



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para
los Países Andinos
PROEIB-Andes

CURRÍCULO DIVERSIFICADO EN PRÁCTICA AGRÍCOLA DEL TERCER CICLO DE
PRIMARIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS DE LA VIDA: UNIDAD CENTRAL DE
CHIMBOATA

María Hilda Chaluisa Pallo

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención de título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Planificación y Gestión Educativa.

Asesor: Dr. Fernando Prada

Cochabamba, Bolivia
2004

La presente tesis Currículo Diversificado en Práctica Agrícola del tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida en la Unidad Central de Chimboata, fue aprobada el.....

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe de Dpto. de Pos grado

Decano

Agradecimientos

A mis padres Juan José Chaluisa, Hermelinda María Pallo y a mis hermanos quienes me apoyaron moral y materialmente para alcanzar un grado más en mi formación profesional.

Al P. Marcelo Farfán, Director de Punto Focal quien con su apoyo me inspiró un gran valor para la culminación del estudio.

A la comunidad Chimboata, por haberme permitido ingresar en la vida cotidiana donde, a través de las conversaciones acerca de la práctica agrícola, obtuve la información necesaria para la tesis.

Al Director, maestros, alumnos de la unidad educativa “Daniel Sánchez Bustamante” por haberme acogido en su institución educativa para realizar este trabajo de investigación.

A la institución TAIPY, en especial a la Directora Lic. María Hilda Rodríguez, por contactarme con la comunidad educativa para posibilitar la realización de este estudio.

Al Dr. Luis Enrique López, asesor principal del PROEIB-Andes, por dedicar su experiencia en la formación de profesionales indígenas.

A la Dra. Inge Sichra, Directora Académica del Programa por su paciencia, su valiosa colaboración y acompañamiento durante nuestra formación profesional.

Al asesor, Dr. Fernando Prada, quien supo tenerme paciencia y orientarme con sus conocimientos en el proceso de redacción de tesis.

A la lectora interna, Dra. Mahia Maurial, por su apoyo en la realización de la tesis.

Al lector externo, Mgr. Fernando Garcés, por sus sugerencias en la realización de este estudio.

A todo el personal docente y administrativo por compartir su experiencia profesional y por su colaboración en el tiempo de nuestra formación de la maestría.

A los compañeros de maestría de la tercera y la segunda promoción con quienes he compartido experiencias de aprendizaje que me motivaron a culminar el estudio.

Resumen

El currículo diversificado se constituye en una buena posibilidad que plantea la Reforma Educativa en Bolivia, para trabajar la interculturalidad en procesos pedagógicos, porque responde a las características socioeconómicas, culturales y lingüísticas del país; además concretamente, responde a las necesidades básicas de aprendizajes locales y regionales.

Esta investigación trata de los procesos de implementación del currículo diversificado, con relación a los conocimientos de la práctica agrícola comunitaria y cómo éstos son incorporados en el desarrollo del proceso pedagógico del tercer ciclo de primaria que comprende el 7mo y 8vo año de escolaridad¹, en la unidad educativa “Daniel Sánchez Bustamante” del núcleo Chimboata del municipio de Pocona. Al trabajo de implementación de los conocimientos de la práctica agrícola contribuyen los procesos de gestión educativa expresados en la gestión curricular y la gestión administrativa, y los procesos de participación comunitaria en acciones educativas, que están expresados y desarrollados en el marco teórico.

Los resultados de esta investigación muestran que la diversificación curricular está siendo poco trabajada, porque en el personal docente y los padres de familia falta claridad en su concepción como en su implementación. Además, desarrollar el currículo diversificado implica la participación activa de la comunidad educativa y cuando éstas están restringidas al apoyo en la realización de reuniones, en las horas cívicas, al control del maestro y los alumnos, entonces la comunidad educativa está ausente del quehacer curricular de la escuela. Esta situación dificulta la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola a la vez se minimiza las posibilidades de generar nuevos procesos pedagógicos interculturales desde los aprendizajes de la práctica agrícola de los niños y niñas.

Las palabras claves son: Gestión educativa, interculturalidad, currículo diversificado, conocimientos agrocéntricos andinos y participación comunitaria.

¹ En adelante mencionaremos sólo como tercer ciclo.

Resumen en lengua indígena

Uchukyachik yuyay

Kay llamkay taripay yachaypika, kallariyapika ima shina Boliviapi Reforma Educativa willachikun; tukuy Bolivianokunami maykan yachana wasipipash chaytallatak yachana kan. Kikin kawsaymanta, shimikunamanta yachanata munashpaka ayllu llakta ukupi, mana shina kashpaka markakunapimi yachanka. Yachachikkuna, yayamamakuna, tantanakuykuna tukuy tinkurishpami shuk shina yachanka ashtawan kikin kawsayta ñawpakman apankapak.

Kay yachay taripaypika ima shina kikin kawsay yachay wasipi riksinapakmi karka, ashtawan allpa llamkay tarpuykunata kimsa patapi yachakuk wamprakuna rikunchu chaytami maskarkani. Maskaykunataka “Daniel Sánchez Bustamante” yachay wasi, Chimboata ayllu llakta, Pocona kiti, Cochabamba markapi rurashka.

Kamuk killkaykunapak yuyaykunapash tiyanmi, kay shina: yachay, ima shina yachaypi tinkurinamanta, yachayta pushaymanta, pachamamamanta, tantanakuy yachaypi yanapaymanta.

Yuyaykunata mashkankapakka shuk yuyaytami akllasrkani Etnograffia nishkata, kay yuyayka tukuy ima rikushkata yanapanmi, tapushkata killkankapak tukuy imakunallatak yachay wasipi rurashkata.

Rikuchiy

Rikuchikkunataka kay shinami akllarkani; kallariyapika yachana wasita, chay kipaka kimsa pata (kanchis pushak wata) yachakuk wamprakunata, yachana wasita pushakta, ishkey yachachikkunata, yayamamakunata, rukukunata, yachak, yachay wasi pushakta chay tukuytami akllarkani. Paykunaka yachay ukupi tukuykuna tantarishpachu yachayta pushakuna, yachaypi kikin allpa tarpuy llamkaykunata yachashpa katinata munanchu chaykunata rikunkapak riksinkapakpashmi akllarkani.

Llakikunata tarina

Bolivia mama llaktapika kutishuk mama llaktakunapi shinallatakmi pichka patsak yalli watakunata mishukuna llakichishka, shinallatak mama llaktata pushakkunapash runakunata sarushpa umachishpa kunankaman katinkuna, chayrayku kunanka tayta Plaza (1995:78) Bartolome de las Casasta nishkanta katishpa riksishun “Waranqa phichqa pachak kimsa chunka jukniyuq watapi juk phiña runa (Francisco Pizarro) wak runapiwan kay Piru Suyukunaman chayamusqa, jinataq chay wakkuna yaykumurqanku jinallataq jamusqa chaymanta aswan saqra runapaq kasqa, wañuchispa... Ichapis wakin ruwasqankumanta mana rimayta atinsunmanchu”.

Chay shina llakikuna tiyakpimi waranka iskun patsak kimsa chunka watakunapi Bolivia mama llaktapika runakuna hatarishka, runa kawsayta, kikin allpata, kikin shimikunata ñawpakman pushankapak, chayraykumi runakunaka La Paz markapi Warisatata yachay wasi ruranata yuyarinakushka.

Kipamanka, waranka iskun patsak iskun chunka pichka watakunapi mama llaktata pushakka runakunapak mañayta uyashpaka Reforma Educativakta wiñachishka. Chaypika yachayka tukuy Bolivianopakmi ninmi, kikin kawsaytaka chikan chikan kawsay yachaypimi yachankakuna nin.

Chayraykunmi, kay killkaypika allpa tarpuykunata yachay wasikunapi yachachikkunaka yachakukunawan pakta llamkanchu. Kutin yachachikkuna, yayamamakuna yachayta pushakkuna nin, ishkay shimi yachaykunaka chayrak kunan kay watakunapillakmi kallarikun manarak llamkashka rikurinchun, chaymantaka achka llakikuna rikurin.

Kutishuk llakikunaka rikurinmi, killka kamukkunapi rikukpika hatun yuyaykunaka tiyanmi, tukuy wawakunapak kikin kawsaykunaka manarak yachaykunapi rikurinchu. Ari, wakin yachay wasipika yachachikkuna yachaykuna rurayta kallarin shinapash mana tukuytaka tantachinchu. Ñawpa pachakunapika runakunaka kikin allpata tarpuyta ashtawan kuyak karkakuna, kunanka ña wakin runakunaka allpa mamataka mana kikin kawsayta shina kuyanchu, imapash mana alli kakta rikunkuna, allpapi llamkaytapash mana munankunachu, kikin tarpuyta manñaman sitan, chayrayku yachay wasikunapi kikin kawsaymanta asha asha rikushpa katina kan. Kipa wawakuna ama kikin kawsayta kunkarichun, allpa mamata kikin mamata shina yuyarichun.

Reforma Educativapika tukuy ayllu llaktapi kawsakkuna yachaypi tinkurina ninmi, chayka mana rikurinchu imamantak, yayamamakunaka raymipi, yachay wasi ruraypi, tantanakuyipi uyankapakllami kan, mana kikin yachaykunata killkashpa yachachishpa yachachikunawan mana pakta llamkanchu, chaypash llaki kanmi.

Hatun yuyay taripay

- Hatun ñanta kimsa pata yachakukkunaman chikan kawsay ishkay shimi yachay sapan wakichishka Chimboata yachay wasipi tiyan.

Uchuk yuyay taripay

- Kikin allpapi tarpuykunata imashina yayamamakunaka wamprakunaman yachachin.
- Kari warmi wawakuna yachaypi allpa llamkaypi yanapanchu chayta riksina.
- Kimsa pata yachakukkunapak sapan wakichikta riksishpa allichina.

- Sapan wakichikta yachaypi ñanta rurakta riksishpa tukuyta killkana.
- Kimsa pata yachakunapak sapan wakichishka ñanta riksina.

Yachay taripay tapuykuna

- Kimsa patapi yachakukkunawan sapa wakichita ruranchu.
- Kikin allpapi tarpuy yachaymanta ima yuyaykunatak kimsa patapi yachakuk wamprakunaka yachanchu.
- Yachaypi tantarikunaka sapan wakichipi kuchuyanchu.
- Kikin allpa tarpuyta kimsa patapi yachakukkunaman, imakunatak yachachinchu.
- Ayllu llaktapi tarpuy llamkaykunatak yachaypi yachanchu.

Yachay taripay

Yachay taripaypakka mana yuyaykunata hapinchu chaymantaka mishu shimipika **etnografiata** riksinchikmi. Kay shina mashkay yachay taripayka kikin kawsaypi ima tukukta rikushpa, uyashpa, tapushpa, tukuy ima rikushkata shinallatakmi killkana yachaypak achiklla kachun. Kay maskay taripaypika imashina kamukta killkakuna shinallatakmi tukuy ima yuyayta tinkuchikushpa kawsaywan chimpapurashpa rurana.

Kayta kawsaynichikmanta yachay wakichikta riksinkapak akllarkani, yachaypi kuchuyashkakunaka tukuyta mana chikanyachishpalla ñawpakman apakun. Shinallatak kay yachay taripaykunaka Chimboata yachay wasi, Pocona kiti, Cochabamba markapimi rurashka kanka.

Ruranapak

Maskay taripayta rurankapakka **etnografía** yachayta rikushpami llamkaypak mutsurikunaka kaykunami:

Ayllu llakta rikcha katichik.- ayllu llakta ima shina kakta, maypi kakta, shukkunatapashmi riksichin.

Yachay wasipak riksichik.- maypi kakta riksichishpa yanapak.

Tapuy katichik.- tukuy yachana wasiman tinkurishkakunata tapunkapak yanapak, kikin allpapi tapuykunata chikan chikan kawsaynichikmanta wakichiyta yachaypika yachay wasipi yachakunchu, chayta riksinaapak.

Rikuy katichik.- kayka tukuy imakunata yachay wasi ukupi llamkashkata, ashtawan allpa tarpuyta kawsaynichikmanta wakichiyta kimsa patakunawan yachakuyta killkankapak yanapak.

Killkana panka.- yachay ukupi imakunata rikushkata tapushkata tukuyta killkankapakmi. Tukuripika yachay wasipi tiyashka pankakunatapash rikunkapakmi.

Tariy

1. Allpa llamkaymantaka kashkata willay

Chimboata ayllu llaktapika ima llamkaykunatapash allpa llamkaymanta rurankuna, chakraka pachamamapi kawsayta tinkuchin. Chikan chikan yuyaykunami ayllu llakta tantanakuypika ñanta rurashpa wiñachin kutishuk tantanakuypash. Chakra tatanakuypika allpa samarikuy, sisayamukuy, allpata allichikukpi kay rurayka watanta watanta katin kawsayta wiñachinkapak.

Tukuy imakunami kikin kawsaypika tiyan kay shina: allpa mama, yaku, urku, wiñay, wayra, tanya. Kaykunaka mana maykanpash chikanyashkachu chaykunaka shuk shina wankurishkami. Chayraykumi allpa llamkayka tarpuymanta katunkakaman rin.

2. Ishkay shimi kawsay yachaypi sapa wakichishka

Ishkay shimi kawsay yachayka yachana wasipi yachay wakichishkaka tinkurishka ñawpakman rina, mana ishkay shimi kawsay yachayka chikanyashka kanachu. Ishkay kawsay yachayka may sumakmi, imamantak, kutishuk kawsaykunata riksichin ashtawan runa kawsay, kullki, kamachik, atiyuniyuk kay tukuykunawanmi ayllu llakta, yachaywasi kawsaypi ñawpakman apan. Chaymantami Chimboata yachana wasipi Ishkay Shimi kawsay yachayta ruranata riksinatapash yuyarirkani.

3. Wamprakuna kawsaypi ima tukunata munan

Kimsaniki patapi yachakuk wamprakuna kawsaypika ishkay tantanakuypimi chawpishka, shukka allpa llamkaypak kawsaymanta yachana, kutishuka yachay wasipi yachashpa katina. Ari kay ishkay kawsayka mana wamprakunapak yuyayllachu runa ayllu llakta yuyaypashmi. Wakin yaymamakunaka allpapi kawsaymi alli yuyan, kutin kutishuk yaymamakunaka hatun yachay wasipi yachashpami kipa punchaka sumak kawsayta charinka nin, kullkiyuk tukunka yuyankuna. Chay shina yachashpa katinkapakka kullkitami charina kan, ña mana kullkiyuk kashpaka wasipi allpa llamkaywan sakirinka yuyankuna.

4. Tukuchay

Kaypika kimsa patapi yachakukkuna imashina sapa wakichishka kawsaypi allpa llamkayta yachay wasipi yachanchu. Rikushkanimi allpa llamkayka yachay ukupika ashalla tiyakta. Chaymantami kayta yuyani: sapa kawsaytaka yachana wasipi asha asha wiñachishpa katina, allpa llamkayta rimashpaka Chimboata ayllu llakta runakunapakka achka sumakmi, paykunaka chaymanta punchanta punchanta kawsan.

Índice

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN.....	II
RESUMEN EN LENGUA INDÍGENA.....	III
ABREVIATURAS.....	X
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.2. OBJETIVOS.....	7
1.4. JUSTIFICACIÓN.....	8
CAPÍTULO 2. DISEÑO METODOLÓGICO.....	10
2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	10
2.2. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA.....	10
2.3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	11
2.4. UNIDADES DE ANÁLISIS.....	12
2.5. INSTRUMENTOS	13
2.6. PROCEDIMIENTO.....	14
2.7. CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	14
CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	16
3.1. EDUCACIÓN	16
3.1.1. <i>Educación Formal</i>	16
3.1.2. <i>Educación Informal</i>	17
3.2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	18
3.3. GESTIÓN EDUCATIVA	22
3.3.1. <i>Currículo</i>	25
3.3.2. <i>Gestión curricular</i>	27
3.3.3. <i>Currículo diversificado</i>	28
3.3.4. <i>Conocimiento indígena</i>	32
3.3.5. <i>Conocimiento agro-céntrico</i>	33
3.4. GESTIÓN ADMINISTRATIVA.....	34
3.5. PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA.....	37
3.6. GÉNERO.....	39
CAPITULO 4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	41
4.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	41
4.1.1. <i>El Municipio de Pocona</i>	41
4.1.2. <i>Historia de la comunidad</i>	42
4.1.3. <i>El Núcleo Educativa de Chimboata</i>	44
4.2. TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS DE LA PRÁCTICA AGRÍCOLA	46
4.2.1. <i>Descripción del ciclo agrícola</i>	46
4.2.1.1. Periodo de preparación.....	47
4.2.1.2. Periodo de siembra	50
4.4.1.3. Periodo de aporque y deshierbe.....	55
4.2.1.4. Periodo de cosecha	57
4.2.1.5. Almacenamiento de productos	60
4.2.1.6. Comercialización.....	62
4.2.1.7. Actividades rituales	63
4.2.2. <i>Participación de los niños y niñas en la práctica agrícola</i>	65
4.2.2.1. Participación en la casa	65
4.2.2.2 Participación en la escuela	69
4.2.3. <i>Aprendizaje de los niños y niñas en la práctica agrícola</i>	70
4.3. EIB-CURRÍCULO DIVERSIFICADO	73
4.3.1. <i>Visión de la EIB</i>	73
4.3.1.1. Escuela	74
4.3.1.2. Comunidad	76

4.3.2. <i>Concepción del currículo diversificado</i>	80
4.3.2.1. Docentes	81
4.3.2.2. Padres de familia	83
4.3.3. <i>Gestión escolar y comunal</i>	85
4.3.3.1. Calendario escolar	86
4.3.3.2. Calendario de actividad agrícola	88
4.3.4. <i>Contenidos del área de Ciencias de la Vida al 3er. Ciclo</i>	89
4.3.4.1. Escuela	89
4.3.4.2. Comunidad	94
4.3.4.3. TAIPY	95
4.3.5. <i>Metodología y uso de materiales didácticos</i>	97
4.3.5.1. Metodología	97
4.3.5.2. Estrategias	100
4.3.5.3. Materiales del docente	103
4.3.5.4. Materiales de los alumnos	104
4.3.6. <i>Capacitación en gestión escolar</i>	105
4.3.6.1. Participantes	105
4.3.6.2. Facilitadores	107
4.3.7. <i>Participación en gestión curricular</i>	107
4.3.7.1. Niños y niñas	109
4.3.7.2. Junta Escolar	112
4.3.7.3. Padres y madres de familia	113
4.3.7.4. Ancianos	115
4.3.7.5. Docentes	116
4.3.8. <i>Participación en el proceso administrativo</i>	117
4.3.8.1. Rol del dirigente sindical	117
4.3.8.2. Rol de Junta Escolar	118
4.3.8.3. Relación Junta Escolar con el Director	120
4.3.8.4. Relación Junta Escolar con los Docentes	121
4.4. EXPECTATIVAS DE NIÑOS Y NIÑAS	121
4.4.1. <i>Sobre la actividad agrícola</i>	122
4.4.2. <i>Sobre la formación escolar</i>	123
CAPITULO 5. CONCLUSIONES	127
5.1. LA PRÁCTICA AGRÍCOLA Y LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS	127
5.2. PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS EN LA PRÁCTICA AGRÍCOLA	128
5.3. VISIÓN DE LA EIB	128
5.4. CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULO DIVERSIFICADO	129
5.5. GESTIÓN ESCOLAR Y COMUNAL	129
5.6. PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN PROCESOS PEDAGÓGICOS	130
5.7. PARTICIPACIÓN EN LA GESTIÓN CURRICULAR	130
5.8. GESTIÓN ADMINISTRATIVA	131
5.9. METODOLOGÍAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	132
5.10. LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO DIVERSIFICADO DEL TERCER CICLO DE PRIMARIA EN EL ÁREA DE CIENCIAS DE LA VIDA	132
5.11. EXPECTATIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS	133
CAPÍTULO 6 PROPUESTA: INCORPORACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS DE LA PRÁCTICA AGRÍCOLA EN EL CURRÍCULO DIVERSIFICADO DEL TERCER CICLO DE PRIMARIA.	134
6.1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA:	134
6.2. OBJETIVOS	135
6.3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA:	135
6.4. DESTINATARIO	136
6.5. METODOLOGÍA	136
6.6. ACTIVIDADES	137
6.7. RECURSOS	139

6.7.1. <i>Tiempo:</i>	139
6.7.2. <i>Humanos:</i>	139
6.7.3. <i>Financieros y materiales:</i>	140
6.8. FACTIBILIDAD.....	140
BIBLIOGRAFÍA.....	141
ANEXOS	148

Abreviaturas

C.c.	Cuaderno de campo
DS	Decreto Supremo
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ETARE	Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa
INE	Instituto Nacional de Estadística
MECyD	Ministerio de Educación Cultura y Deporte
MOSEIB	Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
OTB	Organización Territorial de Base
PRATEC	Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas
PROEIB-Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
PROME	Programa Municipal Educativo
RE	Reforma Educativa
RM	Resolución Ministerial
SNE	Secretaría Nacional de Educación
SRSJP	Secretario de Relaciones de Junta Escolar
UDC	Unidad de Desarrollo Curricular
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNST-P	Unidad Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos

Introducción

La Interculturalidad y la Participación Popular de la comunidad en la educación constituyen los dos ejes vertebradores de la Reforma Educativa boliviana. El eje de la interculturalidad se refiere a lo curricular (el bilingüismo y los valores culturales están dentro de la interculturalidad) y el eje de la participación popular se refiere a lo institucional. Estos ejes “posibilitarán al país contar con un sistema educativo acorde con las características socioeconómicas, culturales y lingüísticas de los pueblos y regiones que lo componen y viabilizará la democratización de la educación, propiciando una mayor intervención de los padres de familia (...) en la gestión y control social del funcionamiento de las acciones educativas” (ETARE 1993:37).

El currículo de la Reforma Educativa boliviana está dividido en tres ciclos del nivel primario. El primer ciclo comprende primero, segundo y tercer año; el segundo ciclo corresponde a cuarto, quinto y sexto año, y el tercer ciclo alcanza al séptimo y octavo año. Asimismo, las áreas curriculares son: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias de la Vida, Tecnología y Conocimiento Práctico, Expresión y Creatividad.

Considerando que la Reforma Educativa se está implementando desde 1994 en diferentes unidades educativas del país, la presente investigación se circunscribe al análisis del proceso de implementación del currículo diversificado en el tercer ciclo de primaria del área de Ciencias de la Vida y la incorporación de conocimientos sobre la práctica agrícola en el trabajo escolar de la unidad educativa de Chimboata, del Municipio de Pocona, en la provincia Carrasco del departamento de Cochabamba.

En este proceso también es importante analizar la participación de la comunidad en las actividades educativas escolares, especialmente en lo concerniente al currículo de las ramas diversificadas porque se trata de trabajar conocimientos locales y su incorporación en los procesos educativos escolares.

Esta tesis está estructurada en seis capítulos y contiene las siguientes partes: en el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación y la justificación en la que se explican las razones que realiza este estudio.

En el capítulo dos, se muestra el diseño metodológico, basado en el tipo de estudio etnográfico que guía el desarrollo del trabajo, la muestra de estudio, los procedimientos de investigación, además acompaña los instrumentos de investigación y las consideraciones éticas.

El capítulo tres, corresponde a la fundamentación teórica que orienta la estructuración de las ideas centrales referidas a la investigación.

El capítulo cuatro, se constituye en el centro de la tesis, porque en él se presentan los resultados de la investigación fruto de un proceso de estadía y de convivencia en el campo y un análisis triangulado con las teorías de referencia sobre la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en la unidad educativa “Daniel Sánchez Bustamante” del núcleo de Chimboata.

El quinto capítulo, presenta las conclusiones de la investigación que intenta reflejar los puntos más sobresalientes de la tesis.

El sexto capítulo muestra una propuesta pedagógica como sugerencia para trabajar la incorporación de conocimientos sobre la práctica agrícola en la escuela. Finalmente, se presenta las referencias bibliográficas y los anexos que forman parte de la elaboración de la Tesis.

Capítulo 1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento del Problema

En Bolivia, como en otros países de América Latina, desde la colonia hasta la actualidad, los pueblos indígenas fueron explotados y marginados por los españoles² y por los gobiernos de turno.

Desde la creación de la república boliviana la educación estaba al servicio de una minoría dominante, porque desde fines del siglo XIX hasta inicios del siglo XX, la castellanización del indio estuvo a cargo de los gobiernos municipales y las parroquias, aunque la nueva Constitución de 1880 declara que “la instrucción primaria es gratuita y obligatoria” en la práctica, la obligatoriedad de la instrucción primaria no alcanza a la población nativa. (Mamani 1992:79; Soria 1992:52). En el periodo liberal se implementaron las llamadas “escuelas ambulantes”, donde los maestros desempeñaban “el cargo en dos comunidades separadas por una distancia de cinco a seis kilómetros” (Pérez 1962:63), sin embargo, los objetivos de esta minoría dominante “pretendían culturizar y civilizar al indígena por medio de la educación” (Claire:1986:20) ya que se trataba de una propuesta que “consistía en castellanizar al indio y a partir de cambiar sus costumbres y personalidad cultural” (Soria 1992:51).

Por otro lado, es importante entender el accionar que los indígenas adoptaron frente a las políticas estatales que según Claire marca un hito en la historia de la educación indígena porque ésta educación estaba orientada a “establecer escuelas libres de pongueaje (...) vista desde las perspectivas campesina-indígenas fue el bastión de apoyo para continuar con la lucha por la defensa de la tierra comunitaria” (1986:53). En este sentido, las “escuelas indígenas adquirieron funciones directamente orientadas a la revalorización, organización y reproducción de la vida social comunitaria” (Claire 1986:93).

Posteriormente, los indígenas, en la década de los treinta, llevaron a cabo una iniciativa educativa reclamando los derechos humanos del indio, la tierra, los valores culturales y las lenguas propias. Desde esta época surge la educación indígena con la primera escuela indígena de Warisata en La Paz. Según Salazar “se acometió la tarea de organizar la escuela Warisata, en 1931, ésta tuvo que asumir una postura

² Los pueblos indígenas en América Latina, como dijo Fray Bartolomé de Las Casas en [1531] (citado por Plaza 1991:158-164) fueron explotados, humillados y marginados; sin embargo, frente a este hecho, los pueblos indígenas impulsaron la lucha por la defensa de los derechos territoriales, los valores culturales, las lenguas originarias y de esa manera propusieron la educación propia acorde a la realidad socio-cultural de cada pueblo.

beligerante, planteando la defensa de los derechos humanos del indio, la conservación de su gran herencia cultural y el mantenimiento de sus seculares instituciones sociales y económicas” (1997:73).

En 1955, con el gobierno de Revolución Nacional, se implementó una Reforma Educativa que “rompe el monopolio de la educación, poniéndola al servicio del pueblo, para que llegue a todos los hombres y mujeres, especialmente a las mayorías obrera y campesina” (República de Bolivia 1955:1-2). Sin embargo, no debemos olvidar que también marca un proceso de castellanización, aculturación y homogenización de los pueblos indígenas. Entonces, con el código de la educación, si bien se extiende la educación al área rural, esta educación tenía un carácter de integración del indígena a la sociedad boliviana, es decir civilizar al indio y hacerlo desaparecer (República de Bolivia 1955).

Después de varios eventos de reflexión y de un I Congreso de la Educación, en 1994 se dicta la Ley de Reforma Educativa N° 1565. Una de las bases (Art.1, inc.5) plantea que la educación es “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país...” (MECyD 1999:10). En el caso boliviano, la EIB está planificada para el nivel nacional tomando en cuenta las culturas de cada pueblo. La Reforma Educativa boliviana contempla la Participación Popular en la gestión educativa y en la organización curricular en la que se plantea organizar el proceso educativo partiendo de las bases del currículo del tronco común y del currículo diversificado.

El nuevo currículo del sistema educativo se constituye en el tronco común, en tal sentido comprende los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos que todos los niños bolivianos deben conocer. En cambio, el currículo de las ramas diversificadas está orientado a objetivos y competencias de pertenencia regional y local. Respecto al currículo de las ramas diversificadas, la implementación de la EIB implica procesos de redefinición de enfoques, metodologías y contenidos de aprendizaje que deben ser seleccionados adecuadamente por los beneficiarios (padres de familia y niños de las comunidades) a fin de que éstos respondan a las necesidades de aprendizaje de los diferentes pueblos del país.

Los procesos metodológicos deben partir de los conocimientos y experiencias comunitarias de los niños, padres de familia, los ancianos y brindar oportunidades para desarrollar nuevos aprendizajes. Estos conocimientos y experiencias de los niños, teóricamente, deberían ser trabajados en procesos pedagógicos de aula.

En este sentido, el currículo diversificado son los “contenidos y objetivos adicionales, relevantes y pertinentes para los diversos contextos regionales y situaciones

socioculturales y productivas particulares y apuntarán a la satisfacción de necesidades específicas de aprendizaje” (ETARE 1993: 45), por lo tanto, comprende los conocimientos propios existentes en las comunidades, en los mayores, las familias; por eso, considero que debe partir desde la vida cotidiana y de acuerdo a los intereses de la comunidad para ser trabajado en los procesos de enseñanza.

Realizando una revisión de los contenidos del área de Ciencias de la Vida para el tercer ciclo, se ve que siguen siendo generales para todos los niños, aunque se pretende trabajar adecuando e incorporando creativamente los conocimientos propios en el proceso de enseñanza; sin embargo, los docentes de centros educativos no toman en cuenta las necesidades específicas de aprendizaje de los niños, que están en estrecha relación en su contexto.

En este sentido, las pautas para identificar las necesidades de aprendizaje están ligadas a las competencias que deben desarrollar en la escuela o fuera de ella. Estas necesidades de aprendizaje deben expresarse:

“De preferencia, a través de un proceso participativo que involucre a los grupos y a la comunidad y los sistemas tradicionales de aprendizaje que existen en la sociedad”, ubicando “la real demanda de servicios de educación básica ya sean en términos de escolaridad formal, ya sea en programas de educación no formal”. [sic] (Torres 1993:72)

Desde la implementación de la Reforma Educativa en Bolivia, la elaboración del currículo diversificado y su aplicación en el aula aún está siendo poco trabajada por los docentes³. Por lo tanto, el avance, en el tratamiento del currículo diversificado como en su elaboración en el nivel de contenidos y en los procesos metodológicos, es mínimo⁴.

Por otro lado, en el trabajo exploratorio se observó una exposición de ramas diversificadas en los que se representaban algunas actividades de la práctica agrícola comunitaria. Además se percibe en los docentes un esfuerzo de adecuar contenidos e incorporar conocimientos propios de la actividad agrícola.

Por ello, el trabajo de investigación tiene el propósito de observar y describir el proceso de implementación del currículo diversificado respecto a la incorporación de los conocimientos de la práctica agrícola para los educandos del tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida en la unidad educativa central de Chimboata. Considero importante este aspecto porque el niño indígena se socializa e interactúa con el medio en que se encuentra y su sociedad es agro-céntrica. En esta

³ Según la entrevista realizada en el trabajo exploratorio (diciembre del 2002) tanto los docentes como los padres de familia dicen que están trabajando sobre la práctica agrícola en el programa escolar.

⁴ Exposición realizada en el PROEIB-Andes, versión de la jefatura de la Unidad de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Cultura y Deportes en el taller de evaluación de la Reforma Educativa de Bolivia, (agosto 2002).

interacción, el niño incorpora y construye conocimientos propios de la comunidad y la familia, ¿será que estos conocimientos son recuperados y desarrollados en la escuela?

Por otro lado, los indígenas consideran a la naturaleza como **Pacha mama**, madre tierra, es decir, la tierra es quien protege y da vida como madre. Sin embargo, algunos indígenas han roto esta concepción, cada vez más van desapareciendo los conocimientos propios.

Los indígenas sienten a la naturaleza como su madre y maestra. En ella viven y se transforman para seguir existiendo más allá del tiempo. A la naturaleza los une la vida, pero además, a partir de los conocimientos sobre sus fenómenos, van construyendo una parte importante de su ciencia. (Montaluisa 1993:28)

Razón por la cual, el currículo diversificado tiene que partir desde diferentes puntos de vista como: cultural, social, económico, político y educativo, para introducir los conocimientos propios desde los contenidos mínimos de cada programa.

El proceso de implementación de Reforma Educativa prevé la participación de los padres de familia y de las comunidades organizadas en juntas escolares, de núcleo y de distrito en las acciones educativas de gestión escolar. Actualmente, la participación de las juntas escolares está siendo entendida como la presencia y ayuda en diferentes eventos como: organización, fiestas, reuniones mensuales, prestación de mano de obra en trabajos de refacción o construcción escolar, y otros; es decir, la junta participa en actividades del quehacer educativo circunstanciales y no se conoce que se haya generado la participación en la toma de decisiones en el ámbito curricular.

Dado que la elaboración del currículo diversificado contempla la participación de las juntas escolares, ¿Cuál será el estado de participación de estos actores y los padres de familia en la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en la escuela de Chimboata?

Por otro lado, el problema del género es notorio porque en la gestión educativa las relaciones no son equitativas, es decir, que las niñas no son tomadas en cuenta, les dan poca importancia en el estudio; por lo tanto, las niñas, después de culminar el estudio primario, la mayoría se quedan en su hogar o también migran a las grandes ciudades (Santa Cruz, Cochabamba y La Paz) y otras ni concluyen la instrucción primaria.

Finalmente, será importante considerar el trabajo de la institución TAYPI⁵ en la unidad central de Chimboata que apoya los procesos educativos en la elaboración e implementación del currículo diversificado orientado en la etno-matemática y los valores culturales. Además, la institución realiza talleres de capacitación sobre la metodología para profesores. En este proceso de implementación del currículo de ramas diversificadas apoyadas por la institución, tiene importancia de identificar los contenidos y las estrategias metodológicas relacionados al área de Ciencias de la Vida que se desarrolla en los procesos educativos escolares.

En síntesis, históricamente el currículo escolar ha sido definido desde los intereses de la clase dominante que desvaloriza todo lo relacionado con lo indígena. Con la Reforma Educativa, a través del currículo diversificado, se abre las posibilidades de incorporar los conocimientos y saberes indígenas en la escuela, entonces será importante conocer las concepciones y los procesos de implementación de los conocimientos de la práctica agrícola en la unidad central de Chimboata.

1.2. Objetivos

Objetivo General

- Analizar el proceso de implementación del currículo diversificado del tercer ciclo de primaria del área de Ciencias de la Vida en la unidad central de Chimboata del Municipio Pocona.

Objetivos Específicos

- Identificar la transmisión de conocimientos sobre las prácticas agrícolas dentro de la familia.
- Identificar la participación de los niños y de las niñas en el proceso escolar y en la práctica agrícola.
- Analizar los contenidos planteados en el currículo diversificado del tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida.
- Describir las estrategias metodológicas en la implementación del currículo diversificado en el proceso educativo escolar.
- Conocer las expectativas de los niños del tercer ciclo de primaria sobre la actividad agrícola y la formación escolar.

