respecto:

Se usa el material que ha repartido la reforma, como ser las yupanas, laminas de las plantas, cuerpo humano, geografía. Algunos docentes utilizan también materiales naturales como semillas, maíces. La educación ha tenido avances, si bastante especialmente con la utilización de los módulos y creo que en Rurrenabaque hemos hecho varias experiencias. Nosotros hemos editado periódicos donde los alumnos ensayan la redacción, también todas las escuelas de Villa, San Luís tienen una grabadora y máquina fotográfica, eso han utilizado los alumnos para hacer reportajes a las personas para recolectar información sobre medicina natural y costumbres, leyendas, cuentos. Hacen el reportaje vuelven al aula y tienen que escribir todo lo que han grabado. ( Prof. Casimiro Choque 05/10/07)

Como se señaló anteriormente, el director distrital menciona que los profesores hacen uso de los módulos y que el aprendizaje de los alumnos tiene cierta mejoría, además porque se ha estado aplicando e incorporando actividades como periodismo en las escuelas.

Los profesores de aula tanto de la comunidad de Asunción como en San Luis Chico mencionan que no hacen uso de los módulos de la Reforma Educativa en su totalidad y que los tienen como referencia o cuando tienen relación con la temática que se estaría abordando o para que los niños practiquen la lectura.

Es decir, se hace uso de los módulos no para trabajarlos de manera integral sino como apoyo o cuando el docente ve por conveniente hacerlo. Esta situación es confirmada por una alumna, quién expresa lo siguiente: “Utilizamos módulos de la Reforma Educativa... usábamos en el curso, de ahí nos dictaban, a veces aprendíamos yendo con los otros niños nos llevaban y nos enseñaban cómo teníamos que hacer” (Cirila Caimani 15/05/07).

Otro material complementario al que acuden los profesores son los libros de la editorial Don Bosco, que por las ilustraciones es más accesible para los estudiantes.

Si, tenemos estos módulos que son nuestro apoyo que tenemos ¿no?, para los niños, editorial Don Bosco mayormente utilizamos, son interesante estos módulos, coinciden con los módulos que nos ha dado la reforma son igualitos pero estos están más detalladitos. Claro los gráficos los ejercicios y todo eso hay para todos los cursos cuarto, tercero y sexto. Yo hago la relación con el tema a avanzarse, es que ellos todavía no hablan castellano, se puede decir que son muy distraídos que no hacen caso a sus padres, muchas veces se dedican a la pesca, a estar sobre la orilla del río y abandonan a la familia. (Prof. Rodolfo Arce 11/10/07)

El Profesor Freddy Figueroa señala que hace uso de otros materiales, los libros de Coquito pero tampoco en su totalidad, según él los libros de la Reforma están ahí en el centro educativo, que se puede hacer uso pero que no lo hacen porque a los niños todavía les falta aprender a leer y a escribir y que, por ello, se acude a materiales del contexto.

Tengo un libro que estoy utilizando, Coquito de primero, segundo y también hay módulos de la Reforma Educativa. Claro que no estoy utilizando, pero es material que se puede hacer uso, pero siendo que ellos no saben leer y escribir, se utiliza otros materiales aparte de lo que hay en el contexto. (Prof. Freddy Figueroa 24/05/08)

Los estudiantes refieren que el material educativo que hacen uso son: “Bolígrafo, lápiz, cuaderno, borrador, regla, carpeta ellas ya escriben en carpeta. No nos enseñan con ese material, como semillas, hojas, nada del monte, nada de eso” (Graciela Apo 18/10/07).

Los materiales a los que hacen referencia son los tradicionales, como cuadernos, lápiz, borrador, bolígrafos y no trabajan con un libro concreto. Es más, Graciela, cuando se le pregunta si el profesor hace uso de materiales del entorno como semillas, hojas, señala que no enseña en ningún caso con material del monte.

De la misma manera ratifica Luciano, alumno de la comunidad de San Luis Chico: “lápiz, borrador, cuaderno, regla, no hay libros, nomás cuadernos carpetas, bolígrafos reglas. Nunca nos enseña con otro material como semillas o cosas de árboles” (Luciano Tayo 18/10/07).

También se refieren al tema dos niños de primer curso de la escuela de San Luis Chico: “Nunca nos trae material de semilla de monte, solamente nos hace dibujos nomás” (Jacinto Huallata y Noe Huallata 18/10/07). Como se puede ver, los niños señalan que nunca se hace uso de materiales existentes en la comunidad y que en el mejor de los casos se trabaja con dibujos, siendo que la realidad que se está intentando representar de manera gráfica está ahí en la comunidad de manera tangible y directa. Pero no se aprovecha esta situación limitando inclusive la necesidad de comunicar de los alumnos aquello que ellos conocen y saben hacer.

Sin embargo, cuando se les pregunta a los profesores la importancia de hacer uso de materiales del entorno en el proceso de enseñanza – aprendizaje, afirman que es necesario hacer uso de estos materiales, para además subsanar la carencia de material

educativo que se tienen en las escuelas alejadas o con bajos recursos. El profesor Freddy al respecto menciona:

Es loable rescatar ese tipo de actividades que se realizan porque en el campo tampoco se cuenta con muchos materiales didácticos para manipular, hacer y se tiene que reemplazar ese tipo de falencias y se tienen que optar por utilizar material de la zona de la región o del contexto. Y si es muy importante hacer que las tradiciones no se mueran. (Prof. Freddy Figueroa 24/05/08)

Otro criterio que señala el profesor es el de recuperar material de la zona para de alguna manera hacer que las tradiciones no se mueran. Los estudiantes contradicen esta situación y también en las observaciones de aula realizadas se pudo constatar que no se hace uso de materiales del contexto para desarrollar contenidos, la creatividad de los estudiantes y crear situaciones de aprendizaje más situados.

Para el primer grado en la comunidad de Asunción del Quiquibey, el profesor Rogelio Tamo hacía uso de algunos materiales de la zona, para apoyar el proceso de enseñanza y para afianzar la motricidad fina de los niños, menciona por ejemplo la utilización de plumas de las aves, semillas, greda o barro para que los niños representen los animales que tienen en su entorno.

Si, esta la semilla que ve ahí, los collares, aquí están las plumitas de las avecitas que ellos valoran también ¿no?. A veces también tenemos las plumitas de las avecitas que matan entonces ya lo ocupamos ya está la palabra Ala. Los niños ya le van tomando sentido a la plantita y a los insectos para que no los maten sino que los cuiden porque son los que adornan a nuestro bosque, y también están ahí las semillitas del monte. Ahora quiero trabajar con barro teníamos que hacer unos trabajitos pero todo esto también nos quita el tiempo entonces no se cumple como uno lo planifica, porque los trabajos que vamos a hacer ya nos va a variar el acuerdo que tenemos, vamos a tener que suspenderlo para otros días para nuestra vuelta. (Prof. Rogelio Tamo 11/10/07)

Estas y otras actividades se pueden ir implementando para que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y los niños se sientan partícipes de sus aprendizajes en aula. Si se trata de evaluar los resultados es por demás seguro, que se aprende mejor tal vez “perdiendo más tiempo” y no se cumpla lo planificado, pero se gane en la consolidación de aprendizajes más válidos y que se la desarrolle en un ambiente más favorable.

Un aspecto que me parece central es el señalado por el profesor:

Las innovaciones que uno pueda implementar depende de la creatividad de cada maestro, ahora mis estudiantes están aprendiendo mucho porque yo he salido de la normal, como le puedo mostrar tengo bastante trabajo pero no lo puedo desarrollar porque me falta carpícola, isocola, cartulina, tijeritas, a veces tengo dos tijeritas me toca cortar y no da para toditos los niños, lindo fuera para toditos los niños una docena de tijeras de esas redondas, entonces para ir haciendo eso necesitamos isocola para

que prenda esos cabellitos, esos pollitos. A mí me gusta enseñarles todo lo que aprendí dejarles a los niños pero así también me doy modos como lo hago como usted ha visto ahí como lo he conseguido estos plastoformas, lo que he sacado para que conozcan y aprendan a cortar ahora no solamente con eso también tenemos las semillas como usted vio, tengo la balsa para trabajar hay mucho y los niños van aprendiendo van dando resultados, ahora no le dan importancia a las botellas desechables de coca cola también tiene una gran importancia, la cáscara de huevo de ahí hacen el chanchito hacen el conejito el sobrerito como usted ha visto. (Prof. Rogelio Tamo 11/10/07)

Señala el profesor que la innovación depende de la creatividad y la disposición de cada profesor, creo que esta noción es realmente importante, porque los docentes en comunidades como las de Asunción del Quiquibey y San Luis Chico son quienes deben tener la iniciativa para cualquier innovación, puesto que los padres de familia ya sea porque los profesores no se sientan controlados o porque piensan que no tienen mucho que decir no intervienen en el proceso educativo. Sin embargo, son pocos los docentes que toman iniciativas o que planifican en función al aprendizaje de los estudiantes.

No se hace uso de material de la zona, tampoco se aprovecha el medio ambiente natural en el que se encuentran las escuelas y no se fomenta la creatividad de los niños promoviendo la elaboración de materiales educativos con recursos que tienen en su entorno. Sólo en un caso, se hace uso de semillas, elaborando collares para realizar la suma, o greda para que los niños formen animales que tienen en su entorno.

### **2.1.9 Así nos enseñan.**

Como se mencionó en el apartado referido a los niveles que se atienden, en Asunción del Quiquibey se tiene primer y segundo ciclo de primaria, el segundo ciclo no cuenta con sexto curso. Son dos profesores, cada uno atiende a un ciclo.

Respecto a la metodología de enseñanza se da preferencia al dictado, no solamente en esta gestión sino en gestiones pasadas, por lo que recuerdan los alumnos que cursaron la escuela en Asunción del Quiquibey. Se hace también la copia en la pizarra, por diversas recomendaciones y la coherción aplicando una serie de castigos.

#### **2.1.9.1 Nos dictan.**

Cuando se les preguntó a los niños como les enseñan los profesores, en algunos casos había mucho silencio, en otros casos decían de manera general “bien nomás”. Indagando un poco más pudimos obtener las siguientes apreciaciones: “Enseña en la pizarra y el dictado” (Graciela Apo 18/10/07). Graciela es alumna de San Luis Chico, es una niña que

tiene 14 años de edad y cursa segundo de primaria, ella señala que el profesor escribe en la pizarra o les dicta, pero no les explica lo que les dicta, de manera que ellos no se enteran lo que están escribiendo. Explicaba anteriormente que la escuela en la Comunidad de San Luis Chico es de creación reciente y por el difícil acceso a la comunidad y la lejanía de las otras comunidades los niños no asistían a otra escuela. Es por eso que aún teniendo adolescentes de 14 años están cursando segundo curso de primaria.

De la misma manera señala Alejandra Caimani, que avanzan las materias establecidas (matemáticas, ciencias naturales, lenguaje y sociales) y que la forma en que avanzan las lecciones es el dictado. “Lectura, escritura lenguaje y estudios sociales, el estudio de los seres vivos aprendemos, y se hacen dictado y alguna vez ejercicios” (Alejandra Caimani, 11/10/07).

Relacionando lo mencionado por Alejandra y lo dicho por los profesores sobre el uso parcial de los módulos de la Reforma en algunos temas que pueden ser trabajadas con otras metodologías pero que los profesores prefieren dictar los contenidos de sus apuntes o leccionarios, se puede ver que hay coincidencia entre lo que dicen los alumnos y los profesores.

De la misma manera, Noemí Tayo, que cursó hasta quinto curso de primaria en Asunción del Quiquibey señala que la forma en la que se les enseñaban los contenidos era mediante el dictado: “nos dictaba, lo que hemos hecho es aprender más en el cuaderno” (Noemí Tayo 16/05/08).

Cirila Caimani de Asunción del Quiquibey señala:

Yo recuerdo a mis profesores Wilson y Rodolfo. El profesor Wilson nos enseñó a leer y a escribir, nos hacía dictado, escribía el alfabeto y las vocales, antes los profesores nos enseñaban bien nomás pero después del 2003, 2004, no porque los profesores más querían irse nomás a Rurrenabaque, pasaban clases dos días nomás y después ya se querían ir. (15/05/08)

Por las afirmaciones de los estudiantes, el dictado es una metodología de enseñanza aplicada comúnmente en aula. Probablemente esta metodología no sería tan negativa si al menos se explicara lo que se dicta, o si se recurriera a ejemplos o situaciones más reales, para que los alumnos puedan relacionar, comparar con su contexto o de lo contrario puedan aplicarlo.

Un dictado, sin la explicación, es una vez más negar la participación del alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje y lo que es peor ignorar su presencia. El alumno al parecer no es un sujeto con quién se interactúa, es un objeto más que sólo se debe limitar a obedecer y a escribir lo que el profesor le dicta. En los términos de Paulo Freire en una educación bancaria, sólo se permite la repetición, memorización y no se posibilita la reflexión y peor no se promueve cambios sustanciales en la educación de las comunidades, al parecer la educación se relaciona con la incorporación de otros elementos no propios de manera acrítica.

Otra situación que corrobora lo anterior es la comparación que hace Cirila, cuando menciona que antes se hacía dictado, ahora también, pero que antes se enseñaba nomás bien, ligándolo con la permanencia del profesor en la comunidad. Antes al parecer los profesores tenían pocas posibilidades de salir de la comunidad debido al costo elevado del transporte por el río, sin embargo, en esta última temporada, en especial en Asunción del Quiquibey tienen la facilidad de bajar y subir en el bote del Proyecto Ecoturístico Mapajo por lo que en general cada fin de semana los profesores salen a Rurrenabaque y regresan el lunes, en muchos casos el lunes ya tarde para iniciar actividades recién el martes y bajar otra vez el viernes, si es que no han sido convocados a reuniones o capacitaciones en Rurrenabaque.

#### **2.1.9.2 Copiamos de la pizarra**

Otra metodología utilizada con más frecuencia que la anterior es la copia de la pizarra. Es decir, el profesor escribe en la pizarra el contenido de la lección y una vez escrito en la pizarra les pide a los estudiantes que copien en sus cuadernos.

En San Luis Chico, por ejemplo, cuando se abordaba el tema de la carta, el profesor empieza a escribir la carta, hablando en voz alta y de espaldas a los estudiantes, dice: “Lugar y fecha, San Luis Chico” y luego continua: “Señor...” Saludo, escribe todo el contenido de la carta y una vez concluida les pide a los alumnos que copien, señalando que una carta se hace así y que ellos deben saber escribir para comunicarse con sus parientes que están lejos. No se percata si los estudiantes siguieron la explicación o si entendieron lo que dijo.

Los estudiantes se aprestan a copiar, más de uno se acerca a la pizarra para tratar de descifrar que es lo que dice. Cuando pregunté si habían entendido, dijeron que no. Pero

una mayoría se calló, el profesor dijo que Luciano ya sabía, le pido a Luciano que escriba una carta y señala el profesor, no tan rápido pues, para mañana vas a traer una carta hecha, Luciano asintió con la cabeza.

Al día siguiente pregunto a Luciano si hizo la carta y me dijo que no y que no había entendido y que por eso no la hizo. Imagino que igual que Luciano, que es el estudiante de mayor en edad en relación a sus compañeros de clase, los otros tampoco entendieron. Sin embargo, eso parece no preocuparle al maestro, quién a pesar de oír mi comentario de que los alumnos no entendieron lo escrito en la pizarra, continuó copiando otra lección a un lado.

En los cuadernos los alumnos, cambian por ejemplo las palabras, en vez de poner palabras completas obvian algunas letras y si se les pide que lean, no lo hacen y si lo hacen, leen con mucha dificultad. Esta situación es por demás preocupante y lo ratifica Luciano Tayo:

El profe escribe en la pizarra y nosotros copiamos las lecciones que él nos da. Si le entiendo un poco pero no le entiendo mucho lo que está escrito en la pizarra. Mis compañeros peor, no conocen no saben solamente copian nomás; el profesor solamente escribe nomás y enseguida pasa a otra lección. (18/10/07)

Luciano es uno de los mayores de la clase ya que en la comunidad antes no había escuela. El tiene bastante interés en aprender, sin embargo, debido a la metodología del profesor y la falta de interés para que ellos aprendan sólo repite lo que dice el profesor o lo que copia en la pizarra. De la misma forma señala otra alumna:

Escribe en la pizarra el profesor y nosotros copiamos en nuestros cuadernos. No leemos lo que está escrito en la pizarra solamente escribimos. Entendemos un poco que es lo que dice el profesor y lo que está escrito en la pizarra poco entendemos. (Maritza Sarabia 18/10/07)

Lo mismo señalan los más pequeños, son alumnos del primer ciclo de primaria que aprenden muy poco, que hacen “pura tarea” o sea repetir lo que escribe el profesor ya sea en la pizarra o en el cuaderno sin aprender lo que están escribiendo.”No estamos aprendiendo nada, pura tarea, escribimos en la pizarra, salimos desde la entrada y nos vamos a la pizarra a escribir” (Jacinto Huallata y Noe Huallata 18/10/07).

La noción de “tarea” que tienen los alumnos está relacionada con la repetición vacía de palabras o de signos que escribe el profesor en la pizarra, cuando la tarea debería

permitir el afianzamiento de lo que se está aprendiendo o la aplicación de lo aprendido a situaciones nuevas.

En el caso de Asunción del Quiquibey, el profesor del primer ciclo señala:

Mis alumnos, ellos copian y anotan, pero no entienden lo que escriben, en base al diagnóstico que hice, estoy planificando, pero no lo he presentado todavía, estoy trabajando con contenidos que me parecen básicos para que mis alumnos sepan leer y escribir pero en castellano, no en su lengua materna. Yo no manejo el Mosestén, simplemente castellano, estamos con el desarrollo de las vocales, los números que no pueden reconocer los de segundo, después los de tercero algo ya asimilan. No quiero decir que están en cero, pero tienen deficiencias en su aprovechamiento. Eso hasta ahora no sé cómo habrá sido con anteriores docentes pero estamos en eso, le habría dado una planificación acorde para su aprovechamiento de ellos para esta gestión, es que tampoco puedo atenerme a una malla curricular que seguir porque si me baso en la malla curricular estaría dejando de lado a los educandos, las necesidades que ellos tienen, estaría avocado a cumplir yo con mi tarea y cumplir con la malla. (Prof. Freddy Figueroa 24/05/08)

La apreciación del profesor, confirma lo señalado por los estudiantes. Están acostumbrados a copiar y anotar en los cuadernos sin entender lo que escriben. El profesor si algo planifica no está en concordancia en lo planteado al currículum, por ejemplo manifiesta que en el primer ciclo recurre a aspectos básicos como el aprendizaje de las vocales y consonantes dejando de lado otros contenidos. Justifica que esto permite a los alumnos tener las bases suficientes para aprender y poder leer de manera autónoma. Por eso justifica que no sigue la malla curricular establecida para los niveles porque ello significaría no prestar atención a la realidad de los alumnos.

La apreciación del profesor es valedera, sin embargo, el hecho de tener un aula multigrado dificulta brindar una atención especializada y no permite que los estudiantes avancen en el conocimiento de nuevos temas, volviendo nuevamente a aspectos generales a pesar de la buena intención del profesor de tratar de que los alumnos aprendan y no sólo repitan.

#### **2.1.9.3 Por recomendaciones**

Por recomendaciones, porque los estudiantes señalan que los profesores les recomiendan varias cosas para que aprendan. Por ejemplo, que se porten bien, que ayuden en su casa, que no se ensucien y otras cosas más.

En las observaciones de aula realizadas, pudimos constatar esta situación cuando se está desarrollando una clase, el profesor lanza algunas recomendaciones de acuerdo a la

dinámica que se establece en aula, es decir, son acciones no planificadas que en algunos casos repercute en aprendizajes relacionados con el comportamiento que deben tener los alumnos.

En una clase, el profesor les hacía repetir a los alumnos el abecedario en base a la lámina que estaba pegada en la pared del aula. Todos coreaban, pero una de las niñas tenía en la boca una moneda no se escuchaba con claridad lo que repetía y entonces el profesor señaló:

No puedes tener una ficha [moneda] en la boca. ¿Sabes cuantas personas han agarrado la ficha? Muchas, puede haber enfermedades, además algunos agarran con las manos sucias. A ver vamos a seguir aprendiendo, miren aquí en este alfabeto. ¿Ya han estudiado el alfabeto? A ver por ahora vean los colores. (Observación de clase 13/05/08)

Al profesor le llama la atención que la alumna no repita bien, constatando que tiene una moneda en la boca y aprovecha la situación para recomendar que las monedas en general son sucias y que pueden transmitir enfermedades. Esta situación, sin embargo, es momentánea, no planificada y tampoco se aprovecha para trabajar el tema de la higiene, sino que enseguida se vuelve a la repetición del abecedario.

El profesor continúa con la repetición de las letras y le pregunta a la alumna Yari:

Prof. Ya está, las flores son de distintos colores, hay distintas flores y esta flor es una rosa. ¿Qué color es?  
Niños: Rojo  
Prof. Y las hojas, son verde, a ver  
Niños: verde  
Prof. Y esto ¿Qué es?  
Niños: la luna  
Prof.: ¿De qué color es?  
Niños: Amarillo.  
Prof. Yari ¿Dónde se encuentra la luna?  
Yari: Se agacha y no dice nada (Yari es una de las más pequeñas)  
Niños: en el cielo  
Prof. ¿De qué color es la mano?  
Yari: Verde  
Prof. No Yari, no es de color verde, verde es esto (mostrando el dibujo y las hojas de la rosa)  
Prof. El color de la mano no es verde (pero no dice el color de la mano)  
(Observación de clase 13/05/08)

Yari es la niña más pequeña del primer ciclo, por lo general está callada y distraída, observando lo que los demás hacen, pero no sigue lo que el profesor pide por no entender bien de qué se trata. Esta situación al profesor parece no preocuparle mucho, ya que si bien percibe su distracción, pero como los otros niños van repitiendo casi en coro el

abecedario, prefiere no dejar de atender a la mayoría y deja de lado “los errores” de Yari. Se nota que Yari no diferencia todavía los colores. El maestro cuando le dice que se equivocó no le muestra ni le explica cuál es el color de la piel, o no se sale del aula para enseñar los colores que hay en el medio. En este caso la recomendación es muy vaga y no se disipa la duda de Yari y quizás ella no sea la única niña que se quede con la duda.

El profesor señala que ya repitieron varias veces el abecedario, pero que todavía falta que lo aprendan bien y como recomendación señala:

Prof. A ver, a ver ¿han repasado el abecedario?

Prof. Tienen que repasar, ustedes tienen que aprender, porque yo ya sé. A mi ya no me sirve, les sirve a ustedes. Tienen que ponerle interés... para que está este abecedario, no está para que no les dé el sol o para que no entre el viento.

¿Para que esta a ver?

Lucho: Para aprender.

Prof. Tienen ustedes que interesarse, sino se interesan no van a poder nunca. A ver los de tercero, quienes son los de tercero. Pónganse de pie, párense y van a repetir.

(Observación de clase 13/05/08)

La recomendación es que los chicos estudien y que se interesen por aprender algo que posteriormente les sirva. El interés que los alumnos demuestren en el avance de los temas es sumamente importante, pero probablemente se tenga que buscar otra metodología de trabajo que ayude a que el interés de los niños sea mayor y no sea cansador y repetitivo. Aprovechar lo que la naturaleza les provee en cuanto a variedades de plantas, colores de las flores, salir, observar de manera directa el sol, la luna, el cielo, en que nos ayuda, cómo se relacionan con ella, etc.

Por otro lado, más allá del interés de cada alumno, por tratarse de un aula multigrado, el aprendizaje es bastante repetitivo. Los niños de primero, segundo y tercero siguen repitiendo el abecedario, las vocales y reconociendo los colores en la pizarra, no se tiene claro el propósito del profesor en relación a la formación de los alumnos de cada curso, hacen lo que en el momento se les ocurre, no se planifica y se improvisa.

#### **2.1.9.4 Por repetición.**

Relacionando con el anterior punto, otra metodología de enseñanza aplicada con mucha frecuencia en el aula es la repetición, repetición en dos formas, en voz alta a manera de coro, combinando con ciertas recomendaciones que se van lanzando de acuerdo al avance y a lo que los alumnos van haciendo y por otro lado, repetición en el cuaderno. Escribiendo hasta llenar la hoja, lo que los profesores les dan como muestra.

A continuación se transcribe una observación de clase, realizada en Asunción del Quiquibey:

Prof. Tienen ustedes que interesarse, sino se interesan no van a poder nunca. A ver los de tercero, quienes son los de tercero pónganse de pie, párense y van a repetir.

Niños: Van repitiendo...a,b, c,ch,d,e,f,g,h,i...j (Dicen fota)

Prof. Jo, jo..no fota

Prof. A ver niños

Niños: Fota (algunos jota)

Siguen repitiendo hasta llegar a la n

Prof. ¿Cómo se lee la montaña?

Niños: n (ene)

Prof. ¿Y la montaña con su rayita?

Niños: eñe

Prof. A ver los de segundo, vuelvan a leer

Prof. Voy a pasar sus cuadernos en limpio, mientras les doy tarea, Llama a uno de los niños para que le dé tarea, le muestra una letra de su cuaderno y pregunta ¿Qué es eso?

Niño: A...

Prof. ¿Y esto?

Niño: Má

Luego escribe en la pizarra.

M     a  
      e  
      i  
      o  
      u

Prof. A ver lean.

Niños: ma, me, mi, mo, mu

Prof. Escribe en la pizarra ma me mi mo mu. Lean en voz alta

Niños: Todos leen ma me mi mo mu. Y luego continúa dando tareas en los cuadernos en limpio.

Einar: pa,pe,pi,po,pu...le has fallado aquí profesor..

Prof. Es da, de,dí,do,du..tienes que dibujar un dedo...

Einar: Ah, pa, pe

Prof. De dedo..da,de,di,do,du

Einar: Ah prestami (préstame) borrador ah. (Observación de clase 13/05/08)

Como se muestra en la observación de clase, se estudia el abecedario básicamente repitiendo a manera de coro, lo que señala el profesor, a momentos esto se combina con otros elementos que no están en la lámina del abecedario, pero de manera muy esporádica. Cuando va a dar la tarea en los cuadernos, el profesor hace que el primer niño repita lo que está escrito en el cuaderno, él también repite y corrige en el momento, pero si se equivocan el maestro señala el error pero no trabaja para corregirlo, continuando con la muestra o la tarea en el cuaderno en limpio.

Pasa lo mismo cuando señala que algunos ya están en la letra m y antes de poner la muestra en el cuaderno, escribe la consonante m en la pizarra, combina con las vocales y les pide a los alumnos que coreen nuevamente, leyendo todos incluso los más pequeños que en la mayoría de los casos no saben lo que están repitiendo.

En el caso del silabeo con la letra d, a pesar de que Einar tenía cierto conocimiento de las letras, insiste en el pa, pe, pi... porque él había dibujado una pala y no un dedo pero finalmente cede para repetir y escribir lo que el profesor le señala. No sé si en este caso era más conveniente cambiar la muestra y no el dibujo de Einar que le costó hacerlo. Otra vez se constata que la repetición ayuda probablemente a retener cierta información, pero sería más fructífero si se relacionara, por ejemplo con los objetos o herramientas de trabajo que se usan en la comunidad, partir de una actividad comunal que les sea más familiar, o partir por el reconocimiento de las partes del cuerpo y a relacionar con las palabras y luego a las letras y familiarizarles más con el significado y la utilidad de las cosas más que con sonidos que no les son muy familiares.

Como se puede ver, el método aplicado es silábico, no se trabaja sobre el significado de las palabras, ni sobre las dudas que tienen los niños. El docente se concentra más en que todos hagan lo que él les dice, obviamente con este tipo de enseñanza los niños tardan más en construir palabras y en relacionarlas con el significado de las mismas. Se les queda la imagen de las vocales, las sílabas y no las palabras y menos la construcción de oraciones con significados propios.

A pesar de que la Reforma Educativa de 1994 adopta teorías que propugnan un aprendizaje significativo. En la práctica, para el aprendizaje de la lectura y escritura de textos se aplican métodos tradicionales como el silábico. Un aporte esencial a este nivel nos dejó el ideólogo brasileño de la pedagogía popular, Paulo Freire, quién señala que:

Los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura deben ser procesos dialógicos, que se analicen los problemas o situaciones relacionadas con su medio social y cultural, propone el método psicosocial que parte de situaciones reales y de los temas generadores como desafíos en busca de respuestas. (MEC–AAEA 2000:20-21)

En el caso de las escuelas de Pílon Lajas no se prioriza la comprensión, sino la repetición, porque “comprender un texto implica sobre todo impregnarnos de su significado, extraerlo y hacerlo consciente en nuestra mente, desentrañar las ideas que encierran las palabras, conectar las ideas entre sí y reconocer la trama de relaciones” (Pozo y Monereo 2002: 155).

Si se considerara que aprender a leer y a escribir tiene mucha relación con la comprensión de significados en contexto y no solamente con la decodificación de signos gráficos y se trabajara en ese sentido se avanzaría bastante en las escuelas rurales.

#### **2.1.9.5 Nunca salimos del aula**

Otra metodología que podría ser aplicada, es el aprendizaje a través de la relación directa con la naturaleza, salir del ambiente cerrado que es el aula e interactuar con lo que existe en el medio ambiente y a partir de ello profundizar temáticas que sean de interés de los alumnos o sean pertinentes de acuerdo al ciclo y a la edad de los estudiantes.

Sin embargo, no se sale del aula, ni siquiera cuando en el horario se establece que debían pasar educación física. En San Luis Chico, decían los profesores que no se pueden hacer ejercicios no se puede salir del aula porque hace mucho calor. Le planteamos al profesor ir al río y en él los niños se refrescaron bien y además jugaron una especie de futbol dentro del agua, aunque en ese momento esta actividad fue de carácter recreativo, se puede en otras situaciones relacionar con temáticas que sean consideradas por los estudiantes y los profesores..

Respecto a lo anterior Luciano Tayo señalaba: “Nunca salimos a otro lado a escribir, ahí nomás” (18/10/07). Y lo decía en un tono de tristeza y de cansancio, de estar todos los días del año en el aula y más repitiendo o copiando de la pizarra entendiendo muy poco lo que señala el profesor, en especial en San Luis Chico, comunidad en el que todos los niños hablan Tsimane y casi nada del castellano.

En contraste el profesor de Asunción del Quiquibey relataba que habían hecho una salida del aula:

Así también se saca de acuerdo a su proyecto que uno ha hecho de acuerdo a su plan semanal de acuerdo a eso uno saca a su entorno a ver así un paseo también todo eso como se dice ahí entra de los seres vivos, del medio ambiente así como también está ahí la matemática no. El otro día hemos ido de paseo al albergue pero siempre relacionando al tema de enseñanza, hemos ido a nadar al río con todos, nuevamente han hablado de la mucha humareda que ahí encontraron. Estaban con sed hablamos que es interesante el agua el agua es muy esencial, sin el agua no podemos vivir. Eso lo que yo le indicaba algunas cositas lo que les hace falta. (Prof. Rodolfo Arce 11/10/07)

Por lo que señala el profesor, los niños libremente van conversando sobre lo que ven, la contaminación, la importancia del agua, del cuidado del medio ambiente. Estas conversaciones que no fueron planificadas pueden constituirse en el punto de partida para profundizar, por ejemplo, la relación de hombre-naturaleza, importancia del medio ambiente y para ello invitar a autoridades o a padres de familia que comenten sobre cómo se vive en las comunidades.

Pocas veces se sale del aula, pero cuando se sale o se trabaja en torno a actividades que hacen los alumnos, estos repiten lo que hacen en la casa, pero no tampoco se profundiza sobre ello o no los aplican para generar o relacionar con otro tipo de conocimientos incluidos en las áreas de aprendizaje o con su forma de vivir en las comunidades.

#### **2.1.10 Nos evalúan en la escuela.**

En el marco teórico se señala que la evaluación en procesos educativos tiene su importancia en especial cuando se trata de valorar los cambios provocados en las personas que participan en estos procesos.

Dependiendo de los criterios de evaluación que se adopten, se van aplicando diferentes instrumentos o formas de evaluar. De acuerdo a ello en las entrevistas preguntamos cómo es que los profesores evalúan los aprendizajes de los alumnos y si estos procesos ayudan a consolidar conocimientos, valores o a reencaminar los procesos educativos que se van desarrollando.

Al respecto, se señalaba que la forma de evaluar, de tratar de reencaminar o lograr mayores resultados era y es a través del castigo y exámenes escritos decían los alumnos. Los profesores señalaban que hacen evaluaciones diagnósticas y de proceso.

Los alumnos señalaban que había varias formas de evaluarlos, pero que la más común es mediante los exámenes escritos. Además que a diario los profesores les daban tarea y

que en muchos casos si se equivocaban o hacían algo que no era del agrado del profesor estaba el castigo físico.

#### **2.1.10.1 Si nos equivocamos nos dan castigo.**

Si nos equivocamos nos dan castigo, es la frase que los estudiantes mencionan cuando recuerdan las exigencias de los profesores o cuando se equivocan y contestan mal alguna pregunta o cuando hacen algo que no es del agrado de los docentes.

Relacionan rápidamente la forma de evaluar su comportamiento, su aprendizaje o el cumplimiento de las actividades con los castigos recibidos. Señalan los estudiantes que no es agradable asistir a la escuela cuando los profesores no son amables con ellos o cuando los profesores solamente están preocupados por irse al pueblo.

Graciela Apo, una estudiante de San Luis Chico que tiene alrededor de quince años, cursa el segundo curso de primaria y por lo que relata para ella no es muy agradable asistir a la escuela a pesar de tener ganas de aprender, tiene miedo de equivocarse y de ser castigada. Señala que cuando el profesor evalúa o cuando ve que los niños se equivocan les jala las orejas, la nariz y que en varias ocasiones les manda a la casa:

También nos evalúa, les dice que tienen que sumar bien, les dice que tienen que hacer bien las cosas, habla, nos retea pero nos dice que hagamos bien. Nos castiga, nos jala las orejas, también la nariz nos jala, eso nomás nos hace, nos castiga. Cuando charlamos en la clase nos retea y nos manda a la casa para irnos, nos prohíbe hablar en la lengua todos estamos hablando en la lengua, pero no quiere que hablemos por eso nos manda a la casa. (18/10/07)

Recalcando lo que dice Graciela “nos jala las orejas, la nariz, nos retea” y al parecer Graciela espera más formas de castigo cuando señala eso nomás nos hace y por otro lado el hecho de prohibirles hablar en su lengua, sabiendo que toda la población en especial los alumnos de la escuela en San Luis Chico son monolingües de tsimane o moseten. Es una situación muy complicada, no facilita que el proceso de aprendizaje sea llevadero, los niños van con mucha tensión a pesar de querer aprender.

En el mismo sentido, Luciano señala que cuando los alumnos no hacen bien el profesor les jala las orejas: “Cuando no hacemos bien se enoja el profe, nos jala las orejas, el

profesor cuando se enoja nos da una evaluación si hacemos mal nos jala las orejas y no retea mucho. No nos parece que nos retee<sup>33</sup> nuestro profe” (Luciano Tayo 18/10/07).

Los alumnos de San Luis Chico, en especial los que cursan tercero de primaria, valoran el hecho de que haya escuela en su comunidad, sin embargo, no están contentos con la forma en que el profesor desarrolla las actividades escolares por lo que muchos asisten irregularmente, o si lo hacen es porque la comunidad es pequeña y son sorprendidos por el profesor en cualquier momento.

Otra forma de castigo a las niñas es el que señala:

Se enoja el profe cuando no hacemos bien, así les apreta el pecho y los suncha<sup>34</sup> con los dedos en la costilla, eso no me gusta, nosotros nunca le hemos dicho al profesor así, nosotros les avisamos a nuestros papas a nuestras mamás, y no le dicen nada al profesor cuando nosotros le avisamos a nuestros papás que es lo que nos está haciendo el profesor. (Maritza Sarabia 18/10/07)

Especialmente las niñas de segundo y tercero que tienen 12 o 13 años le tienen cierto miedo al profesor, y es entendible el miedo porque además de ser un castigo físico sufren un castigo emocional ya que las niñas se sienten impotentes ante la violencia y el manoseo del profesor. Cuando conversamos de esta situación con los padres de familia ellos señalaban su disconformidad con el profesor y señalaron que para la gestión siguiente pedirían su cambio. En aquella gestión al parecer tenían miedo de perder el ítem y la amenaza del profesor era que la unidad no tenía ítem propio y que él podría trasladarse con el ítem a otro lugar si así él lo quisiera.

Al parecer además de la impotencia de las niñas, los padres de familia tampoco se animaban a hacer nada por no perder la plaza docente, aunque sí tenían claro que para la siguiente gestión o sea 2008, pedirían el cambio.

Para la gestión 2008, el profesor de San Luis Chico fue cambiado pero termino siendo ubicado en Asunción del Quiquibey. En esta comunidad los padres de familia tienen una participación más cercana a la escuela por lo que la violencia que ejercía con los alumnos es hasta cierto punto controlada. Sin embargo, los alumnos de Asunción del Quiquibey también manifestaron tenerle miedo al profesor porque les jala las orejas o les da castigos

---

<sup>33</sup> En el castellano de las tierras bajas “retear” quiere decir regañar o reprender.

<sup>34</sup> En el castellano de las tierras bajas “sunchar” quiere decir clavar o hincar con los dedos.

y les dice a los alumnos que no pueden avisar a sus padres para no tener problemas en la escuela.

En la preparación de los festejos para el día de la madre observamos que mientras un grupo de alumnos practicaban una danza para presentarla en la actividad cívica, otro grupo estaba sin actividad y por eso jugaban entre ellos. A causa de ello uno de los niños hizo caer la radio del profesor, cuando el profesor se percató llamó al niño fuera del aula. El pequeño volvió al aula llorando y se fue al rincón. No pude aguantar la tentación de acercarme al niño y de preguntar porque lloraba y me respondió: “El profesor me ha jalado de la oreja, fuerte me ha jalado.” Al verle la oreja, efectivamente estaba roja, no atine a más que decirle que sea valiente y que trate de calmarse.

Volví donde estaba el profesor y también le pregunté qué había pasado, el profesor muy molesto señaló: “Ha hecho caer mi radio, es un niño travieso, no vienen a la escuela a jugar.” Le pregunté si le jaló las orejas y él asintió, le dije no lo volviera a hacer porque eso lastimaba a los chicos y ellos ya no querrían venir. El profesor algo molesto me miró y se salió del curso. Yo tuve que hacerles practicar la danza hasta que el profesor volviera. En ese momento reflexionaba si había hecho bien o no en reclamarle al docente. Sin embargo, dije lo que pensaba porque a la larga este tipo de castigos no son actitudes ni estrategias pertinentes que posibiliten procesos de aprendizaje armónicos, dinámicos y significativos.

Conversando con chicas que habían estudiado en la escuela en Asunción del Quiquibey como Noemí y Cirila, ellas recordaban que habían aprendido en la escuela en especial lectura y escritura, pero también recordaban los castigos que les daba las profesoras o profesores, cuando no hacían la tarea: “Nos castigaban, la profesora nos decía al chanchito nos decía, sino en la mano los reglazos, cuando no hacíamos la tarea con un fierrito nos golpeaba, nosotros no hacíamos nada llorábamos nomás, y teníamos miedo a los castigos” (Noemí Tayo 16/05/08).

Reglazos y golpes con un fierrito y los niños lloraban, en estas circunstancias es obvio que no se vaya a la escuela con ánimos de aprender o de conversar con los profesores. Es asistir a clases por temor, aprender por temor a los castigos y no porque realmente sea de interés de los estudiantes. La escuela se convierte en una obligación.

Lo mismo ratifica Cirila Caimani, cuando se le pregunta que hacía el profesor cuando se equivocaban o cuando no cumplían lo que decía el profesor: “Ah, ahí nos reteaban nos daban castigo, nos daban reglazos, tres, cuatro hasta cinco reglazos y eso hacía doler, por eso a veces ya no queríamos ir a la escuela” (15/05/08).

En suma, en las dos escuelas la forma en que se castigan los errores o cuando el profesor verifica que no cumplen sus ordenes es acudir a los castigos, desde los regaños, reglazos, golpes con el fierrito, jalada de orejas, nariz y lo que es peor, los manoseos y el daño psicológico a los que son sometidos los niños y las niñas.

Los alumnos expresan que en muchos casos dejan de asistir a la escuela o pierden el interés de continuar con sus estudios precisamente por miedo a los castigos. Esta situación es por demás perjudicial y además, una mala imagen del rol del profesor. El profesor está para posibilitar experiencias de aprendizaje y no para ejercer su autoridad con violencia, sin que nadie la pueda cuestionar. En comunidades como San Luis Chico y Asunción del Quiquibey el profesor es considerado como autoridad y muchas veces no se les puede cuestionar nada. En especial en San Luis Chico donde los padres de familia estaban atados de manos para hacer algún reclamo ya que el profesor los había amenazado de dejarles sin el ítem docente. Los padres se veían imposibilitados de hacer nada y por otro lado las autoridades educativas tampoco apoyaban a los padres de familia a pesar de haber recibido las denuncias respectivas.

#### **2.1.10.2 Exámenes escritos hacemos**

Otra forma habitual de evaluar los conocimientos adquiridos por los alumnos es a través de los exámenes escritos. Los alumnos señalan que les toman examen y que para ello les dictan las preguntas y luego ellos tienen que dar solución a las preguntas.

En una sesión de observación de clase me tocó presenciar un examen escrito. Como señalan los estudiantes, el profesor dicta las preguntas, luego les pide que den solución al examen de manera autónoma. Me pareció interesante porque la forma como daban el examen era bastante llamativo ya que el profesor no entiende el Mosestén y los niños que saben eso, utilizan su lengua para ayudarse en la solución de las preguntas, finalmente la solución del examen más que individual es colectiva.

El profesor por momentos pide que no hablen, pero no puede mantener el control sobre todos los alumnos porque en el aula hay tres cursos. Le preguntaba en algunos

momentos a Alejandra lo que conversaban durante el examen. Ella decía “nada, me está preguntando si se la respuesta” me dijo. Alejandra por momentos me pregunta por alguna respuesta que sus compañeros no sabían.

Lo que me parece interesante es que a pesar de que probablemente el examen no refleje los conocimientos adquiridos por cada uno de los estudiantes, aflora una actitud de cooperación comunitaria. Ayudarse y colaborar entre todos en la solución de algunos problemas, en este caso, el examen. Por otro lado, esta situación debería de tomarse en cuenta y pensar en formas alternativas de evaluar los aprendizajes adquiridos y fomentar actividades de grupo, donde no solo se valoren los conocimientos, sino actitudes y valores positivos como la colaboración, iniciativa, apropiación y aplicación de lo aprendido, etc.

El director distrital señalaba que las evaluaciones son bastante estrictas y que se evalúa con seriedad los conocimientos adquiridos: “la evaluación se hace en forma estricta” (Prof. Casimiro Choque 05/10/07). Más allá de la seriedad que se pueda dar y ver la parte formal de las evaluaciones, básicamente se debe priorizar el desarrollo de habilidades y conocimientos de los alumnos y la aplicabilidad de los contenidos que se les facilita para tratar de responder al contexto y a las expectativas de los padres de familia en relación a lo que se espera de la escuela.

El profesor Freddy Figueroa de Asunción del Quiquibey señalaba al respecto: “Exámenes o los cuadernos, ferias el año pasado hemos presentado ferias competitivas, hemos hecho diferentes tipos de evaluaciones dentro del aula, fuera del aula, han sido competitivas con otras unidades educativas, pero eso era en otro contexto” (24/05/08).

Las evaluaciones se hacen a través de los exámenes o la valoración de lo que han escrito en el cuaderno. Creo que una alternativa más provechosa es la que señala el profesor como organizar una feria donde elaboren diferentes materiales aplicando los conocimientos adquiridos en el semestre o el año de escolaridad.

### **2.1.10.3 Evaluaciones diagnósticas**

Los profesores señalan que a inicios de cada gestión se hacen evaluaciones diagnósticas que les permiten conocer el nivel de avance en el que se encuentran los estudiantes y valorar el curso al que deben inscribirse. Sin embargo, ellos mismos señalan que no hay coherencia entre el nivel en el que están inscritos y el nivel que cursan realmente. Es

decir formalmente un alumno puede estar inscrito en quinto de primaria pero como no tienen el manejo de la lectura y escritura cursan cuarto de primaria.

La evaluación diagnóstica permite ubicarlos en el curso correspondiente. Sin embargo queda la interrogante de por qué se les hace figurar en un nivel que no les corresponde, o por qué se debe justificar la presencia de alumnos en cada nivel y por qué se trata de esconder que no se alcanzaron los resultados esperados en la gestión anterior. Estas preguntas al parecer para los profesores no son tan fundamentales y es normal que a los estudiantes se les suba o baje de curso y se manipulen las estadísticas que se envían a la dirección distrital. Al respecto el profesor Rodolfo señalaba:

Bueno para empezar el año nosotros siempre hacemos una evaluación, un diagnóstico para justificar si estos niños pueden dar para el siguiente grado que corresponde, pero ahora en este año en octavo se han hecho pasar a los cursos que no deberían estar. Es que los hacen pasar de cuarto a quinto y no saben y eso hace quedar mal al maestro y después dicen que el maestro no ha enseñado nada.  
(11/10/07)

El diagnóstico, como señala el profesor además de ser un parámetro para evaluar el nivel de desarrollo en este caso de conocimientos formales debería de ser un parámetro para evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje y los logros que se tienen en una determinada gestión. Es decir, cuando no se tiene claridad en los objetivos y lo que se quiere lograr es difícil valorar los resultados que se tienen.

Esta situación de descontento con el nivel de avance en conocimientos también lo reflejaba el profesor nuevo en Asunción del Quiquibey:

Si he hablado, pero no con todos porque tengo alumnos que están en segundo grado, pero en el sistema figuran en cuarto, es un problema porque tengo que saber que ha pasado. Dice que ellos (padres) le han reducido porque sus hijos no merecían estar en cuarto, porque no sabían leer ni escribir, pero en el sistema están figurando en cuarto. (Prof. Freddy Figueroa, 24/05/08)

Converso con los padres de familia y al parecer ellos fueron quienes pidieron que sus hijos no pasen de curso porque no saben leer ni escribir, aunque en el sistema estén en cuarto, quinto. Habría que repensar cuál es el rol de la escuela, porque luego de tres años de asistir a la escuela no se aprende a leer y a escribir. Me pregunto qué es lo que falta cambiar y si es normal que se de esta situación.

## 2.2 Educación comunitaria.

Por educación comunitaria vamos a entender a la educación o al proceso de socialización de saberes en torno a las actividades cotidianas que se desarrollan en las familias y en la comunidad. Estaría dada por los aprendizajes que se logran en el ambiente comunitario, sin que éstos sean formalizados. Estos aprendizajes tienen diversas características, desde los juegos, la imitación, la investigación constante, el gusto por realizar una actividad y construir constantemente en el transcurrir de la vida.

Los padres, los hermanos y hermanas también juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, permitiendo que los pequeños participen en las actividades o delegando actividades para que se desarrollen cotidianamente.



Como se mencionó anteriormente, la familia es importante en los procesos de aprendizaje y en las actividades que se desarrollan cotidianamente.

La casa y la comunidad son espacios ricos, que posibilitan aprendizajes ya sea sólo observando lo que los mayores y los padres hacen, para después practicarlo o imitarlo, pero es una imitación mediada por la experiencia de hacerlo, de lograrlo y de involucrar en ella todas sus capacidades. Al respecto los niños en general señalan que quienes les enseñan son los padres, hermanos y en algunos casos los amigos con quienes viven las actividades que realizan.

### 2.2.1 Nos enseñan nuestros padres y hermanos.

Para los niños de la comunidad de San Luis Chico y Asunción del Quiquibey los padres son importantes, no sólo en lo afectivo, sino porque posibilitan que los niños vayan paulatinamente involucrándose en las actividades necesarias que realizan en las familias y en la comunidad. Obviamente, esto no quita que los niños tengan espacios propios de socialización entre compañeros y que realicen ciertas actividades sin la presencia de los padres o hermanos mayores.

Graciela Apo señala que su madre fue quién le enseñó a hacer esteras y canastas: “aprendimos desde pequeñas con mi madre, porque mi madre nos enseñó, aprendimos y después hemos hecho solas” (18/10/07).

Su madre fue quién le enseñó a hacer canastas y esteras aunque por ejemplo en la comunidad de San Luis Chico, iban tejiendo canastas entre dos hermanas, una mayor aproximadamente con 10 años de edad y la menor con 8 años de edad. Ambas tejían su canasta y su venteador<sup>35</sup> por separado. La niña mayor tejía con más seguridad que la menor, sin embargo, eso no impedía que la menor siga tejiendo hasta concluir primero con el venteador (terminó de tejerlo casi al mismo tiempo que su hermana mayor). Compararon el resultado y la menor dijo: “pero está mal” y empezó a reír pero la terminó. La mayor le dijo: “te has equivocado y también se echó a reír.”

Esto demuestra que además de los padres, los hermanos y hermanas son también quienes socializan sus aprendizajes. En la mayoría de los casos no de manera planificada, se da en la relación cotidiana entre padres, hermanos y lo disfrutan. Es decir, no es estresante, no sufren si no lo logran, nada más quiere decir que deben aprenderlo mejor y siguen intentado.

Graciela Apo señala que aprende también a pescar: “También pesco, pesco con carnada de lombriz, con carne, pescamos con anzuelo; cuando mi padre barbasquea<sup>36</sup> nosotros también vamos y también pescamos, mi papa nos enseña. Él nos lleva, si mi papá me ha enseñado” (18/10/07).

Los padres juegan un papel importante en la socialización de saberes dentro de la familia y la comunidad pero no lo hacen de manera teórica. Sino que recuperan los espacios que tienen en la misma realización de sus actividades cotidianas y es en esos momentos en los que corrigen si los niños cometen errores continuamente y esto es valorado por los niños. Es decir, lo hacen con entusiasmo y a veces los más pequeños sólo acompañan.

Esta situación es corroborada por Maritza Sarabia: “Nuestras mamas nos enseñan a hacer maricos, esteras, y a teñir (18/10/07).

Los niños de San Luis Chico señalan:

Nosotros si ya sabemos pescar, tenemos flechitas, pero no pescamos con flecha, en las barbasqueadas ya flechamos directo al pescado, nuestros padres nos enseñan y

---

<sup>35</sup> El venteador está hecho de palma de motacú y sirve para prender el fuego o para generar algo de brisa en días de mucho calor.