⁵ El TAIPY proviene de la palabra aimara y significa centro. En cambio en la institución es conocida como Centro Cultural de la Niñez y la Adolescencia "El TAIPY". Según el técnico de esta institución menciona: "La palabra TAIPY es una palabra quechua-aimara, al mismo tiempo que significa punto de encuentro, es decir, es el punto de encuentro de duales complementarios, es un espacio de coexistencia de sociedades. Por ejemplo, en este caso trabajamos con sociedades occidentales y sociedades no occidentales. El TAIPY es el punto de conocimiento y puente epistemológico que va creando espacio de coexistencia en dos o tres formas de vida, ese es el ejemplo que nosotros trabajamos. (Entrevista técnico del TAIPY, cassette N° 1, 12-11-03)

1.3. Preguntas de la investigación

- ¿Cuáles son los conocimientos que tienen los niños de tercer ciclo de primaria sobre las prácticas agrícolas que desarrollan en la comunidad?
- ¿Qué estrategias metodológicas de transmisión comunal de conocimientos agrícolas son recuperadas en la práctica pedagógica del tercer ciclo?
- ¿Se está implementando el currículo diversificado del tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida en el núcleo educativo?
- ¿Participa la comunidad educativa en la elaboración del currículo diversificado para los educandos del tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida?
- ¿Qué conocimientos de la práctica agrícola se están introduciendo en el tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida?

1.4. Justificación

El trabajo de investigación permite conocer el proceso de implementación del currículo diversificado del tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida en la unidad educativa “Daniel Sánchez Bustamante” del núcleo Chimboata.

Del mismo modo, a través de la investigación, se identifican las fortalezas y debilidades de la implementación del currículo diversificado en el cual tendría que considerarse la cultura propia y centrarse en los conocimientos indígenas y enfocarse en las actividades de las prácticas agrícolas de la comunidad, ya que es importante para las comunidades indígenas por ser su medio de subsistencia más importante.

El estudio permite investigar qué conocimientos de las prácticas agrícolas se están incorporando en el currículo diversificado y cómo se están trabajando los procesos de enseñanza de los niños del tercer ciclo de primaria en la unidad central de Chimboata. En concreto, este trabajo ayuda a profundizar el análisis sobre el currículo diversificado en el área de Ciencias de la Vida y cómo ésta responde a los procesos de gestión educativa de la EIB, ayudando a la nueva generación a valorar su cultura propia.

También hace conocer las expectativas de los educandos, en tanto ellos son partícipes de los procesos productivos de su comunidad y cómo la incorporación de conocimientos sobre las prácticas agrícolas en la gestión escolar puede contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural, o no. Al mismo tiempo, se analiza los conocimientos trabajados en la escuela y cómo se podría responder en mejores condiciones al mejoramiento de la práctica agrícola de la comunidad.

Al plantear una investigación para los educandos del tercer ciclo, esto me permite conocer las expectativas individuales y la continuidad de sus estudios posteriores, dado que ellos están al borde de culminar con la educación primaria. Por lo tanto,

trabajando los conocimientos propios sobre las prácticas agrícolas en la escuela se contribuye a procesos de reflexión sobre sus actividades agrícolas y expectativas de escolaridad.

Además, considero importante analizar las circunstancias y ámbitos en los que participa la comunidad, representada por la junta escolar y de algunos ancianos de la comunidad en el proceso de implementación del currículo diversificado y la incorporación de conocimientos propios en las actividades escolares.

Otra de las razones que me hace reflexionar sobre la diversificación curricular es que en Ecuador, en la carrera de estudio de licenciatura (1999) realicé una tesis similar a este tema. La tesis propone una educación básica (primero, segundo y tercer ciclo) para una institución provincial de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador. De esta manera, en la tesis de maestría profundizo en el conocimiento de las prácticas agrícolas para el currículo diversificado en el área de Ciencias de la Vida, exclusivamente, para tercer ciclo de primaria en la unidad educativa central de Chimboata del Municipio de Pocona.

Oficialmente en Bolivia este tema no se está trabajando, porque a la fecha, desde el nivel central, no se tienen elaborado los lineamientos metodológicos sobre cómo elaborar el currículo de las ramas diversificadas, mucho menos tratándose del tercer ciclo del nivel primario. Por lo tanto, este estudio, por su especificidad temática y ubicación geográfica, forma parte de la reflexión sobre los procesos de elaboración de currículo diversificado en el área de Ciencias de la Vida. La forma de recuperar, seleccionar los conocimientos propios sobre la práctica agrícola y la metodología implementada en la práctica escolar contribuye a fortalecer la EIB.

Sobre el trabajo que realiza la institución TAIPY, respecto a la incorporación de conocimientos propios en etno-matemática, lenguaje y comunicación y valores culturales en la unidad central de Chimboata, es importante identificar la recuperación de saberes de la práctica agrícola y su incorporación en el trabajo escolar del área de Ciencias de la Vida.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

2.1. Tipo de investigación

El trabajo de investigación se caracteriza por ser etnográfico porque en este tipo de investigación, el investigador “participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar” (Hammersley 1994:15).

En esta investigación “el texto etnográfico trata de producir una imagen científicamente válida, es decir, públicamente contrastable de un modo de vida. Y, para hacerlo, el etnógrafo cuenta cómo es ese modo de vida desde una perspectiva que, según hemos visto, pretende ser multicéntrica” (Velasco 1997:163), es decir, desde una multiplicidad de niveles y perspectivas que faciliten su comprensión.

En la investigación se procura describir los procesos de implementación del currículo diversificado considerando los diferentes niveles y escenarios de acción, procurando que la descripción recoja perspectivas de los actores de la comunidad educativa. Para lograr este propósito consideramos que el investigador tiene que:

Pensar que el etnógrafo supone descubrir, del modo inductivo, indefinido y abierto, los patrones emergentes que surgen sin intervención de las preconociones del interprete complica el trabajo a tal grado que el investigador puede perderse en la información y ser incapaz de construir datos significativos (...) Una experiencia mucho más fructífera se da cuando, a partir de un protocolo a una pregunta de carácter comprensivo, el investigador delimita sus dimensiones de análisis, elige los espacios de interacción adecuados, profundiza en determinados cuerpos o nociones teóricas y hace explícita sus preconociones. (Bertely 2000:45)

Estas características del tipo de estudio elegido nos permiten ver los procesos de implementación del currículo diversificado desde una perspectiva holística tomando en cuenta la participación de la comunidad educativa.

Considerando que “el investigador delimita el referente empírico que lo ayudará a describir, del modo más sistemático, completo y fidedigno”, (Bertely 2000:48), para la elaboración de esta tesis, en el trabajo de campo se observó y entrevistó a la comunidad educativa sobre la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en el currículo diversificado en el tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida, de la unidad central de Chimboata del Municipio Pocona.

2.2. Descripción de la metodología

La primera fase del trabajo de campo, de carácter exploratorio, me permitió ver la factibilidad del estudio y validar los instrumentos de recolección de datos.

En la segunda fase de la investigación, el trabajo de campo se realizó durante ocho semanas, las cuales estaban destinadas a recoger los datos, con base en las observaciones de clases y entrevistas a la comunidad educativa, que contribuye al proceso de descripción detallada de los hechos y en el posterior se hizo análisis de datos. Esta fase de la investigación es de carácter descriptivo, en la cual se recogió la información sobre las actividades que realizan los educandos y el docente en el área de Ciencias de la Vida del tercer ciclo de primaria de la unidad central de Chimboata. Esta actividad se hizo a través de la observación dentro y fuera del aula y la realización de entrevista a miembros de la comunidad educativa.

En la tercera fase se procedió a la triangulación de datos recogidos a través de observaciones de clases y de prácticas agrícolas, entrevistas a la comunidad educativa y fuentes documentales que tratan sobre el currículo diversificado del tercer ciclo de primaria de la unidad central de Chimboata.

Una cuarta fase corresponde a la sistematización de datos siguiendo los procesos de análisis, categorización e interpretación dichos datos recogidos en el trabajo de campo, y también en los que se considera teorías de fuentes bibliográficas.

Finalmente, se realizó la redacción del documento de la investigación cumpliendo la planificación del estudio de la investigación con el asesoramiento del Tutor de la tesis.

2.3. Descripción de la Muestra

Por las características de este tipo de investigación, la muestra está dada por la población que está en estrecha relación con el tema de estudio. La comunidad educativa se constituye en sujeto principal del proceso educativo respecto a la recuperación de conocimientos propios de la práctica agrícola y sobre la forma cómo se trabaja en el aula.

Con referencia al proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos de la práctica agrícola aplicados en la unidad central de Chimboata, se selecciona como muestra a los educandos de tercer ciclo de primaria, dos maestros, director del núcleo, junta escolar y la institución TAIPY con base a los siguientes criterios fundamentales:

- Se trabajó con 18 niños y 18 niñas del tercer ciclo de primaria dentro del aula pedagógica y prácticas agrícolas. También, las entrevistas se realizaron con la misma cantidad de los niños y niñas.
- Dos maestros porque ellos son quienes trabajan con el tercer ciclo con las áreas básicas (etno-matemáticas, lenguaje, ciencias de la vida, etc.), por lo tanto era

necesario seleccionarlos para la muestra, de la misma manera considero que son personas claves quienes pueden informar sobre el tema planteado.

- Al director del núcleo se seleccionó porque es quien administra el núcleo educativo de Chimboata. Por lo tanto, en cualquier actividad es quien faculta, autoriza y también decide conjuntamente con la comunidad educativa sobre algunos fines escolares.
- Los miembros de la junta escolar son significativos sobre todo porque son representantes de los padres de familia y son parte de la comunidad educativa; son ellos quienes deberían estar participando en la gestión escolar en diferentes aspectos como: administración, elaboración de materiales didácticos, supervisión, etc.
- A los padres, porque ellos son los agentes educativos de la comunidad, sobre todo en los procesos de socialización primaria y especialmente con relación a las prácticas agrícolas, por lo que se consideró importante realizar observaciones y entrevistas.
- También se consideró entrevistar a algunos ancianos que viven en la comunidad, con quienes se puede conversar sobre los conocimientos de las prácticas agrícolas.
- Finalmente, consideré necesario trabajar con la institución TAIPY, porque desde hace cinco años trabaja con conocimiento propio, en elaboración de materiales didácticos escolares y apoyando en la capacitación docente en la unidad central de Chimboata.

2.4. Unidades de análisis

Para el estudio del trabajo de campo durante dos meses se tuvo en cuenta las siguientes unidades de análisis:

1. En la escuela: se observó las clases de Ciencias de la Vida para identificar contenidos, estrategias, metodologías e implementación del currículo diversificado en la práctica agrícola de los educandos de tercer ciclo de primaria y dos docentes del núcleo educativo de Chimboata.
2. En la familia: se observó, a tres familias durante sus prácticas agrícolas. Se priorizó eventos con participación de niños que cursan el tercer ciclo de primaria. La observación a las familias se realizó los fines de semana, las tardes y días feriados (cuando no hay labores escolares).

2.5. Instrumentos

De acuerdo al tipo de estudio etnográfico, los instrumentos que se utilizó en el trabajo de investigación son:

Ficha comunal.- Esta permitió conocer los datos generales de la comunidad, ubicación, población y otros.

Ficha escolar.- Ayudó a ubicar el establecimiento, creación, institución educativa, etc.

Guía de entrevistas.- Que permitió hacer entrevistas a la comunidad educativa (docentes, padres de familia y niños), sobre currículo diversificado en práctica agrícola dentro y fuera del aula, del tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida en la unidad central de Chimboata del municipio de Pocona. Se realizó una guía para cada actor educativo.

Guía de observación.- Ayudó a registrar los datos observados en la práctica agrícola dentro y fuera del aula del currículo diversificado del tercer ciclo de primaria de Ciencias de la Vida en la unidad central de Chimboata del municipio de Pocona. La guía de observación considera:

- a) La observación de clase sobre el currículo diversificado y la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en el tercer ciclo de primaria, en el área de Ciencias de la Vida en la unidad central de Chimboata.
- b) Observación a los educandos del tercer ciclo en la práctica agrícola que realizan en su vida cotidiana.

Cuaderno de campo.- se utilizó para registrar los datos observados y otros hechos e inquietudes ocurridas dentro y fuera del aula, también sirvió como una memoria académica de los conocimientos en el ámbito educativo, sea por medio de la observación o entrevista a la comunidad educativa.

Dibujos de mapas conceptuales sobre las prácticas agrícolas de los educandos del tercer ciclo en su comunidad y su relación con la escuela, los cuales nos permitió entender la percepción de los educandos sobre sus conocimientos propios.

Finalmente se hizo revisión de materiales didácticos y documentos existente en la unidad central de Chimboata.

Cómo es característica de la investigación etnográfica, la información recogida por estos instrumentos, se confrontó a través de la triangulación de datos, en el que se analizó y contrastó la información de la observación, la entrevista y a la vez con los datos que se encuentren en fuentes documentales.

2.6. Procedimiento

Una vez obtenidos los datos durante el trabajo de campo, a través de diferentes instrumentos como: observaciones, entrevistas y la revisión documental, se procedió a ordenar, categorizar y sistematizar la información con base en la triangulación de datos.

Posteriormente, se procedió a analizar, categorizar e interpretar los datos, para lo cual se apoyó con la bibliografía correspondiente al tema. Este análisis se basa en la información recogida en el proceso de trabajo de campo y la fundamentación teórica. La categorización consiste en el proceso de clasificación y codificación de la información recogida en función a los objetivos de la investigación.

La interpretación gira en torno a la confrontación de los hechos; se recogió datos que nos permitieron evaluar la implementación del currículo diversificado tomando en cuenta la planificación que se contempla en los decretos reglamentarios de la Reforma Educativa y los procesos de implementación en las prácticas de aula. En esta etapa se realizó la triangulación teórica entre los datos, la teoría y la visión de la investigadora.

Es necesario contar con datos sobre la implementación del currículo diversificado en la escuela, los mismos que se logran a través del proceso detallado de la descripción. Una vez identificados y descritos los procesos de implementación del currículo diversificado, se analizó los contenidos y las estrategias metodológicas de aplicación de este currículo en las prácticas de aula. Este proceso responde al tema y al objetivo de la investigación.

Como penúltima etapa se tiene el proceso de redacción de la tesis que incluye las revisiones por los tutores y la incorporación y corrección de las observaciones. Finalmente, a la conclusión de la tesis, se preparará su posterior defensa.

2.7. Consideraciones éticas

Toda investigación está orientada a enfrentar una serie de problemas teóricos y prácticos dirigidos a entender el significado de los hechos a investigar. En este sentido, “el investigador no se limita a poner en práctica una serie de métodos o técnicas, sino que toman decisiones acerca del modo de investigar. Las consideraciones éticas están por tanto presentes cuando el investigador ha de decidir cuáles son los comportamientos correctos” de los sujetos de investigación (Rodríguez 1999:278).

Considerando que el investigador no es neutral en las decisiones que adopta en su trabajo, es que también llevan sus valoraciones éticas. Como investigadora, por compromiso ético con la educación intercultural bilingüe y con los sujetos de investigación he tenido respeto a las opiniones de los actores educativos. Además, la confianza ganada en el ingreso a la comunidad me permitió recoger la información de la forma más confiable, participativa, respetuosa y que sea la voz de los sujetos la que se refleje en el trabajo investigativo. En este sentido, la información recogida se utilizó con cuidado a fin de no afectar a los informantes en sus relaciones entre ellos y con la investigadora.

Finalmente, se entregará un ejemplar de la tesis, y en una reunión con la comunidad educativa de la unidad central de Chimboata se realizará la devolución de la información.

Capítulo 3. Fundamentación teórica

3.1. Educación

Siguiendo a Freire (1981) podríamos afirmar que la educación es un proceso social de formación y transformación que implica la puesta en práctica de una determinada forma de concebir el proceso de construcción del conocimiento y de producción cultural. Entonces, la educación es amplia y hace el conjunto del accionar de las personas como seres humanos. En este sentido, una mirada sobre esta forma de concebir la educación Ander.Egg dice:

La educación [se consibe] como hecho o realidad (que se da en toda sociedad humana), como actividad y como proceso (pues consiste en un hacer), como efecto o resultado (designado las consecuencias de la actividad educativa), como relación (porque al educador se realiza un enlace transmisivo), como tecnología (conjunto de métodos y técnicas que intervienen en el proceso educativo). (Ander-Egg 1999:102)

En tal caso, es necesario entender por “educación al proceso destinado a favorecer la formación integral del educando a fin de que pueda convertirse en agente de su propio desarrollo y del desarrollo de grupo social del cual forma parte” (López 1993:187).

En algunos países de América Latina, una posible clasificación de la educación corresponde a las categorías de educación formal, educación no formal y educación informal, aunque en algunos países adquieren diferente denominativo aún refiriéndose a lo mismo. Cabe aclarar que esta denominación es arbitraria y convencional para referirse a diferentes actores y ámbitos del quehacer educativo. En este sentido, brevemente, desarrollaremos lo referente a la educación formal y la educación informal.

3.1.1. Educación Formal

Por educación formal se entiende al proceso educativo escolarizado que es ofertado desde el Estado a través de la educación pública. La educación formal también abarca a la oferta de las instituciones privadas. Respecto a la educación formal pública se dice:

En general se admite que la educación pública sería aquella que convoca a todos pensándose en el bienestar personal y bien común o colectivo. Sin embargo, en el caso educativo lo público por lo general se identifica exclusivamente con lo estatal, o con la capacidad de que las escuelas denominadas “públicas” estén abiertas a muchas o a todas las personas. (Rivera 1999:328)

Con algunas características que se diferencian entre los distintos países, la estructura de la educación formal corresponde a: pre-escolar, primaria, secundaria, superior.

Por otro lado, según el Art. 177 de la Constitución Política del Estado boliviano “la educación es la más alta función del Estado” (República de Bolivia 1995:69). Siendo la

responsabilidad de los Estados Nacionales de cada país ofertar una educación pública y gratuita. Similar es el caso de la Constitución Política del Ecuador que dice: “la educación es derecho de todos”. Aunque los Estados ofrecen una educación para el bienestar de todas las personas, muchas veces, la gente pobre sigue siendo excluida, es decir, los niños pobres no van a la escuela por razones económicas, sociales, culturales y familiares.

Uno de los aspectos que tiene que considerar la educación formal o regular es:

Entre los principios que rigen la actividad educativa se halla uno que es de suma importancia: la educación debe adecuarse a las características de los educandos y a las características del medio que los circunda, y debe hacerlo tanto en cuanto a metas y objetivos, como en lo que se refiere a métodos y contenidos. De este modo se asegura una adecuada consonancia entre las necesidades educativas del individuo en formación y las exigencias del medio social y natural del cual es parte. (López 1993:187)

La ejecución de este principio, por un lado, estaría aproximando la educación informal con la educación formal que muchas veces y de manera arbitraria se separa sin considerar la situación, las condiciones y las características de vida de los educandos. Además, sutil o abiertamente se generaron actitudes de desvaloración de esas características socio-culturales y de los conocimientos de los educandos que se desarrollan en la propia dinámica cultural de su actividad cotidiana.

3.1.2. Educación Informal

Por educación informal entendemos al proceso permanente donde se educan a través de los padres, hermanos, abuelos y medio ambiente con los conocimientos propios, ya que “el aprendizaje es un proceso integral, los padres, tíos y otros familiares asumen la responsabilidad de impartir enseñanza a los niños” (Mel 1995:773). En este sentido se dice que la educación informal es un:

Procesos que, sin tener una intencionalidad educativa explícita, proporcionan conocimientos e información que influyen en las conductas y valores de las personas. La educación informal es un proceso que transcurre a lo largo de la vida de los seres humanos, proveniente de las influencias educativas de la vida cotidiana y del entorno. (Ander-Egg 1999:110)

La educación informal, al estar desarrollada por la familia, el medio ambiente y de un modo general por la interacción social del hombre, en toda época histórica, jugó un papel determinante en la formación del ser humano, en la preservación de la cultura, la lengua y las estrategias de subsistencia de diferentes grupos culturales originarios.

Una de las funciones de la educación informal es que a través de la interacción social permite:

Generalizar y preservar todos los valores positivos y útiles como los conocimientos, las experiencias sociales o individuales, hábitos, tradiciones, costumbres, etc, que se originan en el medio en el que el hombre vive. Constituyendo esos valores en las bases que generan nuevos conocimientos y experiencias que determinan el desarrollo y los cambios en la cultura, la sociedad, el hombre, la ciencia y las transformaciones de la naturaleza. (Atahuichi 1990:135-136)

Por lo tanto en esta investigación, por educación informal entenderemos a los conocimientos, los procesos y metodologías de aprendizaje que se dan en la vida cotidiana familiar, respecto a la práctica agrícola. Por ello se considera que tiene estrecha relación con la diversificación curricular, particularmente con los conocimientos de la práctica agrícola. Esta temática se tratará en los puntos 3.3.4 y 3.3.5. con mayor énfasis.

3.2. Educación Intercultural Bilingüe

Para abordar el tema de la educación intercultural bilingüe (EIB), consideramos necesario desagregarla en sus dos componentes: la interculturalidad y el bilingüismo.

En primer lugar iniciaremos nuestro análisis referido a la interculturalidad, que sin duda es un tema amplio, sin embargo, nos referimos a algunos aspectos que se consideran necesarios para aproximarnos al tema de estudio que nos interesa. En este sentido una primera aproximación conceptual nos dice que:

La Educación Intercultural. Este tipo de educación tiene lugar donde conviven grupos étnicos o nacionales diferenciados. No sólo tiene en cuenta el hecho de la diversidad, sino que procura un cruzamiento enriquecedor basado en la valoración y el reconocimiento mutuo. (Ander-Egg 1999:110)

En cambio, otra afirmación nos muestra la interacción de las culturas como un fenómeno dinámico y complejo en su abordaje sociológico, antropológico, pedagógico y sobre todo político, cuando dice:

El concepto de interculturalidad no contrasta entidades culturales pre-existentes, puras y estáticas, sino que define un campo interactivo donde esas entidades se constituyen y recrean constantemente. De esta manera, no sólo se trata de promover la tolerancia y el respeto multicultural frente a la diferencia cultural, sino, sobre todo, de promover el enriquecimiento y la transformación de la cultura a través de la interacción con los otros. (Zavala 2000:10)

Esta afirmación da cuenta de la complejidad que significa el abordar el tema intercultural en el conjunto de las acciones sociales y de cómo las interacciones entre las culturas deberían apuntar al fortalecimiento de las mismas, sin caer en fenómenos de asimetría y discriminación sociocultural.

Sin duda, este hecho no sólo tiene que ver con las acciones de las personas como individuos miembros de un pueblo originario, sino, también involucra la participación del Estado y el compromiso a generar acciones favorables al fortalecimiento de los pueblos indígenas, como Williamson nos dice:

La interculturalidad construcción y desarrollo de la sociedad verdaderamente democrática, participativa, solidaria y con justicia social; derechos económicos, políticos, sociales y culturales de cada miembro de los pueblos originarios a través de acciones concretas que demuestren la efectiva voluntad del Estado y sus miembros. (Williamson 1998:6)

Entonces, el trabajar la interculturalidad es una tarea que nos compete a todos, también al Estado, porque esta instancia, a partir de sus acciones, desde una determinada concepción de desarrollo, cae constantemente en actitudes de desvalorizar y debilitar a las culturas originarias.

Entrando ya en nuestro análisis sobre la interculturalidad en el plano pedagógico, esta adquiere características mucho más concretas y desafiantes, porque significa entrar en el plano del currículo y en toda la actividad pedagógica que se desarrolla dentro y fuera del aula. Sobre este aspecto se dice que:

Lo intercultural alcanza a los contenidos, pero no se limita a ellos. La interculturalidad atraviesa entera y transversalmente toda la actividad pedagógica. Impregna las actitudes personales, los contenidos curriculares, los materiales educativos y los medios de comunicación. De ese modo, el currículo, por ejemplo, ya no se desarrolla sólo a nivel técnico o de gobierno, sino que tiene en cuenta también a los otros agentes de la educación. Así, la escuela se convierte en lugar de encuentro; llega a ser una mediadora intercultural. (Godenzzi 1996:27)

El abordaje pedagógico de la interculturalidad desde la escuela, tiene que apuntar también al fortalecimiento de la cultura originaria, porque “un currículo intercultural no es aquel que incorpora sólo algunos contenidos indígenas como muestra decorativa de lo local y a la vez mantiene una base oficial sólida que no se cuestiona” (Zavala 2000:10) y no tendríamos que engañarnos con discursos que carecen de sentido y que lejos de fortalecer a la cultura originaria, confunden y debilitan.

En este punto, si bien las autoridades educativas, los maestros y otros sectores de la sociedad están familiarizados con el discurso sobre la temática intercultural, la autora dice: “considero que la interculturalidad en la educación bilingüe (y en la educación monolingüe) es, en realidad, un tema poco conocido y que muchas veces se repite como discurso un tanto vacío” (Zavala 2000:10).

Entrando en un plano más específico sobre el abordaje de la EIB en el aula encontramos diferentes puntos de vista, es decir, que hay diversas realidades que pueden identificarse como EIB, pero, fundamentalmente, significa la enseñanza que se imparte desde la realidad sociocultural y lingüística de las comunidades indígenas, por eso, los maestros indígenas se ven en la necesidad de utilizar la lengua originaria, además del castellano.

A continuación van algunas aproximaciones conceptuales que hacen referencia al trabajo de la EIB desde la perspectiva de algunos autores. Una de ellas nos dice:

Educación Bilingüe Intercultural es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de esta última y de su lengua no signifique la pérdida de la propia identidad ni el abandono de la lengua materna. (Zúñiga 1993:11)

Como se puede apreciar, la Educación Intercultural Bilingüe implica la enseñanza en lenguas, además de los conocimientos culturales, donde el bilingüismo y la interculturalidad conllevan a la revalorización y el fortalecimiento de la identidad y el desarrollo de la lengua indígena.

Según Krainer, la Educación Intercultural Bilingüe es el derecho de los pueblos indígenas que comprende la recuperación de los valores culturales con la participación de las organizaciones indígenas:

La educación indígena intercultural bilingüe se entiende un proceso social permanente, participativo, flexible y dinámico que parte del derecho que tienen los pueblos indígenas a una identidad propia, a la libre expresión y al ejercicio de su pensamiento en el contexto de una sociedad plurinacional que responde a la identidad cultural de las diferentes nacionalidades. (Krainer 1996:25)

La EIB, en Bolivia, con la Reforma Educativa, contempla la participación de la comunidad educativa; en algunas comunidades o escuelas se están tomando en cuenta los conocimientos indígenas, es decir, con la EIB que propicia la participación de la comunidad y la incorporación de conocimientos indígenas se va fortaleciendo las realidades culturales y las lenguas y no se encierra en el currículo que propone el Ministerio de Educación.

Con la EIB, los impactos en los procesos institucionales y académicos han mejorando paulatinamente, en este sentido se afirma que:

La EIB ha hecho al desarrollo político, social y cultural, es posible afirmar que, junto con la educación popular, la intercultural bilingüe constituye una de las más importantes innovaciones de la educación latinoamericana de los últimos tiempos. Esto se debe tanto a su contribución al aumento de la cobertura del sistema como a la búsqueda permanente de mayor calidad y equidad en los servicios educativos. (López y Küper 1999:27)

Además, la EIB contribuye a los procesos de reflexión sobre la problemática de la identidad cultural y de la valorización de la lengua, desde la perspectiva de López y Jung “a través de este enfoque se pretende contribuir a la autoafirmación del niño campesino y a fortalecer su autoestima a través de la revalorización social de su lengua, la incorporación a la escuela de contenidos que forman parte de su experiencia cultural y la enseñanza y uso de su lengua en la escuela” (1988:49).

Por otro lado, el enfoque de la EIB y los procesos de reafirmación de la identidad cultural y lingüística no se dan en situaciones de armonía entre los protagonistas y

beneficiarios de este servicio, sino al contrario, estos procesos se dan en situaciones de conflicto. Al respecto Moya afirma:

La importancia acordada en América Latina -y en la mayoría de los proyectos de la educación bilingüe para la población infantil o adulta- a la identidad étnica, a la interculturalidad y al conflicto cultural. De la tradición de la educación popular viene también la idea de trabajar con el conflicto e incluso con la ansiedad, como medio de contribuir a la afirmación de la identidad étnica, generalmente “triturada” por el dominador. (Moya 1996:52)

Estos procesos de relación intercultural en conflicto, exigen actitudes diferentes de los actores de dicho proceso, ya que tendrían que apuntar a generar relaciones de diálogo cultural en las mismas condiciones socioculturales. En este sentido, Moya reflexiona afirmando “Sólo así se puede entender que la interculturalidad suponga un diálogo cultural de igual a igual, entre las culturas y sus portadores sociales” (Moya 1996:57).

Del mismo modo, desde la perspectiva del PROEIB-Andes, la EIB se define de la siguiente manera:

EIB es un enfoque político, educativo, crítico de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, de respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüístico: para un desarrollo autónomo recuperando la tradición oral, las formas propias de aprender-enseñar y la cosmovisión de las diversas nacionalidades con la participación de la sociedad en su conjunto, buscando visibilizar las diferencias históricamente construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, equilibrado, que genere conocimiento/ ciencia y enfrentar el tema de la modernidad/ postmodernidad partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas. (Taller colectivo 2da. promoción, PROEIB Andes 2001)

La EIB, según esta definición de los estudiantes de la segunda maestría del PROEIB-Andes, es considerada como una política educativa que está orientada hacia la democratización y reestructuración de las relaciones sociales y además enfocada al fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística, tomando en cuenta las diferentes nacionalidades indígenas.

El otro aspecto a considerar de la EIB es el trabajo sobre la educación bilingüe referida al uso de las lenguas en el aula. Especialmente, tratándose de contextos bilingües, Zúñiga afirma:

En un sentido bastante amplio, podemos definir la educación bilingüe como la **enseñanza de dos lenguas**; de esta manera, a veces puede entenderse como educación bilingüe la enseñanza que se imparte en escuelas rurales de muchos países de América Latina, en la que el maestro se ve obligado a utilizar la lengua materna de los niños para que éstos comprendan un contenido de enseñanza que se le presenta luego en la lengua oficial, el castellano. (Zúñiga 1993:9)

Sin embargo, esta enseñanza de dos lenguas no corresponde a un proceso pedagógico fruto del azar, más al contrario, si quiere tener buenos resultados, es un proceso que requiere ser planificado en su metodología. Al respecto, la misma autora afirma que:

Educación bilingüe significa la **planificación** de un proceso educativo en el cual se usa como instrumentos de educación la **lengua materna** de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de esa **segunda lengua**, a la vez que **mantienen y desarrollan** su lengua materna. (Zúñiga 1993:10)

La planificación implica tomar una serie de decisiones sobre el tratamiento pedagógico y lingüístico de las lenguas. En el caso boliviano, el reconocimiento y la valoración de las lenguas indígenas y la política educativa sobre la lengua apunta hacia un bilingüismo de “preservación y desarrollo” (MECyD 1999:48).

3.3. Gestión Educativa

El concepto de la gestión educativa se refiere a la organización y el funcionamiento de la institución educativa en diferentes campos como: el administrativo, el financiero, el de formación de equipos administrativos y docentes, supervisión, elaboración de materiales didácticos. En este sentido retomaremos una noción general de gestión:

Etimológicamente gestión es el conjunto de actuaciones integradas para el logro de objetivos a largo, mediano y corto plazo. La gestión es la acción principal de la administración, es un eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos que se pretenden alcanzar. (Palladino 1998:35)

Por otro lado, presentamos una noción de gestión educativa con visión más amplia y específicamente referida al quehacer educativo:

Un concepto más amplio se refiere a la gestión educativa como un conjunto articulado de conducción de una institución educativa, involucrando la toma de decisiones, pero también la capacidad de llevar la organización, la supervisión y el seguimiento que requieren múltiples sujetos para llevarla a cabo, incluyendo la posibilidad de transformarla. (Ibarrola⁶, citado por Choque 2001:41)

En este sentido, la gestión educativa es un proceso de transformación permanente de la planificación administrativa partiendo de la realidad cultural de cada pueblo como sujeto involucrado en dicho proceso, para lograr los objetivos y metas, y contribuir a mejorar la calidad educativa.

La gestión educativa también se puede entender como lo administrativo e institucional y como la ejecución del currículo, en cuyos procesos tiene que participar la comunidad educativa porque ellos son quienes intervienen en el desarrollo de las actividades de la institución educativa, para el beneficio de la comunidad. Una manera de intervención en la gestión educativa implica un posicionamiento y una forma de ejercer el poder al interior de la institución educativa, porque:

⁶ Citado por María del Carmen Choque en la tesis de la maestría del PROEIB-Andes sin referencia bibliográfica.

La idea de gestión está vinculada al ejercicio de autoridad al poder para administrar una organización en relaciones a fines. A las relaciones sociales establecidas respecto de procesos de producción simbólica, bienes o servicios, orientados a objetivos. Es expresión del ejercicio del poder en la sociedad y de los modos en que se establecen las relaciones de dominación/ subordinación entre las clases sociales. (Williamson 1998:22)

Al hacer mención a la autoridad, el ejercicio de poder y las relaciones sociales, nos referimos al rol político que se desempeña en una gestión educativa. Partimos de la tesis que un hecho educativo tiene un trasfondo y una intencionalidad política, por esta razón, en una gestión educativa es mejor no separar las funciones de la administración, del aspecto pedagógico y de su dimensión política. En ese sentido, es necesario entender “el papel político del administrador de la educación en la lucha por el control y el poder en la escuela y su administración, *porque* la dimensión pedagógica, de la gestión educativa es la propia educación como práctica político-pedagógica” (Sander 1996:126).

Por otro lado, la gestión educativa en su dimensión político pedagógica es vista como el manejo de conocimientos, es decir, recuperar los conocimientos propios comunitarios de los ancianos y padres de familia en el currículo diversificado para el uso y el aprendizaje del niño, ya que permite una forma de organización distinta de administrar, de generar procesos y relaciones de la institución educativa con la comunidad, por lo tanto, permite generar procesos pedagógicos distintos y que contribuyan a desarrollar los conocimientos de la comunidad. En este sentido:

La gestión de la escuela debe estar orientada a desarrollar el uso del conocimiento, el cultivo de actitudes interpersonales de convivencia equitativa y el uso del entorno como medio principal para el desarrollo personal. El eje de la acción educativa es el aprendizaje y no la enseñanza, la acumulación del conocimiento es subordinada al desarrollo de las competencias y la construcción del propio aprendizaje. (Arratia 2002:1)

Por lo tanto la concepción de la gestión educativa debe, necesariamente, ser vista desde una perspectiva integral que articule los aspectos institucionales, administrativas, curriculares y la participación de la sociedad en la educación. Esta perspectiva integral permitiría la gestación de una escuela diferentes y la incorporación de los conocimientos locales que hasta ahora sigue siendo un hecho aislado.

Sin embargo, hay otras tendencias que ven a la gestión educativa vista desde la administración de recursos humanos y que “dan prioridad (...) a los docentes” (Sánchez Moreno 1997:15) sin tomar en cuenta a otros actores de la comunidad educativa, como los padres de familia y los mismos alumnos de la unidad educativa.

Desde una visión integral, la gestión educativa es considerada como un proceso de construcción de una planificación, administración y participación, la que está ligada con la educación y la sociedad, partiendo de las necesidades específicas de la comunidad educativa para lograr los objetivos y los procesos de enseñanza y

aprendizaje que tenía como finalidad primordial. En este sentido, la demanda de las Reformas Educativas exige que se desarrolle “una teoría crítica y constructiva de la administración de la educación y que ésta sea capaz de explicar comprensivamente los fenómenos administrativos que ocurren en la escuela y el sistema educativo como un todo, a la luz del concepto de calidad de vida humana” (Sander 1996:102).