<sup>36</sup> El barbasco tiene un poder narcótico y debilitante en los peces, sin matarlos y dejando intactos los huevos. Barbasquear quiere decir pescar haciendo uso del barbasco que se lo echa a la poza que preparan para ese fin.

después ya aprendemos solos. También sabemos ir a sembrar, nosotros ayudamos a sembrar, maíz para pasangalla, sembramos semilla de plátano, caña también, arroz, nuestro padre nos enseña. (Jacinto Huallata y Noé Huallata 18/10/07)

Jacinto y Noé al momento de la entrevista estaban cursando primero de primaria, aproximadamente tenían 7 y 8 años de edad. Yo había observado sus juegos y hacían que pescaban con flechas que ellos construían. Sin embargo, señalan que ellos todavía no pescan con flecha pero si acompañan en las barbasqueadas y ahí si flechan a los peces. En la barbasqueada lo que se hace es echar al agua un veneno preparado en base a hierbas naturales (barbasco) para que los peces beban el agua y se adormezcan. Entonces los niños si pueden practicar casi de manera real la pesca con flecha aunque los peces no tengan el mismo movimiento que en aguas corrientes. Es una práctica lo más cercana a una situación real y lo hacen acompañando a sus padres en la pesca.

También saben del sembrado de arroz, maíz, plátano, caña y especialmente de pesca. Es el padre quién les enseña o les facilita los espacios para que vayan aprendiendo. De la misma manera Don Felipe Huallata, corregidor de San Luis Chico señala:

Mis padres me enseñaron cuando yo era chico, desde mis cinco años a doce años, mis padres me enseñaban. Lo mismo que mi padre me enseñó, yo así también estoy enseñando a mis hijos varones, mi mujer le enseña a mis hijas de cómo hacer las cosas de las mujeres.

Para vivir aquí es muy lindo, porque hay de todo en el monte, en el río, en el chaco, en los arroyos, esto es parte de mi aprendizaje, eso es parte de mi vida, es parte de mi aprendizaje, mis padres me han enseñado. (21/05/08)

Don Felipe recuerda con cierta nostalgia a sus padres y señala que fueron ellos quienes le enseñaron a hacer sus actividades y desde pequeño, a partir de esa socialización de saberes se van recreando pautas culturales. “El saber andino-amazónico está en constante recreación. Siempre en cambio, pero un cambio recreativo. La innovación pasa por un período de prueba. Se re-crea en consonancia con los ciclos de la naturaleza. El campesino dice: así lo hago, no así se hace” (Rengifo 2003: 20).

De la misma manera, Doña Fátima señala: “Mi mamá, no sabía hacer mi abuelita le ha enseñando, su mamá de mi papá ella le ha enseñado y mi mamá aprendió y nos ha enseñado a nosotros” (Fátima Viez 07/10/07).

A Doña Fátima, le enseñó su madre y a su madre la mamá de su padre. Esto confirma nuevamente la importancia de los padres y abuelos en la socialización de saberes porque en muchos casos reproducen lo que aprendieron pero ubicándolo en el contexto en el que

ahora se desenvuelven. Si la madre no está, en muchos casos es la suegra la que socializa lo necesario para que sus nueras aprendan y éstas aprenden sólo participando de las actividades que se desarrollan en las familias.

### **2.2.2 Aprendemos todo**

Los niños dicen aprender todo, es decir, todo lo relacionado al transcurrir de la vida de las comunidades y familias que habitan en los territorios ubicados a orillas del río Quiquibey y otros que tienen características similares.

Cuando se les pregunta que aprenden, señalan aprendemos todo. Ese todo, tiene que ver con las actividades cotidianas que necesitan desarrollar en el transcurrir de su vida. Además tiene que ver con la relación que establecen con la naturaleza y lo trascendental. Es decir todo tiene sentido si se mantiene una relación de respeto y de cuidado de lo que existe en el medio natural, de los rituales, la interpretación de los sueños.

#### **2.2.2.1 Nuestras actividades**

Dentro de las actividades que realizan, de manera general tienen que ver con la caza, pesca, aspectos agrícolas, artesanía, recolección de frutas, traer medicinas del monte, aspectos cotidianos complementarios para su subsistencia como el lavado, la cocina, pelado de arroz en tacú<sup>37</sup>, traer leña. Otras actividades que tienen que ver con las labores asumidas comunalmente, como el proyecto de turismo Mapajo, la convivencia comunal durante el boleo de coca, los partidos de fútbol tanto de varones y mujeres y otras. Todas esas actividades son importantes y se van aprendiendo ya sea en la relación que establecen los padres con los hijos, entre hermanos, compañeros de la misma edad, a través del juego o participando en los diferentes espacios que tienen como el monte, el chaco, el río, la cancha, la escuela, el proyecto Mapajo, etc.

Voy a pescar, voy a cazar, voy a sembrar plátano, maíz. Todo lo que se siembra en la agricultura, la yuca, arroz. Yo ya sé hacer solo chaco. Desde pequeño aprendí a sembrar desde los 12 años. Yo ahora tengo 18 años pero aprendí a cazar desde mis 15 años. Ellos ya aprenden a pescar a cazar a hacer artesanía en flecha, bueno cultivan la tierra, conocen todo lo que es necesario, pero se les obvia los conocimientos en la escuela, se les trata como un niño recién, que no tiene conocimiento, no pero su mentalidad ya esta mas mayor ¿no?. (Luciano Tayo 18/10/07)

---

<sup>37</sup> En la amazonía se utiliza el tacú de la casa para moler todo tipo de productos, como el arroz, el maíz. Se usa también en el preparado del majadito.

Conocen todo lo que es necesario para que se desenvuelvan en el ámbito en el que viven y el reclamo es que en la escuela no se consideran los conocimientos o saberes que adquirieron en su relación con el medio y lo que los padres les enseñaron en la casa o en el monte, se les trata como a personas que no conocen nada.

De la misma manera Fernando, padre de familia, señala que las cosas que aprendió las aprendió en su casa y que hace todo lo que necesita, inclusive ayudar a su esposa en algunas tareas de la casa, cuando no va de pesca o de caza:

Las cosas que sé hacer he aprendido en mi casa, a tejer jatata, a hacer flechas, tacú, a hacer chaco, ayudar a la mujer también, a traer leña, agua, voy a cazar, a pescar. Esto hago de todo lo que se necesita. Mis padres me enseñaban cuando yo tenía cuatro o cinco años hasta ocho años y diez años. Sabía cómo hacer las flechas, como agarrar la herramienta para trabajar en el chaco, como pescar, cazar, traer frutas y cómo traer medicina del monte. (Fernando Sarabia 22/05/08)

Fernando es padre de dos niños todavía pequeños y él señala que son importantes todas las actividades que necesitan para vivir y que las aprendió a hacer con sus padres y que hasta los diez años ya había aprendido a realizar las actividades principales para vivir en la comunidad.

Algo curioso que no mencionan los niños es que aprenden también con sus compañeros y compañeras de la comunidad con quienes comparten diferentes juegos. Sin embargo en las observaciones realizadas, después de las horas de la escuela, si no están realizando actividades familiares relacionadas con siembra o cosecha, o cuando salen a pescar en *peque peque*, la mayoría del tiempo la pasan con sus amigos.

Por ejemplo, en Asunción del Quiquibey, Guisela Caimani y Dyango Chita casi siempre compartían los juegos y además se aventuraban a hacer algunas actividades solos. Claro que Guisela a la vez, tenía la tarea de cuidar de su hermano menor, pero eso no impedía que se aventure junto a Dyango yendo por ejemplo a pescar.

El día en que Alejandra me pidió que la acompañara a pescar, junto a sus dos hermanos Alex y Vladimir, Guisela y Dyango también fueron. A mí me llevaron en un bote pequeño porque teníamos que cruzar hacia el otro lado del río. Pero Dyango, Guisela y el hermano pequeño de ella aparecieron detrás del bote nadando, no necesitaron bote para cruzar el río. Se metieron al agua y buscaron los lugares *panditos* (menos hondos) y pasaron sin problema alguno, Dyango es el que llevaba en la espalda al hermano menor de Guisela y ella nadaba, jugando y riendo. El destino era ir hacia el lago que estaba hacia abajo de la

comunidad. Para llegar al lago había que caminar después de cruzar el río. Yo seguía a Alejandra, Vladimir y Alex siguieron en bote, por un momento perdí de vista a Guisela y a Dyango, pero cuando llegamos al lago, ellos ya estaban allí. Llegaron antes que nosotros, niños pequeños y obviamente más ágiles por estar en su medio, por conocer el lugar y además poner en acción los conocimientos que tenían.

Casi fue medio día y yo no había pescado nada, además de darme un susto y caer al agua. En cambio Dyango y Guisela pescaron peces pequeños. Rutas les llamaban ellos, dos cada uno, decían que los grandes estaban más arriba y que ahí sólo habían pequeños. Sabían dónde se podía encontrar peces grandes, nada más que más arriba se debía ir en bote. Me preocupé porque la pesca no había sido de las mejores y ellos tenían que llevar algo para comer a su casa. Me quede pensando qué comerían dado el poco resultado de la pesca.

Después de pescar Alejandra, a la que acompañé, se acercó a la casa de don Leoncio que vivía cerca de allí y le dijo algo en Mosestén. Luego me dijo “ayúdame vamos a hacer coser plátano”. En las familias el fuego siempre esta prendido y hay brasas, pelé los plátanos y ella los puso a la brasa. De la misma manera hizo con la ruta que pescó, que no era grande, pero al menos alcanzaba para un bocado.

A Alejandra le sugerí que hagamos plátano para Dyango y Guisela también, Alejandra me contesto que ellos conseguirían su comida. Por un momento desaparecieron y al rato estaban de vuelta con una caña de azúcar cada uno, saboreándolas, habían conseguido paltas casi maduras y también consiguieron plátano y lo cocinaron en las mismas brasas.

El retorno tuvimos que hacerlo a pie porque luego se fueron Vladimir y Alex río arriba a pescar peces más grandes. Al ver que no volvían Alejandra señalo que era hora de retornar para darles el alcance en el cruce del río y si no llegábamos a tiempo Vladimir nos dejaría. De esa forma partimos, hacía rato que los chicos se habían ido ya. Al parecer ellos también calcularon el tiempo para llegar al punto de encuentro y que no les pescara la noche en el río. Los vi allí, estaban bañándose, jugando, riendo y llevando para su casa algunas cañas. Alejandra me dijo, mira como los pequeños están pasando el río, está *pandito* (bajito), como no vas a pasar tú y se echaba a reír, yo aun con miedo de nadar. Luego me decía juguemos a la pesca y se metía al río y salía casi al otro lado y volvía para animarme a cruzar el río. Cuando los niños habían cruzado el río y estaban lejos de

nosotros tuve que entrar al río. Al principio caminaba y Alejandra me empujó así que me mojé y tuve que aprender a cruzar el río a nado.

De toda esta narración no interesa mucho el hecho de que yo aprendí varias cosas, interesa ver que los niños se pasaron todo el día entre el río y el monte solos. No necesitaron a un adulto a su lado para pasar el río, para conseguir su comida, para caminar y encontrar la ruta al lago, la ruta de retorno y lo que estoy segura es que siempre ponían en práctica lo que sabían. Aprendieron a colaborar entre ellos y también Guisela cumplió su tarea de cuidar a su hermano menor.

Por un momento pensé que su madre regañaría a Guisela por irse conmigo y sus amigos a pescar. Pero pregunté y no, su tarea era cuidar a su hermano y lo hizo y Dyango no llevó peces grandes pero al menos llevó algo para la comida en su casa.

Entonces aprenden a hacer todas las actividades de la casa, pero no solamente con los padres o los hermanos mayores, sino entre compañeros casi de la misma edad, porque comparten intereses, experiencias y el aprender solos y experimentando es más emocionante para ellos, aunque les suponga estar solos. En ese momento es que ponen en juego toda su creatividad para responder a cada desafío con el que se enfrentan.

En relación a la pesca, los niños conocen a cabalidad toda la variedad de peces que hay en el río, donde se puede pescar, la época en que hay más peces, con qué se pesca cada variedad, de qué se alimentan los peces y cómo se puede cocinar.

Nada más como ejemplo, Don Fernando señala cómo es que se hace el barbasco y que eso mismo les enseñan a sus hijos:

También se pueden pescar con barbascos, en las pozas o atajos, hay barbasco cultivado el (chitye) se saca su hoja y se machuca en el agua y mueren los peces, el Ocho es otro barbasco, se saca su recina, es un árbol venenoso y también hay barbasco en liana (washí) también se saca por pedazo, se carga al lugar donde tiene que golpear a la liana en el agua con un palo y sale su recina eso es su veneno y mueren los peces. Es muy fácil de pescar, todos pescamos hasta nuestros hijos más pequeñitos pescan, mayormente se barbasquea en las pozas o se tranca a un lado del río para no contaminar todo el agua, si contaminamos mucho o sacamos mucho pescado el (idowore) el dueño del pescado se enojará, nos va a hechizar. De la misma manera en el monte hay muchos animales hay que saber cazar distinguirlos ellos están ocultos y huelen lejos. (Fernando Sarabia Apo 22/05/08)

Si nos damos cuenta todo lo relacionado a la pesca es socializado de padres a hijos y éstos además de escuchar a sus padres, experimentan, van a pescar solos o con sus compañeros, sin depender de la ayuda de los padres. De la misma manera en las

actividades que tienen que ver con la siembra, los niños van aprendiendo paulatinamente. En principio sólo acompañan y juegan alrededor de sus padres. Por ejemplo, Don Alejandro y Doña Felicia padres de Alejandra, fueron con toda la familia a preparar el chaco y a sembrar arroz.

Don Alejandro y Vladimir sembraban el arroz con la máquina sembradora, Doña Felicia *basureaba* el chaco, es decir, retiraba los escombros grandes de los árboles que quedaban en el chaco, lo mismo Alejandra y también los tres pequeños. Al principio éstos estaban sentaditos al borde del chaco pero luego se levantaban, subían a los troncos, observaban lo que su padre hacía y el más grandecito se atrevía a levantar algún tronco.



Desde muy pequeños los niños se van interiorizando de las actividades que se desarrollan en sus familias y también, por supuesto, de las relacionadas con las siembras, cosechas, selección de semillas tanto de arroz como de maíz, sembrar plátano, yuca y a realizar todas las labores agrícolas que son necesarias.

Al respecto, señala Don Felipe: “El chaco nos gusta porque nos deja sembrar para comer, para alimento de nosotros, para nuestros hijos y toda la familia.” (Felipe Huallata 21/05/08). Cuando se refiere al chaco lo hace considerándolo también como un ser. El chaco nos gusta porque nos deja sembrar, la tierra, nos permite hacerlo, no es una posesión del hombre, es alguien con quién se relaciona y de quién depende su alimentación.

Don Fernando Sarabia señala casi en el mismo sentido:

El chaco es bueno, porque sin chaco uno no puede tener, eso es también nuestra fuente de vida del cuál nosotros comemos, por eso nuestro padre nos enseñó desde muy pequeñitos cómo hacer chaco, sembrar para comer, el plátano, arroz, yuca, maíz y otros productos para comer es esto y que nosotros enseñemos a nuestros hijos. (22/05/08)

Nuevamente, el chaco, la tierra es fuente de vida, por ello, los padres socializan cómo trabajar la tierra desde muy temprana edad. Además los niños ven la importancia de tener alimentos y que depende de ello su alimentación, por eso conocen y aprenden también desde muy pequeños.

Normalmente sembramos maíz en octubre, porque es fiesta de San Miguel, para Septiembre. Septiembre siembran empezando la fiesta, se siembre el maíz blando ese no dura, sino cuando siembran en el mes de octubre. Ya estamos llegando al arroz de mi mamá, ya mi papá tiene media hectárea y mi hermano una hectárea y nosotros con mi mamá y mis hermanos tenemos media hectárea. También sembramos arroz estaquilla, noventón, arroz grande, el arroz se siembra en este mes, octubre, noviembre, cuando nosotros sembramos hay hartito cullita, por eso cuando llueve lo sembramos, tarda en crecer y estar listo para cosechar cuatro o tres meses, a veces hasta cinco, en enero, hasta marzo o abril. Las primeras cosechas son en enero, sino se pone malo, solo podemos cosechar hasta abril. En cambio el maíz crece más rápido, y es más altito. (Alejandra Caimani 10/10/07)

Alejandra tiene 14 años de edad y ella conoce perfectamente las variedades de semillas que poseen, cuánto tiempo de crecimiento tienen, las labores agrícolas que deben hacer, cuándo sembrar, cuándo cosechar, qué producto es más rápido en su crecimiento. En realidad conoce y aplica todo lo que sabe y lo que aprendió desde niña. (Anexo: Cuadro Nº 2. productos de la comunidad).

En relación a la caza, los niños van aprendiendo desde pequeños. Primero se forman en lo que es la pesca y luego en la caza. Los que normalmente manejan los instrumentos para la caza son los varones y los que socializan sus conocimientos son los padres o los hermanos mayores. Ante todo les explican a los pequeños cómo hacer y luego aproximadamente a los 10 años ya les llevan al monte para acompañarlos y ver cómo se caza.

La caza es sumamente importante, porque de ello depende que las familias se provean de carne para su alimentación. Además la carne de la caza se comparte con las familias más cercanas para mantener la convivencia y la solidaridad al interior de la comunidad.

Mi hijo ya dispara, ya, con arma de juego, ya va todo el tiempo esta con su hermano, a veces él solito ya, me hace comer ya, ya busca vida ya el, si, ya busca vida, el otrito también es, a la edad de ese changuito. Sandro tiene 10 años, el que le sigue 8 años y el menor 2 años. Sandro ya dispara, ya balea bien, ya le mata de uno. Sandro tiene su arma, compramos para él; yo voy con mi arma y cuando encontramos chancho de tropa yo baleo, él también ya balea si lo logra se queda ahí nomás. A veces él ni puede cargar yo tango que cargas un pedazo. (Genaro Chinare 18/10/07)

Es importante que los niños aprendan a cazar porque significa que ya pueden buscarse la vida, es decir, estar preparados para subsistir. Por otro lado señala que su hijo “ya le hace comer” significa que puede ayudar a la familia cuando el padre no esté en casa.

Además de cazar o de disparar el niño debe cumplir todo lo que conlleva la cacería. El que caza debe cargar la presa hasta llegar a su casa, entregar el animal muerto a su madre, si no es casado o a su esposa. Son las mujeres quienes se encargan de pelar, limpiar la carne y preparar el alimento.

De la misma manera las actividades relacionadas con la artesanía son importantes, tejer maricos o bolsos para recoger frutas silvestres o llevar las semillas cuando se va a sembrar. Tejer canastas, venteadores, hilar algodón, hacer collares, teñir la lana, etc. En estas actividades son las madres las que socializan a las hijas o también las hermanas mayores.

Aquí las mujeres hacen artesanías hacen maricos (bolso) la otra artesanía es las esteras, las cuadradas de las hojas de la caña bravas le decimos no, del chuchiyo, hacen este tipo ese es el trabajo de las mujeres ventiladores, sopladores, eso palmera de motacú, otros hacen canastitos de tacuara como los balai y también estos canastos de este mismo material de hoja de motacú, estos se llaman canastas, Jasaye también le dicen los cambas y la artesanía que también hace son algunos collares. (Clemente Caimani 06/10/07)

La recolección de frutas silvestres es también una actividad común y se recoge por ejemplo cuando se va al chaco o cuando sus hermanos van de caza y aprovechan para recolectar frutas silvestres. En realidad todas las actividades son importantes y los niños no cumplen la tarea con disgusto, lo hacen disfrutando de ellas y en la mayoría de los casos en grupos con sus compañeros de edad o con sus hermanos.



Foto: Alejandra y Alex recogiendo majo (frutas silvestres). Tomada por Rosario Meneces.

### **2.2.2.2 A respetar a la naturaleza.**

Tanto los niños como todas las personas que habitan en las comunidades y que viven en relación armónica con la naturaleza, valoran la naturaleza. El monte es la vida misma, sin él no se imaginan que podría existir la vida misma.

Para mi vivir aquí es lo más hermoso que existe, porque aquí nací y crecí, yo no me puedo acostumbrar a vivir en otros lados donde no exista monte, con medicina, con árboles, animales, río con pescado. Hay árboles grandes de raíces también grandes, donde se esconden animales, donde duermen los monos maneche, marimono, mono nocturno y otros monos. En el río existen muchos pescados muy ricos para comer, se puede pescar con anzuelo, con flechas a los sábalos, con anzuelo al pacú, velsa, mamuri o yatorana, las rutas, el tujuno, tachaca, bagres y muchos pescados más.(Fernando Sarabia 22/05/08)

En la vivencia en comunidades andino - amazónicas, la naturaleza es asumida como poblada de seres vivos, todos ellos considerados también como personas equivalentes al humano (Rengifo 2003:17). Es así que:

La vivencia implica una relación de inmediatez emocional de las personas con las cosas de su entorno. En la vivencia se vive la circunstancia de modo directo, sin mediaciones, al extremo de establecer entre mundo y persona una relación de intimidad y de cariño que no da lugar a separaciones. (Op cit:18)

En ese sentido Don Fernando no se imagina vivir en otro lado que no mantenga una relación estrecha y de vida con la naturaleza, es fuente de vida y tiene muchas bondades para criar a las personas que habitan en las comunidades.

Aquí donde yo vivo hay muchos niños y niñas que van aprendiendo día a día, meses y años. La vida en la selva donde uno crece junto con los árboles y plantas medicinales, el cual nuestros abuelos nos han dejado antes de su muerte. El bosque tiene muchos peligros, donde existe hormiga buna el que pica, su dolor es muy fuerte, el gusano bravo que su dolor dura hasta la misma hora del día siguiente, a la hora que te ha picado recién empieza a calmar.

La víbora es más peligrosa cuando te pica bien ya estás muerto, pero antes de esto tu sueño te avisa que va a pasar ese día y ese día no tienes que ir al monte sino haces caso tu sueño ya se estará cumpliendo tu sueño es seguro que te picará. Pero de todo esto el dueño del monte el jajabá, este te mata inmediatamente cuando tú haces daño al monte y sus animales, cuando demasiado cazas y cuando demasiado tumbas los árboles. Así nosotros vivimos en la selva, porque la selva nos ha aceptado para vivir con ella, pero si hacemos mal también nos castiga, nos enfermamos o nos morimos. (Felipe Huallata 21/05/08)

La vivencia, en este sentido es una relación de enhebramiento entre naturaleza, humanos y deidades. Para saber tengo que vivir una relación de sintonía y empatía con los otros. No brota la dualidad: hombre separado de la naturaleza ni por tanto un sujeto que conoce un objeto (Op cit: 17). Aprenden en la vivencia no solamente de las bondades que les da la naturaleza, sino también de los peligros o de los cuidados que deben tener en el monte o en el chaco.

Aquí en la amazonía para mi es una ciudad, es una casa grande, es nuestro monte, porque de eso vivimos. Aquí en todo el monte hay que saber vivir y estar feliz con la familia, claro que hay muchos peligros en el monte, por la víbora, el tigre, pero más peligroso es el amo del monte, del río, de los árboles, esto es muy peligroso, que no hay que jugar con eso. Por eso nuestros abuelos y nuestros padres nos han enseñado para eso y eso estamos sabiendo y estamos nosotros enseñando a nuestros hijos, todos los peligros que ellos van a pasar cuando sean hombres, o cuando sean mujeres, que se cuiden por sí solos, porque ya nosotros seremos sólo abuelos que les demos algunos consejos a ellos. (Felipe Huallata 21/05/08)

Es nuestro monte, no en el sentido de que los hombres sean dueños de la naturaleza, sino en el sentido de correspondencia, es nuestro porque nos da vida y debemos cuidarlo y respetarlo. Por ello, por ejemplo, las familias pescan y cazan lo que es necesario y suficiente para alimentar a sus familias, por más que tengan la posibilidad de pescar

mucho o de cazar, se prevé la alimentación para los días posteriores y que no se extinga a los animales.

### **2.2.2.3 Agradecer a nuestros Dioses**

Parte de la vida son los Dioses que se tiene en el monte, dioses de los animales, del río y a estos también se les tiene mucho respeto, por lo que para realizar cada actividad, como pesca, caza, agricultura se debe pedir permiso a los Dioses y que ellos provean de la alimentación necesaria a las familias y les posibilite tener buena pesca, buena caza y buena producción. Al respecto señala Don Fernando: “Yo me acuerdo mucho de las enseñanzas de mi padre cuando él me recomendaba que hay que llevarse con todos bien, entre (chátidye) también cuando me enseñaba a cazar siempre hay que pedir y agradecer al Dios de los animales” (Fernando Sarabia Apo 22/05/08).

Hay que llevarse bien con todos, es decir, con la naturaleza, con los Dioses y con los hombres. Es importante agradecer a los Dioses y mantener una relación armónica con ellos.

Se van a cazar a ese lado, a lugar de pantanos, donde hay agua donde pueden revolcarse los chanchos porque hace mucho calor. Entonces a ese lado van hasta encontrar donde hay muchos bañeros, muchos salitrales hasta encontrar, entonces antes de salir, salen a veces llevan al niño lo hacen cargar su mariquito pequeño su machetito y nada más y se van al monte, y cuando van, en el monte mas allá un poco lejos como a 15 o 20 minutos entonces el padre se para ahí y dice vamos a pedirle al Dios de los animales al Dios de la selva, hace un ritual, una especie de rezo, entonces como pidiendo al animal, se paran el niño escucha y ve como hace su padre sopla dice “abuelo dame tu animal”. Señor waquero es el dueño del animal protector dueño del animal dame tu animal queremos encontrar tu animal tal como me he soñado, que se cumpla este sueño como me he soñado, para que yo encuentre animal estoy yendo con mi hijo quiere ver tu animal el tuyo, pidiéndole al dios de los animales al waquero, dame tu animal que este mas allá, que lo encontremos en el camino dice así no. Entonces pasa, pero aquí va mediante la cacería va por mediante algunos anuncios de algunas aves como el “piscua” que nosotros decimos, ah el piscua está cantando le digo a mi hijo el piscua está cantando es para que nos toque animales, también es anuncio. Algunas aves es para eso, para encontrar animales, entonces el niño mediante eso ya va aprendiendo, entonces dice “piscua” mi hijo y dice vamos a encontrar animales y los vamos a matar pero tal vez es mentirosa esta ave dice a veces mi hijo, entonces vamos caminando y al niño se lo va explicando, vamos a ir despacio, vamos a ir caminado, vamos a ir escuchando. (Clemente Caimani 06/10/07)

La relación que se establece con los Dioses, como con el Waquero (Dios de los animales) es a través de los rituales, a través de los cuales, se les enseña a los niños a construir significados o símbolos que les permita establecer lazos armónicos con lo trascendental.

Los sueños también juegan un papel importante, la interpretación que se le da además de la lectura de las señales ya sea el canto de las aves, forma de las hojas, etc.

En la vivencia andino-amazónica no es sólo la mente la que conoce, sino existen varias vías: las sensoriales, las mentales, los sueños, etc. La experiencia de los sentidos es la actividad de una persona abierta al mundo del cual es parte. Cada sentido: olfato, tacto, etc. es una ventana de conversación directa con el mundo. (Op cit: 19)

El niño que acompaña al padre en las actividades como el de la caza aprende además las ritualidades, el hacer silencios, escuchar el canto de las aves, en realidad pone en juego todos sus sentidos.

También además de pedir a los Dioses que les permita cazar o pescar también agradecen después de la pesca o caza: "Si, donde hemos cazado, ensangrentamos, toda la sangre se derrama, cortamos hojas y de eso para pelarlo, para descuartizarlo, hueco buscamos para la tripa, esa costumbre tenemos, cortamos las patitas y le enterramos y decimos "tierra y Dios de los animales que siga dándonos los animales para alimentarnos, entonces así. (Genaro Chinare 18/10/07)

Agradecen a los Dioses también a través de los rituales que tienen mucho significado para los comunarios, porque permite seguir manteniendo relaciones trascendentales y además ofrecer ofrendas para que ellos también se alimenten. "Si contaminamos mucho o sacamos mucho pescado el dueño del pescado (Idowore) se enojará, nos va a hechizar. De la misma manera en el monte hay muchos animales hay que saber cazar distinguirlos ellos están ocultos y huelen lejos." (Fernando Sarabia Apo 22/05/08). Tampoco se debe cazar o pescar de manera indiscriminada, porque los Dioses se enojan y como ven todo lo que hacen las personas no deben hacerlos enojar.

Para el caso de las labores agrícolas, de igual manera tienen sus rituales para establecer o pedir a la madre tierra que les posibilite buena producción para alimentar a toda la familia.

Ya ahora tenemos que comer harto, entonces cocina, la mujer cocina en la mañana en el desayuno carne de monte, puede matar un pollo, usar carne de monte, lo que sea pero cocina harto, o pescado puede ser también, pero harto y un plato hay que escarbar en la esquina del patio, en la esquina del patio se hace un pozo y se le invita a la madre tierra, no podemos ese rato llevar al chaco entonces hay no masía a la madre tierra le invitamos un plato de comida nove, primerito tiene que comer, después ya nosotros comemos así se hace. Pero ahora nosotros ya hemos cambiado, nuestros abuelos antes le manejaban, ya hemos vuelto a manejar con la coquita con el cigarro darle a la madre tierra, matar una gallina, derramar su sangre. (Genaro Chinare 18/10/07).

La primera comida es para la madre tierra, para que ella se alimente y nos dé alimento para toda la familia. Sin embargo, señala que estos rituales fueron cambiando y que ahora normalmente se utiliza coca y cigarro, se le da coquita y cigarrito a la madre tierra.

En suma, la vida ritual y su relación con las divinidades y el mundo espiritual es también vital, es parte del transcurrir de la vida, a través de ella se construyen significados y símbolos que son compartidos por la familia y la comunidad y esto los niños lo van aprendiendo fundamentalmente cuando participan de las actividades, ya sea acompañando a sus padres o hermanos mayores cuando ya tienen la edad suficiente y cuando están en condiciones de hacerlo.

### **2.2.3 Para que aprendemos.**

El aprendizaje o la socialización de las actividades o el sólo hecho de formar parte de un colectivo es importante para aprender a vivir en comunidad, en comunión con todos los seres que habitan la naturaleza y que sepan relacionarse con ellos.

Es decir, no es dable que un hijo varón por ejemplo no sepa cazar, a no ser que sea muy mayor y ya no tenga condiciones físicas para hacerlo sólo en ese caso las familias que viven alrededor de la suya comparten lo cazado con ellos. De lo contrario es parte de su responsabilidad proveer de carne para su familia, de lo contrario la sanción es que deje la familia y tal vez conseguir otro cazador.

Lo mismo en el caso de las mujeres, la artesanía está a cargo de ellas, hacer los sopladores, ventiladores, tejer esteras, canastas, hilar la lana, tejer maricos. Además de participar junto a toda su familia en las actividades agrícolas se encargan de preparar los alimentos, lavar la ropa y traer leña del chaco.

El aprendizaje y la realización de todas las actividades son importantes para que la vida se vaya desarrollando día a día, no existe imposiciones constantes y los niños van aprendiendo porque así lo sienten necesario y para ellos a veces es aprender aventurándose a buscar experiencias nuevas o imitar de una forma muy viva, involucrando todas sus capacidades.

#### **2.2.4 Con que aprendemos.**

Los materiales que se utilizan son las herramientas propias de las actividades productivas, en especial para la pesca y la caza. Los elaboran o los adquieren, los elaborados por ellos mismos son la flecha, el arco, y los que se adquieren son el rifle, el cuchillo y la lineada.

Para las actividades relacionadas con la agricultura como el sembrado de semillas, utilizan un palo que ellos mismos fabrican, para el arroz, en algunos casos se utiliza la máquina sembradora que se compra en Rurrenabaque. Así para cada actividad tienen una serie de herramientas que les permiten realizarlas y les ayuda a conseguir los objetivos propuestos.

En cuanto a la educación comunitaria, los elementos más importantes que posibilitan estos procesos de aprendizaje tienen que ver con la naturaleza misma, la relación que establecen con ella, ya sea, acompañando a los padres, hermanos mayores o ellos mismos quienes buscan conocer, investigar y practicar lo que le dicen los mayores o lo que ven.

#### **2.2.5 Así nos enseñan**

##### **2.2.5.1 Aprendemos viendo y haciendo.**

Los niños son incorporados a las actividades agrícolas desde muy temprana edad. Antes de los cinco años solamente acompañan, observan lo que hacen sus padres y sus hermanos mayores o solamente se dedican a jugar alrededor de los que están participando de manera activa en la realización de las actividades.

A medida que van creciendo, los padres les dan las herramientas necesarias para colaborar en las actividades productivas, ya sea de siembra, cosecha o las labores complementarias. En primera instancia, los niños observan y luego tratan de imitar lo que hacen sus padres pero mediante un proceso de reflexión y de práctica que les permite encontrar la mejor manera de hacerlo. Al respecto Cirila Caimani señala: “Así de pequeños, nos llevaban al chaco o a pescar y nos hacían hacer cosas facilitas todavía, como botar las basuras y aprendíamos viendo nomás lo que ellos hacían” (15/05/08).

De acuerdo al desarrollo físico y cognitivo de los niños, que no está relacionado directamente con una edad exacta, van asumiendo actividades y responsabilidades que

les delegan, y en algunos casos les construyen herramientas para que la puedan manejar de acuerdo a su capacidad.

Ah, mi mamá me llevaba al chaco y ahí nosotros mirábamos cómo ellos hacían, a nosotros nos hacían cavar tierra para enterrar las yucas, nos hacían cargar las plantas de las yucas para sembrar y nosotros sembrábamos. Para carpir, nos daban machete a cada uno, pequeños ya sabíamos manejar machete. (Noemí Tayo 16/05/08)

Manejar el machete, por ejemplo, es casi habitual desde los más pequeños hasta los grandes, ya sea para adentrarse al monte, para *carpir*<sup>38</sup> los pastos que crecen cerca de la casa o para buscar carnadas para la pesca. Siempre llevan un machete en la mano que les ayuda a retirar las ramas y abrir caminos.

Ya en el terreno de siembra o chaco, los padres delegan a los niños actividades como cavar la tierra o trasladar las plantas para sembrar por ejemplo la yuca.

Durante los procesos de aprendizaje es vital participar de las situaciones de trabajo como es la siembra, cosecha, la caza, la pesca. En ellas los niños ven no sólo las actividades, sino los rituales, la relación que se establece con la tierra, con los Dioses y las van internalizando.

El concepto de participación guiada incluye tanto el papel que desempeña el individuo como el contexto sociocultural. En lugar de intervenir como fuerzas separadas o que interactúan, los esfuerzos individuales, la interacción social y el contexto cultural están intrínsecamente enlazados a través de todo el desarrollo infantil, hasta que los niños llegan a participar plenamente en la actividad social. (Rogoff 1993: 106)

Entonces el desarrollo cognitivo de los niños es un aprendizaje que tiene lugar a través de la participación en las diferentes actividades, esas actividades son guiadas ya sean por los padres o los compañeros en algunos casos de la misma edad (aprendizaje por pares) que acompañan y estimulan aprendizajes en relación a las actividades que deben ir asumiendo en su entorno familiar y/o comunitario.

“Se presenta como un proceso en el cual los papeles que desempeñan el niño y su cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (Op cit: 97). En este último caso, los sujetos desde su infancia tienen un rol más activo en su formación y a partir de allí no sólo

---

<sup>38</sup> Cortar el pasto.

se pone atención al papel que juega la sociedad al formar a los individuos sino también a los esfuerzos que hacen ellos por incorporarse a su sociedad.

En relación a las actividades artesanales, también las niñas aprenden viendo y haciendo, no es que crean ambientes o laboratorios aislados de las actividades cotidianas, sino que se aprende en el mismo ambiente donde sucede la vida misma. Respecto al tejido decía Doña Fátima Viez:

Ellas tienen que tejer, mirando aprenden enseñándole como hay que poner los colores. Mi madre, ella me hacía sentar a su lado, ella tejía y yo me sentaba al lado de ella, esto así se hace me decía, tanto miraba me recomendaba como hacía ella, yo tejía pero siempre me callaba hasta que sabía un poco de tejer me lo armó un mariquito para que yo aprenda y yo seguí hasta que aprendí y primero hace uno todo fallado no, y segunda vez ya no. (07/10/07)

La observación repetida y la corrección en la elaboración de las artesanías es fundamental para que se aprenda cómo hacer el trenzado del marico, luego el padre les arma un pequeño mariquito para que ellas puedan practicar. Dice Fátima primero uno hace todo fallado, pero lo hace y eso es lo ponderable, lo hace hasta lograrlo y no por miedo a los castigos, sino porque es un desafío lograrlo y así pone todo su interés para hacerlo.

En el mismo sentido, señala don Felipe, que para aprender es importante la observación de lo que hacían sus padres.

Yo he crecido con mis padres. Cuando yo era chico he crecido con mi padre y junto con mis hermanos hemos aprendido todo, como nuestro padre nos enseñaba, a veces hemos aprendido mirando nomás. Yo me acuerdo más como mi papá me enseñaba a imitar a los animales, como chaquear y cómo trabajar en el chaco en su época o en los meses que se necesita. (Felipe Huallata 21/05/08)

La imitación de los sonidos de los animales es fundamental para la caza, el dice “he crecido junto a mi padre”, es decir, compartió con él todas las actividades y conocimientos que había que aprender a lo largo de su vida, a veces aprendí viendo nomás, estando con él, no sólo recibiendo órdenes o de copiar modelos sin que medie la experimentación y el dar soluciones a los problemas que vayan surgiendo en ese proceso de aprendizaje.

En todos estos procesos de aprendizaje los niños van reconstruyendo lo que ven y reconstruyen no sólo las actividades como tal, sino que reconstruyen también significados poniendo en juego todos sus conocimientos y su capacidad de reflexión y de relacionarse.

### 2.2.5.2 Interpretando los sueños

Otro aspecto que me parece importante en el proceso de aprendizaje es la interpretación de los sueños, que tiene que ver también con los rituales que se realiza en la comunidad, es decir, dependiendo de lo que se soñó, se pide a los Dioses para que la jornada sea buena o si fue un mal sueño, para que los Dioses ayuden a cuidarse y que no ocurra nada desagradable en la familia o en la comunidad.

Eso les enseñamos a los chicos, por ejemplo a pescar también los enseñamos, soñamos así, estamos lavando ropa, que será el sueño dicen a veces, ahí anda pesca hoy día vas a sacar pescado, estuve lavando mi ropa, así ahí no masía a rompió mi ropa, ah vas sacar pescado. Cuando te sueñas, sacas. (Genaro Chinare 18/10/07)

Los niños en ese proceso de aprendizaje interpelan a sus padres y su capacidad investigativa les empuja a preguntar, por ejemplo sobre lo que significa un determinado sueño, reciben la interpretación y además guían sus acciones por lo que el sueño transmitió.

Lo mismo para el caso de los sueños cuando se preparan para alguna actividad determinada. Por ejemplo para cuando tienen que ir a cazar, además de no tener relaciones con su mujer no pueden compartir la cama con ella la noche anterior. Don Genaro al respecto señala:

Cuando nos soñamos bien, uno se sueña siempre, por ejemplo si va a cazar una anta, bueno en ese sueño ya se ha soñado no le cuenta ya nada, bueno temprano se va al monte, hay carne ¿no?. Nos dice ya me eh empalagado comer carne de chancho ahora quiero comer anta, ya he soñado anoche bien, estuve construyendo canoa, se fija que estaba matando anta, sueñan, yo me levanto temprano y me voy al monte, tempranito, sin comer, y me voy al monte. Al lugar se llega, conoce ya uno donde se bañan, donde pueden estar durmiendo, ya uno ya conoce, el monte como su casa no, ya sabe donde puede estar un salitral, o de repente puede estar en un barrero, ya, ya uno sabe mediante uno está caminando, en su sueño está pensando: anda en este tal lugar, bueno su pensamiento no era de ir a ese lugar, puede ir a este lugar, y de por si como si algo te jalara, bueno ah no debe haber en este lugar, aquí debe haber, entonces, usted esta caminado ya de repente no masía aparece ya la anta, se levanta si está echada, ahorita si está comiendo ¡pah! levanta la cabeza le mira, así para qué, entonces hay no masía le das, a poco rato vuelve ya, toma un pedazo, si no quiere cargar se viene así no masía, se le puede dejar así entero. (Genaro Chinare 18/10/07).

Si alguien sueña construyendo canoa y se va a cazar va encontrar un anta. Ellos siguen las premoniciones y se dejan llevar por sus sueños, además deben conocer por donde habitan las antas. Al dejarse guiar por los sueños es como si algo te jalara y piensan siempre de manera positiva, además de haber pedido al Dios de los Animales (Waquero) que le cumpla el sueño y le dé uno de sus animales.

Los niños escuchan lo que su padre relata, además de participar en todas las actividades, cuando se va a recoger la carne, como se quita la piel, se corta, se limpia y en la distribución y el preparado de los alimentos.

Si es un anta, el cazador regresa a casa por ayuda para trasladar la presa. Como prueba de que cazó un anta, debe traer un pedazo de la oreja.. Señala además don Genaro que cuando uno tiene un buen sueño, no necesita alejarse demasiado de la comunidad para traer su presa. “Si se lo puede dejar, si no quiere cargar se lo cortamos con un machete o si no le cortamos una oreja no masía, para que nos crean, que va ser anta, no nos creen pues. Cuando uno se sueña bien no va lejos al monte, cerca nomás va, una hora tardará ya esta, ya está volviendo” (Genaro Chinare 18/10/07).

De la misma manera, para iniciar al hijo varón en la caza, cuando se ve que ya tiene la capacidad para hacerlo y luego de haber entrenado con la flecha, el rifle y tiene el deseo para entrar al monte, primero se le lleva siempre en compañía de su padre o de los jóvenes cazadores de la comunidad. Inclusive para eso interpretan sus sueños y se guían por ellos.

Entonces en esta etapa del nanat, el niño ya acompaña a su padre al monte porque su padre ya ha visto, ya ha evaluado que puede caminar, que ya tiene deseos de entrar al monte, tal vez es su primer hijo varón que quiere llevarlo al monte que quiere acompañarlo o así, entonces en la cacería lo explica mediante los sueños, que dice lo voy a llevar a mi hijo mañana, pero tengo que depender esta noche de mi sueño, para llevar al chico mañana, entonces si se ha soñado bien, le dice, si me he soñado bien, levanta temprano al niño también y le escucha a su padre como se ha soñado su padre, el le dice hijo me he soñado bien. Entonces mediante los sueños también el niño va aprendiendo de su padre, le dice me he soñado bien vamos a ver animales, el niño también se contenta para ver los animales. (Clemente Caimani 06/10/07)

El padre cuando despierta, reflexiona en torno a su sueño y luego recién despierta al niño y le comenta su sueño. Antes de salir a la caza, el niño escucha y aprende y obviamente va contento al monte porque la caza es una de las actividades principales de la comunidad y de ella depende tener carne para el preparado de los alimentos. Además el cazador es valorado en la comunidad. El niño aprende, viendo, practicando lo que ve, sin que ello sea una imitación mecánica y además aprende a interpretar sus sueños y a establecer relaciones con todos los seres de la naturaleza a través de los rituales.

### **2.2.5.3 Por recomendaciones.**

Los padres en las familias, cuando socializan los saberes de la comunidad y desean que sus hijos vayan aprendiendo, lo hacen en las mismas actividades. Saben que en los

primeros intentos sus hijos se equivocarán, pero no son errores que se castigan, sino son errores que se van corrigiendo y para ello lo que hacen los padres es rectificar o recomendar que se haga en la forma adecuada.

En muchos casos observan a los niños hacer las actividades y que se equivocan. No les castigan, esperan a que vuelva a intentar y si incurre en error en varias ocasiones recién intervienen a través de la explicación o mostrando la forma correcta de hacerlo. Para que el niño o la niña lo vea. "Nunca nos ha jalado las orejas, no se ha enojado mi papa, cuando hacíamos mal, solamente nos recomendaba nomás" (Luciano Tayo 18/10/07).

La comunicación verbal también es importante en el proceso de aprendizaje en la práctica del trabajo familiar, es decir, los padres cuando ven que es necesario hacen una explicación verbal sobre la tarea o actividad, los niños escuchan y vuelven a practicar hasta corregir y conseguir lo que se proponen.

Otra característica que hay que destacar del testimonio es que la enseñanza es también verbal, los padres indican cómo hacer las actividades, describen los suelos aptos para cada producto, qué no deben hacer. Es decir, el aprendizaje práctico se complementa con una comunicación lingüística, con la construcción de un discurso y la producción social de sentido. No es pues, como pretenden algunos teóricos de educación, que el conocimiento indígena es sólo práctico, sino que es también verbal y por medio de discursos que las sociedades indígenas constantemente transmiten a las nuevas generaciones un complejo sistema de valores y una visión de mundo que es base de su identidad cultural. (EIBAMAZ 2007:199)

De la misma manera si los padres ven que los niños realizan bien sus actividades y logran aportar o ayudar en la familia, se alegran y hacen conocer su satisfacción, tanto verbalmente como con sus expresiones: "Se contentan y dicen que he hecho bien y se sienten bien y cuando mi padre se enoja y me retea, nos dice hablando, no nos wasquea" (Graciela Apo 18/10/07).

Esta situación es ratificada por Graciela, dice que sus padres se contentan si hacen bien y lo manifiestan de manera expresiva. Si se enojan cuando no logran hacerlo bien ese enojo, no es permanente y no está acompañado de golpes o agresiones.

El padre o la madre recomiendan para que los niños se desempeñen mejor. Sin embargo en algunas situaciones que rompen con la armonía familiar o comunal los padres también suelen castigar y "dar wuasca" (chicotear) pero no porque no pudieron, cazar, pescar o recolectar frutas, sino por acciones reñidas con sus valores, como mentir, robar y en el caso de los adultos el consumo excesivo del alcohol o situaciones de infidelidad. "No, no

nos reteaban, pero si mis hermanos hacen renegar les dan uno con vara o con palo, a mis hermanos mayores, mucho toman pues” (Cirila Caimani 15/05/08).

La situación verbal a la que se hacía referencia no sólo es para corregir acciones concretas, sino también para que los jóvenes vayan rectificando su comportamiento y se guíen de acuerdo a las normas de vida construidas por las familias y la comunidad como tal.

Si se rompe con la armonía de vida de la comunidad, hay situaciones en las que se dan los castigos, como el que hace mención Cirila o en otros casos el despido o desalojo de la comunidad.

### **3. Relación escuela – comunidad.**

En la Comunidad de Asunción del Quiquibey se realizan reuniones con padres de familia y profesores para la organización de eventos y no así para analizar la situación educativa de la comunidad o sugerir contenidos o actividades a desarrollarse en la formación de los alumnos.

En las reuniones realizadas en algunos casos se sugirió a los docentes el cumplimiento de horarios de trabajo y algunos contenidos. Esto ocasionó en cierta medida el disgusto de los profesores, por lo que la relación de padres de familia y los profesores se ve un poco deteriorada como se señala:

Ahora mas bien no estamos reuniéndonos, a veces nos reunimos con los profesores hablamos que ellos tienen que hacer, a veces se molestan mucho, a veces también nos agradecen que les hablamos que tiene que ser así el estudio ¿no?, más que todo los horarios y las cosas que tiene que hablar de lo que es en la zona, de lo que hay en la naturaleza que, porque un chico del campo, tiene que saber lo que es de su entorno ¿no ve?. (José Caimani 11/10/07)

Sin embargo, de la afirmación de Don José se puede recuperar que a pesar de mantener pocas reuniones al menos se sugiere algunos contenidos y se vislumbra alguna expectativa en relación al tipo de formación que esperan los padres de familia para sus hijos.

Al respecto Doña Felicia Cañore, madre de familia señala:

Ahorita yo veo un poco menos es el avance que tienen los chicos, porque veo ahorita de los 2º y 3º casi los alumnos no leen muy bien porque los profesores no sé, cómo estarán enseñando en la escuela, cuando uno le pregunta a uno no le responden, antes no era así. Antes algunos estaban en la escuela los profesores cuando uno no

sabía leer, no les subían de curso, los chicos aunque no sepan leer pero están avanzando de curso, eso ahorita estoy viendo en la escuela, y eso en las reuniones yo siempre les reclamo que les dé siempre siquiera una hora de lectura, para que ellos sepan leer un poco mas sepan así captando la lectura, entonces en la escuela eso se ve, ojala tengan esa voluntad de hacerles leer siquiera media hora en el día. (11/10/07)

De la cita anterior, podemos resaltar por una parte el desconocimiento de la madre de familia de los contenidos que se desarrollan en el proceso de enseñanza y la forma o metodología de trabajo que asumen los profesores. El reclamo que ella hace al respecto es que cuando pregunta a los profesores sobre contenidos, los profesores no responden nada, esto confirma una vez más que la relación de padres de familia y profesores no es favorable en el proceso educativo desarrollado en la comunidad.

En la misma medida, los padres de familia de la escuela de San Luis Chico, señalan que son poco frecuentes sus reuniones con padres de familia y el profesor y que no conversan con el profesor “los profesionales saben donde ya están, lo que está fallando al menos a los padres de familia no les avisan lo que sus hijos van a aprender, no nos dicen nada” (Felipe Huallata 18/10/07).

Los docentes al respecto señalan también que sus reuniones no son frecuentes, y que los padres de familia a veces piden lo que quieren que sus hijos aprendan, pero que despierta cierto descontento cuando se toca el tema de la asistencia y los horarios de trabajo, el profesor del segundo ciclo de primaria de Asunción del Quiquibey señala: “Bueno, hacemos reuniones, no muy seguido, pero el deseo de ellos es que siempre tengan o como acabo de decir anteriormente es que aprovechen algo de la enseñanza del maestro (Prof. Rodolfo Arce 11/10/07).

En relación al tema de los horarios, el Prof. Tamo, profesor del primer ciclo de primaria señala que los padres de familia exigen puntualidad, cumplimiento de horarios, pero que también ellos dependen de otras autoridades educativas a quienes deben responder y que los padres de familia no entienden esa dinámica.

Ellos quieren puntualidad que no fallemos, que no perdamos tiempo, pero yo en una reunión les dije, se molestaron que los profesores mucho salen no es eso si no que nosotros también nos regimos a las autoridades; nos mandan circulares que nos vayamos tal día, nos mandan convocatoria tenemos que estar tal día. Ahorita ya nos hablaron por radio mañana ya nos estamos yendo. Tenemos tres trabajos para hacer un proyecto tres trabajos uno semanal, uno quincenal y mensual, y eso yo le dije profe hay que bajar rápido para que corramos allá y yo no voy a tener tiempo porque estoy trabajando, tiempo a mi me falta y no es que uno quiera moverse sino es que nos llaman no es por nuestra causa que nosotros bajamos. En esa partecita es donde los papas no comprenden; nosotros bien fuera que no nos moviéramos porque usted

conoce la entrada para llegar hasta acá no hay bote no hay gasolina el otro día nos ha costado, y otra vez que vuelvo acá y pienso que no hay regreso pero uno puede estar también regido a sus autoridades también, como el director del núcleo que ni ha llamado. (Prof. Rogelio Tamo 11/10/07)

En suma, las reuniones de padres de familia y profesores son poco frecuentes y la relación profesores – padres de familia no siempre es buena debido a la observación de los padres de familia en el cumplimiento de horarios y la asistencia en los días de trabajo de los profesores.