La dinámica social y económica de la educación exige cambios en el enfoque y las estrategias de la gestión educativa, de manera que responda a las necesidades y demandas sociocultural, económica y pedagógica de la población. En este contexto se sostiene:

La estrategia de cambio educativo en América Latina enfrenta demandas simultáneas que provienen tanto del deterioro del modelo tradicional como de los procesos de transformación productiva y modernización social. En un contexto de este tipo, lo peculiar es que todas las demandas tienen un alto grado de legitimidad. Aumentar los salarios docentes, equipar a las escuelas, expandir masivamente la pre-escolaridad y la atención integral a la niñez en los primeros años de vida. Y la capacitación a los docentes en dominio de nuevos campos de conocimiento y metodología. (Tedesco 1993:22)

Para lograr este propósito, es necesario desarrollar la potencialidad reflexiva del pensamiento crítico de los sujetos respecto a la construcción de la gestión curricular e institucional, realizando un análisis permanente de la situación real y que, a la vez, proyecte nuevas perspectivas de cambio de la escuela intercultural. En tal caso, tenemos que entender la gestión educativa como dinámica y flexible:

Que no pierde el horizonte ni olvida la realidad, diferencia el operar del gestionar –porque opera lo que existe, está establecido y se ha definido y gestiona lo que quiere lograr en el tiempo, mediante un proceso que se conduce, creando las condiciones para ello-. Por esta razón un buen enfoque de gestión requiere ser holístico. (Sánchez Moreno 1997:17)

Consideramos que una gestión educativa con estas características será capaz de responder a los propósitos de la educación intercultural bilingüe y que permita abrir la escuela a la comunidad, además de considerar la dinámica y la vivencia holística de los pobladores de la comunidad indígena. Por lo tanto:

Se puede entender por Gestión Educativa en su concepción social, política, cultural y económica; la capacidad de análisis de la realidad, la toma de decisiones y la formulación de planes y proyectos educativos de corto, mediano y largo plazo. En ésta medida, la Gestión Educativa debe desarrollarse enteramente con la participación de la Comunidad Educativa. (Quishpe 1998:31)

Una gestión educativa no puede dejar de considerar la participación de la comunidad educativa, especialmente de los directos beneficiarios de este servicio como son los padres de familia. Referente a la participación se desarrollará en el acápite 3.5.

3.3.1. Currículo

Al referirnos al currículo tenemos que entender que “no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy 1994:19-20). O como se dice que “el diseño del currículum supone un plan de la acción que se desea desarrollar; indica un modo o un sistema ordenado de actuación frente a la realidad concreta que pretende mejorar” (OCÉANO 1998:734).

Entonces, al ser una construcción social y un modo de organizar las prácticas educativas, el currículo no deja de tener un componente político que determina una serie de acciones desde la educación hacia la sociedad. En ese sentido, se afirma que:

La educación está profundamente comprometida en la política cultural. El currículo nunca es un mero agregado neutral de conocimientos que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo. (Apple 1996:47)

En tal caso, es importante tener claro la función política de la educación que se ejerce a partir de la definición del currículo que regirá en una institución educativa. Uno de los aspectos que tienen que ver con el hecho político es la selección de conocimientos que se trabajarán en un sistema educativo o en una institución educativa concretamente, los cuales fortalecen a unos e invalidan a otros. Al respecto el mismo Apple (1996) nos dice:

Siempre hay, por tanto, una política de conocimiento oficial, una política que lleva consigo el conflicto con respecto a lo que algunos consideran como meras descripciones neutrales del mundo y otros como concepciones de la elite que capacitan para la acción a unos grupos mientras incapacitan a otros. (Apple 1996:48)

Al respecto, Sacristán nos dice: “Cuando definimos el currículo, estamos describiendo la concreción de las funciones *social* y *cultural* de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional, etc.” (La cursiva es propia) (1995:16). En este sentido, el currículo permite establecer relaciones entre la institución educativa con su entorno sociocultural, desde diferentes perspectivas de la sociedad como ser sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales, políticas, históricas, culturales, lingüísticas. Por otro lado, el currículo también considera las interrelaciones al interior de la misma institución que tiene estrecha relación con la función y los propósitos de una institución educativa.

Por lo tanto, considerando las interrelaciones al interior de la misma institución educativa que responda a su entorno sociocultural, el currículo llega a concretizarse en la organización de planes y programas de estudio o conjuntos de ideas para proponer el diseño curricular, los contenidos, principios, valores, procedimientos, metodología y formas de evaluación:

El concepto de “currículum” (...) o “desarrollo curricular” se utilizan con significados de diferente amplitud, en parte solo para el campo de objetivos y contenidos, en parte para el contexto total de factores planificables, que determinan una enseñanza sistemática en las instituciones educativas, desde la determinación de objetivos generales y especiales pasando por la selección de temas y contenidos, así como la elección adecuada de objetivos y contenidos de la organización de enseñanza y de los métodos de enseñanza y aprendizaje, hasta los medios de enseñanza y el desarrollo de tests con orientación hacia los objetivos del aprendizaje. (Küper 1993:12)

Por consiguiente, el currículo es una forma de programa de estudio, que se crea mediante un procedimiento que tenga una base científica. El currículo también expresa la síntesis de las intenciones educativas, el planteamiento de estrategias alternativas para llevarlo a la práctica y la evaluación de fortalezas y debilidades del programa educativo.

El currículo abarca no sólo los contenidos de enseñanza, sino la organización y la coherencia horizontal y vertical de los mismos, es decir, las secuencias didácticas, comprendidas en actividades de aprendizaje y las sugerencias de utilización de recursos didácticos (Cf. Gottret 1998:3). En este mismo sentido, desde el desarrollo curricular, entendemos que el currículo indica un conjunto de experiencias, saberes, conocimientos y procesos didácticos que organizan una práctica educativa. Entonces el currículo se debe entender:

Como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente tal como se demuestran (...); el currículum como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la reconstrucción social de la misma. (Sacristán 1995:15)

En síntesis, el currículo al ser un proceso de ‘construcción social y cultural’ se debe entender, no sólo en su dimensión técnica–académica, sino esencialmente en su dimensión política y en los propósitos educativos que se plantea o se busca, es decir, una determinada intencionalidad ideológica puede esconderse detrás de la propuesta educativa. En ese sentido, se dice que:

Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Un currículo es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tienen en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo. (Stenhouse 1991:29-30)

En realidad, no se trata de despojarse de las intencionalidades ideológicas, sino de generar procesos permanentes de reflexión y crítica al desarrollo curricular cosa que nos permita tratar de analizar objetivamente y tener presente esa dimensión político ideológica.

La Reforma Educativa boliviana plantea una educación intercultural bilingüe que respete la heterogeneidad del país, para lo cual propone un currículo del tronco común y un currículo diversificado. Considerando las concepciones de currículo anteriormente citadas, comprenderemos la responsabilidad que recae en la definición del currículo diversificado para su posterior implementación en las escuelas del país.

Esta mirada crítica del currículo facilita el análisis de la intencionalidad política del currículo de EIB de la Reforma Educativa, la cual nos podría permitir revelar el trasfondo de la EIB como política educativa.

3.3.2. Gestión curricular

La gestión curricular está en estrecha relación con la comprensión de la puesta en práctica del currículo, es decir tienen que ver con los procesos o fases del desarrollo curricular. En este sentido, se dice que:

Desde un enfoque procesual o práctico, el currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. (Sacristán 1995:119)

Entonces debemos entender, el currículo como un proceso dinámico que se construye y se adecua de manera permanente de acuerdo a los resultados de la implementación.

El desarrollo curricular se inicia con el diseño del currículo que constituye una de las primeras fases de todo el proceso de gestión curricular. En este proceso de desarrollo curricular todas las fases tienen la misma importancia porque en su práctica son interdependientes pero que se influyen entre sí.

Diseñar implica previsión de la acción antes de realizarla, es decir, separación en el tiempo de la función de prever la práctica, primero, y realizarla después; implica alguna clarificación de los elementos o agentes que intervienen en ella, un cierto orden en la acción, algún grado de determinación de la práctica marcando la dirección a seguir, una consideración de las circunstancias reales en las que se actuará, recursos y/o limitaciones, ya que no se diseña en abstracto, sino considerando las posibilidades de un caso concreto. El plan resultante de la actividad de diseñar anticipa o representa la práctica que resultará en alguna medida. (Sacristán y Pérez 1999:225)

El diseño curricular necesariamente tiene que partir de diagnósticos socio-educativos enmarcados en las formas de vida y sus proyecciones de una comunidad, región o país. Éste debe considerar no sólo las aspiraciones de los planificadores o profesionales en educación, sino contemplar la perspectiva de los alumnos que son los primeros y directos beneficiarios; por lo tanto, el currículo debemos entenderlo como el

conjunto de toda la experiencia que los alumnos tienen en los ambientes escolares y fuera de ellos, es decir en la vida comunitaria que es donde se construyen conocimientos en la vida y para la vida.

Todo ese proceso que implica el diseño, la puesta en práctica de este diseño o la implementación y la evaluación curricular se denomina 'desarrollo curricular' porque permite ver y analizar, de manera permanente, este proceso desde una visión dialéctica en espiral que pasa por los procesos de planificación, elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación para realizar ajustes en el mismo proceso y al final de cada gestión o programa educativo.

En este sentido, entenderemos la gestión curricular como "los procesos de mediación entre la normativa curricular y su concreción en prácticas educativas singulares en cada escuela; entre la normatividad, las condiciones materiales del trabajo escolar, y las prácticas de sus actores" (Sverdlick 2001:86). Además de la coordinación con la comunidad educativa en procura de responder a las necesidades y la realidad socio-cultural de la población circundante.

La gestión curricular de una institución educativa dependerá del grado de flexibilidad en su diseño y su implementación y ante todo del enfoque integral de acuerdo la realidad del contexto sociocultural donde se quiera ejecutar. Es así, que:

El grado de apertura del currículo determinará hasta qué punto es necesario que cada institución educativa elabore su diseño curricular (...). El diseño curricular se tiene que entender como un documento muy conveniente siempre que nos planteemos la tarea escolar desde una perspectiva de formación integral y funcional y, por consiguiente contextualizada y adaptada a la realidad específica que configura una institución educativa determinada. (Quishpe 1998:105)

Esta flexibilidad en la gestión curricular permitirá trabajar el currículo diversificado que implica tomar en cuenta la integralidad de los valores culturales, los conocimientos propios a partir de la participación de los actores sociales y educativos de la comunidad. En síntesis, la gestión curricular tiene que ver con el proceso del diseño curricular, el desarrollo curricular y la evaluación curricular.

Una gestión curricular en contextos interculturales, donde la diversidad se constituye en la mayor riqueza sociocultural y lingüística, debe, necesariamente, considerar en sus diseños y desarrollo el tema del currículo diversificado.

3.3.3. Currículo diversificado

Una educación intercultural bilingüe ineludiblemente tiene que considerar el currículo diversificado como una forma de abordar el tema intercultural en procesos pedagógicos y de la incorporación de conocimientos y saberes de otras culturas y pueblos étnicos. En esta investigación quiero reflexionar, sobre una de las

posibilidades de trabajar la interculturalidad en la escuela y de la necesidad de incorporar aspectos locales en el currículo, para mediar distintos tipos de conocimientos diversificados entre la escuela y la comunidad. Al respecto nos dice Zavala:

Si se trata de establecer un diálogo cultural que enriquezca a los grupos involucrados, hay que tomar en cuenta la base cultural de los niños y los conocimientos que ellos traen a la escuela. De esta manera, el reto será crear un puente entre escuela y comunidad (y hogares), para que los niños puedan adaptarse fácilmente a este nuevo mundo que la escuela representa para ellos. (Zavala 2001:12)

De esta manera, trabajar el currículo diversificado desde una forma distinta de entablar relaciones entre la escuela y la comunidad podría constituirse en una condición y una estrategia para descolonizar el currículo homogeneizador y otorgarle otros significados mucho más pertinentes y importantes para los pueblos indígenas. Entonces esta podría aprovecharse como una oportunidad para:

Iniciar estrategias de descolonización del currículo, las cuales pueden ser reconocidas en momentos y lugares muy “modestos”, prosaicos y cotidianos. Es en estos intersticios de lo cotidiano que podemos introducir otros significados y representaciones. (...) *Porque descolonizar el currículo es también tornarlo relevante para la vida social de esta época turbulenta*”. (Apple 1997:75,76)

No debemos perder de vista la concepción y el trasfondo político ideológico del currículo, ya que el currículo diversificado se puede constituir en un instrumento para descolonizar las visiones, concepciones integracionistas y homogenizantes de un currículo nacional y proyectarla hacia el respeto, la valorización y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural, lingüística y educativa de los pueblos indígenas y sectores más necesitados de la sociedad. El currículo diversificado, si se plantea propósitos y objetivos desde esta perspectiva, puede constituirse en un instrumento pedagógico que coadyuve a los procesos de reivindicación de los pueblos indígenas y los oprimidos del país.

Uno de los aspectos del currículo diversificado en EIB considera la incorporación de conocimientos locales en la escuela respetando sus costumbres y la vida cotidiana de las comunidades, como a continuación se afirma:

Considero que la incorporación de conocimientos locales en el currículo y la mediación cultural entre escuela y comunidad sólo se desarrollan de manera incipiente en las aulas bilingües. Esto se debe principalmente a que los maestros se limitan a incorporar contenidos de la vida comunal; vale decir, a tocar temas que se relacionan con el calendario de la comunidad y las costumbres en el mundo rural (la siembra, las fiestas, los productos de la zona, etc.) mientras que continúan transmitiéndolos desde una perspectiva escolar y occidental. (Zavala 2001:12)

Para la incorporación de conocimientos en la escuela a través del currículo diversificado deben tomarse en cuenta los procesos y las estrategias metodológicas del contexto y, en lo posible, trabajarlos en las situaciones donde se desarrollan y

construyen los conocimientos comunitarios, de tal manera que se recuperen los valores, la filosofía y la cosmovisión de las prácticas de las sociedades indígenas. No se trata de una traslación mecánica de contenidos a la escuela desde la visión escolarizada y occidental donde estos mismos conocimientos pierden su sentido y su razón de ser.

En la Reforma Educativa boliviana se define el currículo como “la organización de aquellos procesos formativos desarrollados por el sistema educativo, en los que interactúan alumnos, profesores, padres de familia y la comunidad en general (...) y que posibilitan la satisfacción de las necesidades de aprendizaje planteadas por la sociedad” (MECyD 1999b:5), pero que a la vez abre la posibilidad de trabajar el currículo diversificado ya que ésta está organizada en un currículo del tronco común y el currículo de las ramas diversificadas. El currículo del tronco común comprende los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para todo el país.

Los programas de Estudio que corresponden a este tronco común son elaborados por la Unidad de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación, teniendo presente las necesidades básicas de aprendizaje que deben satisfacer para posibilitar en los niños el desarrollo de competencias para desempeñarse en la sociedad, a partir del respeto de su identidad cultural y lingüística.

El currículo diversificado comprende objetivos, competencias y contenidos de pertinencia y relevancia local y regional en los que se incluye conocimientos y valores propios:

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 socio lingüística de cada departamento y municipio del país. (MECyD 1999:48)

El currículo diversificado, como una organización específica de programas de estudio, responde a las diferentes necesidades e intereses de las poblaciones, permite poner en marcha los procesos educativos pertinentes respetando la cultura de aprendizaje de los niños y la lógica cultural de la población local, para lo cual requiere también tomar en cuenta las metodologías propias de transmisión de conocimientos de la población involucrada. En el caso del Ecuador el currículo diversificado está orientado a las necesidades específicas de la población sin perder de vista la situación estructural del modelo educativo. Por lo que se dice:

El modelo contempla la ejecución de acciones específicas encaminadas a atender las necesidades de la persona, a fortalecer la relación familiar y comunitaria y a desarrollar un currículo apropiado para alcanzar los objetivos y desarrollar las propuestas en base a los actores sociales y a un conjunto de elementos estructurales que forman parte del modelo. (MOSEIB 1994:16)

De acuerdo a este concepto, el currículo diversificado da a conocer que se debe recuperar e incorporar los conocimientos locales, de acuerdo a la realidad de cada pueblo. De esta manera, los conocimientos propios deben ser estudiados en el aspecto pedagógico.

Para proponer el diseño curricular diversificado se deben seguir diferentes criterios entre los cuales se deben tomar en cuenta las prácticas culturales, la cosmovisión, las metodologías propias comunitarias, en tanto se perciben diferentes formas de enseñanza en la comunidad y en la escuela. También es importante considerar el calendario agrícola de la comunidad, porque la falta de coincidencia entre gestión escolar con la gestión agrícola de la comunidad genera dificultades, tanto en la asistencia escolar como en la participación de los niños en trabajos agrícolas familiares. Finalmente, en los contenidos se debe considerar los conocimientos y saberes locales, y que éstos sean recogidos de la realidad local.

La creación del currículo nacional en la Reforma Educativa es el tronco común. La implementación del currículo diversificado en el aula recae en los docentes, por lo tanto, ellos deben ser formados para la ejecución de los planes y programas del currículo diversificado. Al mismo tiempo deben haber adquirido un conjunto de competencias prácticas para trabajar en situaciones educativas caracterizadas por la diversidad cultural y lingüística, y que están en permanente cambio.

De acuerdo al Art. 14 del DS 23950 de la Ley de Reforma Educativa, la responsabilidad de la elaboración del currículo diversificado recae en las unidades educativas que contará con la colaboración de diferentes actores de la comunidad educativa:

La responsabilidad de la elaboración de las ramas complementarias diversificadas del currículo recae, en primera instancia, en las Unidades Educativas, las mismas que, en interacción permanente con las Juntas Escolares y el Apoyo de los Asesores Pedagógicos, de los directores de Núcleo de las Unidades Distritales de Servicios Técnico-Pedagógicos, identificarán las necesidades básicas de aprendizaje de la población de la comunidad o el barrio en el que se instale la Unidad Educativa. (MECyD 1999:49)

Este artículo es una muestra de la ambigüedad del Decreto Supremo, en tanto, ninguno de estos actores mencionados asume la responsabilidad de su elaboración del currículo diversificado, más al contrario, al ser tantos los responsables y al no contar con los recursos ni la capacitación necesaria se dificulta dicho proceso. Además, a esto se añade la falta de voluntad política de las autoridades educativas y de generar acciones creativas que coadyuven a la elaboración de las ramas diversificadas.

La construcción del currículo diversificado requiere la participación activa de la comunidad educativa, ante todo, de los comuneros que viven en la región que deberían participar en todo el proceso, desde el diseño, la elaboración, implementación y evaluación.

La participación de la comunidad en *el diseño, elaboración, implementación y evaluación*⁷ del currículo sólo puede darse plenamente cuando es la misma comunidad la que conduce el proceso educativo. En este caso ella ya no es sólo un objeto de investigación, sino que es el sujeto del proceso. (Montaluisa 1993:18)

Sólo con la participación activa de los miembros de la comunidad⁸ podría recogerse los conocimientos y saberes, las metodologías de enseñanza y aprendizaje comunitarios, y más que todo, la cosmovisión que rige la vida en la comunidad. El mismo proceso deberá seguir la implementación del currículo diversificado. Caso contrario correría el riesgo de reproducir los mismos contenidos y metodología que se practica en el tronco común y la valorización de saberes y conocimientos comunitarios, el fortalecimiento de la identidad cultural quedaría relegada al discurso. De hecho:

Es importante reconciliar el universalismo de la ciencia con el relativismo del pensamiento histórico y la reflexión sobre la pluralidad, los estilos de vida y las tradiciones culturales. (Sacristán y Pérez 1999:267)

Lo significativo de esta afirmación está en la relativización de los llamados conocimientos universales y de la historia que rigen la vida académica. Actualmente se requiere abrirnos a la diversidad cultural también en el campo académico científico.

3.3.4. Conocimiento indígena

La importancia de considerar y trabajar los conocimientos indígenas en la escuela, a partir del currículo diversificado, desde la vivencia cotidiana de los niños en la comunidad radica en que, en las comunidades indígenas el aprendizaje de los conocimientos “es una cuestión de acompañamiento de todas las capacidades y los sentidos” (Rengifo 1990:99) de quienes participan en este proceso. Por lo tanto:

El saber andino debe ser re-creado en el sistema a partir de su propia cosmovisión, y no como usualmente sucede, que se enseña saberes andinos dentro de una cosmovisión que es ajena. Cada saber debe ser mostrado en el sistema educativo a partir de la vivencia de la cultura que lo ha generado. Lo que interesa es que el conocimiento recree (...) *en su patrón cultural*. (Rengifo 1990:62)

Por esta razón la incorporación de saberes y conocimientos indígenas en la escuela deberá generar estrategias y situaciones metodológicas y didácticas que posibiliten la recreación de los conocimientos desde las mismas prácticas cotidianas y la propia cosmovisión. Esta situación plantea un cambio en las relaciones entre la escuela y la

⁷ La cursiva es nuestra.

⁸ Cuando hablamos de la participación de la comunidad, estamos entendiendo a la participación organizada de los integrantes de un grupo sociocultural específico.

comunidad, especialmente en el plano pedagógico, porque significa valorar los procesos educativos de la comunidad.

Estas situaciones y estrategias didáctico-metodológicas tendrían que estar orientadas al desarrollo de sus actividades en la propia actividad cotidiana, en la naturaleza donde se generan los aprendizajes de los niños, porque los saberes indígenas son recreados en estrecha relación con la naturaleza, tal como se afirma:

Los conocimientos y vivencias de la comunidad indígena siempre están integrados; forman un todo. La naturaleza y la realidad no están parceladas, ni hay fronteras que fragmenten en partes la existencia: todo está interrelacionado. (...) Los indígenas sienten a la naturaleza como su madre y maestra. En ella viven y se transforman para seguir existiendo más allá del tiempo. La naturaleza los une a la vida, pero además, a partir de los conocimientos sobre sus fenómenos van construyendo parte importante de su ciencia. (Montaluisa 1993:24)

En esa relación con la naturaleza, el contacto y acompañamiento a la propia actividad cotidiana de los abuelos, padres de familia y de la comunidad, es donde el niño genera el aprendizaje. Además como “en las comunidades hay una constante experimentación, adecuación, aprendizaje y observación de las condiciones que favorecen la introducción de nuevos *saberes*” (Regifo 1992:38). Los niños se adaptan fácilmente al contexto sociocultural de la región, porque la cultura es dinámica. En este proceso de adaptación contrastan sus conocimientos y tecnologías sobre su práctica agrícola, con los otros conocimientos y tecnologías. En la medida que estos conocimientos ajenos no deterioren su organización sociocultural, adaptan e incorporan esos nuevos conocimientos y con el tiempo son asimilados como saberes propios.

El conocimiento de su propio repertorio tecnológico no sólo es a nivel de la propia comunidad, sino es enriquecido por intercambios con otras comunidades del ámbito andino en toda su extensión, lo cual permite a los indígenas enfrentar en mejores condiciones a la cotidiana agresión de quienes les llevan propuestas desde lo tecnológico hasta lo ideológico (Rengifo 1992:80).

3.3.5. Conocimiento agro-céntrico

El conocimiento agro-céntrico en la cultura andina es muy importante, porque el hombre es parte de la naturaleza. La agricultura es el centro de la vida indígena, además no hay la división entre hombre y la naturaleza, tal como afirma:

En las culturas agrocéntricas, lo agrícola hace referencia a la chacra como el escenario de la crianza de todas las formas de vida. En las comunidades campesinas andinas todos son apreciados como criadores. La naturaleza no está asociada a la noción de salvaje o silvestre, y no existe dicotomía entre lo salvaje y lo doméstico. Incluyendo el hombre, todo son parte de la naturaleza. (Arratia 2001:29)

Las actividades de la cultura andina están organizadas alrededor de la actividad del trabajo agrícola, la ganadería y en algunos lugares la artesanía, el tejido y la cerámica. Sin embargo, la actividad principal es la agricultura, en ella está toda su atención y desarrolla su conocimiento en la práctica del trabajo agrícola. En este sentido la producción andina se constituye en el elemento central:

El agrocentrismo de la cultura andina significa que tanto la cosmovisión, como la organización social, las ciencias, las artes, la filosofía, la religión, los esquemas perceptivos, el lenguaje y las tecnologías están ordenados en función de la actividad agropecuaria. En cuanto a la organización social, el ayllu, la etnia, la federación campesina, tenían su principal tarea en el ordenamiento del proceso agropecuario. Ahora bien, el agrocentrismo de la cultura andina está ligado a un manejo integrado del ecosistema, lo cual significa la coexistencia de gran diversidad de actividades económicas pero todas ellas se estructuran alrededor de las exigencias del agro. (Rengifo 1992:20)

En el mundo andino la cosmovisión holística significa que todo se ve en su integridad, que el saber de cualquier parte de la realidad se hace desde una perspectiva del todo enmarañado y que no hay nada que no esté entrelazado entre sí.

Para Rengifo “rescatar la cultura andina desde la agricultura, que es un componente central, es construir la autonomía y la autosuficiencia de la cultura (...) y con ello garantizar mejor calidad de vida a las mayorías nacionales” (1992:16).

Dentro de esta cosmovisión holística, la relación de la población con su entorno juega un papel muy importante, relaciones que están marcadas dentro los principios de la reciprocidad, tanto entre miembros de la sociedad como de ellos con la naturaleza y no así dentro las lógicas de dominación del hombre sobre la naturaleza.

La cosmovisión holística de la cultura andina “tiene su mejor expresión en el hecho que fuerza de trabajo, suelo, agua, cultivos, crianza, clima y paisaje no se conciben, no existen, el uno separado del otro, sino tan sólo en su interrelación múltiple que es la síntesis constituida por la actividad agropecuaria concreta” (Rengifo 1992:21).

3.4. Gestión Administrativa

La administración debe entenderse como parte de un proceso integral que hace a la gestión educativa que nos permite ajustar de manera permanente las políticas y las acciones que orientan el proceso educativo. Al respecto se afirma que:

La gestión tiene que ver con el todo, con la orientación que no se debe perder en los procesos, por lo que requiere conocer fortalezas y debilidades; fortalezas dadas por las potencialidades humanas, recursos y dinanismos que tiene la organización; y debilidades, ocasionadas por sus límites. Debe también identificar las oportunidades y amenazas del entorno, con la finalidad de diseñar la estrategia de la organización y responder a las demandas. (Sánchez y Díaz 1997:29)

En este sentido, la operacionalización de la gestión se realiza a través de la administración, tiene que ver con las acciones de los procesos, que van concretando en el tiempo, los objetivos y el sentido de la organización; son las acciones que se realizan en el presente para alcanzar lo que se desea en el futuro. Es un proceso cíclico.

Alvarado, al tratar la gestión administrativa, la enfoca desde dos niveles de acción: el nacional que según él está “caracterizada por las funciones básicas de: definición de políticas, normatividad académica y administrativa, asignación presupuestal, construcción de edificios escolares, supervisión, evaluación, investigación, etc” (1998:18). En cambio, sobre la segunda situación el mismo autor se refiere a la administración escolar de uno o varios establecimientos educativos, la misma que está “caracterizada por la aplicación de las políticas, el cumplimiento de las normas, la operacionalización del presupuesto y el desarrollo del currículo que además son objeto de supervisión y evaluación, tanto interna como externa” (Alvarado 1998:18).

Consideramos que esta segunda situación se constituye en una de las posibilidades de implementar el currículo diversificado a nivel local, y que no se quede con la función de ejecutar políticas nacionales, sino, al contrario, en el marco de la descentralización pedagógica se pueda asumir otras responsabilidades como plantear políticas educativas a nivel micro, es decir, de carácter y que conciernen a la escuela o el núcleo de acuerdo a sus características socioculturales, lingüísticas, demográficas, históricas y otros.

La puesta en práctica de esta micro-política educativa a nivel local, tiene mucho que ver con “las condiciones ideológicas de los directores que *muchas veces* reproducen visiones sociales de mundo sesgadas por una ideología de lo indígena y popular que se fundamenta en una concepción asimilacionista, occidental, elitista y muchas veces, racista” (Williamson 1998:31), en lugar de fortalecer las concepciones, las formas de vida y la organización de los pueblos indígenas y en vías de la construcción de una sociedad pluri e intercultural.

Por lo tanto, en una gestión administrativa es importante identificar el poder como elemento que podría contribuir o dificultar la puesta en práctica de una política educativa y de un currículo alternativo, consensuado entre los diferentes actores de la comunidad educativa, y que responda a la realidad de las poblaciones indígenas. En una gestión administrativa nos dice que:

Lo central está en la determinación del espacio simbólico o institucional de poder (red social en que se establecen las conversaciones, relaciones de dominación/subordinación y resistencia de grupos sociales), en que se definen los objetivos, posibilidades, significados y límites de ese consenso. (Williamson 1998:33)

La gestión administrativa es un conjunto de actitudes, cualidades y capacidad profesional que permiten la conducción exitosa de las funciones de planificación, organización, dirección y control de las tareas.

La gestión administrativa es un proceso cíclico en el que se consideran a los actores educativos como eje principal o central, porque está ligada a la práctica y la teoría. Para que exista el sentido educativo debe existir la infraestructura, el equipamiento, los recursos económicos, el sistema normativo, la organización, la oferta curricular y el programa de acción. En este sentido:

El término administración puede tomarse en dos sentidos; como actividad y como ciencia. En cuanto la actividad la administración equivale al gobierno, régimen o cuidado de intereses, y se refiere especialmente a intereses públicos. Como ciencia constituye un conjunto de saberes, conocimientos y reglas necesarias para gestionar actividades de negociación, servicios, etc. (Palladino 1998:11)

Por consiguiente, la administración, en el aspecto educativo responde a las necesidades teóricas y prácticas de la comunidad educativa. Según Alvarado “la administración general podría expresarse de este modo: es el conjunto de teorías, técnicas, principios y procedimientos aplicados al desarrollo del sistema educativo, a fin de lograr un óptimo rendimiento en beneficio de la comunidad” (1998:18).

Con el fin de lograr la calidad educativa, el rendimiento de los educandos tiene que ser eficiente, mantener alto índice de cobertura y reducir los niveles de repetición y abandono escolar. Por otro lado, no menos importante es la infraestructura escolar, en tanto permite presentar condiciones adecuadas de trabajo y una buena organización del aula.

Tratándose de la implementación del currículo diversificado, la gran tarea es seguir caminando hacia una gestión que dé respuesta a la diversidad, que facilite la participación y que promueva la autonomía sin fragmentar”, para lo cual será importante considerar las “características del poder local” (Tedesco 1993:53) en las comunidades indígenas.

Otro aspecto a considerar en una gestión administrativa se refiere a las condiciones de generar un clima de trabajo que favorezca la tarea de diseñar, planificar, ejecutar y evaluar un currículo diversificado en las unidades educativas donde se implementa la educación intercultural bilingüe, Porque: “Cuando las relaciones interpersonales, ya sea en lo estrictamente personal o en lo laboral, dificultan la tarea es necesario

atenderlas. Para trabajar en equipo hace falta confiar en el otro y respetarlo tomar sus aportes y brindar los propios” (Alfiz 1997:147).

Entonces, una gestión administrativa con características interculturales deberá ser integral, holística, considerar la ideología y el poder de quienes administran la institución educativa para relativizarla en procura de construir una sociedad también intercultural, la cual tiene mucho que ver con los tipos de relaciones que se entablan entre todos los actores de la comunidad educativa.

3.5. Participación en la gestión educativa

Uno de los componentes de la gestión educativa es la participación de la comunidad educativa y ésta la entenderemos como la capacidad de generar un diálogo intercultural para el análisis de la realidad, la toma de decisión en la formulación, ejecución y evaluación de planes y proyectos educativos de corto, mediano y largo plazo, para el logro de los propósitos de manera participativa (Gento 1996). Entonces, cuando se habla de una gestión participativa en la educación es conveniente observar:

En la gestión cotidiana de la escuela puede verse quiénes participan, quienes toman decisiones, quienes llevan a cabo los diferentes compromisos de acción, qué lugar ocupa cada actor en la trama organizacional, queda plasmado el estilo de conducción y de participación y las concepciones subyacentes. (Alfiz 1997:142)

Por lo tanto, es necesario revisar nuestros conceptos acerca de la participación en la gestión educativa y que ella tenga alcances hasta la toma de decisiones. En este sentido, por participación entenderemos a:

La intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos. En definitiva, participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos (...) asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo. (Gento 1996:11)

De acuerdo a los grados de responsabilidad que una persona u organización adquiere, los niveles de participación pueden entenderse desde un nivel informativo hasta un nivel de autogestión. De hecho, “la participación completa sólo se da cuando las decisiones son tomadas por las propias personas que han de ponerlas en acción” (Ibíd.:13).

Existen diferentes niveles de participación en la toma de decisiones, tanto en lo que respecta al tipo de asuntos sobre los que se decide. Haciendo una escala en términos de la incidencia en las decisiones, podría plantearse que el nivel de participación mayor es aquel que está asociado a las decisiones sustantivas, y luego hay una sucesión de niveles de participación hasta llegar a la participación en la ejecución de los que otros decidieron o directamente a la “participación como espectador”. (Alfiz 1997:103)

La participación de la comunidad tendría que ampliarse a situaciones de toma de decisiones sobre las políticas educativas y la definición del currículo y no restringirse a actividades operativas del cotidiano accionar de la escuela, que la mayor parte de las

veces no tienen relación con las políticas educativas, mas al contrario se llega a validar acciones que a la larga podrían perjudicar a la comunidad. Al respecto, veamos la siguiente afirmación:

La participación de la comunidad en la vida de la escuela debe darse en todos los niveles, particularmente en lo que se refiere a la definición del currículo y la determinación de la política educativa. Ambos son importantes y se complementan entre sí. La política orienta a nivel de los grandes principios, fines, objetivos y estrategias de la educación, mientras que el currículo señala el conjunto del estudios, prácticas y vivencia destinadas a que la comunidad y sus integrantes desarrolla sus potencialidades. (Montaluisa 1993:17)

Está clara la interrelación entre la política educativa y la definición del currículo y que no se puede separar porque ambos se complementan entre sí. Con la participación en situaciones de decisión, se estaría respondiendo las necesidades de la comunidad. Siguiendo a Gento decimos que “la toma de decisiones es más eficaz si los temas se resuelven en el mismo lugar y por los que están directamente vinculados y afectados” (1996:22) por esas decisiones, sólo así se puede mejorar la calidad de la educación. Entonces:

Para llevar a cabo este tipo de gestión participativa ciertas características son imprescindibles, además de los conocimientos específicos: capacidad para escuchar, capacidad para leer situaciones grupales e institucionales, capacidad de observación, flexibilidad, capacidad para coordinar grupo heterogéneo y devolverlos a la tarea, capacidad para delegar y depositar confianza en los otros. (Alfiz 1997:145)

La participación en la gestión educativa implica ser parte de un grupo o una organización, en la cual los participantes tienen que intervenir en un proceso relacionado con la toma de decisiones y que se encuentra en el centro de la interrelación en distintos ámbitos⁹.

En particular, la gestión en la participación educativa comprende, la participación de la comunidad educativa en su conjunto y no solamente de los docentes. Muchas veces los maestros son quienes forman parte central de las instituciones educativas, por eso, la participación de los padres y de los estudiantes no es masiva en el proceso educativo:

El tema de la participación ha sido escasamente tratado (...) por los estudiosos de la organización escolar. La mayoría se ha centrado en la comunidad y los cuerpos docentes, no es así en el análisis de la participación estudiantil, la que se torna fundamental en el sentido de constituirse como un eje básico alrededor del cual gira la formación para la democracia. (Zorrilla 1997:118)

De la misma manera, la participación de los padres de familia está registrada en las reuniones, para recibir las notas, para presenciar y ayudar en actividades de presentación de horas cívicas o para tomar acuerdos de construcción de

⁹ Basado en artículo de página web [http://sistema.ues.edu.sv/bvs/adol... participación juvenil. htm](http://sistema.ues.edu.sv/bvs/adol...participación%20juvenil.htm).

infraestructura. Esta afirmación se basa en el segundo trabajo de campo donde se ha observado la ausencia de los padres en las decisiones de las políticas educativas. No obstante, en las autoridades educativas:

Hay cierta tendencia a considerar la participación y el intercambio como “dados”, como un resorte que se activa en cuanto se convoca a la gente. Sin embargo, se puede comprobar que en ocasiones se hace difícil que la población citada concorra y en otras se hace difícil que opine, que decida realmente. (Alfiz 1997:102)

Sin embargo, lo que debe quedarnos claro es que la “mera convocatoria no significa real espacio de participación; en ocasiones, incluso, puede resultar una forma engañosa de legitimar decisiones elaboradas previamente” (Alfiz 1997:102).

Tratándose de la definición del currículo diversificado, la participación comunitaria es mucho más importante, porque trata de responder a problemas y situaciones del quehacer local. Por esta razón “pensar la gestión innovadora y participativa, requiere situarla en contextos locales de cooperación y conflicto y en las significaciones que el otro tienen en la memoria histórica local” (Williamson 1998:29) y sólo así se estaría apuntado a desarrollar las potencialidades de los miembros de dicha comunidad.

3.6. Género

El género es entendido como una construcción social de las relaciones entre varón y, mujer, la identidad, y los roles entre ambos sujetos, en este sentido, en cada cultura se tienen estereotipos hacia la mujer. Además, las actividades cotidianas son designadas desde la niñez, es así que:

En cada sociedad hay varios estereotipos. No hay un solo, son varias las imágenes, representaciones posibles sobre cómo ser mujer. La sociedad, la comunidad, la familia, los otros y otras próximas asignan identidad desde que nacemos. La primera identidad que nos asignan es la que se desarrolla desde antes del nacimiento y en los primeros años de vida. No es una identidad infantil, es una identidad desarrollada para toda la vida. Las niñas, desde pequeñas, aprenden a ser mujer adulta. Este es un fenómeno cultural muy interesante. No tenemos un tipo de enseñanza que les enseña a ser niñas. Se enseña a ser niña-mujer. (Lagarde y Aliaga 1997:35)

Como vemos de la autora Lagarde y Aliaga (1997) en cada cultura existe varios estereotipos de la mujer dentro y fuera de la cultura. Por lo tanto, más que hablemos de equidad de género casi no hay la equidad, siempre en la mirada de la sociedad la mujer tiene que ser diferente de los varones, Además, la participación en la educación no es igual que los varones, sobre todo en las comunidades indígenas, donde:

Los conocimientos ofrecidos a la mujer eran limitados y acordes con su rol menor en la sociedad: conocimientos morales, prácticos y sociales destinados a evitar su degradación, la concupiscencia y el vicio a que tendría “por naturaleza” a la vez que prepararla su papel de esposa. (...) Se pensaba que educar a la mujer era inútil y hasta pernicioso y por eso se negaba a las niñas la posibilidad a aprender a escribir. Poner a las niñas o a las jóvenes en contacto con los libros era “lanzarlas en la carrera de la perdición”. (Tovar 1998:38)

En las comunidades indígenas existen algunas prácticas que “se dirigen a mujeres y hombres y buscan transformar las relaciones entre ellos hacia una mayor equidad o igualdad”, dentro de la visión de complementariedad (Paulson y Crespo 1997:6). En ese sentido hay estudios cuyo “objetivo no es cambiar a los actores ni a su cultura, sino entenderlos mejor para poder responder mejor a sus procesos y necesidades” (Paulson y Crespo 1997:6).

A pesar de este escenario, en la educación se debe conseguir que participen el hombre y la mujer en un conjunto de conocimientos, saberes, habilidades que les permitan estar en mejores e igualdad de condiciones de vida. Para obtener la equidad en la educación se debería ofrecer valores y respeto mutuo entre hombres y mujeres. Para que de esta manera valoricen las necesidades fundamentales, por ejemplo autoestima, participación, afectividad. Por lo tanto los principios de género tendrían que basarse en “reconocer y respetar la diversidad y promover la participación equitativa de las diferentes partes de la familia, comunidad y sociedad” (Paulson y Crespo 1997:1).

CAPITULO 4. Presentación de resultados

4.1. Contexto de la investigación

El trabajo de investigación sobre el currículo diversificado en la práctica agrícola del tercer ciclo de primaria fue realizado en la unidad central “Daniel Sánchez Bustamante” del núcleo escolar de Chimboata. Este núcleo está situado en el municipio de Pocona de la provincia Carrasco del departamento Cochabamba (ver, mapa político de Cochabamba, en anexo N° 1).

4.1.1. El Municipio de Pocona

Pocona está ubicada al sur oeste de la provincia Carrasco del departamento de Cochabamba. Al Norte limita con el municipio de Tiraque, por el Sur con la provincia de Mizque, al Este con la provincia de Tora y por el Oeste con la provincia de Arani. Constituye la tercera sección de la provincia Carrasco cuyo “territorio es de 92.003,14 hectáreas” cuya distribución es como sigue: “Zona alta 18.401,14 hectáreas (20%); zona valles 46.000 hectáreas (50%) y la zona central es de 27.602 (30%). Este 50% considerado como valle cuenta con agua para riego y es apto para pastoreo” (PROME¹⁰ 2002:4).

La principal vía de comunicación presenta dos tramos: Cochabamba e Incacruce con 118 Km. asfaltados; y desde Incacruce a Chimboata 10 Km., a Pocona 22 Km. Los caminos intra-seccionales son de tierra.

La organización social gira en torno al Sindicato Agrario, éste tiene 48 comunidades con personería jurídica otorgado como Organización Territorial de Base (OTB) por la subprefectura del departamento y el Municipio.

Por los antecedentes históricos, se dice que Pocona fue parte del Imperio Incaico, por lo que la población en su generalidad es de origen quechua y tienen como “lengua materna el quechua. Esto se observó en las conversaciones formales e informales, en la familia como en las comunidades” (C.c.2002:12). Sin embargo hay alto porcentaje de bilingüismo quechua y castellano en la sección.

Según el Censo Nacional de Población y Vivienda elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el año 2001, la población total del municipio de Pocona es de 17.534 habitantes, de los cuales 8.732 son varones y 8.802 son mujeres. La distribución poblacional por área geográfica es: 6.722 varones y 6.766 mujeres viven

¹⁰ De aquí en adelante se utilizará PROME al referirnos al “Programa Municipal Educativo”.

en el área rural, mientras que 2.010 varones y 2.036 mujeres viven en el área urbana. La población escolar “alcanza a 7.849 niños y jóvenes, comprendidos entre los 6 y 18 años, de los cuales 3.529 son varones y 4.320 son mujeres” (PROME 2002:13).

Por las situaciones de pobreza, un alto porcentaje de la población indígena emigra a diferentes lugares como el Chapare, a Cochabamba, a Santa Cruz y en algunos casos a la República de Argentina. Según los datos del PROME aproximadamente son migrantes “un 69% de la población corresponde a varones y 41% al(sic) las mujeres” (2002:17).

La principal actividad es la agricultura donde producen: papa, trigo, maíz y otros. La papa es el principal cultivo comercial destinado a los mercados de Cochabamba y Santa Cruz. Las actividades agrícolas constituyen un proceso cíclico que inician con el preparado del barbecho y todo el proceso de la siembra hasta la cosecha. Dependiendo del tipo de terreno se decide el descanso o el preparado del terreno para el siguiente ciclo agrícola. Como actividad secundaria y/o complementaria se encuentra la pecuaria donde según PROME:

La composición de los rebaños familiares depende en primer lugar de la existencia de zonas agroecológicas en el territorio comunal y en segundo lugar se relaciona con la diferenciación cuantitativa entre las familias de la comunidad, diferenciación que se da por la edad biológica de la familia y por la herencia y destreza de la familia para multiplicar su ganado. En el Distrito de Pocona, el rebaño está compuesto por asnos, caballos, gallinas, cerdos, ovinos y bovinos: siendo estas dos últimas especies las que tienen mayor predominio. Estas especies realizan un pastoreo libre y son estabuladas en la época de siembra y cosecha. (PROME 2002:15)

Es así que, según las observaciones realizadas en la comunidad de Chimboata se evidenció que existen estos animales. Además, son complementarios en la práctica agrícola donde los comuneros de esta comunidad, después de la cosecha dejan, un pastoreo libre para los ganados ovino y bovino.

En Pocona podemos encontrar también que una parte de la población se dedica a la artesanía y la elaboración de la cestería y los tejidos.

4.1.2. Historia de la comunidad

Chimboata es una de las comunidades del municipio de Pocona y el estudio se realizó en esta comunidad. Sobre su fundación no se cuenta con datos documentales, por lo tanto se desconoce la fecha de fundación y el dirigente afirma haber encontrado “como un diploma que estaba figurando ahí sobre mil seiscientos treinta y tres (1633) algo por ahí, para entonces ya debió de ser este Chimboata” (Entrevista al dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03). El mismo informante sospecha que fue un pueblo colonial.

Respecto al nombre de la comunidad, el dirigente comunal dice que:

Antes se llamaba **Chimpawata** no se llamaba Chimboata. [Según el informante se cree que los patrones y los españoles habrán cambiado el nombre]. Porque yo también con ese nombre siempre he conocido. Según lo que me contaron mis abuelas se llamaba **chimpa watana** que quiere decir: amarramos al frente porque está frente del río, además de los hacendados el río los dividía y para comunicarlo alguna cosa, tenían que gritarse. Entonces, pasando a este otro lado, decimos **chimpa watana**. Después los hacendados como no lo sabían hablar en quechua lo han dejado con el nombre Chimboata. Desde ese entonces así lo conocemos igual que los hacendados. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

El origen está relacionado con situaciones mítico-religiosos porque se dice que en Chimboata había una virgen de Guadalupe y que los patrones llevaban a Sucre hasta que finalmente los patrones se lo llevaron y su original está en Sucre. Según el dirigente dice: "Tiene su historia digamos y se venía dos veces a tres veces dice hasta Chimboata a pie la Virgen. Se dice que cuando tenía sed solamente arañaba la tierra y encontraba agua en un lugar seco. Hasta ahorita existe ese lugar es Misk'i yaku, en un lugar seco hay agua para tomar. Eso sería más o menos la historia de Chimboata" (Entrevista Dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

El dirigente comunal sigue narrando sobre la historia de la comunidad Chimboata, que:

Había dos patrones y se habían partido de la mitad de la plaza hacia Norte uno y hacía Sur otro, hasta todos los sitios dice que cobran los impuestos, cada uno de su lugar. Se dice que mucha gente vivía en Chimboata porque había feria y tenía también su parroquia. Se cuenta que los patrones a su gusto pagaban, ellos ponían precio a los productos en la feria, lo pateaban y les pegaban a los vendedores. Desde ahí la feria se había ido a Lope Mendoza y se perdió en Chimboata. Por ese motivo está silencio Chimboata. Además, hay mucha migración por lo que no hay la lluvia, por eso se van con toda su familia a otro lado. (Entrevista Dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

El mismo dirigente comunal dice: "las abuelas más saben, yo no sé, ya no conocí a los patrones, eso debió de ser año 1940, porque 1952, con la Reforma Agraria, han hecho desaparecer a los patrones; ¿No?. Pero hasta ahora sigue habiendo un patrón en Yuraq Molino" (Entrevista Dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

Según la abuela de edad de 90 años aproximadamente, cuenta lo siguiente:

Antiguamente los hacendados la explotaban mucho, porque nosotros teníamos que trabajar por tareas desde muy de mañana hasta a la anochecer. Los trabajos de los varones eran trabajar en la agricultura, ningún momento tenían que descasar, todo el tiempo pasaban trabajando en la preparación del terreno, abonando con **wanu** (abono orgánico) en ese entonces no conocíamos otros abonos como actualmente utilizan, los productos también producía no más mucho, más que ahora, después de la preparación del terreno a sembrar ahí las mujeres participábamos, después aporcar los sembradíos y cosecha todo tenían que hacer bien para que los hacendados queden satisfechos; igual las mujeres teníamos que hacer **chuñu** y pastoreo de los animales mayores como menores, sin remuneración ninguna. (Entrevista abuela, cassette N° 2, 29-04-03)

Actualmente, cada familia de esta comunidad tiene desde 4 hectáreas hasta 30 hectáreas aproximadamente, pero esto se entiende entre pastoreos, quebradas, rocas, lomas (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03) también, el terreno es bastante erosionado, por lo tanto el terreno cultivable es muy poco.

En Chimboata existe una organización político social expresada en la directiva del sindicato quienes regulan las actividades colectivas e individuales a realizarse en la comunidad. Las decisiones se toman en asambleas comunales.

En la comunidad de Chimboata el sistema de producción es a secano por lo que muchas de las familias producen una vez al año, sin embargo, algunos comuneros tienen terrenos con regadío ya que la propiedad está al borde del río y en estos terrenos producen dos veces al año. La producción de mayor cantidad es trigo, maíz y papas; fruta como durazno y menor producción arveja, habas, cebollas y hortalizas. La base económica familiar de la comunidad está basada en la producción agrícola, el producto principal es el trigo, la papa y el maíz. Porque el trigo se puede vender y también se hace harina para procesar el pan, la papa se comercializa con mayor intensidad y el maíz es el producto que acompaña las comidas y en parte se elabora chicha para las actividades festivas, familiares y comunales. La producción menor son hortalizas como la cebolla, tomate, archorcha, lechuga, y frutas como durazno, higo, uvas son especialmente para consumo familiar.

El ciclo de pastoreo de los animales mayores como vacas, burros y ovejas en las comunidades andinas está netamente ligado a la agricultura. Al ir a trabajo agrícola los animales son llevados a lugares que la familia destina para el pastoreo, donde desde mediados de noviembre hasta el mes de julio requieren de cuidados permanentes; en cambio desde el mes de julio a noviembre los animales no necesitan ser pasteados porque ya no hay sembradíos y todos los terrenos (barbecho) son para los animales. En cambio en la época de sembradío tienen que cuidar los animales para que no se entren en las chacras.

La comunidad de Chimboata no cuenta con servicios de salud, en casos de enfermedad tienen que ir a Yuraq Molino, Pocona, Chilijchi, Totorá, a veces también se dirigen a Cochabamba. Cuenta con instalación eléctrica solamente en el centro de la comunidad, no hay alrededor de las viviendas dispersas. Tiene agua potable, sin embargo, hay escasez.

4.1.3. El Núcleo Educativa de Chimboata

El núcleo educativo de Chimboata pertenece al distrito educativo de Pocona y está conformada por 10 unidades educativas asociadas que son: Yuraq Molino, Misk'iyaku, Tipas, Azúl K'ocha, Ch'alla Grande, Pilacho, Molle Molle, Ardila, Julpe y Chimboata (ver, croquis del núcleo educativo Chimboata, en anexo N° 2).

La investigación se realizó en la unidad educativa central “Daniel Sánchez Bustamante”. Esta unidad educativa inicialmente se creó como escuela seccional en el año de 1955 y como núcleo escolar en el año de 1975.

Por las características de la población esta unidad educativa es bilingüe, porque un gran porcentaje de los niños y niñas de la comunidad hablan el quechua como lengua materna y el castellano como segunda lengua que aprenden en la escuela y en algunos casos en sus casas un poco. La población escolar de la presente gestión es:

Detalle	1er año		2do año		3er año		4to año		5to año		6to año		7mo año		8vo año		Sub. Total		Total
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Matriculados	5	3	2	3	2	3	10	11	14	11	18	14	17	11	10	10	78	66	144
Desertores											1	2	1		1	2	3	4	7
Reprobados																			
Asistentes	5	3	2	3	2	3	10	11	14	11	17	12	16	11	9	8	75	62	137
Total	5	3	2	3	2	3	10	11	14	11	18	14	17	11	10	10	78	66	144

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la dirección.

La unidad central cuenta con un Director y siete docentes de los cuales 4 son mujeres y dos varones. Los dos varones regentan el tercer ciclo y las cuatro mujeres regentan el primer y segundo ciclo. (ver datos del personal docente en anexo N° 3).

La infraestructura escolar que se tiene es de siete aulas, una sala de dirección y un teatro. Además, cuenta con un campo deportivo que está ubicado al este y al norte de las aulas escolares. La cancha de fútbol está ubicada al este de las aulas de 6to., 7mo. y 8vo. año de primaria y la cancha de fútbol, está ubicada al norte de las aulas escolares, es decir, al costado de las salas de dirección, teatro, sala de juegos y el jardín de infantes que consisten en dos juegos de balanzas, tres columpios, un resbalin, una rueda de goma que gira en su propia eje y un túnel de goma.

El patio está ubicado al centro de las aulas escolares que también consta de jardín, mástil para colocar la bandera, una campana para comunicar la hora de entrada y salida de clases, para el recreo y para cambio de horas.

La escuela tiene vivienda para los docentes de la unidad educativa “Daniel Sánchez Bustamante”; existen seis habitaciones donde los docentes se quedan para su trabajo escolar. Además, cuenta con área de cultivo y se encuentra ubicado al norte y al este de las canchas deportivas del núcleo educativo (ver croquis de la Unidad Educativa “Daniel Sánchez Bustamante” de Chimboata, en anexos N° 4).

Los alumnos tienen una organización estudiantil solamente como mesa directiva de cada curso de primaria, no existe un consejo estudiantil que represente a toda la

escuela. La conformación y los roles de la mesa directiva, (se puede ver en anexos, la organización estudiantil de tercer ciclo de primaria (7mo. y 8vo.) anexos N° 5).

Específicamente el estudio se realizó con educandos del tercer ciclo que corresponden 7mo. y 8vo. año de escolaridad. La cobertura escolar de estos dos cursos es como sigue:

Detalle	7mo año		8vo año		Subtotal		Total
	H	M	H	M	H	M	
Matriculados	17	11	10	10	27	21	48
Desertores	1		1	2	2	2	4
Reprobados							
Asistentes	16	11	9	8	25	19	44
Total	17	11	10	10	27	21	48

Fuente: elaboración propia con base a datos de los docentes de curso

El distrito de Pocona está conformado por 49 unidades educativas (u.e) organizadas en 6 núcleos educativos, que son: Waya Pacha con 8 u.e, Chimboata con 10 u.e, Lope Mendoza con 7 u.e, Laimiña con 6 u.e, Conda Baja con 10 u.e y Pocona con 8 u.e. En total se cuenta con 155 docentes (PROME 2003:60) y más de 4000 alumnos aproximadamente. (PROME 2003:36) (ver Mapa Educativo del Distrito Pocona, en anexos N° 6).

4.2. Transmisión de conocimientos de la práctica agrícola

4.2.1. Descripción del ciclo agrícola¹¹

En la comunidad de Chimboata todas las actividades se desarrollan alrededor de la agricultura; como dice Rengifo “la chacra es elemento alrededor del cual se organiza la comunidad para recrear ritualmente la naturaleza” (1991:21). A una diversidad de expresiones productivas, corresponden también las formas de organización social con los cuales en este proceso la “comunidad se enriquece sugiriendo múltiples formas de organización social centradas en la chacra” (Ibíd:21). Estas formas de organización funcionan al ritmo de las chacras y tienen sus “momentos de florecimiento, descanso y renovación, por tanto no hay un modelo estático de organización” (Rengifo 1991:21)

¹¹ Entenderemos todo el proceso del sistema de producción agrícola descrita en este acápite. En cambio, sólo por razones metodológicas, en el acápite 4.3.3.2 se refiere al calendario agrícola para analizar junto al calendario escolar.

El mismo Rengifo aclara que, por extensión, la palabra chacra en la comunidad andina es utilizada para designar a todo aquel escenario de presencia y encuentro del hombre, deidades y naturaleza para recrear y multiplicar las expresiones de vida.

Dentro de la cosmovisión holística la cultura nativa: “tiene su mejor expresión en el hecho de que fuerza de trabajo, suelo, agua, cultivos, crianza, clima y paisaje no se conciben, no existen, el uno separado del otro sino tan sólo en su interrelación múltiple que es la síntesis constituida por la actividad agropecuaria concreta” (Rengifo 1992).

En este sentido, las actividades agrícolas y pecuarias de la comunidad de Chimboata son intensas y permanentes porque están en estrecha relación con la naturaleza, la chacra, los animales y la *pachamama*. Las actividades agrícolas se circunscriben a todo el proceso de producción agrícola que abarca desde la preparación del terreno, los periodos de siembra, aporque, cosecha, almacenamiento y comercialización de los productos. Claro que, en algunos casos, dependiendo de la cantidad de tierra cultivada, de la producción y del tipo de familia, el almacenamiento y la comercialización de productos varían, ya que algunas familias, aunque muy pocas, priorizan el autoconsumo.

También se pudo observar que la actividad ganadera acompaña las actividades agrícolas de la familia y la comunidad, ya que en periodos de la siembra hasta la cosecha el ganado requiere de cuidado permanente y, en algunos casos, hasta se requiere de la fuerza de trabajo de los bueyes, los asnos y caballos. Pasado el periodo de cosecha, los animales pueden prescindir de los cuidados intensivos y más bien aprovechar los terrenos ya cosechados para su alimentación.

4.2.1.1. Periodo de preparación

En los sistemas de cultivo a secano, el ciclo agrícola, como el proceso de preparación de la tierra está en estrecha relación con el comportamiento climatológico, el cual marca la organización de las actividades dedicadas a la preparación de la tierra. En este sentido, un padre de familia de la comunidad de Chimboata afirma:

Cuando hay lluvia preparamos, si tenemos riego regamos, esto un poquito ayuda para arar. Después aramos y tiene que estar un tiempo de descanso para que esté quemado. Tiene que pasar después un tiempo todavía, un mes, dos meses, tres meses ahí todavía sembramos pues; se prepara todavía, no es sembrar directamente. (Entrevista padre de familia, cassette N° 2 23-04-03)

La época de preparación de la tierra está determinada por la lluvia, “Si hay lluvia podemos hacer cualquier tiempo, porque aquí es seco ni siquiera para regar no hay agua. Ahora nosotros trabajamos temporal en las lomas” (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03).

La preparación de la tierra, además consistir en seleccionar una parcela adecuada, que ha estado en descanso durante algunos años y de cumplir con los tiempos adecuados en todo el proceso de mantener soleada la tierra para el cultivo, tiene una finalidad importante de garantizar la buena producción del año. Este argumento lo podemos entender cuando un abuelo de la comunidad comenta: “primero preparamos arando un barbecho cada año. Después cuando llega la siembra recién sembramos. Si no preparamos así no da mucho, fracasa. Hay que preparar faltando un año así, o unos seis meses” (Entrevista abuelo, cassette N° 7, 29-05-03).

Estas versiones coinciden con las formas de preparado de la tierra en otros contextos andinos, es así en un estudio del PRATEC se dice que los campesinos afirman “que hay que criar el suelo, no hay que barbechar en lunaciones, (...) el suelo se malogra y como está malogrado, las variedades de semillas sembradas también se malogran o producen una cuantas papitas menuditas” (Chambi y Quiso 1996:64). Entonces cuando se habla del tiempo no solamente se refiere a la época de lluvia, sino también al comportamiento del ciclo lunar que está estrechamente relacionado con las actividades agrícolas.

En la comunidad se maneja el sistema de rotación de cultivos, en este sentido, regido por el periodo de lluvias, por lo tanto, la preparación de la tierra se realiza en dos periodos específicos, dependiendo del tipo del terreno y el producto a sembrar, es así que la tierra se prepara:

En marzo y después en noviembre. Marzo se hace barbecho para sembrar el trigo, o sea chaquea. En noviembre lo que sembramos maíz eso preparamos para trigo también; entonces no descansa, pues, esa tierra. Para eso se prepara en noviembre en las primeras lluvias. Aquí se trabaja con la lluvia porque no hay riego, apenas llueve tiene que preparar. También no hay que descansar, no debemos perder ni un día. Es igual que el estudio si no vas un día, perdiste. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Respecto al “número de años de cultivo y de descanso hay una heterogeneidad”, porque los tipos de terreno son “espacios heterogéneos y, debido a ello, varían los años de cultivo y de descanso” (Valero 1992:25).

Entonces, para garantizar la producción agrícola es imprescindible tener un buen manejo del tiempo y del espacio para de esa forma aprovechar mejor la humedad de la tierra y la fuerza de trabajo en el ciclo productivo. No es conveniente perder ni un solo día en la preparación de la tierra.

La preparación de la tierra implica realizar algunas actividades previas en las que participan indistintamente los niños y las niñas de la familia, por lo que se afirma: "antes de preparar la tierra para cultivar hacemos *k'ilpilla*¹², entonces sacamos plantitas de ese terreno con picota o con machete" (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03). "Cuando seca esos árboles, quemamos, después aramos recién, después uno, dos, tres veces aramos, después sembramos" (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 2, 08-05-03).

Estas versiones de los alumnos coinciden con la opinión de un miembro de la Junta Escolar, lo que nos da a entender que los conocimientos y las actividades sobre la preparación de la tierra entre los adultos y los niños son compartidos. Esto se constata cuando el Secretario de Relaciones de la Junta Escolar dice: "saco los árboles, después le quemo, después aro con la yunta y tengo que preparar el barbecho, si preparamos en el momento no quiere producir" (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03).

Estos procesos de preparación de la tierra conllevan también sus propias formas de organización social de la fuerza de trabajo al interior de la familia, porque en esta época cada familia está dedicada a sus actividades propias a fin de aprovechar el tiempo y la humedad de la tierra. En este sentido un padre de familia dice:

Nosotros trabajamos cada uno en forma particular, no trabajamos en grupos, cada uno con su trabajo nomás. Mis hijos también pues, mi señora ayudan a trabajar pues, sino puedo terminar yo solito tengo que hacerme ayudar con mis hijos, con mi señora y con algunos trabajadores también. (Entrevista padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03)

Esta forma de organizar el trabajo de manera particular es contraproducente para el caso de los ancianos, porque ellos se sienten cansados y no pueden trabajar intensamente en la agricultura, además no cuentan con recursos para pagar a alguien. Una abuela dice: "*ñuqa sapitallay ruwakuni, ni pi mana yanapamuwanchu jallp'a preparanapi*"¹³ (Yo solita hago, nadie me ayuda en el preparado de la tierra) (Entrevista abuela, cassette N° 1, 12-04-03).

Para la preparación de la tierra se utilizan las herramientas adecuadas a las características del tipo de suelo y en función de las personas que participan en este proceso. Las versiones del dirigente comunal y de los alumnos se complementan entre sí cuando dicen:

¹² Proceso de extracción de los arbustos que son considerados como maleza del terreno a preparar.

¹³ Se aclara que, el quichua transcrito en la tesis respeta las formas de expresión oral y está escrito tal como hablan en la comunidad de Chimboata. Por lo tanto no corresponde al quechua normalizado para no alterar sus formas de hablar de los entrevistados.

Se utiliza pues el arado, yugo, reja, **chujchuka** eso lo que se utiliza y para arar también hay que saber hacer. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Para preparar la tierra se utiliza arado, picota, azadón, pala y otras cosas más pues. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Entonces la preparación de la tierra tiene varios componentes que se deben considerar en el ciclo agrícola y cada una de ellas están relacionadas entre sí. La selección del terreno, el aprovechamiento del tiempo y del espacio, la organización social del trabajo y el tipo de herramientas que se utilizan en el trabajo.

4.2.1.2. Periodo de siembra

Dentro de la visión integral de la agricultura andina, el periodo de siembra está determinado por la producción anterior, porque habiendo buena producción ya se había previsto y seleccionado una buena semilla o caso contrario recurren al mercado para comprar la semilla, como dice "...con la gran sabiduría adquirida, los campesinos seleccionan varias variedades de semillas, algunos compran del mercado o de las ferias locales" (Chambi et.al 1996:64) como los pobladores de Chimboata que seleccionan y guardan la semilla y algunos la compran de la feria de Lope Mendoza que también se conoce como El Puente.

En este sentido, la continuidad del proceso agrícola "está garantizada por el hecho mismo de haber efectuado una siembra oportuna" (Chambi et.al.op.cit.:65). Entonces, el aprovechamiento del tiempo sigue siendo el aspecto importante que garantiza el periodo de siembra porque "no se puede sembrar en seco, por eso hay que esperar la lluvia" (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03). El dirigente comunal de Chimboata relaciona este hecho con todo el proceso integral y holístico de la vida de los pobladores de la comunidad, en el que se toca aspectos desde la relación con la luna hasta las formas de organización social de trabajo mediadas por la creencia religiosa. Leamos el siguiente testimonio:

Depende de la lluvia y del tiempo, apenas llueve tiene que sembrar si no llueve tiene que esperar un poco y tardar pues, si alguien siembra hecha a perder. Hay que sembrar cuando esta pareciendo la luna. Pero, cuando está terminando no vale sembrar no es bueno digamos. Además medio cansado nomás terminan dicen pues. Se siembra en la luna que esta pareciendo igualita también como la luna parece. Depende de cada uno, uno por ejemplo los creyentes que le importa los días domingos, los feriado igual meten nomás. El día domingo nosotros raras veces, raras ves aramos no aramos siempre descansamos. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Vemos que con la introducción de las creencias religiosas cristianas se va generando ciertas rupturas y cambios en aquellas 'normas' comunitarias de organización social del trabajo establecidas por la comunidad.

Como dice: Rengifo "la concepción de la naturaleza como un animal se expresa en la influencia que se reconoce a las fases de la luna en cuanto a su fecundidad"

(1992:18). Entonces la atención al ciclo de la luna para el periodo de siembra es muy importante para garantizar la producción. “En luna nueva sembramos, en luna llena o cuando la luna se está acabando no sembramos porque la vaca, la hormiga, otros se lo acaban por eso no sembramos y no produce, no crece bien” (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03) Sobre el aspecto de la ritualidad andina se desarrollará en el acápite 4.2.1.7.

Los pobladores de la comunidad de Chimboata organizan la siembra de acuerdo a sus necesidades alimentarias, de esto nos percatamos cuando dicen: “si queremos comer primero papa sembramos, segundo maíz y último como es más rápido sembramos trigo. Avena igual con el maíz sembramos” (Entrevista abuelo, cassette N° 7, 29-05-03).

El periodo de siembra se organiza en función a las lluvias, al tipo de suelos, a el tipo de producto y de acuerdo al sistema de cultivo, con riego o a secano. En la comunidad de Chimboata regularmente las siembras se realizan entre los meses de noviembre a principios de enero, como dicen:

La siembra comienza a fines de noviembre, primero comenzamos con la siembra de papa, eso a fines de noviembre; a fines de diciembre terminamos de sembrar la papa; tenemos que sembrar en tres partes, o sea a fines de noviembre, después a mediados de diciembre y el último a fines de diciembre tienes que sembrar. En ese, a mediados de diciembre tienes que comenzar a sembrar maíz hasta fines de diciembre; el trigo los primeros días de año nuevo. Hasta mediados de mes de enero casi terminamos de sembrar. (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03)

En noviembre, diciembre hasta el enero pues. Trigo por ejemplo en enero mayormente ponen, maíz y papa en noviembre siempre pone o a veces en diciembre ya están aporcando. (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03)

Los meses y los productos a sembrar son manejados por los niños, porque ellos también participan activamente en todo el proceso agrícola: “En noviembre se siembra papa, en diciembre se siembra papa, haba, arveja, maíz, trigo, y otras cosas más. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03). Esta participación consiste en ayudar a pastear los bueyes, a derramar el abono orgánico (*wanu*), en algunos casos derraman la semilla de maíz.

Al decir otras cosas más, los niños se refieren al sistema de cultivos asociados que están destinados a satisfacer las necesidades de alimentación del hogar. Podemos evidenciar con la observación de trabajo de campo:

La niña de 12 años de edad aproximadamente es educando de séptimo año de primaria. Después de la clase regresa a la casa; al llegar no están los padres, por lo que se habían ido a otro terreno a desherbar las papas. Por lo tanto, la niña tenía que responsabilizar las actividades de la cocina, ella dice: “antes de que lleguen mis padres debo preparar la cena, pero para eso debo irme a la chacra de maizal a cosechar los granos tiernos porque allí hay todo, o sea durazno, arveja, hortaliza (cebolla rosada, achoqcha, locoto y acelga), lacayote, choclo y papas”. (C.c. familia Zevallos 08-04-03)

En este sentido, se afirma que “el sistema de siembra asociado es uno de los grandes conocimientos de forma de criar la chacra” (Chambi et. al. 1996:64). El sistema de cultivos asociados se refiere a que en una parcela no sólo siembran un producto sino acompañan de otros productos más, por ejemplo: en una parcela de papa, se siembra arveja, haba, escariote.

Un aspecto de destacar es que la siembra no se hace en una sola etapa, sin en esa visión de experimentar y jugar con el tiempo, por ejemplo, la papa se siembra en dos o tres etapas, “si se presenta una sequía, no afecta a todos los cultivos” (Carrillo 1996: 98). Es a la vez una forma de probar la semilla, por eso se dice que la sabiduría acumulada en las comunidades campesinas se debe a la permanente prueba, como dice Rengifo “la prueba es consustancial al campesino” (1991:215). Esta prueba está estrechamente relacionada con la alimentación de la familia porque “la semilla se arrima a la comida” (Rengifo 1991:16). Además, en las comunidades indígenas “hay una constante experimentación, adecuación, aprendizaje y observación de las condiciones que favorecen la introducción de nuevos cultivos” (Rengifo et.al. 1992:38).

Una de las razones que motiva la prueba se debe a los cambios climatológicos que sufre la naturaleza, al respecto una abuela dice: ***“Tarpunankupaq kinsa kutita llank’anku, kimsa kutita llank’aspa chaypi surkanku saratapis papapis tarpunku, manataq jampinachu karqa, puqullaq, ari, mana parapis kunanpi jina locoparas kaqchu, laphitallata paraq, ralituta paran, kunallanma manchay loco paras achaypi chay tarpuykunata fregan”*** (Para sembrar había que arar tres veces, después se siembra papa, o maíz y producía sin necesidad de curar. Las lluvias tampoco eran tan fuertes como ahora que perjudican los sembradíos) (Entrevista abuela, cassette N° 3, 29-04-03).

En esa relación de criar la naturaleza, todo y entre todos nos necesitamos y nos cuidamos, me refiero a los animales que también son parte importante de la siembra, porque el estiércol **wanu** se utiliza como un componente que ayuda al desarrollo y la buena producción. De la versión de una abuela de Chimboata se puede interpretar la visión integral de la agricultura andina. Su relato da cuenta sobre esta interdependencia de la siembra y la producción. Ella dice:

Todo Santos pasayta temporal¹⁴ tarpunku, yakuyuqri muyuykuchillanku. Nuqaypataqa temporal kay jallp'itayqa. Tarpunapaqqa wanuta ovejamanta, burrumanta tantaq kanku wakamanta achaymanta urquq kanku chayllawan puquq mana abonowanchu, mana abono rikurimurqaraqchu, kunallanñama qipaman abono rikurimun, chhaywan sumaqta chaqra puquq, chay oveja wanuwan, waka wanuwan burru wanullawan sumaq puquq (En los cultivos a secano sembramos pasado Todos Santos, los que tienen riego continúan el ciclo de siembra. Mi chacra no tiene riego. Para sembrar se juntaba **wanu** de oveja, de burro y sólo con eso sembraban, no había todavía abono, con ese **wanu** de oveja, vaca y burro producía bien). (Entrevista abuela, cassette N° 3, 29-04-03)

Actualmente, la mayor parte de la siembra se utiliza, el “abono químico mayormente ocupamos, un poco tenemos ese abono orgánico” (Entrevista padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03).