Por otro lado, la relación es distante probablemente porque tampoco se socializa el calendario escolar o el Plan Operativo de la Dirección Distrital en la que se incorpora actividades comunes de los profesores del distrito, para que estos sean considerados por los padres de familia y se tenga conocimiento de ello a inicios de gestión.

Pienso que se evitarían muchos descontentos si el proceso de planificación de las actividades académicas se trabajara de manera comunitaria y hasta se incorporaría en las actividades de la comunidad para que no se dé ese divorcio entre la escuela y la comunidad. Aunque se reconoce la importancia de mantener una relación más cercana en torno al aprendizaje de los alumnos, no se promueven espacios para ello. El profesor Freddy Figueroa al respecto señala:

Es muy importante y necesario porque en la tarea educativa o en la educación de los niños no sólo están involucrados el profesor y el alumno, la mayor parte del tiempo el niño para en la casa y el principal conductor y formador del niño es el padre de familia. Los padres de familia dicen el profesor no enseña, pero ellos no ponen nada de su parte, ahí en la formación de los niños se tienen que involucrar tres actores principales el niño, el padre y el profesor, no sólo dos. (24/05/08)

El profesor añade además que en la tarea educativa intervienen tres actores el alumno, el padre de familia y el profesor y que por ello es importante coordinar acciones, aunque reconoce que no se dan este tipo de reuniones y peor aún no ve la posibilidad de que los padres de familia también puedan interactuar con los alumnos en aula y compartir saberes.

Esta situación es algo complicada, en especial cuando la comunicación de padres de familia y profesor nos es fluida, en la comunidad de San Luis Chico, señalan las niñas que no les gusta ir a la escuela porque el profesor es bastante agresivo con ellas y que en muchos casos les agrede en algunas partes delicadas del cuerpo.

En San Luis Chico la relación entre profesor y padres de familia era bastante tensa, porque el profesor amenazaba con dejar la escuela y quitarles el ítem que se había conseguido, debido a esta situación los padres de familia se veían imposibilitados de hacer cualquier reclamo. Para esta gestión se cambió de profesor y al parecer las relaciones son menos tensas y se mantiene cierto respeto hacia las niñas de la comunidad.

La situación mencionada es un ejemplo de porque se deben promover espacios de comunicación, de planificación y de evaluación del desarrollo curricular entre maestros y padres de familia. Es más, abrir espacios en donde los padres de familia sean partícipes y responsables de la tarea educativa y se la asuma de manera comunitaria. No es correcto que el dueño del aula sea sólo el profesor y que nadie pueda observar o sugerir acciones que mejoren el proceso de socialización de saberes en la comunidad, en ese sentido la escuela podría ser una institución educativa inserta en una comunidad.

Por otro lado, otra razón de las tensas relaciones es porque los profesores no se insertan en las actividades de la comunidad, es más aunque teóricamente señalan que es importante que en la escuela también se trabaje en torno a las costumbres de los comunarios, no están convencidos de ello. Para eso hacemos referencia a lo señalado por el Prof. Wilder Corrales:

Bueno a veces tenemos muchas cosas con metodología no, pero la metodología principal que tenemos es el conocimiento, la psicología más que todo que tenemos de poder manejar para poder dominar a los niños que están iniciando. La metodología que deberían tener estos niños debería ser una metodología muy especial, un tratamiento muy especial porque son niños que recién están abriendo los ojos hacia el castellano no. Entonces yo creo que sería muy importante que todo esto venga con una reforma hacia ellos, para que ellos puedan ingresar a la sociedad porque ahora ellos están un poco marginado por el idioma, ellos creen que porque son tsimanes no pueden pertenecer o no pueden salir más allá ¿no?, pero sin embargo si hay mas dominio del español ellos van a poder dominar el español la lengua el habla ellos van a poder sentirse personas más importantes dentro la sociedad ¿no?. (18/10/07)

Traer una Reforma desde afuera, al parecer es la mejor opción para los niños de habla Tsimane, según el criterio del profesor, están empezando a despertar, como si la vida que tienen alrededor no tuviera significado alguno, que hablen el castellano para que sean más personas, sin considerar que quienes deben hacer el esfuerzo de aprender la lengua y de fortalecer los conocimientos comunitarios de los alumnos son los mismos profesores.

A pesar de que los profesores viven en la comunidad, no hacen esfuerzo alguno por comprender la construcción de significados y por ello mismo la realización de las actividades productivas tradicionales, para ellos carecen de sentido porque su relación con la naturaleza es nada más para satisfacer sus necesidades.

#### **4. Necesidades y demandas educativas**

En cuanto a demandas educativas los niños, padres de familia y autoridades de las comunidades de Asunción del Quiquibey y San Luis chico señalaron algunos aspectos centrales que tienen que ver con el proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en la escuela y lo que piden que se priorice en ella.

Como se señalamos, a pesar de los problemas suscitados alrededor de la escuela, como la falta de coordinación o de acercamiento en la relación de los docentes y profesores en ambas comunidades; en especial en torno a la tarea educativa que se debe posibilitar en ella, los comunarios valoran a la institución educativa y además piden que haya mayor continuidad en el desarrollo de las actividades académicas como en la gestión de cursos superiores para que sus hijos continúen con su formación.

La mayor necesidad educativa demandada está relacionada con el desarrollo de habilidades y capacidades de lectura, escritura y cálculo. Para ellos esas capacidades son herramientas básicas que les permitirán acceder a otro tipo de conocimientos de otras culturas y se puedan desenvolver en ellas, como lo hacen todos los que viven en otras comunidades.

Lo que buscamos es que tengan buen aprendizaje, leer y escribir, para que a ellos les sirva mas allá, sea más fácil para ellos en cualquier enseñanza de lo que va venir, como ahorita estamos tropezando con el idioma, si no llegan a saber escribir y leer, no van fácilmente a captar, más le van a dificultar, esa es la búsqueda en poner al niño con el fin de que aprenda. El regalo que uno le da a su hijo es la formación. (José Caimani 11/10/07)

Acceder a la lectura y escritura para ellos es aprender algo más y que les sirva en el futuro, es el mayor regalo que se le pueda dar a un hijo, su formación, sin que ello suponga menosprecio de los saberes socializados en sus familias y en la comunidad. “Necesitamos que si ellos aceptan para que ellos aprendan más, para que no se queden ahí nomás, ir practicando la lectura, la escritura. Necesitamos por eso es que los jóvenes sepan escribir y sepan para redactar cartas, para que ellos tengan facilidad” (Lucia Canare 11/10/07).

Por otro lado, que estén preparados también para cuando salgan de la comunidad, que los jóvenes sepan escribir y hacer trámites es una demanda latente. Ellos señalan que en la escuela últimamente sus hijos no aprenden a leer y escribir, sólo copian sin saber lo que están copiando.

El aprendizaje del cálculo o matemática es otra demanda que señalan para que ellos sepan de números y sepan calcular tanto para el intercambio de productos o para la venta cuando así sea necesario: “La mejor parte lectura, escritura y matemáticas eso es, ya parte de ellos, siempre recomiendan el buen comportamiento, cumplimiento de la responsabilidad, eso es lo que le conviene no” (Prof. Casimiro Choque 05/10/07).

Otro aspecto importante que demandan los padres tanto en la comunidad de San Luis Chico como en Asunción del Quiquibey está relacionado con el aprendizaje de la lengua originaria y que en la escuela haya un profesor bilingüe para que los niños puedan entender y comunicarse con los profesores: “También queremos aprender a escribir en nuestra lengua o idioma, sabemos escribir pero solamente en español, no en la lengua, aprender a leer también” (Cirila Caimani 15/05/08).

Queremos aprender a escribir en nuestra lengua, quisiéramos aprender también el castellano, pero inclusive para los niños es importante que los profesores hablen su lengua y entiendan a los niños y que entiendan su forma de vivir: Bueno nos gustaría mucho en castellano porque no sabemos hablar en castellano, queremos que el profesor sea bilingüe que hable la lengua para entendernos y entenderlo. (Graciela Apo 18/10/07)

Al respecto Luciano también señalaba: “No estoy conforme con este profesor no le entiendo, porque habla en otra lengua. Quiero un profesor que se haga entender en nuestra propia lengua” (Luciano Tayo 18/10/07).

Esta situación es muy sentida, especialmente en la comunidad de San Luis Chico donde la población mayoritariamente son monolingües hablantes del Tsimane, el profesor es hablante monolingüe de castellano y no hace ningún esfuerzo para aprender el idioma a pesar de estar en la comunidad, no le preocupa que los niños no le entiendan, ni sepan lo que están copiando o repitiendo. Ratifica el profesor:

El profesor normalmente habla sólo español, a veces el alumno no lo hace (el alumno no habla español) por eso tienen ciertas dificultades, tiene problemas que se han visto por ese motivo. Como no hablan no pueden ni entender al profesor, y no van a saber ni qué les está diciendo el profesor, por eso es que se ha visto necesario tener un maestro indígena. Y que el mismo profesor se preocupe de aprender la lengua de la

zona, si nosotros nos preocupamos al menos para entenderlos. (Prof. Freddy Figueroa 24/05/08)

Tener un maestro indígena o un maestro bilingüe es una demanda tanto de los alumnos de las escuelas, como de los padres de familia y que sus hijos tengan mayor nivel de comprensión de los contenidos que se trabajan en la escuela.

Por otro lado, los padres de familia demandan que los contenidos impartidos en la escuela tengan relación con las actividades que se realizan en las familias y de esa forma se ayude a fortalecer la cultura y además los niños podrían aportar más desde sus experiencias de aprendizaje adquiridas en las labores cotidianas. “Para mis hijos, que le enseñen, que aprendan a leer todo, no como nosotros que hemos aprendido poco. Si me gustaría que aprendan más a hablar como nosotros hablamos y también hablen de nuestras actividades, como de hacer artesanías, canastas. (Noemí Tayo 16/05/08)

Para los padres de familia sería bueno que se relacionen los saberes de la comunidad con los saberes de la escuela, para que los niños estén más contentos, como señala Graciela: “Quiero aprender artesanía, que ellos saben, canasta, artesanías que ellos hacen, collares” (Graciela Apo 18/10/07).

Lo mismo señala Don José Caimani, que se fortalezcan los conocimientos que se socializan en las familias, no sólo las actividades, sino la relación que se establece con la naturaleza y la forma de vivir y de hacer cultura.

Sí, hay que reforzar todos los conocimientos que culturalmente lo que se viene haciendo ¿no?, tantas cosas que se cree podría estar practicándose, como que hay años que la naturaleza misma que antes se lo leía a través de la naturaleza. Por ejemplo en las especies de flores, se creía que ese año iba ser muy bueno, hay años que esa flor no florece en su totalidad, se cree que no va haber mucha producción, hay también que el sueño mismo avisa como te va ir ese día, todas esas cosas reforzando. O sea transmitir como que uno sabe algo o cree que en el sueño mismo o en la naturaleza misma, que va a pasar digamos, un tanto de animales que no tanto a cavado se cree que algo o un mal tiempo habrá. (José Caimani 11/10/07)

La relación que se establece con la naturaleza, a través de la lectura de las señas, la interpretación de los sueños, los rituales y la riqueza misma de la vida en las comunidades que comparten la convivencia con el monte. “A hacer las cosas que nuestras madres hacen, podríamos aprender en la escuela, lo que nuestras madres hacen quisiéramos aprender, lo que hace la estera, maricos, eso quisiéramos aprender hacer en la escuela” (Maritza Sarabia 18/10/07).

En suma, se valora la escuela, es más ha sido una de las tareas más arduas de las comunidades el hacer que se constituyan las escuelas, tanto que en su inicio a pesar de no tener ítem del Estado trataban de asumir de alguna forma la presencia de un profesor. Se pide que se les enseñe a leer, escribir, calcular, se desarrollen valores, relacionados con el buen comportamiento y los niños estén preparados para desenvolverse en cualquier ámbito, pero también piden que se posibilite a maestros indígenas o bilingües que puedan facilitar la comunicación y los niveles de comprensión entre alumnos y profesores.

También se pide que se vinculen los conocimientos aprendidos en la comunidad con los que se imparten en la escuela y de esa manera se fortalezca la cultura de las comunidades comprendiendo la forma de relacionarse y de vivir en relación armónica con el medio ambiente.

## CAPITULO V

### Conclusiones

*¿Acaso el estigma y el castigo del pecado original  
expulsa al niño del paraíso de la propensión  
al aprendizaje y a la enseñanza educativa  
y lo obliga a parir con dolor  
sus aprendizajes y enseñanzas escolares?  
(Carlos Calvo Muñoz)*

Considerando los aspectos centrales sobre los que hemos ido reflexionando a lo largo de la investigación, rescatamos ante todo la oportunidad de haber interactuado de manera directa con los habitantes de las comunidades de Asunción del Quiquibey y San Luis Chico para recoger por una parte un diagnóstico de la educación escolar y la educación comunitaria y la relación que se establecía entre éstas. Por otra, la necesidad urgente de que la formación impartida en la educación escolar responda de alguna manera a las necesidades educativas de la población estudiantil y de la comunidad en general, se pueden señalar los siguientes aspectos:

La institución escolar en las comunidades de Asunción del Quiquibey y San Luis Chico, fue solicitada y gestionada por los mismos comunarios que vieron y asumieron la importancia de que sus hijos, además de la formación que reciben en las familias, tengan la posibilidad de aprender los conocimientos que les permitan desenvolverse en cualquier otro ámbito o de relacionarse con personas de otras culturas cuando así sea necesario. La escuela como tal es importante para los comunarios y además como se mencionó fue gestionada por sus organizaciones originarias a solicitud de los propios comunarios por lo que no se puede pensar en ningún caso en prescindir de ella.

Desde temprano las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación e incluso aportado decididamente para que la escuela llegue a las comunidades indígenas, ya sea construyendo ellos mismos locales escolares o incluso cubriendo inicialmente el salario de los docentes, como mecanismo para forzar a que, posteriormente, el Estado asuma su responsabilidad para con ellos. (López 2001:6)

Una muestra clara de ello es la comunidad de San Luis Chico en donde los pobladores se movilizaron juntamente a sus organizaciones para que se les posibilite a partir de la Dirección Distrital un ítem docente, aunque sea en calidad de préstamo, hasta que se pueda gestionar un ítem propio.

Los pueblos tsimane', mosetén y tacana, como otros grupos étnicos que habitan Bolivia, inicialmente concibieron la escuela como la institución estatal que les permitiría acceder al castellano y a otras tecnologías de origen occidental para comunicarse, hacer negociaciones equitativas con la población no indígena y, en definitiva, mejorar su calidad de vida. Por tales razones, la expectativa social en el área rural provocó que generalmente las colectividades nativas lucharan por conseguir el establecimiento de escuelas en sus poblados o que, en muchas ocasiones, fueran las mismas comunidades indígenas las que se hicieran cargo de la construcción de infraestructura escolar y de la manutención de los maestros, tanto de sus salarios como de su alimentación. (PROEIBANDES - UNICEF - EIBAMAZ 2008: PAGINA)

Sin embargo, las autoridades de las comunidades de Asunción del Quiquibey y San Luis Chico, los estudiantes e inclusive los profesores reconocen que la educación impartida en la institución escolar no responde a la realidad social y cultural de las comunidades y de las familias que habitan en ellas. No se recuperan los conocimientos aprendidos en la educación familiar para promover espacios de reflexión respecto a la vida comunitaria y lo que ella conlleva. Esto ha provocado cambios en la demanda de las comunidades indígenas para que la escuela esté en consonancia con la vida comunitaria y que se enseñe en lengua originaria, se trabajen contenidos relacionados con las actividades desarrolladas en las familias y la comunidad, que se fortalezca la religiosidad de la comunidad desde la escuela, además del aprendizaje de la lectura, escritura y el cálculo básico.

Los contenidos que se desarrollan en la escuela son desconocidos por los padres de familia y por los mismos estudiantes, observamos además que los profesores en ningún caso conversan con ellos sobre lo que les es necesario e importante aprender. Sobre esto último los profesores señalan que en algunos casos siguen como guía algunos contenidos considerados en la propuesta de la Ley de Reforma Educativa 1565, pero no en su totalidad y que la definición de lo que se trabaja en aula es competencia de los profesores y que lo van haciendo a medida que va transcurriendo el calendario académico y que no se pueden guiar ni por los contenidos establecidos desde la dirección distrital, por el bajo nivel de aprendizaje de los alumnos y que es necesario sentar las bases para avanzar contenidos para el nivel respectivo.

Sentar las bases para seguir avanzando en nivel de conocimientos básicamente significa desarrollar la capacidad de lectura y escritura, los profesores señalan que los estudiantes no han aprendido a leer y a escribir y que sin esas herramientas cognoscitivas no se puede avanzar con otros contenidos. Los padres de familia también confirman que en la escuela no se aprende a leer y a escribir y que antes los profesores a pesar de ser más

estrictos se preocupaban de que sus alumnos terminen la escuela al menos aprendiendo a leer y a escribir.

Con relación a la metodología desarrollada en las aulas, los padres de familia señalan que la metodología de enseñanza más aplicada es el dictado de las lecciones y la copia, considerando como repetición de las muestras facilitadas en el cuaderno por los profesores o la copia de las lecciones que escriben los profesores en la pizarra, sin que se les explique a los alumnos el contenido de lo que están copiando o si se explica se lo hace de la manera más rápida posible tanto que los alumnos no reflexionan sobre el contenido de lo copiado por obedecer la orden.

Copiar en la escuela es dibujar lo que está en el cuaderno, la pizarra o los textos escolares sin la posibilidad de establecer espacios de reflexión del significado de las palabras y el contexto en el que están siendo utilizadas. A diferencia el copiar o imitar en el aprendizaje comunitario, no es un proceso irreflexivo como en la escuela, en la imitación en espacios comunitarios se pone en juego toda las habilidades del niño o niña, es repetición pero no de forma mecánica, es experimental e investigativa. Es decir, el niño busca alcanzar la mejor forma de hacer - igual que- de alcanzar una actividad y de lograrla, es un desafío permanente, como en la caza o en la pesca. Imita, practica, se equivoca, pero aprende y mejora.

En cambio, el equivocarse en la escuela es sinónimo de castigo, o dejar de hacer lo que los profesores dicen amerita una amonestación. Desde los reglazos, jalones de orejas, pinchazos de dedos, por lo que no les queda otra posibilidad que repetir de manera mecánica y hacer lo que dice el profesor, aún sin estar de acuerdo y sin entender lo que se les está señalando. El error en la educación comunitaria, provoca desafío, seguir intentando hasta conseguirlo, se equivocan, pero después de varios intentos finalmente y en algunos casos con la intervención de un compañero, hermano o el mismo padre de familia que le muestra cómo hacerlo lo logra y aprende. Estos aprendizajes los niños los van aplicando en todas las actividades que desarrollan y ven por sí mismos la mejor forma de realizar las actividades en base a lo aprendido en diversas situaciones.

Por otro lado, el desarrollar los contenidos en lengua castellana provoca desconcierto en los niños, ya que al relacionarse con una lengua que no es la suya, no comprenden nada de lo que les dice el profesor, en general la perspectiva de los profesores es que los niños aprendan el castellano, aún sabiendo que van en contra de la lengua materna y su

preservación y que además facilitaría mucho si se hiciera el esfuerzo de promover procesos de enseñanza en la lengua de la comunidad, en este caso, el Masetén y el Tsimane. “Se desprende de estas normativas que el *derecho a la educación* no basta, pues se apunta al derecho básico de la *educación en lengua materna* o primera lengua del niño. Es a partir de la implementación de este derecho que se habla de educación de calidad” (Sichra 2010: 3).

En relación a los contenidos, en la educación escolar, se prioriza el avance de contenidos aislados de la realidad vivencial y no se trabaja de manera integral conocimientos, valores, actitudes y destrezas. Se prioriza más que el desarrollo de conocimientos, la repetición de lecciones generales o de otros contextos. En la educación comunitaria, al socializar aprendizajes relacionados con sus actividades cotidianas, se socializa también la forma de relacionarse con la naturaleza, con lo trascendental, conversar con sus Dioses, entender y vivir los secretos, pedir al Waquero uno de sus animales, interpretar los sueños es parte de los procesos de aprendizaje desarrollados.

Aprender lo trascendental para los niños es sumamente llamativo y necesario, desarrollan bastante la capacidad de escucha, de lo que dicen y cuentan sus padres, escuchan los sonidos de los animales, los ruidos del monte, la lectura de las señas de la naturaleza, a veces vivir los miedos o conocer los secretos de los rituales, todo tiene su secreto en el monte, decía, Noemí y hay que aprenderlo, hay que vivirlo.

La práctica es cotidiana en la socialización de aprendizajes, los niños van practicando la realización de sus actividades desde temprana edad, los padres permiten que participen realizando actividades de acuerdo a su capacidad o solamente les permiten jugar alrededor de ellos cuando son muy pequeños. De igual forma, los niños casi de la misma edad, se reúnen ya sea para construir herramientas adecuadas a sus edad, por ejemplo, flechas, o botes pequeños para jalar y para practicar y lo hacen jugando, es decir, aprenden practicando y entre compañeros y lo hacen en un ambiente armonioso, no es un ambiente que provoque estrés y miedo o de temor a equivocarse como sucede frecuentemente en la escuela.

Considerando lo mencionado y la investigación realizada, la relación establecida de la educación escolar impartida y la educación comunitaria tiene pocos nexos. No se coordina, ni se planifica el desarrollo de actividades con los padres. Menos la programación de contenidos que van a ser trabajados en la escuela, no se tiene eventos

de coordinación a este nivel, solamente se reúnen para la realización de actividades cívicas, como el día de la madre, el aniversario de la comunidad, en ningún caso consultan, ni reflexionan sobre la participación de los padres de familia en los procesos educativos desarrollados en la escuela. Se dan fricciones porque los padres de familia exigen el cumplimiento de los horarios de trabajo de los profesores y éstos arguyen que deben además asistir a eventos convocados por autoridades distritales y que en muchos casos solicitan su presencia en Rurrenabaque ausentándose por algunos días de la escuela.

Por otra parte, los padres de familia, señalan que no están cumpliendo su función y que salen de la comunidad con frecuencia por eso no cumplen con los programas y también por ello los niños no alcanzan a desarrollar la lectura y escritura.

Más allá de tener espacios de coordinación o de control de la permanencia de los profesores o de limitar el papel de la junta educativa de padres a solicitar a los padres los aportes monetarios, en trabajo, víveres como arroz, carne o pescado. Creo que es necesario posibilitar espacios de coordinación a principios de cada gestión y de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se considere también la participación de los padres de familia, autoridades comunales y personas mayores de la comunidad como agentes socializadores de los aprendizajes comunitarios y, a partir de ello, consolidar saberes comunitarios y relacionarlos con los conocimientos globales o de otras culturas.

Por otro lado, es importante que los profesores no sean agentes externos de la comunidad, es decir, a pesar de ser profesores con experiencia educativa, se involucren de manera empática en la forma de vivir que tienen las familias y aprendan también a leer esa realidad para comprender la profundidad de la vida en comunidades amazónicas y aprendan a reconocer las formas de aprender que tienen los niños. Que logren, metodológicamente hablando, provocar situaciones de aprendizaje donde los niños investiguen, practiquen, socialicen lo que saben y que desarrollen una situación armónica del aprendizaje. Señalo que no sean agentes externos no tanto porque los profesores sean de la misma comunidad, probablemente sea lo ideal, pero más que eso, que los maestros no solamente se encierren en las cuatro paredes del aula y luego en su cuarto, sino, que se involucren de manera participativa en las actividades de la comunidad, que se preocupen por ver cómo se aprende a pescar, estar en la comunidad, es decir, tratando de vivir como viven los comunarios.

Los padres de familia, reconocen la importancia del profesor, de la misma manera que de la escuela, sin embargo, ven con preocupación que sus hijos no acaban de aprender y ese no acabar de aprender, tiene que ver no sólo con repetición de cosas escritas en el cuaderno o la pizarra y que carecen de significado o de sentido para los niños. No quiere decir que no se valore que los niños aprendan a leer y a escribir, es una necesidad, pero la forma como se enseña hacen que esta tarea de aprender y de decodificar sea cada vez más difícil cuando no va acompañada de elementos significativos y útiles para vida de los niños.

En relación a las demandas educativas expresadas por padres de familia y los mismos alumnos, señalan que necesitan aprender a leer, escribir y también a calcular. Para ellos es prioritario que desarrollen estas capacidades y que estén preparados para desenvolverse en cualquier otro contexto “La posesión de la lengua hegemónica y la lectura y la escritura en ella se convirtieron en las principales demandas” (López 2001:6).

Cuando hablaban los padres sobre la lectura y escritura, decían pero que sepan leer bien, que comprendan lo que leen. Lo mismo con la escritura “a veces escriben, pero no saben lo que escriben. Conocen las letras, pero si no las comunican, no tiene sentido que aprendan si no comprenden el significado de lo que leen o escriben.