Respecto al uso de abono químico en la siembra de papa, en una clase de Ciencias de la Vida, el profesor dice: “Es muy buena idea hacer compost, porque cuando siembran con **wanu** los productos son más ricos; en cambio cuando siembra con abono químico los productos no son buenos porque tiene un sabor amargo” (C.c. 7mo. y 8vo. 08-04-03:2).

Otro aspecto a considerar en la agricultura andina es el conocimiento sobre la variedad de semillas. Las pruebas que se realizan en la chacra tienen su estrecha relación con el manejo de la variedad de productos que significa una riqueza de cultivos en la agricultura andina. Respecto a la variedad de productos que se siembran en Chimboata un padre de familia dice:

Variedad de trigo, aquí dos variedades nomás conocemos nosotros; Totora ochenta y otro más grandecito se llama **chuqu**. Variedades de maíz hay amarillo, blanco, eso dos variedades pero depende, hay hartas variedades de maíz pues. Pero después lo que ocupamos aquí amarillo y blanco nomás. Variedades de papa: papa **waych'a**, otros producen **wayk'u** papa, pero poco sembramos. (Entrevista padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03)

Por otro lado, la experimentación de la siembra hace que algunas familias vayan marcando su preferencia por el producto a sembrar para obtener mejores resultados, al respecto un anciano de la comunidad dice: “recién este año nomás han sembrado otra variedad **azulqucha** llaman. Mejor que totora ochenta había sido. Papa así un pequeñito siembran lluqalla papita, poco da, la enfermedad se lo lleva, entonces con esa esperanza yo todo voy al grano. Maíz ponemos, el maíz amarillo, después ch'iqchi nomás” (Entrevista abuelo, cassette N° 7, 29-05-03).

Sin duda estas variedades sembradas están relacionadas con el mercado y el consumo familiar, aspectos que se desarrollarán en el acápite 4.2.1.6 de esta investigación. El dirigente comunal nos dice: “Trigo, siembro, totora ochenta, méxico,

¹⁴ Cuando dicen temporal se refieren a los cultivos a secanos, sin riego.

después azulqucha, esas tres variedades nomás estoy sembrando; maíz amarillo, amarillo nomás lo que más se siembra. El trigo méxico cuesta más; las papas en aquí para consumo nomás son, doble “h” hay colombiano nomás”. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

El conocimiento de las variedades de productos es compartido por los niños en los hogares. Un alumno dice: “Trigo hay q’ara **uma**, azul qucha, totora ochenta eso nomás sé. Maíz morado, maíz blanco, maíz amarillo. Papa colombiana, Holandesa, waych’a, chawcha, eso nomás sé” (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03).

La siembra, al igual que otras actividades agrícolas, convoca a participar a toda la familia, si los miembros de la familia no son suficientes, entonces recurren a contratar los servicios de algunas personas para que ayuden en la siembra. Un padre de familia dice: “En la siembra para que nos ayuden con abonos orgánicos nos contratamos unos peoncitos y con nuestra señora, nuestros hijos y con la familia nomás, pues a lo que tenemos nomás pues” (Entrevista padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03).

La participación de los niños y niñas en las actividades agrícolas es parte de la responsabilidad que se va adquiriendo en el hogar, como dice Ansión “en el hogar los niños aprenden poco a poco en el trabajo mismo, de acuerdo a las responsabilidades que van asumiendo según su edad” (1991:104). Es así, que en la comunidad de Chimboata el derramar la semilla del maíz en la tierra está a cargo de la mujer o de los niños y niñas del hogar. Este hecho implica un conocimiento sobre cómo y cuánto debe derramar en el terreno. Una niña expresa:

El maíz se derrama montoncito de dos o tres. Si es más, chala nomás crece pues, el maíz ni uno no produce. **Paywarurpallan** (solo florece). De cuatro crece más delgado la chala para que coma la vaca también. Las papas siembran uno o dos, la variedad de papa es Waych’a, eso nomás. (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03)

Otro aspecto a considerar son las herramientas que se utilizan en la siembra. En la versión de los comuneros de Chimboata se dice: “**tarpunqapak necesitanchis** yugo, arado, reja” (para sembrar necesitamos yugo, arado, reja) (Entrevista abuela, cassette N° 3, 29-04-03). Un padre de familia afirma: “Para la siembra utilizamos yugo, azadón, arado, codo también para amarrar la daga, reja, picota también con eso nos hacemos ayudar pues. (Entrevista padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03), finalmente un niño desde su visión y su práctica complementa esta afirmación: “Para sembrar se utiliza yunta, tractor, y picota pala, azadón eso nomás” (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

4.4.1.3. Periodo de aporque y deshierbe

El criar la chacra es fundamental para la buena producción de los sembradíos. El aporque y deshierbe tienen su función específica de fortalecer el desarrollo de las plantas ya sea de maíz y la papa, como en el caso peruano cuando se dice: “El fin del primer aporque es desyerbar y amontonar tierra al pie de las plantas jóvenes para protegerlas contra el viento” (Gose 2001:161).

En el caso específico de la comunidad de Chimboata, el aporque se realiza desde “navidad y año nuevo, por ahí ya está para aporcar pues, se termina en carnaval. Aporcamos maíz y papa eso nomás. No se aporca el trigo solamente fumigamos con insecticidas y funguicidas” (Entrevista padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03).

En este sentido, el deshierbe se realiza de manera ordenada en el tiempo y de acuerdo a las necesidades de desarrollo de los sembradíos. Entonces pasando un mes después de la siembra aproximadamente “se aporca el maíz, la papa, igualito también el trigo hay que deshierbar. El trigo hay que fumigar siempre y si no, puede comer la hierba. Antes no había, ahora hay que deshierbar y curar con insecticida pues” (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

Llama la atención el uso indiscriminado y reciente de productos químicos en el deshierbe del trigo. Conviene hacer una reflexión sobre los efectos contraproducentes que genera en la tierra y que a la larga será más improductiva. Porque si la tierra ya no produce como antes, es efecto de la sobre explotación y una consecuencia del uso indiscriminado de fertilizantes e insecticidas químicos que ya han deteriorado la tierra.

Por otro lado, es importante reflexionar sobre el proceso de reproducción cultural que se genera en la comunidad, es decir, los niños desde que nacieron ven el uso indiscriminado de insecticidas y el peligro, es que para ellos, esta práctica se convierta en parte de su actividad cultural en la producción agrícola.

Sabemos que los niños no están aislados de las actividades agrícolas porque ellos participan del deshierbe de determinados sembradíos y no tanto del aporque todo dependiendo de la edad, “para trabajar con la papa tienes que tener pues harta experiencia” (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03). Los niños dicen: “Se deshierba en el mes de enero, febrero. Los sembradíos que necesitan deshierbar son: maíz, papa, haba, arveja y el trigo no, el trigo se fumiga. Participamos nosotros, la mamá y toda la familia” (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03).

Como los meses de enero y febrero que se caracterizan por ser periodos lluviosos, entonces para realizar las actividades de aporque y deshierbe se esperan días de sol

porque tiene que secar la hierba. El dirigente comunal dice: “Maíz uno nomás aporcamos, papa también, al aporcar se saca la hierba para que seque y después fumigamos de los bichos nomás. A veces la papa fumigamos tres veces” (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

El desarrollo de las plantas es un aspecto que marca el periodo del aporque y del deshierbe. Sobre este punto se indica:

Cuando está el follaje un poquito más grande ya unos veinte centímetros por ahí, tienes que deshierbar. Papa hay que deshierbar, primero hay que sacar las hierbas para aporcar. Para curar la papa se necesita fumigar, a veces vienen en líquido a veces en polvo, la papa tenemos que fumigar hasta que produzca, cinco a seis veces tenemos que fumigar con químico. (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03)

Algunas familias utilizan con mayor frecuencia los productos químicos para fumigar. Lo que llama la atención es la intensificación de los procesos de fumigado para garantizar la producción de la papa. Además este proceso, es decir, el uso indiscriminado de productos químicos en la producción, está dañando la tierra haciéndola a la larga más improductiva.

Al igual que en la siembra, los niños conocen perfectamente las prácticas de aporque y deshierbe de los diferentes sembradíos, esto se constata con la siguiente afirmación:

Cuando tiene un mes ya aporcan pues, cuando ya crece, después de aporcan se riega, y después se cura para que no entre la enfermedad. El deshierbe se hace sólo una vez, la papa y el maíz también uno nomás se aporca. El trigo se cura para que no salga hierba y mate a la hierba. (Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03)

Lo importante es recalcar el conocimiento que manejan los niños y niñas de esta práctica que aprenden a través de la observación y en la propia práctica (Cf. Sánchez Parga 1988).

Las herramientas que se utilizan en el aporque y el deshierbe son igualmente socializadas entre todas las personas de la familia. Al respecto se dice: “Para el deshierbe se utiliza el azadón. Se cura con líquido caratión, funguicida que traen de la feria” (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03) y la abuela de la comunidad complementa: “**jallmanatataq jallmanku azadonwan lampawan papata jallmanku, mana lampa kajtinqa chujchukawan**” Para deshierbar papa utilizamos azadón y lampa, sino hay lampa con picota (Entrevista abuela, cassette N° 3, 29-04-03).

Finalmente, haciendo énfasis en la visión integral de la agricultura andina y las prácticas de agrícolas en la comunidad, una abuela de la comunidad dice:

Jallmanku Todos Santos pasan iskay semanaman. Jallmaspaqa llusqin kinsa semanapi navidad pasaysitusta según tarpusqankuman, según wiñasqanman jallmaj kanku, chay azadoneswan, saraq chuqllunanpaqtaq qhura manchay kaqtintaq, josewan urquq kanku qhurata, qhuraqtinkuraq sara chuqllun, mana chay paywarurwarinma, mana jampiy usuchu kaq. Mana ni ima kaqchu puqullaq (Dos semanas después de Todos Santos aporcan. Una vez aporcado, en tres semanas, pasado navidad, según la fecha se siembra ya sale. Para que haya choclo, se tenía que aporcar con azadón y deshierbar con hoz, entonces había choclo, caso contrario sólo florecía. Antes no era costumbre de fumigar, producía nomás) (Entrevista abuela, cassette N° 3, 29-04-03)

Esta intervención de la abuela se remonta a tiempos anteriores de su vida, donde todavía muy poco se utilizaba los productos químicos para el tratamiento de los productos agrícolas, donde la producción dependía de los cuidados oportunos en el periodo de crecimiento de los sembradíos.

Dentro de la visión integral, vemos que para la niña de 12 años de edad, la chacra y los animales (cuyes -**quwi**) están estrechamente ligados, porque en los trabajos que realizan, se ve una mutua dependencia entre la chacra y los animales, es así que recoge hierba de la chacra para alimentarles, por ejemplo, al chancho, las vacas y las ovejas (C.c. 08-04-03:26).

4.2.1.4. Periodo de cosecha

En la cultura andina “hablar de la cultura de la diversidad es hablar de la cultura de la abundancia. (...) vivimos el mundo de la heterogeneidad que cría a la heterogeneidad” (Rengifo 1996:20).

El sistema de cultivos asociados es una forma de criar la diversidad y a la vez una forma de garantizar la alimentación para la familia, porque “la crianza de la diversidad se hace así en familia, con el cariño y consideración que nos merecen cada uno de los que la integran” (Rengifo 1996:21). La versión de una madre de familia confirma ésta noción sobre la crianza de la diversidad en la comunidad de Chimboata cuando afirma:

Cosechamos verduras, cebollitas, achuqchas, vainitas, toditos no para vender sino para comer nomás, lacayote, hay veces pepino también sabemos poner, pero las frutas se planta pues, las plantas, tres años las frutas producen y por ejemplo los duraznos cinco años ya tienen. (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03)

Cuando visitamos una de las chacras familiares, una niña entra en el maizal recogiendo durazno, arveja, acelga y choclo. En esta sementera de maíz hay cultivo asociados y se observa: hortaliza: cebolla rosada (cebolla paiteña), lacayote (sambo) acelga, arveja, papas y durazno. La niña Candelaria al recoger el choclo, cuenta: “En esta época hay todo, no compramos nada porque hay lluvia, hasta incluso vendemos en la feria de Puente de Lope Mendoza” (C.c. 08-04-03:26). “Es por ello que en estas comunidades *campesinas de Chimboata al igual que en el caso peruano*, no se tiene una escasez en la alimentación” (Carrillo 1996:98). (Cursiva es propia).

El sistema de cultivo asociado está estrechamente ligado a las formas de experimentación para garantizar una buena producción, porque ella garantiza la seguridad alimentaria de la familia. El representante de la Junta Escolar dice:

Nosotros sembramos habas, cebadita, avena y arveja, pero no en la parcela, no sembramos en hectáreas ¿No?. **Ch'ali** nosotros llamamos, mezclado maíz, haba, arveja eso lo que sembramos. Cuando está mezclado produce nomás pero siempre no mucho ¿No? Cuando siembras así mezclado parte por parte nomás entra, si cuando siembras así puros más follajes se va todo, todo produce, pues. Siempre tienes que hacer la prueba produce o no produce. (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03)

El sistema de monocultivos no es una respuesta a las formas de vida de las comunidades indígenas, porque para el indígena la diversidad es una forma de asegurar el consumo familiar de una variedad de productos. Sobre este punto se dice:

La cultura de la diversidad es en este sentido una cultura de la abundancia y no de la pobreza ni de la simplificación de los ecosistemas, menos de la escasez. No sólo se quiere que todos vivan sino que se quiere sobre todo que haya más vida. La agricultura andina no ha surgido para oponerse a la naturaleza reemplazando la diversidad natural por monocultivos, sino como un modo ritual de acompañarla en la recreación de la diversidad. (Rengifo 1996: 21)

Los productos asociados se cosechan de acuerdo a la necesidad familiar o al crecimiento de los productos, porque acompañan el preparado de algunos platos de la época.

Desde la siembra, el periodo de la cosecha ya está determinado por las lluvias, algunas familias que cuentan con riego pueden cosechar dos o tres veces al año, en cambio las familias que sólo tienen terrenos temporales cosechan una sola vez al año, como dice un padre de familia: “Cuando llueve al año una sola vez cosechamos, cuando no llueve nada, no hay vida” (Padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03). Una abuela chimboateña refuerza la idea: **“Juk kutillata cosechanchik watapi temporalpiqa. Kay yakusniyuq cosechanku kimsa kutita”** (Al año una sola vez se cosecha en temporal. Los que tienen agua, cosechan tres veces al año) (Entrevista abuela, cassette N° 1, 10-04-03).

En cambio los productos ‘principales’ como la papa, el maíz y el trigo “en el año cosechamos uno nomás pues, donde hay riego nomás producen, no hay riego no pues” (Dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

La cosecha inicia en el mes de abril, con la papa, y continúa los “meses de mayo y junio con el maíz y el trigo” respectivamente. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03). Precisamente en el mes de abril iniciaba el trabajo de campo para esta investigación, en ese entonces el dirigente comunal dice: “ahorita ya está en cosecha pues en abril se cosecha papa, maíz en mayo y en junio se cosecha trigo” (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

Una de las características de esta actividad es que en la “cosecha participan el padre, la madre y toda la familia también. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03). Al respecto se dice que “la cosecha sigue siendo una tarea que cada unidad doméstica realiza sola. Esto explica que cualquier demanda de mano de obra extra-doméstica se cumple invocando lazos de parentesco inactivados” (Gose 2001:207).

En la cosecha de productos se dividen trabajo en la familia, los hijos varones con su papá se van a cortar el trigo, el papá dice: “vieja **aqhata apana tiyan** (vieja, hay que llevar la chicha), por lo menos 7 litros porque **ñuqa chayta tomani** (yo eso tomo). **Qhipaman meriendata apamunkichik**” (Después traerán la merienda). Al decir eso se va al trabajo con sus dos hijos y la esposa igual se queda en la casa con sus hijas (C.c. -15-05-03:28)

Por otro lado, se percibe también una división de trabajo según género, porque la mujer participa en la cosecha de papa recogiendo en saquillos, es decir no cavan como los varones con picotas. Del mismo modo en la cosecha de trigo la mujer participa realizando actividades livianas en la trilla como ayudando a juntar el trigo en la era, sin embargo en ambos casos está encargada de preparar y llevar la alimentación y la chicha. En cambio, el varón es el responsable de cortar el trigo, porque según ellos, para la mujer es difícil y peligrosa esta actividad. Una observación sobre el trabajo familiar recogido durante el trabajo de campo da cuenta de la versión de un niño que dice:

Pero te cuento cavar papas es más difícil porque es cavar con **chukchuka**, luego recoger todas las papas en cambio cosechar cebolla es más fácil, cosecha de maíz es más fácil porque solamente hay que hacer **tipina** o sea deshojar maíz, eso mayormente hacen las mujeres como mi mamá y mis hermanas, pero a veces nosotros también ayudamos a cosechar el maíz. En cambio cosechar el trigo es más difícil, porque primero hay que cortar todos los días. Eso sí solamente los varones porque las mujeres pueden cortarse los dedos. Después de cortar debemos de traer a la era para trillar, traemos en **q'ipi** (en bulto) poniendo en **waska** (en sogá) y cargamos, así tenemos que hacer hasta terminar la cosecha de trigo. Las mujeres tienen que cocinar y lavar la ropa y pastorear los animales, el trabajo es más fácil”. Cuando estaba contando su hermano Claudio le llamó para que vaya a almorzar en su casa. Almorzaron y se fueron a ayudar a cortar trigo a su papá. (C.c. faml. -15-05-03:28)

Esta versión es reforzada por un padre de familia quien asigna el trabajo de la cosecha de maíz a las mujeres cuando dice: “el maíz las mujeres mayormente cosechan, el trigo los hombres pues; porque cosecha de maíz el trabajo mismo es más fácil y liviano. No como el trigo es otra cosa, no pueden aguantar en la cosecha del trigo” (Entrevista padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03).

Un dirigente comunal reafirma esta visión sobre la división del trabajo en la familia donde al parecer existe una norma implícita en las actividades agrícolas, donde las mujeres tienen un rol asignado y los varones otro, al respecto el dirigente comunal afirma:

Con mis hijos hay veces con peones, con peones se cosecha el trigo, maíz es para sólo para las mujeres nomás es pues. Es que es más facilito pues, porque el trigo tienes que cargar cegar, con tu mano es peligroso para cortar ¿No ve? Mientras el maíz de arriba se corta pues, mientras el trigo por aquisito hay que pasar, de roce, a veces esto lo lastimas o a veces esto lo machucas, peligroso riesgo puede tener, no pueden pues, pero algunos lo hacen. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

En el caso de la cosecha de trigo esta división del trabajo es también generacional, es decir, el cortado del trigo está destinado a las personas mayores y no a los niños, por lo que una niña señala: “El trigo cosecha los peones y mi papá más” (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03). En cambio “en la cosecha de maíz *tipinchik* a (deshojamos pues)” (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03).

Un aspecto importante a resaltar en este acápite es la forma como se reproducen estas normas comunitarias durante la práctica agrícola y los niños y niñas ya conocen los roles que los varones y mujeres al mismo tiempo los roles que los niños y las niñas deben realizar en la comunidad.

4.2.1.5. Almacenamiento de productos

Una vez realizada la cosecha, la próxima actividad familiar consiste en la selección y almacenamiento de los productos y otros que están destinados a su comercialización. Una madre de familia señala: “Casi la mitad guardamos pues, después la mitad hay que guardar, para vender un poco más caro. Lo que he guardado en enero, febrero así como ahora, eso hasta abril” (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03).

Varias son las formas de guardar estos productos, “almacenan seleccionando los productos extendido en las trujas¹⁵, otros guardan en saquillos dentro de la casa, y otros guardan el maíz en el techo de la cocina porque así, a través del humo, se protege de la polilla” (C.c. 08-04-03). Además las familias tienen lugares establecidos para asegurar la mantención de esos productos que tienen finalidades diferentes, unos para garantizar la alimentación de las familias, otros para semilla. En este sentido un dirigente se expresa:

¹⁵ Que también se los llama silos, consiste en la construcción de un ambiente de adobe cuya extensión oscila entre 4 a 6 m². sirve para almacenar los productos como papa, trigo y maíz.

Los productos guardamos en la casa nomás. He hecho pues, ahhh... está echo para trigo, para maíz. En ahí nomás se guarda, se llama truja, hecho de barro nomás, de adobe y barro ahí nomás se guarda, mucho también se entra la polilla. Se guarda digamos junio o agosto, casi ocho meses. Las papas guardo poco, mayormente para la semilla nomás. Igual también guardo en las trujitas en ahí. (Dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Un padre de familia comenta “la cosecha, nos guardamos pues, terminando de cavar la papa, de trillar el trigo, nos guardamos a las casitas, para que no coma el ratoncito también” (Entrevista padre de familia, cassette N° 4, 5-05-03). Algunas familias guardan sus productos con fines comerciales y para vender cuando sea necesario. Una madre de familia expresa: “nosotros guardamos, para vender un poco más carito, en diciembre en enero, vendemos, si hace falta plata ese rato vendemos” (Entrevista madre de familia, cassette N° 5, 13-04-03).

Llama la atención la versión de una abuela de la comunidad quien de manera permanente se traslada a épocas anteriores, donde los productos se podían almacenar por más tiempo que ahora, esto se puede leer en la siguiente afirmación:

Trujata t'urumanta kay jallp'amanta adoveta sik'inku ajinamanta sayachinku pirwata, achay ukhituman jallchakunchis. Mana burbuju kaqtinri kakullan, jallchakullanku juk qhipan watatawanpis sanu kaspaga kakullaq. Qhipan wata puquqtinraq recién vendenqanku (El silo se hace con adobe y allí dentro se guarda los productos. Si no hay gorgojo se puede quedar hasta el año siguiente y con la producción de ese año recién pueden vender.) (Entrevista abuela, cassette N° 3, 29-04-03)

Un niño de la comunidad coincide con la visión de la abuela cuando dice: “estos productos se guardan un año y después se vende. Si guardas más tiempo se entran polillas, como grillos también y se lo comen” (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03).

Por algunas razones las personas que no almacenan sus productos en las formas y depósitos adecuados pueden sufrir carencia alimentaría antes de próxima época de cosecha. Un abuelo de Chimboata expresa:

Aquí en la casa nomás, no tengo silo, en la casa, en el segundo piso que tengo, ahí nomás, dentro de la casa nomás. No tengo ni truja ni silo. Si, ni quiera un año se puede guardar, porque los gusanos se entran. No se puede guardar años. Ahorita mi trigo ya no hay del año pasado, he terminado todito. El maíz igual los bichos se entran ya está, hay que vender rápido o si no lo que sea, mercado hay que hacer. (Entrevista abuelo, cassette N° 7, 29-05-03)

En este sentido una niña comenta “en chirus y truja se guarda para comer, allí guardamos maíz. (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03). Otro niño describe la forma de construcción de la truja cuando manifiesta: “La truja es como una casa, solo tiene ventana nomás, no tiene puerta, de la ventana tienen que sacar y poner los productos, guardamos hasta un año” (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 2, 08-05-03).

4.2.1.6. Comercialización

El mercado impone al indígena un tipo de relaciones diferentes a su vivencia. La visión de la cultura andina es más de garantizar la seguridad alimentaria para su familia y mantener un status no por la mayor cantidad de dinero sino por la buena producción y las relaciones sociales que tiene con la sociedad.

En la comunidad de Chimboata, al igual que en otras comunidades indígenas, hay dos formas de manejo de la producción, una va dirigida al mercado y otra al autoconsumo y la autosuficiencia familiar. El excedente lo comercializan en el mercado de acuerdo a las necesidades familiares. El testimonio de un abuelo de la comunidad afirma:

Un treinta por ciento venderá pues, si no es arto, lo de más para comer así nomás es pues, los cereales, para comer, para su semillita y ya el treinta porcioncito nomás vendemos. Si hay durazno vendo así poco pues y después comemos nomás. (Entrevista abuelo, cassette N° 7, 29-05-03)

El indígena puede reproducirse al margen del mercado dentro de relaciones de reciprocidad y redistribución, manteniendo así “la independencia de su vida”, porque el mercado no afecta la razón de ser de su vida y su reproducción (Rengifo 1992:34).

No puede sostenerse que los indígenas produzcan solo para auto-consumo o que sea auto-suficientes. “Mecanismos económicos y extra económicos los han incorporado cada vez más a la sociedad global, aunque su lógica económica se rige por objetivos distintos a los objetivos de la empresa agrícola capitalista” (Gianotten y Tom de Wit 1987:182). En este sentido, un dirigente comunal expresa: “se vende dependiendo de la producción. Vendo más de la mitad porque también se entra para fertilizante, lo que se necesita pues el capital para la ropa, alimentación, para pagar pensiones según a la necesidad pues” (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

La comunidad se mantiene dentro una economía mixta entre la autosuficiencia y la relación con el mercado. En este sentido los comuneros perciben y sienten el peso de las consecuencias que genera el mercado, porque “otros se guardan y otros cuando cosechan directo llevan a la feria todito; guardan para semilla nomás y para el consumo guardan poco. Si se tiene harta familia le obliga a vender a la fuerza, para el consumo no tienen” (Padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03), entonces aceleran la

migración a las ciudades para conseguir algún trabajo. El testimonio muestra la tensión entre el mercado y la economía de sustento familiar, vemos también como el mercado se impone sobre el sistema de economía familiar y a la vez genera dificultades alimentarias.

4.2.1.7. Actividades rituales

En el marco de la reciprocidad y el diálogo con la naturaleza, las ofrendas a la Pachamama cumplen una función fundamental en el proceso de crianza mutua entre la tierra y el ser humano, porque de los cuidados de la Pachamama dependen todo el sistema de producción. Por esta razón dicen:

Agradecemos a la Pachamama, a la madre tierra, otros **q'uwan**¹⁶, nosotros también **q'uwamos**, hacemos porque es historia de nuestros antepasados pues, hay que seguir nomás dicen. Si no hacen, no produce dicen pues, por eso siempre hay que **q'uwar**, hay que **ch'allar**¹⁷ con licor, con **aqha**¹⁸ también. (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03)

Por lo tanto, es importante recordar que “la religiosidad es constituirse en parte, activa y comprometida, de la capacidad de armoniosidad que permite re-crear la armonía en el mundo vivo. Es un modo de contribuir al florecimiento de la armonía en el mundo” (Grillo 1991:17).

En este sentido, la chacra es una expresión de la animación y recreación de la naturaleza, no es fruto de una relación bipolar entre la sociedad y el mundo natural; ella es en esencia un acto ritual. Cada actividad práctica es inseparable del rito, y ésta va desde el barbecho, la siembra, la cosecha, la renovación del sindicato, la esquila, y cuanta actividad realiza.

El ritual sincroniza y sintoniza el compromiso con las colectividades naturales a base de los ritos, y no debe ser visto como si fuese una situación independiente, algo aparte, una suerte de tecnología simbólica que precede al proceso productivo, sino como un ceremonial que no separa lo profano de lo sagrado. No hay, pues, dos calendarios, uno productivo profano y otro festivo-ritual, sino es una sola actividad con múltiples expresiones. (Rengifo 1991:22)

La religiosidad andina es una ética cósmica que norma las relaciones tanto dentro de la sociedad como entre la sociedad y la naturaleza, entre la sociedad y las deidades. La práctica de la ritualidad realizada en Chimboata da cuenta de que:

¹⁶ Ritual que consiste en un ofrecimiento dedicado a la madre tierra.

¹⁷ Ritual recordatorio y de dedicación a la madre tierra

¹⁸ Chicha elaborado de maíz.

Primero para sembrar siempre se dirigen a la Pachamama, así como nosotros estamos hablando igual nos dirigimos también, pedimos que produzca esta tierrita hartito como para mantener la familia, le rogamos nosotros como que estuviéramos hablando así hablamos con la Pachamama. Así **q'uwita** hacemos con el carboncito **q'uwita** le prendemos encima traguito sí hay chichita también, después para sembrar le pedimos a los Santos y a Dios; para que produzca un poco mejor para que nos ayude para que nos repare. (Entrevista padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03)

Es importante recalcar la concepción de vida y de la relación de interdependencia con la naturaleza, con la Pachamama que es la que nos cría, pero también necesitamos criar a la madre tierra. De esta manera los comuneros de Chimboata afirman:

La Pachamama espera, como le da sed, falta como una comida ya está acostumbrada pues, el terreno sino haces eso un poco produce o cualquier desgracia pasa, así no da bien, pues. (Entrevista padre de familia, cassette N° 2, 23-04-03)

Se convida a la Pachamama pues, hay que pedir a Dios que nos acompañe con el tiempo, con la lluvia, eso es la costumbre, pero algunos no hacen pero yo siempre lo hago. Eso son costumbres antiguas de los abuelos. A veces falla dice pero yo siempre lo hago. En esa **q'uwa** hay que poner coquita, cigarros, trago más, a veces si hay chicha más, cerveza también. En la **q'uwa** participan mi mujer, mis hijos para rezar el credo y padre nuestro. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Un aspecto a remarcar en la actividad ritual a la Pachamama es la presencia del sincretismo religioso que se practica de ofrecimiento a la madre tierra, en el que también se hace mención al cristianismo, donde los niños participan en prácticas de rezos cristianos.

En el ritual de la **q'uwa** participan todos los integrantes de la familia, como dice el Secretario de relaciones de Junta Escolar: “si estamos en la **q'uwa** toda la familia participamos ahí quizá hasta los peones” (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03).

En la cultura agreo-céntrica, al iniciar las actividades agrícolas como la siembra, la cosecha es necesario realizar una ofrenda a la Pachamama, por lo tanto:

Sé **q'uwa** igualito pues, para sembrar, para trillar también **q'uwamos**, para cavar papa también, **q'uwamos**. Si no **q'uwamos** el tiempo nos friega, malos día hace, y cuando **q'uwamos** buen tiempo, buen día es... Antecitos hay que **q'uwar** para después el día siguiente mejora el tiempo. A veces con **chhilchi** y mucho viento y no podemos trillar pues. Así dicen, si será pero así se hace, creencias son. (Entrevista abuelo, cassette N° 7, 29-05-03)

Los niños también tienen una clara conciencia de esta relación con la Pachamama y de la importancia de la **q'uwa** para la buena producción. Un niño comenta: “se hace rituales para que produzca más pues. Si no se **ch'alla** no produce bien, tampoco llueve pues” (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03).

Esta práctica de la **q'uwa** está estrechamente ligada a la cultura andina, un abuelo dice: “desde que yo conozco así siempre es, más antes había más **q'uwakus**, ahora más bien poco nomás” (Entrevista abuelo, cassette N° 7, 29-05-03). Sin embargo, las

creencias religiosas que se introducen en las comunidades están provocando la pérdida de estas costumbres y prácticas religiosas andinas. Al respecto se dice: “los hermanos ya se olvidan ya no hacen *q’uwar* nada. Los católicos sí” (Entrevista tío, cassette N° 4, 5-05-03).

4.2.2. Participación de los niños y niñas en la práctica agrícola

La participación de los niños y niñas en la práctica agrícola, además de ayudar en las diferentes actividades, cumple la función de aprendizaje de aquellas prácticas comunitarias agrícolas. En este sentido, lo importante es recalcar que el niño aprende sobre el terreno y con la práctica aprovechando todos los espacios e instancias que le otorga su medio y no necesita de otro espacio como la escuela para aprender. “Y es que el método campesino de enseñanza para la vida supone dos cosas que no se dan en la escuela: está ligado al trabajo práctico y que sea una respuesta a necesidades de la familia y el niño” (Ansión 1991:108).

En el caso de las niñas, la situación es similar, es la madre quien va inculcando en su hija todos los conocimientos y actividades a realizar en la chacra, en la casa, con los animales como la atención a las personas mayores y en el futuro al marido. Además se le enseña a hilar, tejer; no se descuidan los principios morales de no robar, no mentir, no engañar, no ser perezosa, no ser mezquina con la comida, no ser grosera con las personas.

4.2.2.1. Participación en la casa y en la chacra

Es importante la participación de los niños y niñas en las actividades agrícolas y domésticas porque ellos y ellas trabajan en la chacra y en las actividades domésticas ayudando a sus padres, sin limitar sus esfuerzos, apoyan a sus padres en diferentes labores agrícolas y sus madres en diferentes actividades agrícolas y domésticas.

Como la chacra enseña a pasar la vida a todos sus comuneros indígenas de la comunidad, entonces “no tienen preferencia que sus hijos sean varones o mujeres, porque los dos sirven en la chacra, la importancia de ellos es para fortalecer el ayni, la minga del ayllu en las chacras, en las fiestas, en la comunidad” (Carrillo 2000:132).

En la comunidad de Chimboata, la participación de los niños y niñas en las actividades agrícolas es importante, además esta participación, en sí misma, tiene ciertos roles asignados según su género. Veamos la versión de una madre de familia cuando expresa:

También en la casa hay cosas de hacer, las mujeres también en la cosecha deschalamos maíz. Hay ratos también ayudamos a llevar los trigos a la era. Pero los hombres trabajan más y las mujeres pasamos más en la casa cocinando, lavando, aseando, pasteando ovejas. Por ejemplo en tiempo de cosecha mi hija sabe ir a pastear las ovejas desde las seis hasta las diez de la mañana. Hasta mientras yo tengo que deschalar maíz. En la cosecha tiene que participar todos pues. (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03).

Mas allá de los prejuicios de género, esta afirmación muestra la participación de todos los miembros de la familia en las actividades agrícolas. Considero necesario aclarar que en las comunidades indígenas muchas actividades agrícolas se comparten entre el varón y la mujer, en cambio hay otras actividades que tienen roles definidas, lo que no necesariamente significa discriminación de género, sino responde a la dinámica familiar. Esta situación podemos constatar con la siguiente observación de campo:

A las 5:35 de la mañana se inicia con las actividades de la casa. don Gregorio se va recoger leña y sus hijos se instalan a desgranar maíz. A las 6:30 de la mañana doña Luisa con sus hijas preparan el desayuno y todos, o sea padres e hijos, desayunan juntos. (C.c. 11-04-03)

Esta situación es casi generalizada en las comunidades indígenas ya que en otras comunidades campesinas del Perú se ve la misma realidad:

Con respecto a las labores domésticas, *los niños de 7 a 12 años* son los que más apoyan en casa, desde las cuatro de la mañana están pasteando la yunta, cocinan, atienden hermanitos menores, riegan maíz, recogen pasto para asistir a la escuela, de regreso tienen las mismas responsabilidades de la mañana. (Costilla 2000:141-142)

La familia campesina de Chimboata cuenta con el apoyo de sus hijos en las actividades agrícolas, los papás dicen: "Sí mis hijos me ayudan en todo lo que es mi trabajo, pues, llegando de la escuela por lo menos una o dos horas me ayudan cuando hay sus vacaciones o sábado y domingo mis hijos me ayudan, pastean los bueyes para arar" (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03). Otro padre de familia dice: "Sí mis hijos participan cuando salen de vacaciones, en el sembradío, en aporcar, en la cosecha, ahí me ayudan" (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

Un padre de familia afirma que sus hijos ayudan un poco, pero no es como los mayores, "chiquitos, sólo tienen 12 años, **wawitas** todavía son". Las actividades de mayor dedicación corresponden a "pastar vaquitas, ovejitas, burritos, caballitos, en eso nos ayuda, día sábado y domingo, esos dos días nos ayudan, después vienen a la escuela no trabajan o poco trabajan pues ellos" (Entrevista padre de familia, cassette N° 4, 5-05-03).

Estos escenarios también se presentan en otras comunidades de la cultura quechua como en el caso del Perú cuando dicen:

Dentro del año escolar, los niños dedican los días sábados y domingos para los quehaceres de la chacra y cuidado de los animales, ya que el resto del día sólo apoyan en actividades puntuales a través del *tutapay* como el acarreo de leña y bosta, aporque de cultivos en áreas pequeñas, y en las tardes ayudan apenas en el acarreo del agua, preparación de alimentos, atención de los animales que se quedan en los cercos. (Machaca 2000:123)

La versión de otro padre de familia de Chimboata corrobora estas afirmaciones cuando expresa: ***“Yanapawanpuni, kunanpis ovejata michisan, imatapis wawaqa mandasqaqa ruwakunan tiyan, burru watamuy ninchiq, wakas watamuy ninchiq, ruwasanpuni. Escuelamanta chamuspaqa ruwan ajina kawsayku”*** (Me ayuda siempre, ahora está pastando las ovejas, la wawa cuando se le manda cualquier cosa hace, amarra los burros las vacas, hace siempre. Llegando de la escuela hace, así vivimos) (Entrevista padre de familia, cassette N° 4, 02-05-03).

Las niñas parecen haber internalizado ciertos roles que están destinados a ellas, aunque esto no significa que tengan que limitarse a estos roles, porque en la medida de las posibilidades ellas también participan de algunas actividades asignadas a los varones. Las siguientes afirmaciones podemos apreciar estas concepciones: “Llegan familiares, mis hermanos y mi mamá me dice: ‘sírvales comida’ y tengo que servir pues. Ayudo, sembrando papa, abono el maíz, después lavo ropa. Después de clases a veces cocino, a veces ayudo a mi papá también, a veces pastero ovejas” (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03).

Otras niñas afirman lo siguiente: “Ayudo cavando papa, llenamos en los sacos, mi papá corta el maíz y yo deshojo, él cava cebolla, yo lavo” (Entrevista alumna de octavo, cassette N° 1, 10-04-03) “En mi casa cocino, pastero ovejas, lavo ropas” (Entrevista alumna de octavo, cassette N° 4, 29-05-03). En este sentido, un estudio en otra comunidad indígena del país, expresa:

En sector de actividades mayormente realizado por los hombres, aunque la presencia de las mujeres no puede ignorarse. Si bien el mayor peso recae en los hombres, no hay ninguna actividad donde la mujer no tenga algún nivel de participación y aporte. Menor participación de la mujer se da en actividad de preparación del terreno. Las mujeres tienen mayores aportes en cuidados de animales y alimentación. (Bejarano y Soriano 1996:19,21)

Un niño se da cuenta de esta situación cuando afirma “los varones y las mujeres trabajamos en la agricultura, si no hay varones en la familia con peones hacen trabajar” (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 2, 08-05-03), aunque en algunos casos las mujeres también participan en algunas actividades agrícolas como dice en la cita anterior.

El programa municipal educativo en un estudio sobre la participación de los niños y niñas en edad escolar que participan en actividades económicas y domésticas se obtuvo que “los niños participan en actividades: agrícolas pecuarias 78%, comerciantes 2%, artesanales 18% otros 2%. Las niñas participan en actividades domésticas 72%, agrícolas y pecuarias 18%, otros 10%” (PROME 2002: 18).

Como se puede ver, que los niños y niñas en edad escolar, realizan otras tareas aparte de las actividades escolares, esas tareas consisten, preferentemente, en labores domésticas para las niñas y en actividades agrícolas para los niños, por esta razón, se incrementa la inasistencia en época de cosecha donde los varones participan de manera directa en trabajos agrícolas, las mujeres participan en trabajos domésticos.

En las familias observadas no se pudo evidenciar la inasistencia a la escuela por causa de las actividades agrícolas, además “entre los padres de familia y los profesores se acordó una norma que consiste en una multa de Bs.1.- por la inasistencia de un alumno a clases” (C.c. 15-05-03). Esta condición, en cierta medida, obliga a los padres de familia a que sus hijos no falten a la escuela.

La situación conflictiva de los calendarios agrícola y escolar es una problemática generalizada en el área rural. Para solucionar ésta situación, en algunas comunidades indígenas, se ha planteado un calendario escolar regionalizado de acuerdo al calendario agrícola de la región. Un estudio sobre esta temática da cuenta que:

Los niños y las niñas reciben la educación propia en forma oral en la casa, al lado de sus padres. Observan diariamente las actividades de sus padres y aprenden con la práctica. Por ejemplo, las niñas aprenden a cocinar, a seleccionar y echar semilla, a tejer. Los niños aprenden manejar los bueyes, a hacer cercos en el monte, a trillar el trigo y guardar la chala. (...) En consecuencia el calendario escolar regionalizado no solo tiene por finalidad evitar que los niños falten a la escuela, sino que tengan tiempo para estar junto a sus padres aprendiendo hacer las faenas agrícolas, garantizando de esa manera la revitalización de su cultura. (Arratia 2001:99)

Sin embargo, en la comunidad de Chimboata se hace difícil conciliar un calendario escolar ya que sus actividades agrícolas son bastante diversas porque algunas familias cuentan con dos sistemas de producción, el sistema a secano y con riego. Por otro lado, los educandos de la unidad central de Chimboata vienen de diferentes comunidades y no siempre coinciden sus actividades agrícolas y tiempos. Sin embargo, es válida la reflexión sobre la posibilidad de continuar la transmisión de conocimientos de la práctica agrícola de padres a hijos, de generación en generación.

4.2.2.2 Participación en la escuela

En las comunidades indígenas, la visión de padres de familia y los niños sobre la escuela es concreta, porque, según ellos, la escuela cumple funciones específicas que son las de enseñar a leer, escribir y las operaciones aritméticas (Cf. Ansión 1991). Un estudio en una comunidad peruana expresan:

La mayoría de los niños, contestan algo fríos que la escuela les enseña a leer y escribir. También les enseña a jugar, a cantar, muchos manifiestan que les servirá en el futuro para cuando vayan a visitar la ciudad, no desorientarse allí y de esa forma poder volver a su tierra cuantas veces puedan. (Asociación Paqalqu 2000:80)

En la escuela de Chimboata la participación de los niños y niñas en las actividades de la práctica agrícola están referidas a la elaboración de compost como una actividad curricular. En ese entendido una alumna de séptimo año dice: “En el compost he trabajado también yo, con picota, con azadón, con pala no he trabajado yo. He traído vegetal, **wanu** también. Las mujeres también hemos cavado y los varones también” (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03).

Un aspecto a resaltar en la participación de niñas y niños en la escuela, es la actitud de las mujeres en los procesos pedagógicos de aula y como ellas se sienten en relación a sus compañeros varones. Una niña dice que participa más entre mujeres porque “tengo miedo participar con varones” (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03). Otra niña de octavo de primaria confirma esta versión cuando dice:

Los varones nos dejan participar a veces, a veces no nos dejan también, tenemos miedo. Así se ríen, cuando salimos al pizarrón tenemos miedo de los otros, porque se ríen por eso tenemos miedo, no es así nos dicen. (Entrevista alumna de octavo, cassette N° 1, 06-05-03)

Sin embargo, una niña comenta que en la conformación de grupos de trabajo “a veces en grupo con varones trabajamos siempre” (Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03).

En el desarrollo de una clase de Ciencias de la Vida, el profesor comentaba sobre las formas de utilizar y de adquirir el abono químico, “a veces sus papás siembran papa con fertilizantes y no producen bien los frutos”. Al escuchar el comentario del profesor, un educando expresa su desacuerdo y dice: “**mana chaychu**”(no es así). Sin embargo, el profesor afirma que los fertilizantes son ofertados como préstamo por algunas instituciones como SEPA y “los papás después deben pagar de su bolsillo”. El educando sigue discutiendo con el profesor: “¡No! No pagamos”. El profesor insiste en su versión “sí, tiene que pagar después de la cosecha” (C.c. 7mo. 09-04-03:4). Es de

valorar la actitud contestataria del educando que discute con libertad con su profesor, en otras situaciones, antes de la Reforma Educativa, el niño se habría quedado callado pese a tener la razón.

En otra oportunidad, mientras los profesores de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales reunían a los alumnos de los dos cursos (séptimo y octavo), mientras explicaban sobre las formas de elaborar el abono vegetal se observa la conformación de dos grupos varones y mujeres. El profesor Ciencias Naturales se da cuenta de este hecho y les pregunta “¿Qué paso? ¿Por qué ustedes están separados de esta forma, quien les mandó que conformen de esa manera?” Sin embargo, los alumnos seguían en sus grupos conformados por ellos mismos (C.c.7mo.y 8vo. 22-04-03:10).

En ese contexto, el profesor reflexiona sobre las actividades y roles que tienen que realizar los varones y las mujeres en la casa. Al respecto el profesor dice: “tanto varón como mujer deben trabajar igual a igual, del mismo modo cocinar, cuidar animales” (C.c. 8vo. 12-05-03:21).

Según el documento de la Reforma Educativa se dice que “los niños deben participar activamente del proceso de aprendizaje y realizar actividades organizadas por ellos mismos” (SNE 1997:38), sin embargo, en las observaciones de clases se pudo detectar que esta participación es limitada a las iniciativas y el programa del profesor. Según a mi percepción los aprendizajes deberían organizarse de acuerdo a los conocimientos de los niños y niñas de la comunidad en el desarrollo de las clases, poco se toma en cuenta esos conocimientos de las prácticas de los educandos.

4.2.3. Aprendizaje de los niños y niñas en la práctica agrícola

En su generalidad, los niños y las niñas en las sociedades andinas, como el quechua, aprenden un sin fin de actividades a través de la experiencia de la vida diaria. Porque la “enseñanza de los padres y abuelos es fundamental para la vida, para producir y saber relacionarse con la naturaleza y las deidades, en todo el ciclo de la vida. Ese mensaje llega a los niños, pues en los juegos recrean los dichos saberes enseñados” (Apaza y Espillico 2000:72).

Aproximadamente, el 99% de las personas entrevistadas de la comunidad de Chimboata (niños, niñas, padres de familia y autoridades de la comuna) coinciden que los niños y niñas aprenden las prácticas agrícolas de sus papás y mamás en su casa y en la propia actividad. Las siguientes afirmaciones confirman estas versiones:

Los conocimientos de la práctica agrícola enseñan más en la casa. Enseña mi papá pues. (Entrevista Alumno de séptimo, cassette N° 1, 05-05-03)

En mi casa aprendo más sobre el trabajo agrícola. Estos conocimientos me enseñaron mi papá y mi mamá, pues. (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03)

Estas formas de vida y de aprendizaje se dan en diferentes comunidades andinas donde los niños aprenden dentro la familia y de sus padres, quienes aprendieron de sus ascendientes y esta cadena viene dándose en forma continuada. De la misma manera, las niñas aprenden de sus madres los quehaceres de hogar y el cuidado de los animales, observando atentamente lo que hacen y obedeciendo sus consejos.

La participación de los niños y niñas en los procesos de la práctica agrícola es importante porque forma parte del proceso de aprendizaje y de la educación ya que “los niños aprenden a diferenciar todo tipo de ruidos producidos por la lluvia, las pisadas de los animales, el agua, el viento, etc. Es decir que el niño ejercita y desarrolla todos sus sentidos, juega, camina, salta, corre, trepa a los árboles, hala, levanta pesos” (Achahui y Pardo 2000:101).

Al ser “el aprendizaje una cuestión de acompañamiento en todas sus capacidades y sentidos” (Rengifo 1990:99), está asociado a escuchar, a observar, a convivir y acompañar con cariño y gusto a quienes muestran a saberes, viviéndolos de diversos modos y en variedad de circunstancias y ritmos de la vida comunitaria. Al respecto se comentan:

A deshojar maíz y a cavar papa nuestros papás nos han enseñado, solo viendo nomás aprendimos. (Entrevista alumna de octavo, cassette N° 1, 10-04-03)

Enseñan a trabajar en la casa el papá y los hermanos mayores. Así se hace diciendo hacen y nosotros miramos y podemos nomás. (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 3, 27-05-03)

En la comunidad de Chimboata, los niños acompañan a los padres en las tareas de la chacra y aprenden observando y practicando saberes que se le muestran haciendo, conversando y recibiendo consejos de los adultos, como señala Sánchez-Parga “el niño indígena va aprendiendo la realidad por comportamientos preferentemente miméticos, por la observación y la experiencia” (1988: 90).

Por otro lado, respecto a la transmisión de conocimientos de la práctica agrícola en la escuela, los padres de familia exponen:

Estoy de acuerdo que aprenda los conocimientos propios en la escuela, porque también tiene que aprender eso pues, si no aprende bien pueden sufrir de aquí en atrás ¿No? Porque con nosotros también no aprenden todo ¿No? Porque con otra gente siempre se aprende todas las cosas también conociendo lugares ¿No? Estoy de acuerdo que aprende las culturas, la cultura pero ya cambia. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

En estas versiones podemos leer, por un lado, una visión de complementariedad entre la escuela y la comunidad, ya que al referirse a al aprendizaje de los conocimientos de la comunidad en la escuela dice: 'también tienen que aprender eso pues', estaríamos entendiendo, además de saber leer y escribir en la escuela también tiene que aprender los conocimientos de la práctica agrícola para no 'sufrir'. En el testimonio también se percibe una visión dinámica de la cultura, de las posibilidades de construcción y de aprendizaje de la interculturalidad cuando dice 'se aprende (...) conociendo otros lugares'.

Por otro lado, una madre de familia expresa con claridad las diferencias entre los roles de la escuela y de la familia, ya que para ella, ambas instituciones, (escuela y comunidad o familia) cumplen funciones específicas, pero que a la vez se complementan: "**profesores mana llamk'ayta yachachinkuchu, ñuqayku chaytaqa yachachiyku wawataqa, paykunaqa escuelalla yachachinku**" (Los profesores no enseñan a trabajar la tierra, nosotros enseñamos eso, ellos la escuela nomás enseñan) (Entrevista padre de familia, cassette N° 4, 02-05-03). Ambas instituciones enseñan dos cosas diferentes pero al mismo tiempo complementarias que favorece en desvolvimiento en la vida de los pobladores. La primera enseña a leer y escribir; la segunda enseña a trabajar la chacra y a deselverse en la vida.

En cambio, para los alumnos y alumnas de la escuela el profesor enseña conocimientos relacionados a la práctica agrícola pero que no siempre pueden ser útiles o adecuados a las necesidades de las prácticas agrícolas de la comunidad. Uno de estos conocimientos se refiere a la enseñanza de la elaboración de compost, que es una práctica introducida por los docentes, sobre el cual los educandos coinciden con el siguiente comentario:

Profesor de Ciencias Naturales me enseñó a hacer compost antes no sabía hacer.
(Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 2, 06-05-03)

Durante el proceso de recolección de datos se pudo observar que el profesor intentaba explicar la utilidad de este conocimiento para las actividades agrícolas de la familia, y dice: "en la casa también pueden hacer compost o abono natural, no es necesario comprar abono químico" (C.c. 7mo. y 8vo. 08-04-03:2). Sin embargo, siguiendo las actividades cotidianas de las familias de la comunidad de Chimboata se observó que algunos de los elementos como los desechos de la cocina son necesarios para alimentar a los animales como los chanchos, ovejas y vacas, por lo que se carece de estos elementos para elaborar el compost y ser utilizado en la agricultura familiar. Considero que esta actividad puede tener su aplicación en pequeñas parcelas y huertos familiares y no así en el sistema de producción familiar de la comunidad.

4.3. EIB-Currículo Diversificado

La concepción de la EIB implica cambios estructurales en la concepción y desarrollo de currículo en la escuela, porque no se puede concebir la EIB y el currículo de manera separada. Las “teorías sociales del currículum son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad” (Kemmis 1988:45).

En este sentido, es importante abordar el tema de la interculturalidad no sólo en el plano de simple reconocimiento del otro y en las relaciones complejas de pugnas y negociaciones socioculturales, sino también, la interculturalidad debemos entenderla como concepciones y prácticas de construcción y enriquecimiento de las relaciones conflictivas socioculturales, económicas, políticas y de poder. Es algo que se construye y se vive en la vida cotidiana de la comunidad, de la escuela y en otros espacios de convivencia, de negociación y de pugnas de poderes. En ese sentido, “el currículo intercultural es un espacio en el que se negocian las prácticas, los conocimientos, los valores, la palabra, los tiempos, los espacios, las formas de hacer y la autoridad comunal. (...) es un espacio de negociación de poder en el ámbito educativo” (Garcés y Guzmán 2003:12).

En esta sección se trabajarán las visiones de EIB y las concepciones de currículo diversificado que sustentan las prácticas pedagógicas en la unidad educativa de Chimboata.

4.3.1. Visión de la EIB

Siendo la interculturalidad un eje de la Reforma Educativa, que a partir del reconocimiento de la diversidad étnica, social, cultural y lingüística del país “propone replantear las relaciones educativas, creando condiciones para la cultura y la lengua de los pueblos originarios tengan cabida en la práctica pedagógica, democratizando así la convivencia y el trabajo institucional dentro de la escuela” (MECyD 1999b:3).

La interculturalidad en la reforma, es un nuevo enfoque que supone “básicamente un cambio de actitud” (Anaya 2000:47). La misma autora, en su condición de autoridad nacional, señala que la tarea “es convertir a la interculturalidad en una práctica cotidiana en el aula y fuera de ella, dentro del sistema educativo y fuera de ella”. (Ibíd)

4.3.1.1. Escuela

La EIB en sus planes y programas del currículo respeta la lengua de uso predominante de los/las educandos además de desarrollar la segunda lengua. Asimismo, cada área de conocimiento reconoce como válidos los saberes producidos por cada cultura, entonces la EIB se tendría que entender tanto en el aspecto lingüístico y curricular: como la metodología y los contenidos.

En la escuela de Chimboata la EIB se “está implementando desde 1999, estuve con quinto curso y avanzamos, por ejemplo, el alfabeto quechua después algunas palabras así cuentos así” (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03).

En las entrevistas al director y profesores, la visión de EIB que resaltan está estrechamente relacionada al tratamiento de la lengua, por otro lado, la visión sobre EIB podemos denotar en las formas de hablar por otros, o sea hablan a nombre de los padres de familia y ellos (los docentes), no emiten su opinión. Las versiones que dan cuenta de estas apreciaciones se refieren a los padres de familia y dicen:

Resulta que en algunas unidades educativas y también aquí rechazan, porque ellos consideran que ya saben el idioma nativo que es quechua ellos dicen suficientemente sabemos, lo que nosotros queremos que nuestros hijos aprendan el castellano para así ir a hacer gestiones en las ciudades, pero un poquito conversando con ellos haciéndoles concientes de nuestra cultura, de nuestras costumbres, inclusive de nuestro lenguaje propio, el quechua por ejemplo. Entonces, se dieron cuenta de que realmente estaban olvidando el quechua que no sabíamos hablar. De ahí estamos, un poquito tratando de introducirnos recién, aunque hay rechazo todavía. Pero yo creo poco a poco vamos a llegar a implementar. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

En este testimonio, aunque se habla de la cultura y las costumbres, se percibe un mayor énfasis en la lengua.

Refiriéndonos al mismo punto, un profesor de la escuela de Chimboata también hace referencia al rechazo de la EIB por los padres de familia y cuando los profesores explicaron sobre el enfoque pedagógico del tratamiento de la lengua en la enseñanza es que en los padres había mayor aceptación. La siguiente afirmación señala:

A los principios han negado, o sea no han aceptado directamente así. Después cuando hemos explicado diciendo que quechua solamente van a llevar en los primeros ciclos, luego después castellano, ya se dieron cuenta. Hemos explicado diciendo que si nosotros enseñamos en castellano los alumnos no van entender, como ellos son de habla quechua entonces la enseñanza también tiene que ser quechua. Los padres de familia recién han aceptado. (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

La versión del profesor nos muestra un manejo básico de la enseñanza en lengua materna que ayuda en la comprensión de los temas que se trabajan en el aula. Sin embargo, llama la atención la orientación y el enfoque del 'bilingüismo de transición'¹⁹ que maneja el profesor cuando dice que el "quechua solamente van a llevar en los primeros ciclos", con lo cual se aleja de la visión del 'bilingüismo de mantenimiento'²⁰ y desarrollo que plantea la Reforma Educativa. (Cf. López y Jung 1988:36)

Otro aspecto a tomar en cuenta es la presión de los padres de familia que "quieren que sus hijos aprendan más que todo la lecto-escritura en EIB, si ellos van a estudiar a otros colegios, la Universidad o Normal, ellos tienen que saber leer y escribir en quechua y en castellano" (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03).

En esta afirmación se puede percibir que la demanda de educación bilingüe de los padres de familia corresponde a una educación bilingüe de mantenimiento porque está reclamando una EIB para todo el sistema educativo incluyendo la educación superior. Sobre la demanda y el rechazo de una educación bilingüe por los padres de familia, el siguiente testimonio da cuenta de aspectos mucho más estructurales en la sociedad porque se dice:

Al principio ha rechazado la comunidad, esperan que sus hijos hablen perfectamente el castellano así para que cuando se van a la ciudad ellos siempre con las autoridades no hablan en quechua, ellos mayormente hablan en castellano, por eso algunos padres de familia quieren que les hablen y aprendan más el castellano. Eso también, primero siempre va partir de su idioma después así completar con el castellano. (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03)

Estas afirmaciones coinciden con la visión y la demanda de los padres de familia de otras comunidades peruanas cuando el aprendizaje del castellano está relacionado con una "condición básica de vincularse con el exterior, para conseguir un trabajo en la ciudad, para relacionarse con los comerciantes, con las oficinas públicas, con los jueces, para poder discutir con todos ellos y no dejarse engañar" (Ansión 1991:111-112).

Por lo tanto, las afirmaciones constituyen una demanda estructural porque los padres de familia del campo ven que las relaciones sociales, la atención en diferentes espacios y oficinas de la ciudad, las autoridades no hablan quechua sino el castellano, por lo tanto, ven que siguen siendo discriminados y postergados de la

¹⁹ Entenderemos por bilingüismo de transición al uso de una lengua originaria para lograr una mejor castellanización. En el caso del sistema educativo se usa la lengua originaria hasta un curso determinado, para después pasar al uso de una lengua de mayor prestigio como, en nuestro caso, el castellano.

²⁰ En cambio el bilingüismo de mantenimiento se refiere al uso y desarrollo de una lengua originaria durante el proceso del sistema educativo; es decir, en los primeros cursos se inicia con mayor porcentaje de uso de la lengua originaria para después llegar a usar en un 50% las dos lenguas (castellano y lengua originaria).

atención que requieren; esta es una de las razones por la que exigen la enseñanza del castellano antes que del quechua.

Frente a esta demanda de la comunidad y cuando los profesores “no tenían bastante preparación de cómo enseñar a nuestros alumnos” (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03) les faltaba argumentos y preparación para entender y hacer entender a los padres de familia sobre las ventajas de la EIB.

A partir de este hecho se hace notar por parte del director, la falta de materiales, de capacitación para los maestros, al mismo tiempo se reconoce que parte de la responsabilidad de la buena implementación de la EIB y las perspectivas de los padres de familia dependen, en parte, de los profesores. El director afirma:

En cuanto en la perspectiva, yo creo mucho dependerá de nosotros de los profesores como le trabajemos, es una situación difícil en este momento, tampoco tenemos mucho apoyo en cuestión de materiales instruccional, capacitación que primera instancia se vieron un poquito atemorizados sobre el manejo de las metodologías. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

Realmente es importante contar con una información adecuada sobre la EIB para que en función a esa información los profesores y los padres de familia puedan proyectar su visión. En muchos casos, esa falta de información genera malos entendidos y rechazos a este enfoque de educación. El director comenta: “Los docentes están de acuerdo con la EIB, algunos no están de acuerdo, pero no en su totalidad. La mayor parte están conscientes de que sí habría que iniciar en el niño con sus propios saberes del lugar” (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03). Sin embargo, en la práctica de aula todavía no se ve esta forma de trabajo.

Respecto a las dificultades señaladas por el director de la escuela, la Viceministra de educación primaria de ese entonces admitió algunas dificultades como la falta de información a los padres de familia sobre los beneficios para sus hijos de esta modalidad, el desorden administrativo y la falta de capacitación a los maestros (Cf. Anaya 2000:47).

4.3.1.2. Comunidad

La visión de la comunidad se intentará explicar a partir de las versiones sobre la implementación de la EIB, sin duda encontraremos varios criterios y sus matices sobre este nuevo enfoque de educación.

Una primera apreciación que hacemos, que surge de las versiones de los padres de familia, es que en su generalidad sus opiniones se refieren a la educación bilingüe, es decir, a la enseñanza del quechua y del castellano. Ninguno de los entrevistados hace mención a la interculturalidad. Entonces, la EIB para ellos es enseñanza en dos

lenguas, sobre esta visión encontraremos diferentes opiniones de acuerdos y desacuerdos sobre la implementación de la EIB.

En primera instancia, presentaremos algunas opiniones que muestran ciertos acuerdos sobre la enseñanza de la lengua quechua y el castellano en la escuela; estas opiniones están referidas a la enseñanza del quechua en la escuela y son las siguientes:

Sí estoy de acuerdo, porque ahí todos los alumnos saben qué cosas hacen, con eso yo estoy conforme. (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03)

Estoy de acuerdo, porque aquí en el campo hablamos quechua mezclado con castellano y se está enseñando el quechua normal. (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03)

Yo estoy de acuerdo porque saben hablar pero no saben escribir ¿No? Tiene que saber las dos cosas tiene que saber hablar y escribir también eso a mí me gusta. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Hasta aquí podemos comentar los matices que resaltan en estas afirmaciones. La primera afirmación da cuenta de la necesidad de la enseñanza en lengua quechua, porque así los niños 'saben qué cosas hacen', claro, porque antes, con una educación castellanizante ellos repetían y no sabían, es decir, no entendían lo que se trabaja en el aula.

En el segundo testimonio el representante de la junta escolar menciona: 'el quechua hablamos mezclado con castellano' y al decir que en la escuela se enseña el quechua normal, entendemos que hace referencia a la enseñanza del quechua normalizado.

La tercera afirmación da cuenta de una preocupación por la escritura del quechua, es decir frente a las versiones de que el quechua sabemos nomás hablar, este testimonio da un salto hacia la valoración de la escritura de la lengua quechua que es una de las tareas de la escuela.

Los siguientes testimonios dan cuenta de los acuerdos de la educación bilingüe, es decir, para los miembros de la comunidad es importante la enseñanza de las dos lenguas en la escuela, ya que cada una de ellas tienen su propia funcionalidad. A continuación leeremos algunas afirmaciones a favor de la educación bilingüe:

Quechuapiqa ñuqayku de acuerdo kayku letrata riqsisanku, castellanupi letra riqsinku, yachanku, ñuqallaykuña mana yachaykuchu. Kunan qan parlasanki chaypiqa, castellano yachaypis quechua yachaypis interesllapuni manachu. Castellanollata yachayman qhichwatañataq mana ni atisunmanchu, iskayninta yachana tiyan, achaywanqa maypipis kallanki, iskaynin convienen ñuqanchiqman. Pero cuidadpi mana quechuata parlankuchu (Estamos de acuerdo que conozcan el quechua y también el castellano, nosotros nomás no sabemos. El castellano y el quechua es de interés. Los dos tenemos que aprender con eso en cualquier lugar puedes estar, para nosotros los dos conviene. Pero en la ciudad no hablan quechua) (Entrevista madre de familia, cassette N° 4, 02-05-03)

La valoración de la enseñanza en dos lenguas está relacionada con las posibilidades de conseguir trabajo cuando tengan que migrar a alguna población o a la ciudad, también para relacionarse y comunicarse con otras personas en situaciones de viaje.

Así como encontramos posiciones a favor de la implementación de la educación bilingüe en la escuela, también se encontró algunas posiciones en contra de esta modalidad de enseñanza, cuyas razones se tratará de entender a través de los siguientes testimonios:

Bilingüe mana kusachu, chantaqa achka perjudikakun mana atinkuchu quechuaman escribiyta, chantaqa paykuna mana ancha cuenta qukunkuchu chay letrasta pantanku. Ancha mana gustawaykuchu ñuqaykuta (La educación bilingüe no está bien, perjudica y no pueden escribir en quechua, los alumnos no se dan cuenta y se equivocan en las letras. No nos gusta mucho) (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03).

Paykuna chaytaqa imaynatachus yachachiyta munanku ajinata yachachinqanku, castellanupi parlay ninqa chay ajinata parlanqa, ñuqawanqa qhichwallapipuni parlanqa, imata ñuqa mana yachaspa castellanuta imata contestasaqri, castellanutapuni, mana qhichwataqa, ñuqallawan tukukuchun, paykunawanqa castellanumanta parlanayki tiyan nini ñuqaqa, mana castellanuyuqchu kani ñuqaqa, wawasniypis mana atinkuchu alchisniypis mana atinkuchu, atispa mana atispa parlanku (Ellos como quieren enseñar así enseñaran a hablar en castellano, pero conmigo tendrá que seguir hablando en quechua. Tienen que enseñar en castellano, en mí que termine el quechua, con ellos tienen que hablar en castellano porque no sabemos y mis hijos y mi nieto pudiendo sin poder hablan) (Entrevista abuela, cassette N° 2, 29-04-03)

Qhiswataqa k'ala yachayku castellanupipuni yachachinan tiyan profesorqa, castellanutapuni maytapis purinapaqqa. Kay ñuqapis mana escuelayuqqa Cochabambapipis thamaykachani, kay machka valen, kay juk machka valen tapuykukusaniraq, paykunaqa yaykuytawan rantinku pacha, mana yachaqri tapuykusanraq callispis sutiyuq tukuy calles sutiyuq, mana yachaqri tapuykusanchiq. Ari necesitakun piwan parlanapis, wakinqa mana entiendenllawaykutaqchu, no entiende niwanchiq. Kay qhipa wawasqa mana puni yachankuchu quechuataqa puro castellanupuni (Quechua sabemos todos, el profesor tiene que enseñar en castellano para viajar. Sin escuela en Cochabamba también caminamos sin rumbo preguntando, mientras el que sabe leer conoce y entra a comprar. Sí necesitamos castellano, ellos también a veces, 'no entiendo' nos dicen cuando hablamos en quechua. Los hijos menores no saben nada de quechua y hablan solamente castellano). (Entrevista padres de familia, cassette N° 4, 02-05-03)

Contraria a las anteriores afirmaciones, se muestra una oposición por diferentes razones. Una primera razón que resalta en la primera afirmación está relacionada al proceso pedagógico, donde se dice que los niños no aprenden bien a escribir bien en ninguna de las dos lenguas y se perjudican en su aprendizaje, esa situación genera descontento en la madre de familia.

En la segunda afirmación se puede percibir la visión de la escuela con relación a la comunidad porque la abuela tiene claramente definidos los roles y los espacios de aprendizaje del castellano en la escuela y el quechua en la casa. Por lo tanto ella demanda de la escuela la enseñanza del castellano para fines de comunicación con otras personas en otros contextos.

La última afirmación, el aprendizaje del castellano tiene estrecha relación con el trato que reciben de las personas en situaciones de migración a las ciudades, en el mercado y otros contextos. La experiencia del padre de familia es la que más pesa antes que las teorías sobre la modalidad bilingüe. En mi concepto es una llamada de atención a la modalidad bilingüe que sólo toca aspectos relacionados con la escuela, cuando en el resto de la sociedad se sigue desvalorizando y discriminando al idioma y a las personas que hablamos esta lengua. Esta posición exige cambios estructurales en la política lingüística de Bolivia. Esta afirmación también revela la necesidad del aprender el castellano porque quieren entablar relaciones igualitarias en las ciudades o en su defecto ellos también deben aprender el quechua.

El siguiente testimonio es aún más contundente en su apreciación respecto al rol de la escuela, atribuyéndolo como una de las tareas fundamentales de la escuela la enseñanza del castellano y además es una de las funciones de la escuela. Por otro lado, hace mención a la incorporación de los conocimientos familiares y comunales en la escuela, al respecto el padre de familia dice:

Ñuqayku yachachillayku chaytaqa, kaypi jallp'a kusamantaqa ñuqa yachachillani, wayk'unapis imapis yachachillani, aswan escuelapi paykunapaqqa castellanu yachananku, chay aswan necesario paykunapaqqa, achaypaq escuelaman churanchiq, manachay campu ruwanataqa ñuqayku kaypi yachachillayku, kunitanpis ovejata michisan payqa ñaqhalla chamurqa, mana wasipi kakunchu (Nosotros enseñamos referente al trabajo de la tierra, de la cocina, en la escuela el castellano tienen que aprender, eso es más necesario para ellos, para eso ponemos a la escuela, los trabajos del campo nosotros enseñamos nomás, hace rato llegó de la escuela y está pasteando las ovejas. (Entrevista padre de familia, cassette N° 4, 02-05-03)

El énfasis del padre de familia está referido a que los niños y niñas aprenden en la casa realizando diferentes actividades cotidianas y que la escuela tiene que enseñar el castellano que es una de las razones por las que mandamos a nuestros hijos a la escuela.

Esta afirmación se puede entender, también como una forma de resistencia a la incorporación de conocimientos relacionados con las actividades cotidianas que se realizan en la comunidad, porque eso aprenden en la casa y en la escuela tienen que aprender otras cosas que no se hace en la comunidad.

Dentro de esta visión de que la escuela es para enseñar a leer y escribir se puede percibir también una noción desvalorización de las formas de vida comunera y una sobre valoración de la escuela, además esta valoración está relacionada con las perspectivas de migración de la comunidad, como dice: ***“Escuelaqa astawan faltakun, escuelayuqqa maypapis kawsakullankuña, mana escuelayuq chayqa kay burru jina trabajasayku niykiqa, escuelapi yachaspaqa maymanpis tranquilo***

rillankuña, mana escuelayuq mayman rinkir” (La escuela hace mucha falta, con escuela en cualquier lugar viven nomás, y pueden viajar con tranquilidad a cualquier lugar y sino tenemos escuela como burro estamos trabajando) (Entrevista padre de familia, cassette N° 4, 02-05-05).

Finalmente, los padres de familia ven la situación real de la falta de capacitación de los profesores para poder aplicar esta modalidad, cuando una madre de familia afirma: *“profesores mana atinkuchu”* (los profesores no pueden) (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03).

4.3.2. Concepción del currículo diversificado

El currículo de la reforma, a través de las ramas complementarias, atiende la expresión regional y local de las necesidades del aprendizaje expresadas en competencias y saberes necesarios para dar satisfacción a esas necesidades. “Esto implica darle al currículo una dimensión regional y local que permite articular los aprendizajes requeridos por la sociedad global con aquellos que se requieren para atender las demandas entre las comunidades” (UNST-P 1995:6,7).

En este sentido, el currículo de la Reforma Educativa boliviana abre una posibilidad de incorporar contenidos referentes a las necesidades de la comunidad o la región, con lo que “abre el tema curricular a otros sectores, perdiendo así el Estado el monopolio de la definición curricular” (Casassus 1999:15).