Otra de las necesidades que expresaban los padres de familia y los alumnos es que en la escuela también se pueda hablar y practicar las actividades que hacen en sus familias. Sería importante que aprendan a escribir por ejemplo en su lengua, en este caso el Mosestén y el Tsimane y conversen también sobre sus saberes para fortalecer su cultura. En relación al tema de la lengua, solicitan al menos en los primeros cursos de la primaria, que se enseñe en la lengua materna y en castellano y que sería ideal tener un maestro bilingüe, para que el proceso de aprendizaje sea más situado y los niños puedan comprender lo que van aprendiendo.

Otra demanda es que en la escuela se consideren también los conocimientos o los saberes locales para promover espacios de diálogo, de aprendizaje y que no se limite a la escuela como el único lugar de aprendizaje. Sin que ello quiera decir, que no se aprendan aspectos generales y que se aprendan otros conocimientos para que los alumnos tengan mayor apertura y se puedan mover sin dificultad en otros ámbitos.

## CAPITULO VI

### Propuesta

En los hallazgos realizados en la investigación se pudo constatar que la relación establecida entre la institución escolar y la comunidad es tirante, con escasos puntos de encuentro en relación a la formación que se desarrolla en la institución escolar. Los maestros en ningún caso se acercan a la comunidad, aunque materialmente están dentro de ella y participan de algunas actividades como los boleos (compartir en torno a la coca y conversar de manera amena e informal sobre diferentes aspectos) o las fiestas que se realizan en ella. Sin embargo, la escucha y la participación dentro de la comunidad no tiene el nivel de profundidad que se requiere para ser parte de una comunidad.

Considero que para ser parte de una comunidad no hay recetas que sean válidas, sino tiene que ver mucho con la actitud que se tenga y la predisposición para ser y sentirse parte del colectivo, obviamente valorando y reconociendo la vida que se desarrolla en el entorno inmediato.

Es posible que sea demasiado exigente pedir que los profesores tengan la predisposición para considerarse parte de la comunidad, porque la noción de profesor que se tiene, es ese alguien quien debe impartir conocimientos y por tanto debe tener la autoridad suficiente para encaminar y enseñar a los niños, en la mayoría de los casos sin considerar la forma de construcción de conocimientos o saberes que desarrollan los niños en entornos comunitarios. Sin embargo, es necesario para comunidades como Asunción del Quiquibey, San Luis Chico y otras, que los profesores tengan la apertura suficiente como para comprender que la forma de vivir, de aprender, de socializar los saberes, de compartir y de relacionarse es diferente y que se necesita el desarrollo de cierta sensibilidad para visualizarlo y empezar a trabajar desde ella y para ella. En ese sentido se menciona:

Los maestros que trabajan en escuelas ubicadas en comunidades campesinas originarias, tienen que ser plenamente conscientes que su rol en la escuela es el de alguien que tiene que ubicarse con mucho respeto dentro de las comunidades, es alguien que tiene que aprender de la comunidad y que tiene que apoyar los procesos de investigación de la comunidad como mecanismo privilegiado de construcción del currículo. El maestro tiene que estar consciente de que no tiene un conocimiento profundo de la realidad de las comunidades, aunque su historia cultural esté de alguna manera relacionada con ella. (Garcés 2003:49)

Por otro lado, la noción de profesor que se tiene en las comunidades es de alguien que está encargado de la educación de los niños y que si bien los padres de familia en las pocas reuniones que se tienen expresan sus inquietudes. Los profesores se ponen a la defensiva y pocas veces consideran las opiniones de los padres de familia para reencaminar los procesos educativos.

Ahora más bien no estamos reuniéndonos, a veces se molestan mucho, a veces también nos agradecen que les digamos como tiene que ser el estudio ¿no?. Mas que todo los horarios y las cosas que tiene que hablar de lo que es en la zona, de lo que hay en la naturaleza, porque un chico del campo, tiene que saber lo que es de su entorno ¿no ve?. (José Caimani 11/10/07)

En la investigación se constató también que los profesores no presentan en ningún caso la programación que van a desarrollar durante la gestión y menos se consulta la expectativa que tienen los padres de familia y los mismos alumnos.

Como se puede apreciar no se fomentan espacios de encuentro en los que se pueda dialogar respecto a los procesos educativos que se desarrollan en la comunidad, son como dos formas diferentes de encarar la educación quitándoles la posibilidad de promover espacios interculturales en los que se aprenda desde la comunidad y además se incorpore aspectos relacionados con lo otro.

En ese sentido, se puntúan algunos aspectos que pueden considerarse centrales en el desarrollo y en la planificación de procesos educativos contextualizados, como son:

- Promover espacios de diálogo en los que se pueda socializar de manera abierta los intereses de la comunidad respecto al desarrollo de la educación que se delega a los profesores.
- Utilizar estos espacios para que los docentes puedan hacer conocer su plan de trabajo anual, semestral, bimensual, etc.
- Conciliar los intereses tanto de la comunidad como de los profesores para elaborar una propuesta de formación anual, para todos los ciclos de la primaria.
- Incorporar en este nuevo plan de trabajo, los intereses de formación que tienen los alumnos desde su experiencia y desde aquello que les apasiona hacer.

- Proponer procesos de formación para docentes, en los que autoridades de la comunidad o las personas mayores puedan socializar su forma de vivir y de aprender desde las diferentes actividades que desarrollan en la comunidad.
- Solicitar a los docentes que participen de las actividades propias de la comunidad un poco más allá de los horarios de clases, tratando de entender la lógica de vida, sin prejuicios sobre su religiosidad, su forma de vivir y de aprender en la cotidianidad de la vida.
- Decidir en conjunto, tanto los padres de familia y los profesores sobre los aspectos que les gustaría que aprendan de otras culturas, recogiendo obviamente las necesidades de los niños y la comunidad, como por ejemplo, la lectura, escritura del castellano y el cálculo que en más de una vez lo señalaron como importante.
- En el campo administrativo, el ítem no debe ser coercitivo es decir, no se puede observar la labor que cumple un docente, porque de inmediato se tiene la amenaza de que el ítem será retirado y el profesor reubicado, quedando la comunidad sin profesor, por lo que a pesar de todas las observaciones, los comunarios no ven otra alternativa que aceptar al profesor muy a pesar de los niños.
- También dentro del campo administrativo, los profesores que tienen cierta vocación y se interesan e investigan y se adecuan a las comunidades integrándose a ella paulatinamente deben comprometerse a permanecer al menos en forma obligatoria dos gestiones o una gestión como mínimo. Para que la experiencia de formación no se corte y no suponga un empezar de nuevo, cada gestión.

Probablemente algunos aspectos sean complicados de garantizar, en especial en lo relacionado al tema de la predisposición de los docentes para aprender de la comunidad y el tema de la permanencia. Sin embargo, creo que es sustancial, ya que, se pueden hacer sugerencias probablemente muy creativas y pertinentes, pero si el proceso educativo no se encara con cierta predisposición para crear condiciones adecuadas es probable que queden una vez más plasmadas en un papel.

## 1. Respeto a la diversificación curricular.

Para términos de la propuesta se debe atender el siguiente objetivo:

“Proponer orientaciones para la diversificación curricular considerando la relación establecida entre la educación escolar y la comunitaria y las demandas educativas locales”.

Si bien se hicieron sugerencias generales tratando de recoger los datos de la investigación, en lo relacionado a la diversificación curricular, se debe construir un currículum en los términos que se propone, como referencia en el libro de elementos para diversificar el currículo de la nación quechua, puesto que de todas formas, la reflexión y la propuesta que se tiene es válida para diversos entornos comunitarios.

Se entiende el currículo diversificado desde:

- Una perspectiva intercultural.
- Una perspectiva crítica y política de la educación.
- La realidad de las comunidades y preguntándose por la relación entre educación y sociedad y entre escuela - Estado.
- Como un proceso de construcción y elaboración permanente que vive varias tensiones:
  - Adaptación de tronco común vs. propuesta propia.
  - Introducir saber y conocimiento en la escuela vs mantener en ámbitos separados los saberes de escuela y comunidad.
  - Deseos de mejorar la escuela vs. controlarla.
- Como proceso de autoinvestigación y autoreconocimiento de las comunidades (Garcés 2003:26).

Para diversificar el currículum es necesario poner sobre la mesa la relación que se establece entre la educación escolar y la comunitaria, para que como señalan los padres de familia, la escuela asuma que está dentro del contexto comunitario y por ello debe responder a ella.

La construcción del diseño curricular propio debe considerar la vida misma de las comunidades indígenas originarias y la forma de construcción del conocimiento e incorporar además aspectos relacionados con otras culturas de manera complementaria.”Cada pueblo indígena originario, afro descendiente o región, desarrolla su currículo a partir de los conocimientos y saberes propios, incorporando de manera gradual los conocimientos y saberes considerados universales, asumiendo que lengua y cultura son elementos complementarios e íntimamente ligados” (MEC 2007:9).

Otro aspecto a considerar es el tema de la participación, es importante que las autoridades de las comunidades tomen decisiones respecto al quehacer educativo, no basta con las consultas superficiales o sólo la presentación de una propuesta sin escuchar y sin considerar la opinión de padres de familia, autoridades comunales, y de las organizaciones centrales como el CRTM y la TCO y que recoja sus expectativas de formación a nivel comunitario.

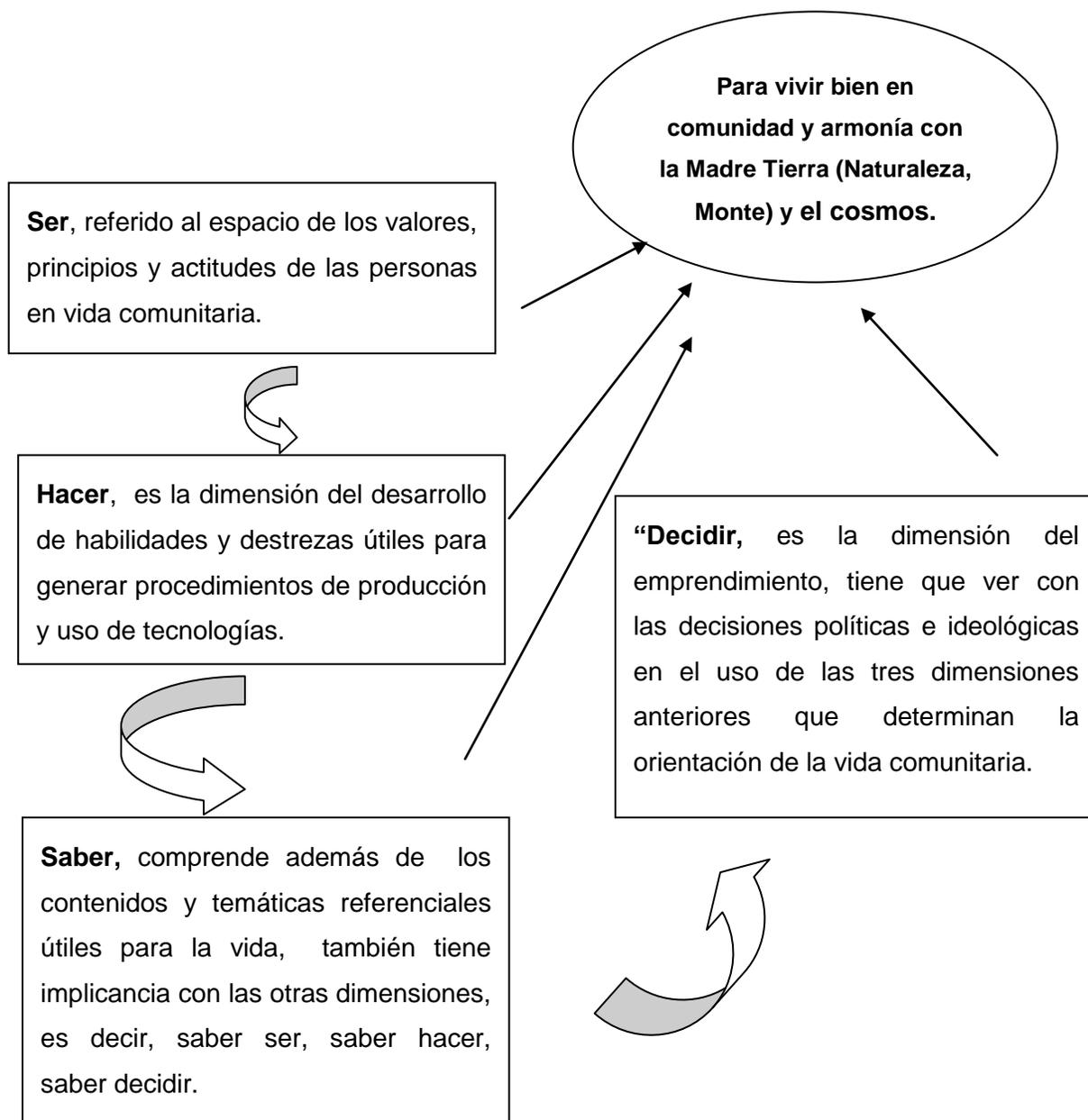
## **2. Respeto a los contenidos.**

Los contenidos de aprendizaje, de la misma manera que los objetivos y todos los aspectos que hacen a la construcción del currículo, deben estar relacionados con la vida comunitaria y todo lo que se va aprendiendo en ella. Considerando que estamos trabajando aspectos sugerentes para el primer ciclo de primaria, los contenidos deben estar acordes primero a las actividades que realizan tanto niños y niñas en la edad correspondiente.

De manera general, los contenidos que se vayan desarrollando deben tender a la formación integral de la persona, es decir, considerar aspectos relacionados con los conocimientos o saberes, las destrezas y los valores desarrollados en el contexto cultural, histórico, social y natural de las comunidades amazónicas e incorporando algunos aspectos de otras culturas.

La persona es un ser comunitario que se desenvuelve en relaciones socioproductivas creativas, recíprocas y complementarias. Esto significa un aprender haciendo, compartiendo ideas y experiencias en común, respetando la diversidad e identidad cultural para vivir en comunidad y armonía con la Madre Tierra y el Cosmos; basados en las cuatro dimensiones de la vida que se propone en el Diseño Curricular Base de la Educación.

## DIMENSIONES DEL SER HUMANO



Fuente: Diseño Curricular Base DGEA 2008.

La gráfica anterior refleja las cuatro dimensiones del sujeto: el **ser**, que tienen que ver con los valores de la persona, el **saber**, está ligado a los saberes, conocimientos y sabidurías, tanto de los ancestros como los conocimientos universales, el **hacer** está relacionado a las acciones que se realizan para concretar los saberes, hacerlos operativos, y el **decidir**,

que tiene que ver con la capacidad y potestad de tomar decisiones, tiene una connotación política porque a partir de estas decisiones se trazan las políticas rectoras de cualquier sistema o entorno. (DGEA 2008:30)

Las relaciones que establecen las dimensiones del desarrollo del ser humano son interdependientes e indivisibles, para vivir en comunidad y armonía con la Naturaleza y los otros miembros de su comunidad. Solo se puede contar con una formación holística integral cuando se encuentre el equilibrio de las cuatro dimensiones; es decir, integrar las dimensiones durante el proceso educativo, en cada momento y no trabajarlos de manera independiente.

Un aspecto importante que ayuda a visualizar estas dimensiones es la relación entre teoría y práctica, a través de las dimensiones relacionadas con el hacer, el decidir y el saber y la importancia dialéctica que tiene en procesos de formación, como señalaba Freire, la teoría no es teoría sin la práctica y la práctica no es práctica sin la teoría; de la misma manera en las comunidades amazónicas se va socializando saberes a través de la palabra, en la relación cotidiana que se establece entre padres e hijos, entre hermanos, entre compañeros de la misma edad, en relación estrecha con las actividades cotidianas y significativas a la vez, como son la agricultura, la pesca, la caza, el recojo de frutas, el mismo juego, en el que se intenta reproducir algunos aspectos de la vida comunitaria.

Otro punto que se considera para hacer una propuesta de contenidos que se puedan desarrollar en los tres primeros años de escolaridad de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional, es precisamente la estructura curricular propuesta en el Diseño Curricular base, en relación a las áreas y disciplinas consideradas a partir del de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez.

En base a esta estructura, las disciplinas que se trabajarán son las siguientes: Espiritualidad y Religiones, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación y Lenguaje, y Matemáticas. No trabajamos Computación, porque en las comunidades en donde trabajamos este estudio no disponen de energía eléctrica de manera permanente, poseen paneles solares y en otros casos la energía en la comunidad funciona con motor. Para una apreciación mayor se muestra la estructura y la relación con las cargas horarias por semana.

**ESTRUCTURA CURRICULAR  
EDUCACIÓN PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL  
CARGA HORARIA SEMANAL POR DISCIPLINAS Y AÑOS DE ESCOLARIDAD**

ÁREAS	DISCIPLINAS	AÑOS DE ESCOLARIDAD							
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Espiritualidad y religiones	Espiritualidad y religiones	1	1	1	1	1	1	1	1
Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	2	2	4	4	4	4	3	3
Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	2	2	4	4	4	4	3	3
Comunicación y lenguaje	Comunicación y lenguaje	9	9	7	7	7	5	4	4
	Lengua materna								
	Segunda lengua						1	2	2
	Lenguas extranjera						1	2	2
Educación Artística	Educación Musical	2	2	2	2	2	2	2	2
	Artes Plásticas	1	1	1	1	1	1	2	2
Cultura física y deportiva	Educación física y deportes	2	2	2	2	2	2	2	2
Matemática	Matemática	8	8	6	6	6	6	5	5
Informática NTIC's	Computación	1	1	1	1	1	2	2	2
Tecnologías	Técnica Vocacional	2	2	2	2	2	2	4	4
<b>TOTAL HORAS</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

Fuente: Documento de Diseño Curricular ECVP 2009.

**Como sugerencia de contenidos para tres niveles de la educación comunitaria vocacional de primaria se propone:**

Disciplinas	Ciclos		1º		2º		3º	
	Dimens		Objetivos Específicos	Contenidos	Objetivos Específicos	Contenidos	Objetivos Específicos	Contenidos
Espiritualidad y Religiones	SER	Describimos de manera conjunta sobre cómo vivimos en nuestra familia.	¿Cómo nos sentimos en la familia? ¿Quiénes nos crían? ¿Quiénes y dónde conseguimos nuestros alimentos?	Reconocemos los otros seres que componen la familia y la comunidad.	¿Cómo nos relacionamos con la naturaleza?  La convivencia con los otros seres de la comunidad.	Asumimos como parte de nuestra familia y comunidad a todos los seres y amos del monte, del agua y de la naturaleza en general.	La relación de los amos y Dioses del monte y las personas que habitamos en la comunidad.	
	SABER	Reconocemos a los componentes de nuestras familias.	Nuestra Familia: Padres, hermanos, tíos, amigos, el monte, los seres del monte.  Componentes de otro tipo de familias que no son las nuestras y otros Dioses.	Identificamos los Dioses y amos del monte con los que convivimos en nuestro medio.	¿Qué conocemos sobre los amos del monte, de la naturaleza, de los arboles?  ¿Existen otros Dioses en otras culturas?	Identificamos las ritualidades que hacemos en la comunidad.	Rituales que se desarrollan en las comunidades, en actividades como:  Caza, pesca, agricultura.  Otras ritualidades de otras culturas.	

	HACER	Conocemos la composición de las familias de la comunidad.	Visita a las familias y recorrido de la comunidad, los chacos de manera conjunta.  Dibujo de una familia.	Conversamos con nuestros padres sobre los Dioses del monte.	Socialización oral de un padre de familia, respecto a los dioses del monte.  Dibujamos lo que más nos gusta de la naturaleza	Valoramos el conocimiento de nuestros abuelos y las autoridades de la comunidad.	Conversación con los más ancianos de la comunidad para que no comenten cómo debemos relacionarnos con los Dioses del monte y los amos del árbol, del agua y del monte.
	DECIDIR	Valoramos positivamente nuestras familias y las familias de la comunidad.	Importancia de la familia.  La vida en la comunidad de los seres.  Las familias son importantes para la comunidad.	Relacionamos a las familias de la comunidad con todos los seres.	Relación de las personas con la naturaleza.  Qué actividades son importantes para las personas.  Qué actividades son importantes para la naturaleza.	Valoramos positivamente los saberes de nuestros padres y abuelos respetando las normas de convivencia social en la comunidad.	Nuestras actividades tienen mucha relación con los Dioses.  Otras formas de relacionarse con la naturaleza en otras culturas.
Ciencias Naturales	SER	Nos identificamos con los seres y Dioses del monte y los respetamos.	Los diferentes escenarios del monte.  ¿Qué debemos hacer para cazar o para pescar?	Identificamos los lugares donde habitan los animales y los alimentos que ellos consumen.	Relatos de donde viven los animales que nos dan para alimentarnos.  Relatos sobre donde viven, de	Relatamos los lugares donde podemos jugar y conseguir nuestros alimentos.	Lugares donde se puede jugar.  Lugares Sagrados  Lugares donde

			¿Cómo aprendemos a realizar las actividades en nuestras familias?		qué se alimentan.		sólo van los mayores.
SABER	Socializamos nuestros saberes en torno a los animales del monte y del agua.	¿Dónde viven los animales de nuestros cuentos?  Nuestros animales y la naturaleza ¿Qué son para nosotros y para otros?	Comentamos cómo clasifican a los animales en nuestra familia y aprendemos otras formas de clasificarlas en otras culturas.	Socializar la clasificación de los animales en nuestro entorno.  Comparación de esta clasificación con otras formas de clasificar a los animales en otras culturas.	Identificamos las clasificaciones de otras culturas y comparamos si tienen relación con lo que aprendimos en la familia.  Socializamos lo que conocemos sobre las plantas medicinales.	Clasificación de los animales según otras culturas y que está en los libros.  Las plantas que tenemos y las utilidades que les damos en la comunidad.	
HACER	Aplicamos lo que sabemos sobre la naturaleza y los seres que habitan en los árboles y el agua.	Dibujamos y pintamos la naturaleza.  Dibujamos a todos los seres que viven en los arboles.  Dibujamos a todos los seres que viven en el agua.	Compartimos lo que sabemos y además complementamos con lo que nos dicen nuestros padres.	Confirmación de la clasificación de los animales que viven en nuestro entorno y preguntamos en nuestras casas.  Todos compartimos lo que hallamos y conversamos.	Socializamos lo que sabemos sobre las plantas medicinales y frutas silvestres.  Comentamos la utilidad que tienen para la salud de las personas.	Recogemos plantas medicinales y frutas en los lugares que están en el monte.  Escribimos el tipo de plantas que tenemos y para qué sirven y cómo ayudan en nuestras familias.	

	DECIDIR	Expresamos sentimientos de alegría y orgullo al hablar de nuestras plantas y de nuestros animales.	Relación persona – naturaleza desde niños/as.  Jugamos saliendo a la comunidad.	Expresamos nuestra familiaridad y conocimiento de todos los seres y compartimos entre todos.	Dibujamos lo que más nos agrada de la comunidad.  Me gusta vivir en mi comunidad.	Nos identificamos con lo que tenemos en la comunidad y contamos lo que sabemos.	La naturaleza y sus bondades.  Las ritualidades nos ayudan a relacionarnos con la naturaleza.
Ciencias Sociales	SER	Recordamos y comentamos de manera conjunta sobre las normas dentro de la familia.	Las reglas en la familia.  ¿Qué podemos hacer y qué no podemos hacer?.	Describimos la función de los niños y niñas dentro de la comunidad.	¿Qué hacen los niños en la comunidad?  ¿En qué actividades deben ayudar?	Comentamos sobre la importancia de la crianza de los niños y el apoyo que deben brindar en la familia y la comunidad.	Socialización de las tareas que deben ir asumiendo los niños y niñas.  ¿Cómo y qué harán los niños y niñas de otras culturas?.  Comentamos algo sobre otras culturas.
	SABER	Socializamos los diferentes roles en nuestras familias.	¿Cómo nos organizamos en nuestras familias?.  ¿Qué funciones cumplen cada uno de los que son	Identificamos de manera conjunta la organización de la comunidad.	¿Cómo está organizada nuestra comunidad?.  ¿Qué autoridades tenemos en la comunidad?	Conocemos sobre la organización de la TCO Pílon Lajas y el Municipio.	Organización de la TCO.  Autoridades de la TCO.  Funciones de las autoridades.