De alguna manera, esta concepción de la educación como sistema local, apunta a devolver la educación y la escuela a la comunidad, a fin de democratizar la estructura del Estado en la prestación del servicio educativo, aunque pensar en el currículo diversificado ya no es una mirada desde la relación escuela – estado, sino desde la perspectiva más amplia de las relaciones educación-sociedad (Cf. Kemmis 1988:78).

Sin embargo, esta apertura a plantear las competencias²¹ locales o regionales, de alguna manera podría entenderse como una oportunidad “para iniciar estrategias de descolonización del currículo, que pueden ser reconocidos en lugares muy modestos y

²¹ Entenderemos por competencias al conjunto de capacidades que incorporan conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que las personas manifiestan a través de sus desempeños. Un currículo orientado al desarrollo de competencias busca promover procesos que permitan a las personas desarrollar capacidades para enfrentar con autonomía diferentes situaciones, problemas y desafíos. (UDC 1999:5). Para desarrollar las competencias se debe tomar en cuenta el contexto, los contenidos, los procesos y los desempeños que posibilitan el uso de diferentes capacidades pertinentes ante distintas situaciones: El contexto es el marco de referencia que brinda significado al aprendizaje; Los procesos son medios que implican la construcción de conocimientos, actitudes y valores que son priorizados en la práctica; Los contenidos son los saberes culturales que incorporan conceptos, procedimientos y actitudes y el desempeño es el saber hacer, implica el logro y el uso de las capacidades adquiridas por las personas. (UDC 1999:5)

cotidianos. Es en estos intersticios de lo cotidiano que podemos introducir otros significados y representaciones” (Apple 1997:75). En este sentido, siguiendo las líneas del Consejo Educativo Quechua, entenderemos por currículo diversificado:

Como un conjunto de prácticas que los educando realizan dentro de un proceso de reconocimiento y auto-investigación de su realidad productiva y reproductiva a nivel político, social, cultural, ritual y festivo, en función de que las organizaciones y comunidades puedan tomar decisiones sobre su proyecto comunitario de vida y frente a otros sectores sociales con los que interactúan. (Garcés y Guzmán 2003:14)

Las posibilidades de descolonizar el currículo homogeneizante podrían ser mayores si los responsables de la gestión educativa, en los niveles regional y local, entendieran y se apropiaran de esta responsabilidad que les asigna el Estado, en el marco de la descentralización curricular que:

Constituye una respuesta a las demandas surgidas de los llamamientos a la democracia y al reconocimiento de la parte esencial que tiene la sociedad local en la cultura. (...) una descentralización del control sobre el contenido curricular que abría la posibilidad de adaptar el currículo al contexto local. (Lundgren 1992:114)

Los planteamientos generales como política educativa constituyen una oportunidad para avanzar en la descolonización de los conocimientos a partir de la incorporación de contenidos, saberes y ciertas prácticas de la vida comunitaria a través del currículo diversificado a la escuela y de esta forma aprovechar algunas iniciativas de la descentralización pedagógica para generar cambios en la educación de los niños y niñas del país. Pero, como la Reforma Educativa otorga la responsabilidad de la elaboración del currículo diversificado a un conjunto de personas, ver Art. 14 del D.S. 23950, como las juntas escolares, el director, los profesores, el asesor pedagógico y los técnicos distritales, que en la práctica, ninguno de estos actores asumen esta responsabilidad y se sigue esperando lineamientos del nivel central.

A continuación observaremos las concepciones y visiones que los docentes y los padres de familia tienen sobre el currículo diversificado.

4.3.2.1. Docentes

Considerando que el director de escuela es uno de los responsables “por hacer efectiva la entrega del currículo básico nacional, a la vez que definir y desarrollar el currículo que responda a los intereses específicos de la comunidad local” (Machado 2001:261), se ve la importancia de conocer la concepción del director del núcleo de Chimboata.

En este sentido, para el Ministerio de Educación el currículo diversificado es entendido como las competencias locales o regionales, en cambio para el director del núcleo el

currículo diversificado tiene otras características como la integración de áreas. Esta concepción de currículo diversificado es expresada de la siguiente manera:

Bueno, aquí llegaría integrar muchas áreas de conocimiento, al menos yo veo que Ciencias Naturales es una materia donde trata de todos los seres vivos orgánicos e inorgánicos donde debe arrancar todas las demás asignaturas complementarias como: Matemáticas, Ciencias Naturales todas las áreas de conocimientos, ¿No?. Entonces de ahí debe arrancar, todos debemos trabajar a base de las Ciencias de la Vida o Ciencias Naturales. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

El testimonio expresado por el director de núcleo muestra su falta de comprensión del currículo diversificado, aunque en el Decreto Reglamentario 23950 está expresado, el director de núcleo no parece conocer esta disposición. Las razones podrían ser diversas: la falta de interés del director por informarse respecto al tema, la poca o ninguna importancia de los niveles nacional y departamental en las capacitaciones para directores y profesores sobre el tema, la falta de claridad en los niveles centrales sobre el cómo encarar la elaboración del currículo diversificado, por lo tanto, por la falta de orientaciones metodológicas, para directores y profesores, es evidente la poca posibilidad de implementar el currículo diversificado en la unidad central de Chimboata.

Uno de los roles del director de núcleo es brindar orientación al personal docente sobre aspectos curriculares y sobre la adecuación o enriquecimiento del currículo acordes a las necesidades locales de los educandos, como se dice:

El director necesita liderar el proceso colectivo de definición del currículo correspondiente al interés específico de la escuela, es decir, el enriquecimiento curricular a partir de las necesidades locales definidas en forma participativa. En este contexto, el director estimulará a su cuerpo docente a fin de que el currículo sea entregado al alumno de la forma más dinámica y productiva posible, favoreciendo un adecuado desempeño de lo que sucede dentro de la sala de clases en la interacción profesor-alumno, para que ocurra un aprendizaje efectivo. (Machado 2001:261)

Lamentablemente, en la unidad central de Chimboata la realidad educativa nos muestra una gran dificultad o un gran vacío, porque el director del núcleo desconoce esta realidad. Dada su concepción de currículo diversificado del director que no hace mención a las competencias locales, sino a la integración de conocimientos alrededor del área de Ciencias Naturales. Entonces, ¿qué se puede exigir de alguien que no tiene una concepción clara sobre el currículo diversificado?. ¿Cómo podría liderar la elaboración y la implementación del currículo diversificado en la unidad central de Chimboata?

Sin embargo, es interesante ver la concepción del docente del área de Ciencias Naturales sobre el currículo diversificado cuando afirma:

Según a mi modo de entender, debemos respetar por ejemplo, toda su cultura, tradiciones, costumbres. Más que todo respetando sus costumbres y tradiciones, a veces

nosotros decimos que sí pertenece a otra iglesia así ya empezamos tal vez a rechazar y eso con la Reforma tiene que respetar tal cual es. (Entrevista Profesor CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

Si bien el docente demuestra alguna idea respecto a las formas de trabajo de la educación intercultural, pero da a entender que todavía no tienen una idea cabal sobre el currículo diversificado, aunque, de alguna manera, se puede relacionar con la incorporación de saberes y conocimientos y el respeto a las formas de vida de las comunidades.

Un aspecto que remarca el docente es el respeto que se debe generar a las costumbres y las tradiciones y de alguna manera se preocupa por eliminar la discriminación en la educación. Sin embargo, lo que llama la atención es la relación con la religión o la iglesia de pertenencia. Aunque el asunto de las religiones es un tema a analizar con mayor rigurosidad, sin embargo, en esta parte no venía al caso tal preocupación.

El profesor pone en evidencia la falta de orientación respecto al currículo diversificado porque “en este núcleo faltaba un asesor para que nos oriente, para que nos guíe, en eso” (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03).

En síntesis, la concepción de currículo diversificado del director y del profesor no hacen mención al desarrollo de competencias locales o regionales, ellos tienen una mirada reducida y particularizada en algunos aspectos de la educación como la integración de áreas a partir del área de Ciencias Naturales y el respeto a las tradiciones o costumbres, que en el fondo no dice nada sobre el currículo diversificado.

4.3.2.2. Padres de familia

Según los datos recogidos, la concepción del currículo diversificado en los padres de familia es diversa por un lado hacen mención a las actividades agrícolas de la comunidad, en este caso refiriéndose a la incorporación de conocimientos agrícolas en la escuela, el presidente de la Junta Escolar afirma:

Estoy de acuerdo pues, claro, siempre tienen que saber cómo preparar el terreno, cómo se puede hacer producir cualquier cosecha eso. Estoy de acuerdo pues, tienen que saber cualquier alumno, niño tienen que saber. (Entrevista PJE, cassette N° 2, 23-04-03)

La afirmación, ‘tiene que saber cómo preparar el terreno’ y ‘cómo hacer producir cualquier cosecha’ es categórico y se refiere a que los niños deben desarrollar también estas competencias destinadas a responder a las necesidades de la agricultura de la región, además, esta afirmación parece la más próxima a la concepción del currículo

diversificado planteada por el Ministerio de Educación. Lo que falta es profundizar las metodologías de trabajo y las formas de incorporación de estos u otros conocimientos en la escuela.

Otra afirmación de una madre de familia gira en torno a las actividades productivas dentro la escuela, hace mención a esas actividades que los profesores realizan en las parcelas y ella afirma: **“Es que chayta yachakunan tiyan, yanapanakunanpa verduras churaytapis chaypaq, kusalla chay iii. Trabajasunpuni profesores chaywan, qayna watapis churan cebollasta”** (Eso tiene que aprender para que nos ayude a cultivar verduras ¿no? El profesor está trabajando con eso, el año pasado también cultivaron cebolla) (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03).

En esta afirmación se puede revelar la noción de escuela y producción, pero una forma de concebir la producción desde el accionar de la escuela, es decir, desde las actividades que realizan los docentes en las parcelas de la escuela y aun todavía falta la comprensión amplia de la relación escuela y comunidad y del currículo diversificado. Esta es una de las razones por las que el docente del área de Ciencias Naturales implementa algunos conocimientos de la práctica agrícola en la escuela de manera incipiente en la unidad central de Chimboata.

Al respecto debemos tener cuidado con la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en la escuela y no enseñar desde la visión tradicional y occidental (Cf. Zavala 2000), porque ésta práctica de llegar a sembrar en las parcelas del establecimiento no cambia su visión de escuela, porque no recupera prácticas y situaciones de la vida comunitaria.

Esta situación amerita una reflexión profunda sobre el qué y el cómo implementar el currículo diversificado en las escuelas que trabajan con Educación Intercultural Bilingüe.

Por otro lado, un padre de familia de la unidad educativa de estudio demuestra una opinión contraria a las anteriores, porque en su afirmación parece asignarle roles distintos a la escuela y a la comunidad. En este sentido el padre de familia expresa:

A mi sobrino quiero que enseñe a leer, escribir, la suma, toda la tarea, matemáticas ciencias, lo que hay que hacer en la escuela. Eso nomás pues, en la escuela, en la agricultura no trabaja pues en la escuela ¿No?. Cuando vienen a la casa, en el campo nomás trabajan, unos dos días, un rato, una media hora eso nomás trabajan los chicos. Cuando las escuelas desde el lunes trabajan en la escuela nomás pues. Día domingo, día sábado nos ayudan un poquito pastar ovejitas, vaquitas eso nomás. Las gallinitas miran eso nomás pues. (Entrevista padre de familia, cassette N° 4, 5-05-03)

En esta afirmación se puede entender que el padre de familia está separando a la enseñanza de la lectura, escritura y matemáticas como actividades que se hacen

dentro la escuela. En cambio, las actividades como la agricultura y el cuidado de los animales se realiza en la casa o la comunidad.

Siguiendo a Ansión (1991) se puede inferir que este padre de familia refleja esa visión de la escuela como un espacio de relaciones conflictivas y ambivalente, porque en la escuela se dedican a cierto tipo de actividades y en la casa a otro tipo de actividades. Aunque, la escuela les aleja de las actividades agrícolas y domésticas, sin embargo, es valorada porque es la encargada de enseñar aspectos que no están contemplados y que no forman parte de la vivencia cotidiana de la comunidad, como son la lectura, y la escritura. Entonces, en los padres de familia se pueden identificar tres tendencias de concepciones respecto a la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola a la escuela. Una de ellas parece mostrar un acuerdo de la incorporación de estos conocimientos, la segunda está entendida como la incorporación de actividades agropecuarias dentro la escuela y la tercera hace énfasis en los distintos roles de la escuela y la comunidad, con lo que se deduce no estar de acuerdo con la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en la escuela.

4.3.3. Gestión escolar y comunal

La implementación de competencias de acuerdo a las necesidades locales, a mi juicio, implica también un cambio en la concepción de la gestión educativa, lo cual necesariamente debería contemplar un análisis de los calendarios escolar y agrícola y cómo estos se pueden compatibilizar y contribuir al desarrollo de una buena gestión del currículo diversificado.

Una gestión pedagógica que considere las características socio-productivas de la región, es decir, que permite que las actividades agrícolas lleguen a ser una respuesta a las demandas de la sociedad que vive en el área rural, es una manera de cómo la escuela se adapta a la realidad sociocultural de la población.

Todo dependerá de las demandas y expectativas que se tiene acerca de la escuela, además del tipo de relación que se quiere entablar entre la escuela y la comunidad. En este sentido, abordaremos la visión de los padres de familia respecto al calendario escolar y agrícola que rige tanto en la escuela como en la comunidad.

4.3.3.1. Calendario escolar

El calendario escolar de la unidad central de Chimboata se enmarca dentro de la normativa que emana al Ministerio de Educación. Esta normativa establece el inicio de las actividades escolares a partir del mes de febrero hasta fines del mes de noviembre, incluyendo un descanso pedagógico de tres semanas, programas para fines de junio y la primera quincena de julio.

Sin duda, este calendario escolar yuxtapone algunas actividades agrícolas y domésticas en las que los niños participan activamente. Estas actividades constituyen los primeros aprendizajes de los niños y niñas y están relacionados con su vida cotidiana, son parte de su socialización primaria.

En un estudio realizado por Arratia (2001), en la Central Regional Campesina de Raqaypampa, los pobladores de esta comunidad demandan un calendario escolar que esté de acuerdo al calendario agrícola. Sin embargo, la situación no parece la misma en la comunidad de Chimboata, ya que para ellos la concepción de escuela parece ser separada de las actividades de la comunidad, aunque también encontraremos algunas opiniones disonantes que demandan un ajuste al calendario escolar. A continuación presentaremos algunas opiniones que muestran las visiones antes descritas. Para el Secretario de Relaciones de la Junta Escolar, el calendario escolar:

Más o menos está bien. Al trabajo agrícola nosotros salimos más temprano. Sí, el calendario escolar está bien nomás; padre y madre salen más temprana a veces salimos a las cinco de la mañana o cuatro de la mañana si tenemos que irnos lejos. Después los hijos tienen que irse a las clases a la hora, ¿No?. (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03)

La opinión muestra una actitud de conformismo y de adecuación de las familias a las exigencias del calendario escolar y las actividades agrícolas son asumidas por los padres. Por otro lado, se muestra una actitud de priorizar las actividades de la escuela en lugar de las actividades de la comunidad. Esta priorización expresa también una forma de sobrevaloración de la escuela y una manera implícita de subvalorar las actividades de la comunidad. Cuando al Secretario de Relaciones de la Junta Escolar se le preguntó si a él en algo le perjudicaba el calendario escolar establecido por el Ministerio de Educación, él respondió:

No, a mí en nada. Para qué vamos a perjudicar a los niños, sí está estudiando no hay que perjudicar siempre. Estoy de acuerdo, si no hay el estudio no vivimos en el campo, cuando hay el estudio, cuando viene la gente también hablamos. Si no estudias, tienes miedo con cualquier gente, ¿Sí?. (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03)

En esta afirmación, podemos percibir explícitamente la sobrevaloración a la escuela, al extremo de afirmar 'si no hay el estudio no vivimos en el campo', cuando en realidad hay muchas personas que han vivido y siguen viviendo sin haber estudiado, es decir, sin haber pasado por la escuela. En este marco de valoración, es importante analizar el rol de la escuela y cómo contribuye a la autoestima y a la pérdida de miedo de las personas que pasan por la escuela o, por el contrario, la escuela se constituye en un instrumento que, al desvalorar la cultura, sus conocimientos y su lengua, ayuda a generar un proceso de baja autoestima en las personas por mucho que hayan pasado por la escuela.

Es en esta situación, como dice Ansión (1991), donde se muestra una visión y relación ambivalente y conflictiva entre la escuela y la comunidad, mientras, por un lado, la escuela se hace necesaria para relacionarse con otros, por otro lado, puede estar generando situaciones y actitudes de desvalorización y baja autoestima en los niños, niñas y jóvenes indígenas.

Este sentimiento de priorización está expresado de distintas maneras por los padres de familia. La cuestión sigue siendo el calendario escolar y el calendario agrícola, al rededor de esta problemática estamos identificando las concepciones de la escuela. Por ejemplo veamos el siguiente testimonio de un padre de familia que dice:

Sí, pero ya estoy acostumbrado, ¿qué voy a hacer?, ¿Acaso van dar permiso? Tengo que trabajar aunque sólo, yo tengo que trabajar nomás, no voy a estar esperando a mis hijos que vengan. Yo estoy de acuerdo con el calendario escolar, quisiera que termine su escuela ¿No? Aunque yo solito me quedaré. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Tres aspectos podemos identificar en esta versión del padre de familia: 1) está acostumbrado al calendario escolar; 2) resignado a realizar el trabajo agrícola sólo, sin la ayuda de sus hijos porque no les darán permiso en la escuela y 3) liberarles de las tareas agrícolas a sus hijos a objeto que terminen la escuela, aun a costa de quedarse sólo en la agricultura.

Es importante conocer la visión discordante con las anteriores citas de algunos padres de familia. En este caso, tenemos el dato de que la madre de familia no está de acuerdo con el calendario escolar. La informante, cuando se le pregunta si está de acuerdo con el calendario escolar dice: "No, yo quiero que trabaje desde febrero hasta octubre nomás, antes así era. Cuando yo estaba en la escuela febrero empezaba y octubre las clases ya terminaba ahora no es así" (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03).

Si bien no es explícita su desacuerdo se debe a que necesita colaboración en las actividades de la siembra, ya que en el mes de noviembre inicia las actividades de la siembra de algunos productos, en cambio en la escuela están intensificando el trabajo de evaluación de fin de año, es decir no se puede faltar, caso contrario corre el riesgo de cumplir con las competencias diseñadas para el año, vale decir, al no presentarse a las evaluaciones, los educandos podrían tener problemas para aprobar el curso.

4.3.3.2. Calendario de actividad agrícola

El calendario agrícola²² de la comunidad de Chimboata es cíclico como en toda comunidad andina, en la que un conjunto de actividades agrícola, ganaderas, de comercio y otras se superponen en la comunidad.

Además, en la misma comunidad de Chimboata, no se puede hablar de actividades uniformes, tanto en tiempo como en las mismas actividades agrícolas ya que ellas dependen del tipo de agricultura, a secano o con riego, y a la tenencia de tierra de los pobladores. Es decir, en la comunidad de Chimboata hay diversidad geográfica y de formas de agricultura en función a los cuales el calendario agrícola presenta sus variaciones. En el sistema de cultivo a secano, una vez que se prepara la tierra, con las primeras lluvias se inicia la siembra. Dependiendo del producto sembrado, la actividad agrícola que se realiza a continuación es el aporque. En el caso de la papa y el maíz se aporca, el caso del trigo se fumiga para desyerbar. Esta actividad se realiza desde fines de diciembre, enero, febrero y marzo.

La cosecha de productos se realiza desde el mes de abril y termina en el mes de julio. Se inicia con la cosecha de papa, posteriormente se cosecha el maíz y el trigo. Posterior a las actividades de cosecha se entra en un periodo de arreglo de las casas y algunas personas migran a otras ciudades para conseguir algún trabajo hasta la época de la siembra.

Las actividades de cuidado de la ganadería como las vacas, ovejas y otras se realizan durante todo el año, de ellas se encargan las mamás y los niños generalmente, pero del cuidado de los bueyes se encargan más bien los papás o las personas mayores.

Las actividades rituales se realizan paralelas a las actividades de siembra y, cosecha y en algunas ocasiones especiales, cuando se recuerda alguna festividad religiosa de la comunidad como es el caso de la fiesta patronal del 8 de septiembre.

²² Esta basado en el sistema de cultivo a secano porque la mayor parte de la población se rige bajo este sistema de producción.

Si comparamos este calendario de las actividades agrícolas con el calendario escolar, encontramos que, en los meses de mayo y junio las actividades de la cosecha son intensas en las que se requieren de la participación y colaboración de los niños y las niñas en las actividades agrícolas, cuidado del ganado y domésticas. Sin embargo, en estos meses, las actividades en la escuela se tornan también intensas con el avance de los temas y las evaluaciones de medio año para ingresar al periodo del descanso pedagógico (ver calendario agrícola y escolar en anexo N° 7).

En síntesis, en este periodo se traslapan las actividades escolares con las actividades agrícolas y donde los niños tienen menos oportunidades de aprender las cosas de la casa respecto a los trabajos agrícolas, porque prefieren quedarse en la escuela. En muchos casos también se presenta ausentismo en la asistencia de los niños y niñas a la escuela, porque los padres prefieren que sus hijos colaboren en sus trabajos agrícolas antes que ir a la escuela porque se hace una necesidad prioritaria. La misma situación se presenta en el mes de noviembre, cuando empieza la siembra.

Si consideramos que la práctica agrícola es prioritaria en las comunidades indígenas ya que de ellas depende la vida de los miembros de la familia indígena, será necesario implementar un calendario escolar regionalizado de acuerdo al calendario agrícola de la comunidad, en cumplimiento del inciso a) del artículo 37 de la RM 162/01 que dice:

Los directores Distritales de Educación, coordinando con los Directores de (...) Núcleo así como con las Juntas Escolares, de Núcleo y Distritales fijarán el calendario escolar más apropiado para su localidad, teniendo en cuenta las características socioeconómicas y culturales y las condiciones ecológicas y climáticas locales. (MECyD 1999:171).

Esta situación podría contribuir a que el abordaje de los contenidos del currículo diversificado esté de acuerdo con las actividades agrícolas de la comunidad y a lograr una mayor aproximación entre la escuela y la comunidad. Es una forma de hacer gestión escolar en función al calendario agrícola y a las actividades que realizan los pobladores de la región, especialmente cuando se trata de la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en la escuela.

4.3.4. Contenidos del área de Ciencias de la Vida al 3er. Ciclo

4.3.4.1. Escuela

Algunos autores, como Carretero, mencionando a Ausubel, dicen sobre la estructuración de conocimientos relacionados integralmente que se darán siempre que el “estudiante utiliza los conocimientos que ya posee, aunque estos no sean totalmente correctos” (Carretero 1993:27), en ese sentido, el proceso pedagógico se debe trabajar a partir de los conocimientos previos de los educandos, entonces

podemos diferenciar, por un lado, la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en la escuela, que implique una continuidad o una reflexión sobre práctica agrícola en la vida comunitaria y que se dé continuidad a los procesos de construcción de conocimientos comunitarios. Por otro lado, partir de los conocimientos previos de los educandos para no seguir en la dinámica escolar alejada de la vida comunitaria. A continuación veremos cómo se trabaja estos conocimientos expresados en contenidos en la escuela, cuál es la demanda de contenidos de la comunidad y los contenidos que plantea la institución Taipy.

Tratándose del currículo diversificado, es importante abordar el tema de los contenidos trabajados en la escuela y cómo estos reflejan la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola que forma parte de la vida familiar y comunitaria. Por la forma de cómo se planea su abordaje de estos contenidos, en parte, refleja también una concepción de los docentes acerca del currículo diversificado. Veamos la versión del Director cuando se le preguntó sobre los contenidos de la práctica agrícola en la escuela, la respuesta fue:

Desde luego, estamos incorporando los conocimientos agrícolas en el área de Ciencias de la Vida. Por ejemplo ahora tenemos aquí espacios, aquí vamos a poder ya practicarlo en parte la teoría y llevar a la práctica y comprobar realmente con los alumnos inclusive yo, desde luego yo creo que ya van a iniciar en algunos cursos con germinaderos de la forma del desarrollo de una plantita por ejemplo, luego que fenómenos implican para su crecimiento. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

En esta afirmación se puede evidenciar la tendencia de trabajar los conocimientos de la práctica agrícola dentro la misma concepción de la escuela. Es decir, no se aprovecha situaciones reales de la práctica agrícola en la comunidad para abordar desde la concepción y la vivencia comunitaria.

De acuerdo a las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, se pudo constatar el abordaje de cuatro temas referidos a: "Herbario de hojas, plantas medicinales, y variedad de productos, eso nomás" (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 1, 05-05-03). Por su parte el profesor afirma:

Aprovechado, por ejemplo, que era la época de pasto, se podía aprovechar el pasto para elaborar el compost. Y luego he podido aprovechar las hojas y después las plantas medicinales porque después en el invierno se va secar. Después ya vamos a entrar con los contenidos. Nosotros planificamos para primer trimestre después ya vamos a planificar segundo y tercero así. (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

La versión de los alumnos coincide con estos temas mencionados por el profesor cuando afirman:

Hemos trabajado, compost, plantas medicinales, clases de hojas en herbario, recogiendo hojas hemos hecho secar y hemos pegado al archivador eso nomás. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 06-05-03)

En el contenido del área de Ciencias Naturales hemos trabajado compost, herbario, clases de hojas, plantas medicinales, eso nomás. (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 3, 27-05-03)

Considero que algunos de estos temas tienen estrecha relación con la práctica agrícola y se podría explotar bien para trabajar en el currículo diversificado, en cambio otros no corresponden a los conocimientos de la práctica agrícola de la comunidad. Por ejemplo, la variedad de productos, sí es un tema que podría explotarse bien para el currículo diversificado de la práctica agrícola. Al respecto el profesor del área de Ciencias de la Vida dice:

Los alumnos no conocen la variedad de papa, comunidad por comunidad es muy diferente. Cuando trae los alumnos las papas casi no conocen los nombres qué clase de papa, qué clase de maíz o de trigo hay. Yo mismo, por ejemplo, la variedad de trigo no conozco, porque en mi casa sólo producen maíz, papas tal vez lo que se cultiva alfalfa nada más. Entonces cuando traían las variedades de trigo ellos hablan de que clase de trigo y que se llama el trigo. Entonces, nosotros ahora, con séptimo y octavo, estamos reuniendo y colocando sus nombres nomás todavía, luego ya vamos a explicar así según lo que han traído. Por ejemplo si José Luis Calicho, ha traído la variedad de trigo "yanabarba", entonces él tiene que explicar sobre cuándo se siembra, cuándo se cosecha, en qué tiempo produce, cuánto cuesta la tirada o la arroba de trigo hacer las comparaciones. (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

Sin duda, esta forma de abordar el contenido sobre la variedad de productos ayuda a los niños a afianzar y valorizar los conocimientos propios sobre la práctica agrícola. Además, según la versión del profesor, el tema se aborda de manera integral desde la siembra hasta la comercialización en la que se podría relacionar con otras áreas como las matemáticas. Por otro lado se puede inferir que la autoestima de los niños y niñas ha ido en crecimiento porque los aprendizajes comunitarios son retomados y valorados en la escuela.

Otro de los temas que se trabaja en el área de Ciencias de la Vida está referido a las plantas medicinales. Este tema forma parte de la planificación trimestral del profesor y está expresado en el propósito: "valoramos y clasificamos las plantas medicinales de la región y del país para su buena aplicabilidad de los mismos" (Plan trimestral 2003: 3). En el mismo plan, como indicador se lee: "Valora los conocimientos sobre las plantas medicinales que tiene las culturas originarias y hábitos de salud que practican demostrando intereses por conocer sobre sus propiedades culturales" (Ibíd.).

Sobre este tema un alumno del séptimo año comenta que conoce algunas plantas medicinales como:

La retama, raíz de paico, malva eso nomás sé. Ah también eucalipto. El eucalipto sirve para dolor de cabeza. La malva también es bueno para el dolor de cabeza. La Retama es bueno para el dolor de estómago. Se tiene que hacer hervir y tomar eso pues. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 1, 05-05-03)

Con cola de caballo para purificar la sangre, con malva para dolor de cabeza hay que moler y poner en la frente como parche, se hace hervir y tomar, también se puede moler sus hojas y poner como cataplasma a su frente. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Esta afirmación da cuenta, no solo del conocimiento de algunas plantas medicinales, sino también de la utilidad y del tratamiento de las dolencias.

Sobre la forma de cómo aborda este contenido, el profesor comenta que la enseñanza ahora es diferente y dice: “Ya no es el profesor que saca el tema y dicta, ahora los alumnos tienen que sacar los contenidos, tienen que exponer, el profesor hace de orientador y guía nomás” (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03).

El desarrollo de estos dos temas anteriores muestra mayor participación en los educandos ya que ellos comparten el conocimiento adquirido durante las actividades agrícolas familiares. Esta metodología empleada por el docente es coherente con los postulados del constructivismo que hacen mención a generar los procesos educativos a partir de los conocimientos previos y donde el docente se convierte en facilitador de dicho proceso.

Otro tema que se trabaja es el compost, claro que tiene estrecha relación con la práctica agrícola, pero no corresponde al conocimiento de la práctica agrícola comunitaria. Al respecto el Director de la unidad central de Chimboata dice:

Estamos iniciando con el proyecto de compost que es un abono natural; el objetivo es expandir, porque lamentablemente aquí en el lugar más utilizan los abonos químicos y lo peor, conocemos que eso tampoco es bueno y es rechazado a nivel mundial inclusive los países potenciales no utilizan, aquí mandan a los países de tercer mundo. De ahí que inclusive aquí los comunarios se dieron cuenta, por ejemplo, en cuanto a las papas que tiene otro sabor, entonces, ellos cosechan luego lo venden en la ciudad y compran otro para su consumo. Entonces de esa manera nosotros estamos queriendo incentivar desde la escuela con el apoyo de compost (abono natural). (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

De esta versión se puede apuntar que el Director una visión de crítica al desarrollo agrícola referente a los abonos químicos. Lo que afirma de las papas desabridas es cierto. Sin embargo, su lectura del sistema agropecuario es incompleta y parece no responder a la integralidad de la forma de vida de la comunidad.

Si bien el compost es una práctica de conservación de la tierra de las sociedades desarrollistas, al igual que el uso del estiércol (*wanu*) en las sociedades andinas, que se constituye en una alternativa contra el uso indiscriminado del abono químico, en la práctica, para las sociedades indígenas andinas, es difícil aplicar este sistema de conservación de suelo. Por ejemplo, si se quiere expandir el compost al cultivo de la papa, ¿Se imaginan las cantidades que se tendrían que elaborar?, ¿De dónde se saca tanta materia prima?. Si se usa los pastos y los desechos de la cocina ¿Qué pasaría

con los animales de corral?. En el fondo parece que se mantiene la concepción de desarrollo en el sentido de llevarles algo novedoso al indígena para que mejore su sistema de vida, aunque el proyecto sea poco o nada aplicable.

El profesor de Ciencias de la Vida, en relación a los conocimientos de la práctica agrícola, dice: “Yo siempre hablo de que ya no deben utilizar los abonos químicos, porque al terreno mismo el abono químico quema y mata su fertilidad. Mientras con abono orgánico es muy diferente por eso elaboramos el compost” (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03).

El abono químico ciertamente mata a la tierra, pero la pregunta es ¿El compost será la respuesta para reemplazar ese abono químico?, ¿O también se podría hablar de los abonos orgánicos como el **wanu** (estiércol) de oveja y vaca?. De hecho parece poco aplicable en los hogares de los niños que aprenden el compost. En el plan trimestral del profesor se considera como un experimento. En este sentido los niños aprenden la forma de preparar el compost y dicen:

El compost sirve para fertilizar la tierra pues. Primero he cavado un hoyo, después se pone primera capa vegetal, segunda capa ceniza o cal, tercera capa es **wanu**, cuarta capa es tierra o arena. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Este tema lo aprenden de manera práctica en la escuela. Sin embargo, cuando se preguntaba si en su casa estaban elaborando el compost, solamente un alumno afirmó estar replicando esta actividad. A pesar de esta situación algunas alumnas afirman que con el compost se puede sembrar diferentes productos. Leamos las siguientes afirmaciones:

Con compost vamos a sembrar cebolla, zanahoria, lechuga. (Entrevista alumna de octavo, cassette N° 1, 10-04-03)

El compost sirve para sembrar, papá, o trigo, maíz, para toda alimentación sirve, pues. (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03)

Una de las alumnas, en la primera afirmación, nos da a entender que el compost se puede utilizar en parcelas pequeñas como las que hacen dentro la escuela. En cambio, la segunda afirmación parece repetir la visión del profesor y es poco reflexiva. Claro que el compost puede servir para sembrar todos los productos, pero su aplicabilidad en el sistema productivo de la comunidad de Chimboata es casi imposible; primero porque se necesitaría grandes cantidades de compost para sembrar la papa por ejemplo; segundo porque el realizar el compost requiere de materia prima que no siempre está disponible para garantizar las cantidades necesarias y tercero, esta actividad de alguna manera altera la dinámica socio-productiva de la comunidad ya que no forma parte de la práctica agrícola y de la vida comunitaria.

Finalmente, referente al tema de tipos de hojas el profesor de Ciencias de la Vida dice: “Hoy día tenemos que recibir la clase de Ciencias Naturales con el tema ‘tipos de hojas’, pero para esto ustedes deberían haber traído las hojas o sea diferentes tipos de hojas de las plantas de esta región” (C.c.15-04-03:5). Posteriormente, el profesor le explicó la clasificación de los tipos de hojas dijo que pegarán en hojas de papel bond de sus archivadores. Este es un tema que se aborda desde los conocimientos universales y no necesariamente desde el currículo diversificado. En esta práctica se puede observar una posibilidad de adecuación del contenido que permite abordar de mejor manera aquello que se quiere enseñar, relacionando los tipos de hojas conocidos en la comunidad.

4.3.4.2.Comunidad

Como diría Ansión (1991) en esa relación de ambivalencia entre la escuela y la comunidad, los pobladores de Chimboata plantean algunos contenidos a ser trabajados en la escuela de acuerdo a sus necesidades que están en estrecha relación con la agricultura. Veamos una primera necesidad expresada por una madre de familia, dice:

Yo, quiero que enseñe hacer abono orgánico, también hay para deshierbe, fertilizantes naturales dicen, eso también quiero que enseñe. Nosotros sembramos con abono químico, eso un poco más hace producir, después no sé que cosa Albatros eso traemos. (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03)

Se puede entender que el tema de fondo es el mejoramiento de la tierra para producir mejor que está relacionada con el manejo del sistema agrícola, el manejo de la tierra. El cambio de fertilizante o de abono químico puede ser parte de la solución y no la solución misma, porque el abono químico y los fertilizantes dañan la tierra y a la larga la hacen improductiva. Otro padre de familia refuerza esta necesidad cuando expresa:

Tienen que saber cómo se debe trabajar y cómo se debe ocupar los abonos químicos o abonos orgánicos. Claro que un chico no va ser chico nomás, igual que nosotros llegarán a nuestra edad, igual va a ser agricultor y tiene que saber trabajar para vivir pues. Nadie no le va dar en vano la comida ni vestir tiene que saber para vivir pues. (Entrevista PJE, cassette N° 2, 23-04-03)

No podía ser de otra manera, la demanda de contenidos que se debe trabajar en la escuela está relacionada con el saber trabajar en la agricultura, porque es su principal medio de subsistencia, para ello se necesita mejorar la tierra, un padre de familia dice: “nosotros somos del campo entonces necesitamos mejorar la tierra” (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03).