			<p>parte de la familia?</p> <p>¿Qué hacemos nosotros en nuestras familias?</p> <p>¿Es importante aportar en la familia?</p>		<p>¿Qué funciones cumplen las autoridades?</p> <p>¿Cómo se organizan en el Proyecto Eco turístico de Mapajo?</p> <p>Otras formas de organización en culturas diferentes.</p>		<p>Organización de la Alcaldía Municipal de Rurrenabaque.</p> <p>Funciones de las autoridades del municipio.</p> <p>Funciones de autoridades de otras formas de organización: Sindicatos, Ayllus, etc.</p>
HACER	Conocemos de cerca a las familias.	<p>Visita a familias diversas. (OTRA VEZ)</p> <p>Hacemos un cuento relacionado con la familia.</p>	<p>Conversamos con la autoridad de la comunidad para que nos cuente cómo es la organización de la comunidad.</p>	<p>Conversación con el corregidor de la comunidad.</p>	<p>Visitamos las oficinas de la TCO Pilón Lajas en Rurrenabaque y conversamos con las autoridades sobre su trabajo.</p>	<p>Oficinas de la TCO.</p> <p>Quienes son parte de la TCO.</p> <p>Cómo surge la TCO</p> <p>Funciones de las autoridades de la TCO</p>	
DECIDIR	Valoramos positivamente la organización familiar	<p>Hacemos un listado con las cosas que nos agradan de cada uno de los miembros de la</p>	<p>Valoramos la importancia de la organización comunitaria y las funciones de las</p>	<p>Actividades de la comunidad que organizan las autoridades.</p> <p>¿Qué es necesario</p>	<p>Valoramos positivamente la organización territorial y el apoyo del</p>	<p>Historia de la TCO.</p> <p>Importancia de la TCO</p> <p>Aportes en la comunidad del</p>	

			familia.	autoridades.	que se trabaje en la comunidad.	municipio.	municipio.
Comunicación Lenguaje	SER	Nos situamos dentro de la familia.	¿Cómo estoy en la familia?  Comentamos lo que nos dicen nuestros papás.  ¿Qué me gustaría hacer en la escuela?	Comunicamos  ¿Cómo nos situamos dentro de la comunidad?.	¿Qué hago yo en la comunidad?  ¿Cómo y en qué jugamos los niños y las niñas?  ¿Qué me gusta hacer?	Nos situamos en el conjunto de la comunidad y practicamos la oralidad.	¿Cómo aprendemos las diferentes actividades?  ¿Qué debo saber para cazar, pescar?  ¿Qué debo saber para hacer las artesanías?  ¿Cómo recolecto las frutas?
	SABER	Desarrollamos nuestra expresión oral mediante conversaciones sobre nuestras familias.	Cuentos sencillos de la familia o la comunidad.  Relacionamos nuestra oralidad con la oralidad de la lengua Moseten - Tsimán.  Oralidad de oraciones sencillas conocidas en el entorno y	Relacionamos la oralidad con la escritura de las oraciones.	Significado de las oraciones.  Relación significado de la oración y significado en su lengua.  Conocemos palabras cortas.  Escribimos las palabras cortas y relacionamos con	Recuperamos cuentos de nuestro entorno familiar y comunitario.	Contamos cuentos y las escribimos.  Producción de pequeños textos.  Las oraciones sencillas.  Oraciones complejas  Relación permanente del significado de las oraciones y el

			<p>conversación sobre su significado.</p>		<p>el significado.</p> <p>Formamos otras palabras con la palabra anterior.</p> <p>Reconocemos las sílabas.</p> <p>Subrayado de las vocales, en la palabra trabajada y luego en la oración.</p> <p>Construcción de oraciones sencillas.</p>		<p>reconocimiento de las palabras y las sílabas.</p> <p>La carta</p> <p>Formas de comunicación en la comunidad:</p> <p>Oralidad, gestos y otras.</p> <p>Formas de comunicación en otras culturas.</p> <p>Normas de la escritura del castellano: acentos, tipos de palabras, mayúsculas, minúsculas, ortografía.</p>
HACER	Ponemos en práctica la oralidad desarrollada.	<p>Practicamos nuestra oralidad.</p> <p>Contamos un cuento.</p> <p>Cantamos canciones.</p> <p>Adivinanzas</p>	<p>Práctica y escribimos oraciones cortas y comprendemos su significado.</p>	<p>Escritura de oraciones cortas.</p> <p>Práctica de expresar el significado de las oraciones escritas.</p> <p>Reconocimiento de</p>	<p>Redactamos y recuperamos los cuentos, las leyendas de la comunidad y afianzamos nuestra escritura y la oralidad.</p>	<p>Escribimos cuentos de la comunidad.</p> <p>Contamos las leyendas y las escribimos.</p> <p>En los textos</p>	

			Juegos en la comunidad.		sílabas y vocales en oraciones o en textos pequeños.		escritos reconocer la escritura correcta de las palabras.
	DECIDIR	Tomamos confianza al expresar cualquier enunciado.	Nos sentimos felices porque cantamos juntos.  Cantamos con los colores de la naturaleza.	Incorporamos la escritura de la lengua castellana en nuestro aprendizaje.	Cómo sentir confianza al escribir y/o redactar.	Mientras más produzcamos mejor aprendemos.  Mostramos lo que producimos: oraciones sencillas y complejas.	Revisión autónoma de las oraciones y los textos producidos.
Matemáticas	SER	Comentamos sobre las cosas que nos gusta contar.	Nos sentimos felices al contar.  Hacemos canciones con números.	Desarrollamos nuestra capacidad de inventar.	Inventamos algunos problemas y nos colaboramos en el salón para solucionarlos.	Desarrollamos nuestra seguridad al hacer ejercicios matemáticos.	Seguridad en la resolución de problemas.  Aprendemos en grupos.
	SABER	Identificamos los números contando a los niños del curso y comparamos con el conteo de números en Tsimán o Mosestén.	Números naturales.  Números en lengua madre.  Aprendemos a contar saliendo al monte.  Dibujamos las cosas que vimos y contamos cada	Relacionamos los números, las cantidades y las medidas estándares con las manejadas en la comunidad.	Conteo de semillas recogidas en el monte.  Escritura de números naturales en relación a objetos del entorno.  Operaciones de suma y resta	Consolidamos los aprendizajes matemáticos.	Recuperación de formas de medir y pesar en nuestra comunidad.  Operaciones de multiplicación y división.  Cómo multiplicamos los productos en

			<p>uno lo que vio.</p> <p>Relacionan lo que vieron con los números.</p>		<p>relacionar con aumentar y quitar cantidades.</p> <p>Práctica de aumentar y quitar con cosas objetivas.</p> <p>Operaciones y resolución de problemas de suma y resta.</p>		<p>relación a siembras y cosechas.</p> <p>Problemas relacionados con la multiplicación y la división.</p>
HACER	Consolidamos las prácticas realizadas.	Contamos diferentes conjuntos de personas, animales, peces, etc.	Realizamos varias operaciones relacionadas con nuestro contexto.	<p>Aplicación de operaciones aritméticas de acuerdo a un razonamiento lógico.</p> <p>Resolución de ejercicios y problemas de suma y resta.</p>	Aplicamos lo aprendido.	<p>Resolución autónoma de ejercicios de multiplicación y división.</p> <p>Elaboramos problemas aritméticos y los resolvemos en grupos sin la ayuda del profesor.</p>	
DECIDIR	Hacemos de manera conjunta muchos números.	<p>Seguridad al contar.</p> <p>Contamos todo en la casa.</p>	Desarrollamos nuestro razonamiento para este tipo de ejercicios.	Utilizamos lo que sabemos para hacer los ejercicios.	Consolidamos lo aprendido.	<p>Trabajos de equipo.</p> <p>Trabajos autónomos.</p>	

### 3. Respeto a la metodología

En relación a la metodología que se aplica en la escuela, ya en el diagnóstico señalamos que no es la más adecuada, ya que se hace uso del dictado, de la copia irreflexiva y no se dialoga con los alumnos respecto a los contenidos que van abordando en aula. En ese sentido, creo que es pertinente prestarle atención a cómo aprenden los niños en la comunidad, o lo que es lo mismo, cómo se socializa el conocimiento.

Mediante el proceso de socialización los niños incorporan en su vida diaria las concepciones de mundo de su sociedad, construyen conocimientos, habilidades y patrones de conducta necesarios para comunicarse y relacionarse interactivamente con su grupo social y su contexto natural. Por ello, creemos seriamente en la necesidad de que la escuela se complemente con estos procesos comunales de formación de la personalidad del niño. (PROEIBANDES - UNICEF 2008:19)

A través de la socialización, que en la mayoría de los casos son conversaciones en los mismos lugares donde se realizan las actividades, o sólo a través de la participación en las actividades los niños van aprendiendo poco a poco, tiene que ver con sentirse parte de lo que se está haciendo en familia y lo que él puede hacer en ese momento.

Es importante desarrollar la capacidad de investigar de tratar de hacer como hacen sus padres o sus hermanos mayores, no es la repetición mecánica, es la exploración de lograr hacer algo desde sus potencialidades, de explorar, de leer lo que le dice la naturaleza y de poner todo su empeño para hacerlo.

En la escuela, son niños que sólo escuchan y cumplen consignas, como copiar, repetir, leer sin conversar lo que están leyendo, etc. Probablemente sea necesario que se aprenda en el contexto, sin descuidar que las personas vayan creciendo y no sólo socializando lo que ya aprendieron en su familia.

Es importante saber que los niños aprenden conversando, viendo y haciendo ellos mismos, que se sientan parte de y que pueden aportar desde lo que saben, aunque sean niños de corta edad.

En este sentido, los niños tsimane' mosetén aprenden observando las actividades que desarrollan sus padres, jugando e imitándolos y llevando a la práctica los conocimientos que poseen las personas adultas de la comunidad y que permanentemente se comunica a los niños mediante el discurso y la enseñanza verbal. Claramente, junto con esa metodología se transmiten contenidos, al mismo tiempo que se muestra el uso de herramientas y empleo de tecnologías. El agente educativo local es el que transmite conocimientos con una determinada metodología. (PROEIBANDES - UNICEF 2008:43)

Por ello se propone que se incorpore como un aspecto importante la capacidad de escucha y las relaciones que se puedan hacer con situaciones reales y atreverse a salir de las aulas, incorporar a comunarios y autoridades en el proceso de socialización de saberes en la escuela. Trabajar mucho la comprensión de significados y no sólo memorizar signos gráficos.

Es importante un proceso completo que parta desde la motivación, recuperación de saberes, profundización, análisis, reflexión hasta la aplicación de aprendizajes en situaciones similares.

Para el caso de la lectoescritura, se propone una metodología que no sea la silábica, se puede considerar la metodología comunicacional – dialógica, con la metodología psicosocial de Freire, partir de oraciones y con contenidos relacionados con el contexto social.

#### **4. Respeto a los criterios de evaluación**

Tal vez de manera sintética, sea necesario cambiar de perspectiva de evaluación, es decir, la evaluación no supone solamente calificar cuantitativamente el desempeño del niño en aula, si escribieron bien, si copiaron bien y si tiene el cuaderno hecho o valorar qué pusieron en el examen escrito.

Interesa evaluar cuánto el niño está creciendo en conocimientos, en personalidad, cuánta capacidad de exploración tiene, el interés que presta, considerar para la evaluación el desarrollo de las dimensiones de la persona. Los niños decían nuestros profesores nos evalúan, pero si no hacemos algo como ellos quieren entonces nos castigan, desde ponerles al frente sin moverse, hasta jaladas de orejas, palazos, pellizcos y otros.

Estas formas de castigo, por algo que no aprendieron más que apoyar a que superen la dificultad, los hace niños más introvertidos, van a la escuela con mucho miedo, hacen lo que dice el profesor, pero no por convicción, sino por miedo al castigo.

Una vez más, es recomendable prestarle atención a cómo evalúan los padres a los niños, mostrándoles la forma correcta de hacer lo que se está aprendiendo y que los niños vayan practicando hasta lograrlo. En caso de que no aprendan de manera incidente, los padres se enojan y también les dan castigos, como no ir al chaco, traer más leña u otras tareas, otras actividades en otros espacios en los que también irán aprendiendo.

En suma es importante cambiar de perspectiva de evaluación y probablemente una vez más sea pertinente que los profesores salgan y sean parte de la comunidad. De manera concreta se propone que la evaluación o valoración de aprendizajes sea en función del desarrollo de la persona y no en función de cosas repetitivas.

La evaluación puede ser por pares, se incorpore la autoevaluación en el proceso de desarrollo de los aprendizajes y que los niños se consideren actores en su proceso de aprendizaje.

## Bibliografía.

Albo, Xavier

1998 **Interculturalidad. ¿Qué es eso?** en Cuarto Intermedio N° 46. Cochabamba: Poligraf.

Albó, Xavier y Amalia Anaya.

2003 **Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia.** La Paz: UNICEF y CIPCA.

Alonso, M.

2005 **La inclusión del tema indígena en los instrumentos censales.** Ponencia presentada en el Seminario Internacional Pueblos Indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: Relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas, Santiago de Chile, 27 al 29 de abril.

Arispe, Valentín

2006 **Mbaravikiyekua INSPOC pegua.** Cómo irradia el trabajo del INSPOC. La Paz: Plural.

Barra Ruata, Abelardo

2011 **Filosofía de la otredad: Educar para la diferencia.** En línea: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Barra%20Ruatta.htm>. 30 de abril del 2011.

Berger, Peter; Thomas, Luckmann

1998 **La construcción Social de la Realidad.** Buenos Aires: Amorrortu.

Breilh, Jaime

1997 **Nuevos conceptos y técnicas de investigación.** Guía pedagógica para un taller de metodología. Quito: CEAS

Calvo, Carlos

2005 "Complejidad Caos y Educación". **En la educación en tiempos débiles e inciertos.** España: ANTHROPOS. 115 – 136.

Camacho, Alfonso

1995 "El caso boliviano". En **La Construcción de Políticas Educativas en América Latina: Educación para la democracia y la modernidad crítica en Bolivia, Chile, México y el Perú**. Lima: TAREA.147-156.

CEB

2006 **Anteproyecto de la Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"**. Aportes enmiendas y complementaciones del Consejo Nacional de educación Católica. La Paz: Presencia.

CENAQ

2002 **Participación del Consejo Educativo de la Nación Quechua en los procesos educativos**. Sucre – Bolivia.

Colom, Antoni; Luis Núñez

2001 **Teoría de la educación**. España: Síntesis.

Conrad Phillip Kottak.

2002 **Antropología cultural**. España: Mc GRAW – HILL

Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia.

2004 **La escuela para rescatar la patria**. Documento trabajo para el análisis debate y ajuste. La Paz: S.E

Congreso Educativo.

2006 **Nueva Ley de la Educación Boliviana "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"**. Anteproyecto de Ley. Documento concensuado y aprobado por el Congreso Nacional de Educación. La Paz – Bolivia.

CONED

2005 **Congreso Nacional de Educación. Documento de Trabajo 1**. Resumen de los Congresos Departamentales. La Paz: Lara Bisch.

Congreso Nacional de la República

1991 **Constitución Política de Colombia**. Bogotá.

Congreso Nacional de Bolivia

1996 **Ley de Participación Popular**. Cochabamba. Impresión: Ministerio

Consejo de Europa

2008 **Libro Blanco sobre el diálogo intercultural.** “Vivir juntos con igual dignidad”. Estrasburgo: s/e.

Duque, Saira.

2005 **Mejores prácticas para el turismo sostenible en el Destino Rurrenabaque.** Lineamientos estratégicos para el desarrollo y gestión del turismo. Reserva de la Biosfera y Tierra Comunitaria de Origen Pilón Lajas. La paz: Conservación Internacional.

Díaz Gisela y Rafaela Andrés Díaz

2005 **La entrevista cualitativa.** Quetzaltenango: U. Mesoamericana.

Escobar, Arturo

1999 **El final del salvaje.** Naturaleza, Cultura y Política en la Antropología Contemporánea. Bogotá: CEREC/ICAM.

Esteban Ticona Alejo

2005 **Lecturas para la descolonización.** Taqpaqchani qhispiyasipxanani (Liberémonos todos). La Paz: Plural.

Etxeberría, Maitena

1995 **El bilingüismo en el Estado Español.** Bilbao: FBV, S.L

De la Fuente, Manuel.

2001 **Participación Popular y Desarrollo Local.** La situación de los municipios rurales de Cochabamba y Chuquisaca. Bolivia: Edobol.

Galindo Mario, Cruz Bonifacio Cruz, Elizabeth Pardo y Ramiro Bueno.

2007 **Visiones Aymaras sobre las autonomías.** La Paz: Fundación PIEB.

Garcés, Fernando; Soledad Guzmán

2003 **“Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan”** Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua. Sucre: “Tupac Katari”

García, Fernando Antonio

2005 **Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en una comunidad quechua.** La Paz: Plural.

Gurdián, Alicia

2007 **El paradigma Cualitativo en la investigación socioeducativa.** San José: Printer Center.

Granda, Sebastian; Alexandra Martínez

2008 **Concepción de ciudadanía que orientó el diseño del curso de Formación ciudadana Intercultural y del material educativo “Derechos de los pueblos indígenas.** Guía para facilitar Talleres. En Ciudadanía Intercultural, conceptos y pedagogías desde América Latina. Perú: Fondo Editorial PUCP.

Guedez, Victor

2005 “La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación”. **En La educación en tiempos débiles e inciertos.** España: ANTHROPOS.205-234.

Gobernación del Putumayu.

2007 **Fundamentación y seis ejes que conforman el currículo de preescolar y la básica primaria del pueblo cofán y los cabildos Awá, Pasto, Nasa, Kichwa y Emberá Chami.**Colombia: Antropos.

Harris Marvin

2000 **Teorías sobre la cultura en la era posmoderna.** Madrid: Crítica.

Illescas, José

1995 “Acerca de la educación intercultural y la educación intracultural”. En **Educación popular e intracultural en el contexto boliviano. Memoria del encuentro taller.** Cochabamba: PROCEP.

López, Luis Enrique y Wolfgang Kuper

2002 “El multilingüismo Indolatinoamericano y la Educación de la Población indígena””Presencia y Vitalidad Indígenas y la educación”, En su **La educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.** Cochabamba – Lima: GTZ

López. Luis Enrique

2001 **La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.** Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO. Documento de apoyo.

2006 **De resquicios a boquerones.** La educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: Plural Editores.

2008 ¿Hacia un ciudadanía intercultural en la Bolivia plurinacional?. En **Ciudadanía Intercultural.** Conceptos y pedagogía desde América Latina. Lima: Fondo Editorial PUCP. 49-89.

2009 **Plurinacionalidad y ciudadanía en Bolivia: revisión de un largo recorrido y situación actual.** Vol.2.Nº2.Revista Interamericana de educación para la democracia.

Mc Laren, Peter

1984 **La vida en las escuelas.** Con un comentario sobre el libro y una respuesta del autor más un comentario a la edición revisada. Madrid: Siglo XXI.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes

1999 **Decreto supremo nº 25273 de 8 de enero de 1999 organización y funciones de las juntas escolares, de núcleo y distrito.** La Paz: SPC S.A.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes

2000 **Guía para facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lecto-escritura.** Plan de Transformación Curricular de la EPJA. La Paz. s/e.

2002 **Compendio de Legislación sobre la Reforma Educativa y sus leyes conexas.** La Paz: SPC.S.A

2007 **Diseño Curricular, Diseño Primaria.** La Paz – Bolivia. s/e

Ministerio de Educación

2009 **Diseño Curricular Educación Primaria Comunitaria Vocacional.** La Paz

2010 **Ley de la educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.** La Paz: s/e

Multi Libro.

2009 **Constitución Política del Estado.** La Paz: Multi Libro.

Muñoz, Evangelio

2006 **Representación social de la escuela en el imaginario colectivo indígena.** Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Simón – Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Bajos.

PRAIA

2002 **La guía del turista.** Rurrenabaque: Fundación PRAIA.

2007 **Empresa comunitaria Mapajo.** Ecoturismo indígena: La Paz: Fundación PRAIA.

PROEIBANDES - UNICEF

2007 **Informe final consolidado de investigación de los pueblos Cavineño, Tsimane, Mosetén, Movima y Tacana.** Cochabamba: s/e.

2008 **Currículum comunitario Pilon Lajas.** Cochabamba: s/e.

Pozo, Juan Ignacio; Carles Monereo.

2002 **El aprendizaje estratégico.** Enseñar a aprender desde el currículum. Madrid: Santillana.

Pérez Luna y Sánchez José

2005 **La educación comunitaria: Una concepción desde la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire.** Cabimas: Red AL y C.

PROFE

2010 Legislación Educativa. Módulo 10. Cochabamba: s/e.

Rengifo, Grimaldo

2000 **Niños y aprendizaje en los Andes.** Lima: Asociación Urpichallay.

Samaniego, Mario

2004 **Rostros y fronteras de la identidad.** Chile: ISBN.

Sacristán, Gimeno

1991 **Aproximaciones al concepto de currículum.** Madrid. Morata

1995 **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata

Sichra, Inge

2010 **Enseñanza de la lengua materna en América Latina: Vuelta a los orígenes.** Conferencia magistral, Conmemoración del día internacional de la lengua materna, Guatemala.

Schmelkes, Sylvia

2005 **La interculturalidad en la educación básica.** Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar – Currículo y competencias. México: Santillana.

Schroeder, Joachim

1994 **Modelos Pedagógicos Latinoamericanos.** De los Yachay Wasi inca a Cuernavaca. La Paz – Bolivia: CEBIAE.

Serrano Torrico, Servando.

1968 **Código de la Educación Boliviana.** La Paz: Serrano.

Taylor J y Bodgan R.

1986 **Análisis de discurso, análisis sociolingüístico del lenguaje natural.** Madrid: Alianza.

Ticona, Alejo

2005 **Lecturas para la descolonización.** Taqpachani qhispiyasipxañani. La Paz: Plural.

Tubino, Fidel

2003 “Ciudadanías complejas y diversidad cultural”. **En Ciudadanías inconclusas.** Perú: Sociedades Asimétricas.

Torres, Rosa María

1993 Documento de trabajo: ¿Qué y Cómo es necesario aprender? Necesidades Básicas de Aprendizaje y contenidos curriculares. En su **Necesidades Básicas de Aprendizaje, estrategias de acción.** Santiago de Chile: Andrés Ltda.

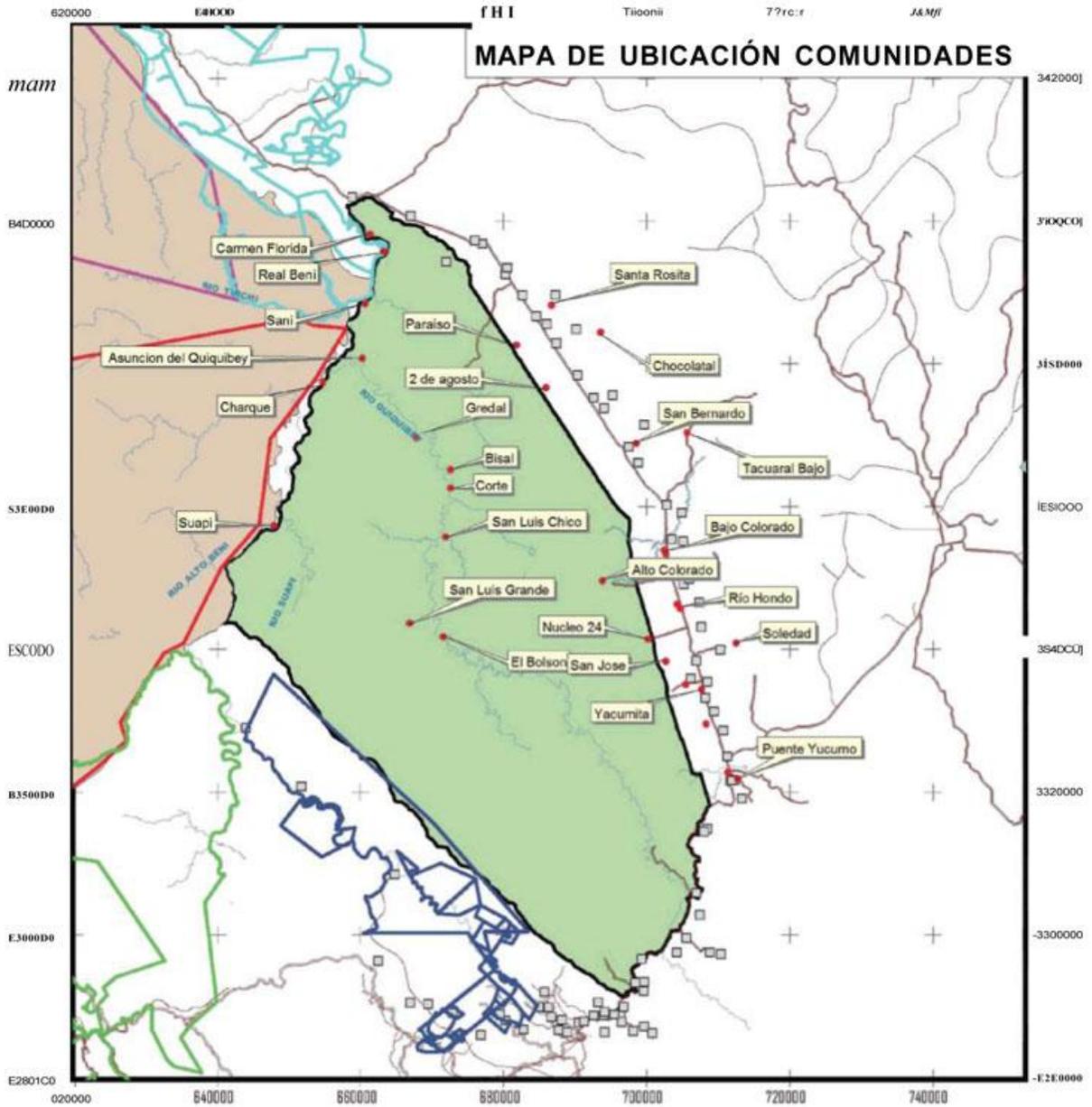
Walsh, Catherine

2008 Interculturalidad y Plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

**En línea:**

- <http://www.lostiempos.com/noticias/17-01-05/local.php>
- [http://www.utp.edu.co/educacion/htm/etno/et\\_gral.htm](http://www.utp.edu.co/educacion/htm/etno/et_gral.htm): fecha de consulta: 05/10/2008.
- [http://www.cepos.bo/ver1.0/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14&Itemid=40](http://www.cepos.bo/ver1.0/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=40): Fecha de consulta: 05/10/2008.
- [http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/3/40183/MercedesZerda\\_1.pdf](http://www.eclac.cl/celade/noticias/paginas/3/40183/MercedesZerda_1.pdf). Fecha de consulta: 5/05/2011.
- Etnoeducación y escolarización - Carlos Calvo. En línea <http://carloscalvo.blogspot.com/archive/2005/12/02/etnoeducacion-y-escolarizacion-carlos-calvo.html>: Fecha de consulta 9/05/2011.
- Bolivia: Los indígenas del oriente y la Asamblea Constituyente. *Edgar Ramos Andrade* [www.comunidad.org.bo/archivos/temas\\_categorias.../bolivia.doc](http://www.comunidad.org.bo/archivos/temas_categorias.../bolivia.doc): Fecha de consulta 10/05/2011

# Anexos



**SÍMBOLOS CONVENCIONALES**

- Colonos
- Poblaciones de la RB-TCO Pilón Lajas
  - Caminos principales
  - - - Caminos secundarios
  - /// R'os y Cuerpos de Agua
- 1 RB TCOPILO LAJAS  
 I PARQUE NACIONAL MADIDI  
 TCO - LECOS APOLO  
 H TCO - LECOS LARECAJA  
 TCO - MOSETEN  
 TCO-TACANA I  
 TCO-UCHUPIAMONAS

PROYECTO: APOYO A LA ADMINISTRACIÓN  
 DE LA RESERVA DE BIOSFERA Y TCO PILÓN LAJAS  
 ELABORADO POR VILDLIF CONSERVATION SOCIE  
 PPOGRAMA DE LOS PAISAJES VIVIENTES  
 BaDorao por Romanen Mocosco, T Sites, G Vilalueva

Escala Numérica  
 1:7501X10

Escala Gráfica  
 0 5 10 15Kir



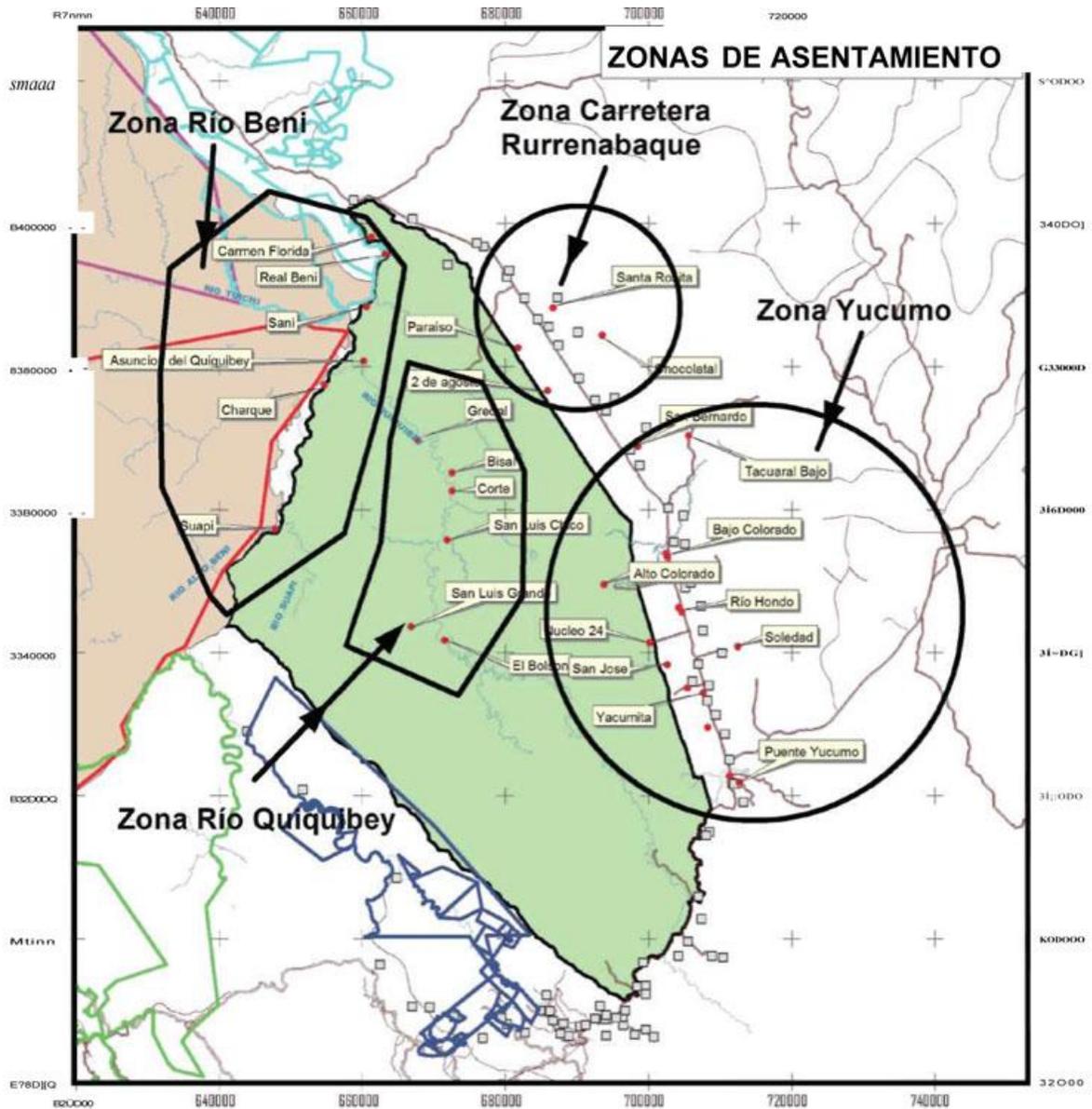
FUENYESI  
 Limite RB - TCO Pilón Lajas D. S. 223110/1332  
 Plan de Manejo 1997-2001 R& TCO Pilón Lajas (VSF 1999)  
 PLUS Beni 2003  
 YUNGAS GAP FAN  
 Cartas gráficas esc: 1:50000 IGM  
 Ser: co Nacional de Areas Protegidas SERNAF  
 CursipedeProteccionHB ICO RAJUM LAJAS  
 FvH:

J2  
 [if]4

MAPA DE UBICACION



Mapa 12. Ubicación de comunidades dentro de la RB-TCO Pilón Lajas.



- SÍMBOLOS CONVENCIONALES**
- Colonos
  - Poblaciones de la RB-TCO Pilon Lajas
  - Caminos principales
  - Caminos secundarios
  - Rios y Cuerpos de Agua
- RB TCOPILOÑ LAJAS  
 PARQUE NACIONAL MADIDI  
 TCO-LEGOS APOLO  
 TCO - LEGOS LARECAJA  
 TCO - MOS ET E N  
 TCO - TACAMA I  
 TCO-UCHUPIAMONAS

**Zonas de Asentamiento de las comunidades indígenas**

PROYECTO: APOTO A LA ADMINISTRACIÓN  
 E LA RESERVA DE BIOSFERA V TCO PILÓN LAJAS  
 ELABORADO POR WILDLIFE CONSERVATION SOCIETY  
 PROGRAMA DE LOS PAISAJES VIVIENTES

Ribrodan ny Rematell Mascosa, TSiés G. Villanave

FUENTES:  
 L.T. «RS - TCOPILOÑ Lajas - J. S. 2211 3. 1932  
 Plan de Manejo 1997-2001 RB TCO Pilon Lajas (VSF 1999)  
 PLUS Ben 2003  
 YUNGASCHIPPAN  
 Cartas geográficas esc. 1: 50 000 M  
 Servicio Nacional de Areas Protegidas SERNAP  
 Cuerpo de Protección RB TCO PILÓN LAJAS  
 Mapa: Situa de 055 | 1481 - 1306812  
 FUJ/Chili LITM/RH 15

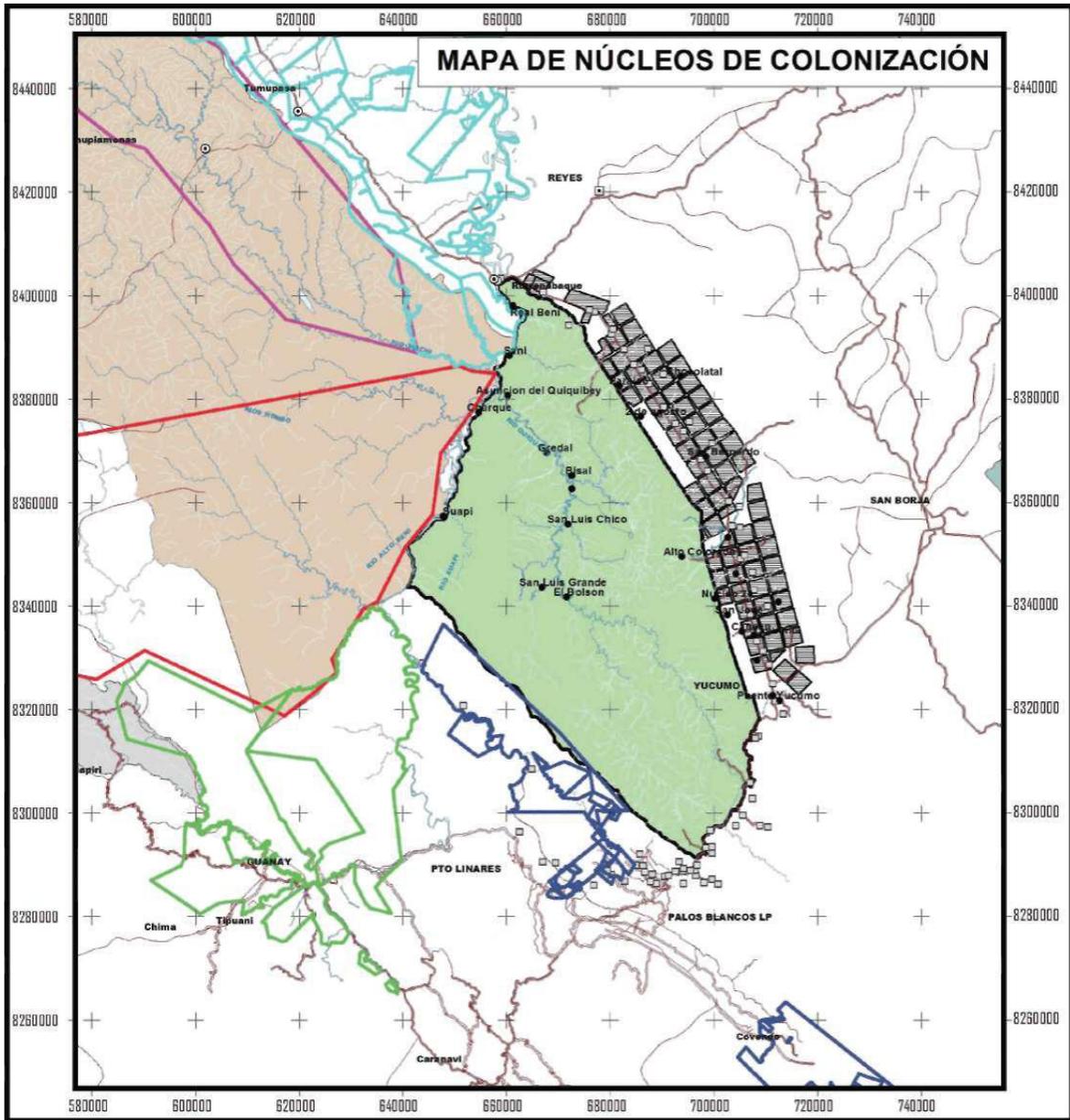
Escala Numérica  
 1:750000

Escala Gráfica  
 0 5 10 15 Km



JL3\_ a áf.

Mapa 13. Zonas de asentamiento de comunidades indígenas de la RB-TCO Pilon Lajas.



SIMBOLOS CONVENCIONALES	LEYENDA	PROYECTO: APOYO A LA ADMINISTRACION DE LA RESERVA DE BIOSFERA Y TCO PILON LAJAS ELABORADO POR WILDLIFE CONSERVATION SOCIETY PROGRAMA DE LOS PAISAJES VIVIENTES Elaborado por: Romanelli Moscoso, T. Siles, G. Villanueva	Escala Numerica 1 : 1 000 000
⊠	Capitales de Provincia	<b>FUENTES:</b> Límite RB - TCO Pilon Lajas D. S. 223110 / 1992 Límite PN - ANMI Macchi D. S. 24123 / 1995 Plan de Manejo 1997 - 2001 RB TCO Pilon Lajas Plan de Manejo Madidi PLUS Ben 2003 VUELOS CASP FAN Censos Geográficos Esc. 1:50 000 IGM Censo Comunal 2004 - WCS	Escala Gráfica 0 5 10 15 20 Km
⊙	Capitales de Cantón		No. Laminas <b>9</b>
⊙	Poblaciones Colonas	Fecha: La Paz Agosto 2006	Sistema de Coordenadas Geograficas: Proyeccion UTM Zona 19 Elipsoide y Datum WGS 84
●	Poblaciones Indigenas		
—	Caminos principales		
—	Caminos secundarios		
—	Rios principales		
—	Rios secundarios		

**CUADRO ELABORADO POR LOS ESTUDIANTES DE ASUNCION DE QUIQUIBEY**

**FRUTAS SILVESTRES**

	<b>Frutas silvestres</b>	<b>Lugares donde se encuentra</b>	<b>Época en las que hay</b>	<b>Como es Que parte de come</b>	<b>Quien lo recolecta</b>
1	Achachairu Buwei	Alturas, mesetas, monte bueno	Diciembre, enero, febrero	Fruto, la pulpa	Papas, niños, chicos mayores, mujeres y niños.
2	Cororo/Camururu Tsok - Tsokon	Altura, mesetas altas y serranias	Diciembre, enero y febrero	Fruto, Pulpa	Papas, niños, chicos mayores, mujeres y niños.
3	Majo/Jajrui	Alturas, monte alto	Septiembre, octubre, nov y diciembre	Fruto, se hace cocer a temperatura tibia, 40 grados, se hace leche de majo.	Familia entera, acompañados aprovechan para cazar.
4	Palma real Tyutyura	Pantanosos Orillas de lagos pantanosos	Octubre, noviembre, diciembre	Pulpa – Fruto, es parecido al majo/ motacu se lo calienta igual que el majo, leche pero es amarillo, crece en tronco alto hay que tumbarlo.	Padres, jóvenes, todos Cuando van de caza.
5	Chima Way (se hace la flecha, es una palmera, tiene espinas)	Bajura, orillas de los rios, bien en la bajura	Febrero, marzo y abril.	Rojos y amarillos, se come la pulpa, se hace hervir, más de media hora bien cocido y se hace chicha.	Varones, mujeres, se engancha, se corta el racimo. Si esta muy alto se lo tumba.
6	Paquiyo Bejki'	Alturas Orillas del rio	Septiembre, octubre	Algarrobo, fruto, cereza Se puede hacer refresco o como pito.	Todos pueden recolectar, van en maricos.
7	Motacu	Barbechos, chacos, bajuras, monte.	Año redondo	Fruto, se come la pulpa.	Niños- mujeres Todos Se comen los gusanos y también se lo utiliza como carnadas.
8	Nuy Ijsitya	Monte alto, alturas	Septiembre - octubre	Fruto, se come la pulpa, es rojo, sabroso, jugoso, hay que tumbar el arbol.	Padre, jóvenes, todos pueden recolectar
9	Tres capas Chivin	Camino	Septiembre - octubre	Pulpa, no se la recolecta, se encuentra en el paso y se la come.	

## Guía de entrevista a profesores

Fecha: .....

Comunidad: .....

Unidad Educativa: .....

Docentes: .....

Años de servicio: .....

Formación: .....

¿Qué currículo considera en su práctica educativa?

¿Los contenidos que se desarrolla en aula tienen relación con los conocimientos locales?

¿Qué contenidos son los que se consideran?

¿Los padres de familia participan en el que hacer educativo?

¿En qué aspectos?

¿Se tiene un Proyecto Educativo Institucional?

¿Quiénes elaboran el Proyecto Educativo Institucional?

¿Considera importante que se incorporen contenidos relacionados con el contexto?

¿Cuál es el objetivo de formación del ciclo?

¿Qué contenidos a su criterio se pueden incorporar?

¿Qué demandas y necesidades educativas tienen los alumnos?

¿Qué demandas y necesidades consideran los padres de familia, se desarrollen en la escuela?

¿En qué instancias coordina con los padres de familia?

¿Qué actividades o contenidos normalmente sugieren los padres de familia que se desarrollen en aula?

¿Qué actividades se desarrollan en aula?

¿Qué metodología de enseñanza se aplica en aula?

¿Cómo evalúan los aprendizajes adquiridos por los alumnos?

¿Los padres de familia coadyuvan en la gestión escolar?

¿En qué casos?

¿Conoce la lengua que se habla en la comunidad?

¿Qué lengua hablan los niños?

¿Qué saberes socializan los padres de familia a sus hijos?

¿Cómo se da la socialización de saberes?

## Guía de entrevista a alumnos y alumnas

Fecha: .....

Comunidad: .....

Unidad Educativa: .....

¿Qué contenidos aprendes en la escuela?

¿Tienen relación con lo que aprendes en tu familia?

¿Cuáles?

¿Qué otras cosas te gustaría aprender?

¿Te gustaría aprender o profundizar algunas cosas que haces en tu casa?

¿Qué materias avanzas?

¿Qué otras materias te gustaría saber?

¿Los profesores te preguntan que te gustaría aprender?

¿Qué necesitan que aprendan más en la comunidad?

¿Qué actividades te gustaría realizar con más frecuencia?

¿Qué actividades haces en tu casa?

¿Qué actividades haces en tu chaco?

¿Vas de pesca? ¿Cómo aprendes a pescar o cazar?

¿Recolectas frutas?

¿Quién te enseña a realizar las actividades de caza, pesca, producir?

¿Cómo te enseñan tus padres a cumplir tus tareas en la casa?

¿Qué y cómo aprendes en tu casa?

¿Cómo evalúan tus padres si aprendiste o no lo que te enseñaron?

Si haces bien las cosas ¿Qué te dicen?

Si haces mal las cosas ¿Qué te dicen?

## Guía de entrevista - observación

Fecha: .....

Comunidad: .....

Integrantes: .....

Edades: ..... Hora: .....

¿Qué actividades realizan con frecuencia en la comunidad?

¿Quiénes van de caza – pesca?

¿A qué edad pueden ir de caza?

¿Con qué frecuencia van de caza?

¿Quiénes participan de la caza?

¿Qué tipo de animales son los que se caza?

¿Quiénes son los que se benefician de la caza?

¿Quiénes preparan la alimentación?

¿Cuántos días alimenta a la familia una caza?

¿Se puede cazar en cantidad?

¿Qué épocas son mejores para la cacería y qué épocas son mejores para la pesca?

¿Qué herramientas son las que usan para la pesca?

¿Qué herramientas son las que usan para la caza?

¿Quién les enseña a cazar?

¿Quién les enseña a pescar?

¿Cómo les enseñan?

## Guías de observación artesanía

Fecha: .....

Comunidad: .....

Observador: .....

¿Qué actividades relacionadas con artesanía realizan?

¿Quiénes son los que hacen artesanía?

¿En qué épocas se tejen con más frecuencia?

¿Qué tipo de tejidos?

¿Cuál es el destino de los tejidos?

¿Qué otro tipo de artesanía se hace?

¿Cuál es el destino de otras artesanías?

¿De qué material se hacen las artesanías?

¿De dónde se trae el material?

¿Quién trae el material?

¿No sería importante trabajar más la artesanía?

¿Cómo hacen el tinte para las artesanías?

¿Tienen algún significado los colores?

¿Qué materiales se usan para las artesanías?

¿Qué uso se le da a las artesanías?

¿Las vende? ¿las usa? ¿En qué actividades?

¿Cuánto tiempo le dedica a la elaboración de artesanías?

¿A qué edad?

¿Cómo aprenden a hacer artesanía?

¿Cómo se evalúa si saben o no hacer artesanía?

## Guía de observación de aula

Fecha: .....

Observador: .....

Unidad Educativa: .....

Actividad: .....

Aula: .....

¿Qué actividades se realiza en aula?

¿Qué contenidos se desarrollan?

¿Cuál es la metodología que aplica el docente en aula?

¿Cómo interactúa el profesor con los alumnos?

¿Qué tipo de material utiliza para la enseñanza?

¿El profesor utiliza materiales del lugar o del contexto?

Si hace uso ¿Qué materiales?

¿El profesor controla la asistencia?

¿Tiene o utiliza su planificación de clase?

¿El profesor indaga conocimientos previos?

¿Incorpora elementos relacionados con la tradición oral, cuentos, leyendas?

¿Relaciona los contenidos trabajados con el contexto?

¿Qué contenidos relaciona con el contexto?

¿Qué lengua es la que más se utiliza en aula?

¿Los padres se acercan al aula?

¿Los niños participan en el desarrollo del tema?

¿Todos tienen cuadernos?

¿Qué material hacen uso los alumnos?

¿Escuchan o registran?

¿Se hace dictado?

¿Con qué frecuencia se hace el dictado?

¿Qué material educativo se tiene en el aula?

¿El aula está textuado?

¿Cuántos bancos? ¿De qué tipo?

¿Con qué mobiliario cuentan las aulas?

## HISTORIAS DE VIDA

Fecha: .....

Comunidad: .....

¿Qué edad tienes?

¿Fecha de nacimiento?

¿De qué comunidad eres?

¿Cómo aprendiste las actividades que realizan en tu casa?

¿A qué edad te enseñaban más tus padres?

¿A qué edad entraste a la escuela?

¿Qué aprendiste en la escuela?

¿A qué edad entraste al colegio?

¿Qué aprendiste más en la escuela o colegio?

¿Te ha servido lo que aprendiste en la escuela?

¿En qué cosas te ha servido más?

¿Siempre has estado en la comunidad?

¿Cómo creciste?

¿Qué te acuerdas más de tu vida?

¿A qué edad te casaste?

¿Tienes hijos?

¿Cómo les enseñas a tus hijos?

¿Qué cosas deben aprender?

¿Qué nos puedes contar de tu vida?

¿Cómo es el chaco?

¿Cómo es la vida en la amazonía?

En tres sesiones, las preguntas son guías para dirigir la conversación.

- 1.- Escuchar todo lo que la persona quiera contar, desde niña hasta ahora.
- 2.- Preguntar sobre aspectos que interesa profundizar.
- 3.- Que cuente en especial sobre el tema educativo.

## GUIA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Comunidad: .....

Cargo: .....

Edad: .....

Nombre: .....

¿Tiene hijos en la escuela?

¿Qué objetivo tiene la escuela?

¿Participa para definir lo que se va a enseñar en la escuela?

¿Tiene Proyecto Educativo Institucional?

¿En qué nivel?

¿Se realizan reuniones respecto a la escuela?

¿En qué ocasiones?

¿Quién dirige esas reuniones?

¿Está enterado de qué cosas aprenden en la escuela?

¿Cómo enseña el profesor?

¿Qué le gustaría que se enseñe en la escuela?

¿Le gustaría que se incorpore también contenidos relacionados con lo que ustedes saben?

¿Qué cosas le gustaría que se enseñe?

¿Cómo evalúan los aprendizajes de sus hijos en la escuela?

¿Cómo enseña a cazar, pescar, tejer, producir a sus hijos?

¿Cómo evalúa lo que hacen sus hijos en casa?

¿Les vuelve a enseñar? ¿Qué hace?

## GUIA DE ENTREVISTA A AUTORIDADES

Nombre: .....

Cargo que ocupa: .....

Escuela: .....

Edad: .....

¿Participa en las reuniones de la escuela?

¿Cuál es el objetivo que persigue la escuela según usted?

¿Qué contenidos se enseña en la escuela?

¿Cuál es la metodología de enseñanza?

¿Cómo se evalúan los aprendizajes?

¿Los contenidos tienen relación con los saberes de las familias?

¿Sería importante para usted que se incorporen contenidos locales?

¿Qué contenidos a su criterio sería bueno incorporar?

¿Cómo enseñan los padres a los hijos en las familias?

¿Cree que se puede recuperar un poco sobre la forma de enseñanza en la familia para la escuela?

¿Cómo se evalúan los aprendizajes en la familia?

¿Qué le encarga a la escuela?

¿En qué cosas deberían apoyar las autoridades a la escuela?

Los materiales que se usan en la escuela ¿Cuáles son?

¿Qué otros materiales se pueden usar?

¿Se ha mejorado lo que se enseña ahora?

¿Se pueden gestionar más ítems?

## MATRIZ DE OBSERVACION DE CLASE

Profesor: .....

Área: .....

Escuela: .....

Fecha: .....

Número de alumnos: ..... Mujeres: .....

Varones: .....

Actividad/tema	Metodología	Materiales que hace uso	Participación de alumnos	Relación de contenidos con el contexto	Planificación elaborada	Otros

## ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN EN LAS COMUNIDADES DE ASUNCION DE QUIQUIBEY Y SAN LUIS CHICO



Tejiendo canastas



Venteando arroz



Sembrando Maíz



Sembrando Arroz



Haciendo Estera



Tejiendo Marico

NIÑOS PARTICIPES DE LAS ACTIVIDADES Y PRACTICANDO DE MANERA AUTONOMA



Cosechando carnada para pescar



Cargando jatata junto a su madre



Practicando el manejo de la flecha



Niña tejiendo un venteador



Niño practicando el manejo de la flecha



Niño pescando



Niño practicando el manejo de la flecha



Niños jugando con un bote pequeño



Doña Victoria hilando algodón



Tejiendo un marico