El dirigente comunal hace mención a la recuperación de las actividades festivas de la comunidad “antes habían las fiestas también, **wawa** fiestas había otras actividades eso ya están olvidando ¿No?” (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

Respecto a los contenidos relacionados con la práctica agrícola que se trabaja en la escuela un padre de familia dice:

En la escuela hortalizas, cebolla, lechugas, eso nomás parece que hacen, no hacen otras cosas pues. Yo quisiera que aprendan digamos cómo almacenar ¿No? En qué época, en qué mes, eso lo que más falta. Con qué hay que fumigar, en qué tiempo hay que fumigar, en qué tamaño todo tienen que aprender. Si no aprende eso “no sirve” para nada. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Esta afirmación es una muestra del enfoque diferente que se maneja sobre los conocimientos de la práctica agrícola en la escuela y en la comunidad. ‘En la escuela eso nomás hacen’ expresa una sensación de falta, esta bien, pero no es suficiente. Por lo tanto, ‘yo quisiera...’ enumera los contenidos que necesita que sus hijos aprendan en la escuela. Podría ser una suerte de reforzar o complementar lo aprendido en la comunidad.

Estos temas, con seguridad, podrían ser trabajados como parte de los contenidos de un currículo diversificado, porque responden a las necesidades de subsistencia de las familias indígenas, la seguridad alimentaria. La calidad de vida en las comunidades indígenas consiste básicamente en garantizar una buena producción agrícola, el cuidado de sus animales y el manejo integral de su espacio, ‘si no aprende eso no sirve’ como dice el dirigente comunal.

4.3.4.3. TAIPY

La institución TAIPY coordina algunas actividades en la escuela de Chimboata, y cuando se les preguntó respecto a los contenidos del currículo diversificado que trabaja en la escuela, uno de los técnicos respondió: “Nosotros, específicamente, trabajamos lo que es matemática y la etno-matemática a partir del conocimiento del niño a trabajar la matemática que está en el tronco común si no me equivoco” (Entrevista Técnico TAIPY, cassette N° 1, 12-11-03). Entonces, concretamente la institución no trabaja con contenidos de currículo diversificado sino ayuda a abordar el tronco común pero adecuando a las formas de manejo matemático de la comunidad. Esta afirmación se sustenta con la versión del técnico de TAIPY que dice:

El niño campesino su construcción de matemática es a relación al cálculo de volumen, entonces, se dice un manojito de harina, manojito de papa, un saco de papa, una lata de manteca ese es la concepción que tienen de la matemática. Entonces lo que hace en la matemática o la etno-matemática, primero es rescatar todo el conocimiento que tiene el niño campesino, es decir, de su fuerza de trabajo, de la agricultura, la semilla, los productos; cómo miden y cuánto miden, cómo se miden la tierra. Rescatar en lo pecuario por ejemplo la cabeza de ganado. (Entrevista Técnico TAIPY, cassette N° 1, 12-11-03)

Es una forma de trabajar los conocimientos previos de los niños para luego llegar a los conocimientos universales de la matemática. Sin embargo, en Ciencias de la Vida no se encontró ningún tipo de trabajo, a pesar que se aborda la práctica agrícola de la comunidad.

Sobre el mismo tema, es decir sobre los contenidos que sugiere el TAIPY para trabajar en la escuela, se le preguntó al Director de la unidad central y él afirma:

TAIPY nos colabora con sus programas de etno-matemáticas, identidad y sobre la migración. Ahora, el apoyo que nos hace es en la cuestión de la metodología, capacitación al personal docente, apoyan en aula con trabajos. No apoya en Ciencias de la Vida. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

El profesor de Ciencias Sociales dice que con él ha trabajado “el derecho de ciudadanía” y no está muy informado sobre el trabajo de la etno-matemática con otros cursos. (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03). En cambio el profesor de Ciencia de la Vida dice: “El proyecto TAIPY nos ayudaba por ejemplo en etno-matemática, autoestima, también con la metodología. Venía aquí a la escuela y empezaba con los cuentos tradicionales” (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03).

Concerniente al asunto de contenidos que se trabaja con la institución TAIPY, los educandos de la unidad central de Chimboata afirman:

El año pasado hemos hecho la familia, de los derechos de los niños. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Los de TAIPY nos enseñan hacer muñecos, eso nomás. (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03)

Con todos los alumnos también trabajaba para que aprendan zampoñas. (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03)

TAIPY traían papel bond y en el grupo hemos dibujado personas que estaba caminando, cocinando, sembrando, pues. (Entrevista alumna de octavo, cassette N° 4, 29-05-03)

Se muestra la diversidad de actividades que realizaron los niños con la institución TAIPY, pero que ninguno de los niños coincide con la opinión del técnico de la institución, llama la atención. De esta situación se puede inferir que faltaba un proceso reflexivo de aprendizaje relacionado con los conocimientos de la comunidad. Por otro lado, está claro que la necesidad de abordar los contenidos de la práctica agrícola que plantea la comunidad tampoco son leídos por la institución.

Consideramos que el escuchar el pedido de los padres de familia sobre la incorporación de contenidos de la práctica agrícola en la escuela, podría dar mayor legitimidad al trabajo del TAIPY. Además se constituye en una oportunidad para abordar la concepción epistemológica y su propia metodología en la construcción de aprendizajes en la comunidad agrocéntrica como Chimboata.

4.3.5. Metodología y uso de materiales didácticos

4.3.5.1. Metodología

La metodología de trabajo está estrechamente ligada a la visión y la concepción educativa de los profesores. Esta concepción, en parte, está expresada en el plan de trabajo trimestral del área, porque en ella se planifica la manera de trabajar los contenidos y las formas de organizaciones de la enseñanza que contribuyan al logro de aprendizajes críticos partiendo de la experiencia de los educandos. Al respecto se afirma que:

En un plan de estudios emancipador se debe otorgar preminencia a la experiencia de los estudiantes. Pero el hecho de aprender a comprender, afirmar y analizar dicha experiencia significa no sólo entender las formas culturales y sociales por medio de las cuales los alumnos aprenden a definirse a sí mismos, sino también aprender la manera de encarar la experiencia del estudiante de tal forma que ni se la avala sin más preámbulos, ni le quite legitimidad. (Giroux 1993:298)

Pero revisando el plan trimestral de los profesores encontramos que la metodología que guiará no se expresa con claridad, es más, ella se limita a la utilización de algunas técnicas que dinamizarán el trabajo escolar en aula.

Según el técnico de la institución TAIPY, la metodología que se sugiere en las capacitación a los docentes de la unidad educativa de Chimboata “se llama mundo de la vida de la niñez campesina. A partir de esa metodología del mundo de vida, el maestro puede trabajar cualquier tema” (Entrevista Técnico TAIPY, 12-11-03). Esta metodología tiene características de interculturalidad y permite “establecer un diálogo cultural que enriquezca a los grupos involucrados, hay que tomar en cuenta la base cultural de los niños y los conocimientos que ellos traen a la escuela. De esta manera, el reto será crear un puente entre escuela y comunidad (y hogares)” (Zavala 2000:12).

Por su parte, el dirigente de la comunidad demanda que en la escuela se trabaje con una metodología que esté basada en la relación dialéctica entre teoría y práctica, que permita rescatar y profundizar los conocimientos de la práctica agrícola de la comunidad. Él nos dice:

Yo quisiera que aprendan es lo primero que hacen la teoría ¿No ve? La explicación después yo quisiera que aprendan la práctica más bien, aprendan más, porque a veces en la teoría no se aprenden nada en la práctica lo que se aprenden eso lo que quiero. Digamos, en la teoría pasan en el pizarrón ¿No ve? La lectura hace digamos así el tema avanzan como sembrar la hortaliza ¿No ve? A que distancia, en que profundo, en que tiempo ¿No ve? Eso hacer en la práctica haciendo siempre ¿No? Haciendo producir todo. Yo, sé todo no me falta nada. Los hijos necesitan, pues. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

De esta manera se estaría abordando una metodología participativa en la escuela y que parta de los conocimientos previos de los niños y niñas.

Según la observación de una clase de compost que se desarrollaba en el área de Ciencias de la Vida encontramos que el profesor inicia el desarrollo del tema con una conversación sobre los abonos químicos, posteriormente realiza una explicación teórica sobre las forma de preparar el compost.

El profesor inicia la clase del tema compost, dibuja en la pizarra un cuadrado dividido en cuatro partes horizontales, en cada cuadro coloca los nombres de cada capa.

Cuarta capa.- tierra y arena
Tercera capa.- wanu
Segunda capa.- ceniza
Primera capa.- vegetal

El profesor dice: “Compost.- tiene cuatro capas, pero para eso tiene que hacer un hoyo de 2 mts. Por 1 mt. Aproximadamente, para colocar las capas que son: 1. vegetal, 2. ceniza o **uchpa**, 3. estiércol o **wanu**, 4. tierra”. (C.c. 08-04-03:1).

Orientado en la noción que los aprendizajes deben ser prácticos y que los alumnos deben experimentar para lograr aprendizajes significativos, el profesor distribuye tareas para que los alumnos se organicen en grupos y traigan los elementos y las herramientas que requieren para hacer el compost. Y la siguiente clase, siguiendo la consigna de Dietschy-Scheiterle “lo visto y lo escuchado son fáciles de olvidar, pero lo hecho con las manos no es fácil de olvidar” (1989:88), ponen en práctica trabajando la realización del compost en un sector de los terrenos de la escuela.

Al respecto los alumnos expresan: “Hacer compost aprendemos haciendo” (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03). Además, los educandos describen con facilidad lo que han experimentado y dicen:

Para hacer compost primero hemos cavado, después hemos puesto vegetal, después **wanu**, ceniza, tierra con arena. Sirve para fertilizar nuestro terreno y la siembra. (Entrevista alumna de octavo, cassette N° 4, 29-05-03)

Otra característica de la metodología de trabajo es la organización de grupos que ayuda a generar las actividades de manera participativa. Sobre este punto el profesor de Ciencias de la Vida, dice: “trabajo de grupo consiste en hombres y mujeres porque considero trabajando en el grupo equitativamente los niños comparten el trabajo tanto varón como mujer” (C. c. 7mo. y 8vo. 08-04-03:2).

Cuando se inicia el desarrollo de otro tema, el profesor vuelve con la misma metodología, es decir, dar seguimiento a los alumnos del 7mo año explicando las clases de hojas, dibujando en el pizarrón con sus respectivos nombres; el profesor dice: “Pero comparen para que puedan ubicar sus hojas”. Las clases de hojas son: ovalada, elíptica, circular, acorazonada, aflechada, escamosa, palmípeda, hojas compuestas, sagitada, lineal, lanceolada, romboidal, espatulada, arbutiforme y acintada. Estos tipos de hojas fueron dibujados en el pizarrón por el profesor, del cual fueron copiados en el cuaderno del trabajo de campo. Los educandos de cada grupo copian en su cuaderno lo que está dibujado en la pizarra, (los tipos de hojas), luego para colocar las hojas de las plantas en el papel bond con sus respectivos nombres, ubicar agrupando en correspondencia a las clases de hojas que se está trabajando. (C.c. 7mo. 25-04-03:12)

Para finalizar, la clase el profesor informa a los educandos y dice: “si en caso de que no haya terminado con sus trabajos, deben continuar en las horas del receso, pero para eso copien las formas de hojas para que puedan colocar los nombres y agruparse para cada tipo de hojas. Ahora pueden salir al receso, pero igual el grupo decide si salen o no, si en caso quieren terminar, pueden quedarse haciendo los trabajos de grupo”. (C.c. 8vo. 25-04-03:12).

En muchas clases se observó que los educandos realizan su trabajo sin control directo del docente (C.c. 7mo. 25-04-03:13), el sólo hace seguimiento y guía el trabajo como dice la Reforma Educativa, el docente es un facilitador de aprendizajes (SNE 1997:23-24)

El profesor de Ciencias de la Vida hace seguimiento en cada grupo dando consignas y explicaciones para que los niños puedan realizar sus actividades correspondientes (plantas medicinales). (C.c.7mo. 22-04-03:9)

Los educandos de séptimo año de primaria en el grupo colocan las hojas de plantas medicinales en la hoja de papel bond con carpícola, luego colocan sus respectivos nombres. A continuación observaremos los nombres de las hojas según las niñas Patricia Orellana Durán y Ubalina Villarroel Montaña me cuentan qué nombre se llama cada hoja que son: “Ch’akatea, andreswaylla, t’akar, ismuwagachi, sunch’u, lamphia,

molle, romerillo, waych'a, malva, tipa, llave, cartucho, retama, yurak yurak, anku anku, lakaryote, eucalipto, frutilla, chilijchi, paqay, cortacorta, higo, tumbo, ajenjo, arbarillo, durazno, mandarina, arbeja, thaqu, tarku, perigil, trigo, wirawira, hierba buena, yuyu, habas, chuwi, luq'usti, roda, sunch'umama, ch'uqa ch'unqa, uchunqura, t'ula, achuchia, sauce". (C. c.7mo. 22-04-03:9)

La metodología de trabajo de esta área genera procesos de enseñanza participativa y aprendizajes autónomos en función a la organización de grupos de trabajo. En este sentido, parece generarse procesos como los que describe cuando dice:

La enseñanza requiere en la actualidad diálogo y participación de los alumnos, orientación y tutoría, relación con los padres, colaboración en la gestión de la escuela, contacto con actividades formativa que se desarrollan fuera de la escuela, trabajo en equipo con los compañeros y programación de actividades en el aula capaces de suscitar el interés y el esfuerzo de los alumnos. (Marchesi 2001:118)

Porque estos conocimientos con los que participan los educando, si duda, traen de sus experiencias y de su conocimiento de su contexto sociocultural donde se desarrollan. También se utiliza la metodología expositiva en algunos pasajes de las clases como se han observado anteriormente.

4.3.5.2. Estrategias

Las estrategias de trabajo son muy importantes en el desarrollo de un currículo diversificado porque ellas permitirán desarrollar una clase dinámica donde se genere la participación de los niños y de otros actores de la comunidad educativa como los padres y madres de familia y genere procesos pedagógicos interculturales. Sobre el tema, el Director del núcleo parece idealizar como estrategia metodológica a la organización de grupos cuando afirma:

En cuanto a las estrategias serian la organización de grupos de trabajo con los niños, a base a eso seria estrategias de trabajos y otros serian las estrategias de trabajar con la ayuda de los padres de familia con investigaciones, cuestionarios donde trabajan porque los padres conocen muchos aspectos que el niño no conoce entonces comparten sus conocimientos y así llegan, luego sobre eso se enriquecen aquí en la escuela. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

El profesor de Ciencias Sociales parece relacionar las estrategias de trabajo en el aula con las actividades cuando dice: "los juegos, una caja de preguntas eso sería estrategias. Mayormente juego sería, siempre relacionados con el tema que vamos a desarrollar" (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03).

Los dos profesores encargados del tercer ciclo coinciden en generar los procesos de aprendizaje a partir de los conocimientos previos, en este sentido, como estrategia se puede señalar a la asignación de responsabilidades mediante la organización de grupos.

Las vivencias que ellos han tenido en sus casas, o sea traen la vivencia porque desde chiquito ellos ya tienen experiencias y tienen conocimientos más que nosotros creo que tienen área agrícola. (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03)

Mayormente, utilizo por ejemplo su conocimiento previo del niño, todos los conocimientos de ellos y yo también aprendo de ellos, por ejemplo el anterior semana estábamos llevando clases de plantas medicinales ahí conocía por ejemplo la planta de lampazo. Entonces, había sido para el dolor de la muela se utiliza como un parche. Claro, todo se aprende conjuntamente con los niños y compartimos las experiencias que ellos tienen y mi persona. (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

Generar procesos de participación a partir de los conocimientos previos de los niños contribuye a la valoración de sus conocimientos y a la afirmación de su identidad, cosa que ellos ya no sientan vergüenza de lo que son.

Los alumnos confirman estas formas de organizar el trabajo y se quiere poner en relieve las maneras cómo los alumnos describen estos procesos vivenciados. Este recuerdo es similar por una alumna de séptimo y un alumno de octavo, cuando expresan:

Para los tipos de hojas hemos hecho secar hojas primero, hoja de durazno, después, cartucho, añakhaysa, ch'akatea, trigo, esos. Después hemos pegado en el archivador. Cada grupo tiene que traer picotas nos dijo, de cada grupo hemos traído uno y con eso hemos cavado la tierra. (Entrevista alumna de séptimo, cassette N° 1,05-05-03)

Para hacer compost van ha traer *wanu* dijo, ceniza pueden traer dijo, después hemos cavado, hemos cortado las vegetales y hemos ponido y hemos tapado con tierra y arena. En herbario hemos secar clases de hojas en libros, en cuadernos y hemos colado en archivador en tamaño oficio. En plantas medicinales hemos colado, como hacer hervir, tomar, eso nos ha enseñado. (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 3, 27-05-03)

Otra estrategia que utiliza el profesor son las preguntas a los educandos sobre un contenido específico, como el conocimiento de "las plantas medicinales". El docente pregunta acerca de una planta medicinal, un alumno del grupo contesta diciendo: "Ésta hoja se llama lampazo" (de una característica ancha y pegajoso que pertenece a la clase o familia acorazonada), es una hoja como un parche. En ese momento, cada grupo contaba con plantas de distintas características medicinales y con sus respectivos nombres, que fueron recogidos por los educandos en sus casas o en el trayecto a la escuela. El niño de un grupo explica la utilidad de la hoja y dice: "Esta hoja sirve para el dolor de la muela". (C. c.7mo.15-04-03:7)

En el octavo año el profesor empieza a preguntar a cada grupo de los alumnos "¿Qué plantas medicinales conocen?" Contestan y dan ejemplos de cada planta medicinal con sus respectivos nombres y utilidades para diferentes enfermedades, por ejemplo: la manzanilla sirve para el dolor de estómago. (C.c.8vo.15-04-03:8). Durante la observación de una clase sobre plantas medicinales, dos alumnas de 7mo. relataban así:

Las dos alumnas de séptimo año me explican para qué sirven cada una de las hojas de las plantas medicinales Wirawira: es una planta que sirve para el dolor del estómago, que se hace hervir para tomar. Ismuwaqachi: es una planta que sirve para el dolor de estómago, esta planta se debe hervir y luego se debe tomar en ayunas; Molle: es un árbol que sirve para dolor de huesos (reumatismo), sus ramas y sus hojas se debe hervir luego se baña hasta que calme el dolor. Romerillo: es una planta que sirve para el dolor de la cabeza; se prepara como un paño para colocar en la cabeza. Este debe colocarse por lo menos una noche waych'a: es una planta medicinal que sirve exclusivamente para el bebé, para la enfermedad de rasca rasca, se debe bañar con el agua de waych'a. (C.c.7mo. 22-04-03:9)

También se utiliza la exposición tanto de los educandos como del docente y en esta explicación del docente se puede ver una combinación entre el conocimiento tradicional cotidiano de las comunidades con los conocimientos diseñados en el tronco común del currículo. Por ejemplo una clase sobre tipos de hojas

Las hojas que Uds. tienen deben pegar en la hoja de papel bond dividido en dos partes en eso coloquen el nombre y clasifiquen. El profesor, para la clasificación de las hojas, en la pizarra dibuja tipos de hojas con su respectivo nombre, luego los alumnos acuerdo al dibujo colocan las hojas de las plantas en el papel bond. Los tipos de las hojas son: ovalada, reniforme, elíptica, lanceolada, circular, sagitada, acorazonada, aflechada, acintada, escamosa, palmípeda, hojas compuestas, lineal, espatulada, romboidal, articular. Con este seguimiento los educandos de 8vo. año de primaria ubican los nombres correspondientes y colocan los tipos de hoja en su papel bond. (Estas hojas están dibujadas en cuaderno de campo) (C.c. 8vo. 25-04-03:11)

Finalmente otra estrategia se refiere al uso de materiales de la comunidad, como las variedades de plantas medicinales, los tipos de hojas y la variedad de productos que encarga el profesor para ser llevados a la escuela. Durante la observación de una clase de variedad de productos se pudo evidenciar que la estrategia es revisar por lista los productos que cada educando haya traído y dice: "Cada alumno debió de haber traído papa **waych'a**, holandesa, trigo negro, **ch'uqu**, México, totora ochenta, **yana** barba, **k'ara uma** y maíz morado, maíz blanco, **ch'uspillu**, **patillu**" (C.c.7mo. 05-05-03:19). Los alumnos responsables de cada grupo no presentan los productos que tenían que haber llevado. Algunos dicen: "No tenemos" y el alumno Grover dice: "**Mana apunichu, qunqarpasqani** profesor". La alumna Candelaria dice: "Profesor **mana kanchu** trigo negro **papasuy vendervapusqa**" (C.c.7mo. 05-05-03:20).

Resumiendo, se puede afirmar que las estrategias metodológicas que usa el profesor para generar aprendizajes significativos son: la organización del trabajo en grupo, partir el desarrollo de la clase desde los conocimientos propios de los educandos, la dinamización de la clase a través de preguntas y recurrir a materiales conocidos por los educandos, para generar una clase participativa en función a los principios de la Reforma Educativa.

4.3.5.3. Materiales del docente

Según la Reforma Educativa cada escuela debería contar con su material educativo. Sin embargo, tratándose del tercer ciclo, hasta la fecha el ministerio no cuenta con materiales para ninguna de las áreas. Al respecto el Director de la unidad central dice: “carecemos de materiales. Algunos profesores pasaron cursos particulares en el cual lograron conseguir metodologías de cómo trabajar con diferentes materiales como periódicos, poesías y otros” (Entrevista Director, cassette N° 1, 23-04-03).

Refiriéndose a los materiales con los que trabaja el TAIPY el Director dice: “tenemos simplemente las cartillas para los alumnos. Luego, el año pasado organizó sala de juegos, que consiste en juegos didácticos, títeres y una computadora que donó para la dirección” (Entrevista Director, cassette N° 1, 23-04-03).

Por su parte, el profesor de Ciencias de la Vida sobre el material didáctico dice que utiliza “según el tema que se va desarrollar, utilizamos papelógrafo, cartones y también nos apoyamos en las guías y según a eso, estamos enseñando a los alumnos” (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03).

De acuerdo con las recomendaciones metodológicas para el programa de transformación, aprovechamos también el contexto como material de aprendizaje en este sentido:

A veces salimos a la comunidad lo observamos, por ejemplo el tiempo de sembradíos, cuándo siembran aquí en el terreno cerca de la escuela, entonces, solamente ahí observamos así en forma real y ellos están al tanto de que cómo siembran todo aquello. (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

Ciertamente la utilización del contexto como recurso didáctico es muy favorable para dinamizar mejores aprendizajes en los educandos, mucho mejor aún cuando se trata de conocimientos de la práctica agrícola que es parte de las actividades cotidianas de los niños y niñas de la comunidad porque de esta manera se logra mejores aprendizajes.

Para los alumnos, el material que utiliza el profesor consiste en los cuadernos, el libro de Ciencias Naturales, también utiliza el pizarrón y tiza. Los alumnos dicen:

El profesor trae su cuaderno escrito ya, de eso nos dictan, escriben en el pizarrón y de eso nos copiamos pues. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Los materiales del docente para la enseñanza de las plantas medicinales son: textos de Ciencias Naturales, cuaderno de trabajo docente, pizarrón y tiza. (C.c. 8vo. 25-04-03:11)

Es curioso que, durante el trabajo de campo, el profesor no haya salido de su aula para aprovechar mejor los materiales del contexto, prefirió pedir algunos materiales como productos y algunas muestras de plantas medicinales para que los educandos

lleven al aula, antes de trasladarse al campo y observar, conversar con los padres de familia o con algún anciano que podría darles abundante información para el tema a avanzar. Sin embargo, con todas las limitaciones metodológicas de generar otros espacios de aprendizaje, el uso de los materiales de la región generó una clase distinta a un aula tradicional donde el profesor dicta o escribe en la pizarra y los educandos copian.

Por otro lado, la versión de los alumnos llama la atención cuando se refieren a que el profesor tiene su 'cuaderno para dictar', como dice el profesor 'que el conocimiento, es decir, el contenido sale de los alumnos'. No obstante, el profesor recurre frecuentemente al texto de Ciencias Naturales para guiarse en los contenidos y facilitar los aprendizajes en la clase (C.c. 7mo. 25-04-03:13). Considero que no es malo recurrir a otros textos como apoyo para generar conocimientos universales, pero esa suerte de contradicción o de querer irse a los extremos fortaleciendo el uso de textos con contenidos universales es una muestra de la falta de comprensión del enfoque pedagógico de la Reforma Educativa.

4.3.5.4. Materiales de los alumnos

Los materiales que se usan en el área de Ciencias de la Vida, por un lado, se hace mención al material de escritorio como: cuadernos, lapiceros, lápices, borradores y libro y por otro lado, los materiales de la comunidad como los que usan en la elaboración del compost, los tipos de hojas y plantas medicinales, los cuales son llevados por los alumnos a las aulas correspondientes.

Los alumnos parecen tener clara la noción de materiales didácticos para su aprendizaje, porque cuando se les pregunta, ellos enfatizan en ambos tipos de materiales como veremos a continuación:

En el aula utilizamos cuadernos, lapiceros, goma de borrar, pinturas, libro, marcadores, hojas de las plantas, plantas medicinales, eso nomás. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Para el herbario se usan hojas de las plantas, archivador, hojas secadas ponemos en cuadernos viejos. Para la enseñanza de los conocimientos de la práctica agrícola usamos picota, azadón, pala, hoz, ceniza, *wanu*, cal y de un mes agua ponemos eso nomás. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 06-05-03)

Pedagógicamente es importante el uso de diferentes materiales didácticos para generar procesos de aprendizaje significativos, porque estos materiales, al ser manipulados y más aún siendo de su propio contexto, permiten la fijación de algunos contenidos y la construcción de conocimientos nuevos o que refuercen los conocimientos adquiridos en la casa. Para lograr este cometido es necesario que esté acompañado de procesos de reflexión cognitiva.

Durante las observaciones de aula realizadas en el periodo de recolección de datos se pudo evidenciar el uso de estos materiales a los que hacen referencia los alumnos del 7mo y 8vo año de la unidad central de Chimboata. En cada uno de los temas a desarrollar los educando utilizan:

Para trabajar en el tema de las plantas medicinales, los alumnos cuentan con los siguientes materiales: hojas de papel bond, lápiz, borrador, carpicola, regla. Los materiales de la región son las hojas de las plantas medicinales y hojas de plantas no medicinales de su comunidad. Para hacer compost el pasto, plantas, estiércol, agua, ceniza; picota, azadón, hoz. (C.c.7mo y 8vo. 22, 23-04-03:10)

En la visión de los educandos el uso de materiales didácticos parece complementarse entre los materiales ajenos a su entorno cultural como son los materiales de escritorio con los materiales propios de su vida cotidiana y de su cultura como las herramientas, y el material de contexto como las hojas y plantas medicinales.

Para los alumnos, está clara la utilización práctica de estos materiales, unos se utilizan para las actividades prácticas fuera de aula como el compost y otros se utilizan dentro del aula en una suerte de trabajo en escritorio.

A pesar que el uso de estos materiales están restringido a las actividades que manda realizar el profesor, se podría afirmar que, sin hacer mucha polémica y retórica, se genera la interculturalidad en procesos de aula y se plasma en esta complementariedad del uso de los materiales que contribuyen a generar aprendizajes significativos en los educandos.

4.3.6. Capacitación en gestión escolar

4.3.6.1. Participantes

La capacitación sobre la EIB y especialmente sobre el currículo diversificado se hace una necesidad imperante para los docentes y las Juntas Escolares del núcleo de Chimboata. Esta necesidad está expresada en las versiones de los miembros de la Junta Escolar cuando dicen: “No hay capacitación en aquí, en algunos lugares he escuchado dice que capacita ¿No? Aquí no capacita a junta escolar sobre la función. (Entrevista HJE, cassette N° 1, 13-04-03). Otro miembro de la Junta afirma no haber participado en ninguna capacitación, él dice: “yo hasta ahora no he participado en ninguna capacitación” (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03).

Por su parte el Presidente de la Junta Escolar cuenta sobre su participación en una jornada de capacitación, él afirma:

En Pocona nos han pasado cursos pues, casi tres a cuatro veces al año hay cursos pues, cómo hay que administrar con rigor, con amor, cómo hay que coordinar con los profesores y director eso nos enseñan los técnicos que trabaja en la Distrital, ellos capacitan. (Entrevista PJE., cassette N° 2, 23-04-03)

Los miembros de la Junta Escolar son los participantes potenciales de talleres de capacitación, porque ellos son los responsables de coordinar y controlar la gestión escolar, velar por el cumplimiento de la EIB en las escuelas. Entonces, es importante la capacitación respecto al rol y las funciones que deben desempeñar las Juntas y sobre la EIB porque son los beneficiarios directos del servicio educativo.

Sin el ánimo de darle mucho protagonismo al personal docente y al Director de la escuela, ellos deberían ser considerados como participantes de primer orden porque de ellos depende en cierta medida la buena aplicación de la EIB; el trabajo de los docentes refleja el aprendizaje de los educandos y en función a esos resultados los padres de familia expresan sus acuerdo o desacuerdo con la EIB y con la Reforma Educativa.

Veamos la opinión del Director de la unidad educativa de Chimboata en la siguiente afirmación:

Lamentablemente diré que no he recibido la capacitación así concreto. Claro, la capacitación hemos recibido pero teoría pero la parte práctica hace falta. Ahora también tenemos programado la capacitación en la EIB como L1 y L2. Estamos en eso en este momento queremos un poquito atacar en la parte de la práctica porque ya hemos visto ese es nuestra gran debilidad; ahora estoy solicitando a la Dirección Distrital y algunos técnicos más que nos puedan ayudar y apoyar en cursos de capacitación. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

Esta versión pone en evidencia el carácter de la capacitación teórica, cuando la necesidad es aprender a hacer de manera práctica. Esta demanda de capacitación está dirigida al aspecto metodológico en tratamiento pedagógico de la lengua quechua como L1 y el castellano como L2. La debilidad es también el manejo oral y escrito del quechua.

En esta afirmación se puede inferir que el concepto de la EIB está estrechamente ligado al uso de las lenguas y no hace mención a la interculturalidad, al currículo diversificado.

Para el presidente de la Junta Escolar hay necesidad de capacitación para “los profesores que tienen que pasar cursillos pues, los directores y nosotros también” (Entrevista PJE, cassette N° 2, 23-04-03).

El profesor de Ciencias de la Vida también se refiere a que los cursos hasta ahora han sido teóricos, él dice: “venían al año una sola vez a capacitarnos, así dar cursos taller teóricamente, en la práctica nunca han desarrollado ellos, a pesar que hemos solicitado, pero teóricamente nomás” (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-

05-03). Entonces, la demanda de capacitación va más allá de una réplica de cursos, apunta a entrar de manera práctica en aula, es decir, que las capacitaciones tengan ese carácter teórico-práctico, donde los docentes vean una aproximación para lograr resultados con el nuevo enfoque de la Reforma Educativa.

Respecto al currículo diversificado, el profesor dice: “capacitación para el currículo diversificado no hemos tenido, tampoco tenemos Asesor Pedagógico, según a lo que está en las guías eso nomás hacemos” (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03). Ciertamente, es una evidencia del descuido del tema del currículo diversificado por las instancias nacionales, departamentales y distritales de educación.

Durante el proceso de recolección de datos, no se pudo observar ningún taller o curso de capacitación referida al currículo diversificado, por lo que nos quedamos con los testimonios de los beneficiarios de este servicio educativo.

4.3.6.2. Facilitadores

Algunos cursos de capacitación son monitoreados por técnicos del Ministerio de Educación “pero no es para todos los docentes, porque ahorita les falta a algunos en EIB” (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03).

La institución TAIPY también realiza cursos de capacitación sobre la metodología, por la anterior gestión tuvieron cursos de capacitación con el TAIPY “hemos tenido sobre proyectos de aula todo eso” (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03). Por su parte el docente dice:

Había cursos de taller el año pasado, creo que había tres veces. Los temas eran sobre etno-matemática eso más han implementado y derecho de ciudadanía más que todo etno-matemática. El proyecto TAIPY el año pasado también nos ha explicado, más que todo, de los proyectos de aula así. Después más tarde del proyecto educativo y este año todavía, no sé que habría pasado ahora si ha ausentado. (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

Si bien la institución facilita la capacitación para los profesores, esta capacitación está en estrecha relación con las actividades y los temas que ellos desarrollan en la escuela y la comunidad. Como se podrá ver, ninguno de las instancias facilitadoras de la capacitación toca el tema del currículo diversificado especialmente desde los conocimientos de la práctica agrícola que se desarrolla en la comunidad. Esta es una necesidad latente en todo el Sistema Escolar de Bolivia.

4.3.7. Participación en la gestión curricular

La participación de la comunidad educativa en la gestión curricular, más aún tratándose en la gestión del currículo diversificado, es muy importante, porque en la medida en que estos nuevos actores se involucran en las acciones del quehacer

pedagógico se obtendrán mejores resultados educativos. Como señala Alfiz cuando afirma que “participar significa intervenir, hacer, y al mismo tiempo implica una responsabilidad y un compromiso con lo que se hace” (1997:102). La misma autora imagina una situación de participación con mayor intervención de la comunidad en el diseño curricular y se refiere:

Si el diseño anticipatorio ha sido realizado con participación de los actores involucrados, ellos participarán en la gestión, tendrán compromisos de acción y responsabilidad sobre la tarea, tendrán que aportar sus miradas a la evaluación de su marcha y a la reorientación de las estrategias cuando se acuerde que es necesario. (Alfiz 1997:143)

En este sentido, para una gestión del currículo diversificado será importante la creación de espacios de participación y de la capacidad de organización de los diferentes actores de la comunidad educativa. Como se afirma: “La participación real depende, por un lado, de la existencia de espacios institucionales y por el otro, de la capacidad de la población para organizarse y usar dichos espacios o para crear o recrear nuevas instancias participativas”. (Alfiz, 1997: 102)

Considero que los espacios institucionales de participación están normadas en la Ley de Reforma Educativa. Pero, que estas normas señaladas no están adecuadas a la realidad de las comunidades indígenas, porque, de alguna manera, restringen la participación y no permite organizarse para ‘usar, crear y recrear’ esos espacios. Nos referimos a que el calendario escolar que no está de acuerdo al calendario agrícola, también influye en la participación de la comunidad. Como dice el siguiente testimonio:

Recién, después de esta cosecha voy a aplicar porque me va a dar un poco de tiempo para hacer, ¿No? Ahorita estoy lleno de trabajo, no tengo tiempo, hasta de noche yo trabajo cuando hay trabajo siempre hay que trabajar pues. Ya se pierde la plata también, el viento viene lo sacude toda lo hecha a perder ¿No? Aquí hay que hacer a su tiempo. Hay que sembrar también digamos algunos se siembran después pasa la lluvia también y no produce, no cosecha nada pues, ¿No? Ni para comer no tienen. Yo, tengo un calendario así, en qué tiempo hay que sembrar todo tengo yo. (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Hablar de la participación en la gestión curricular en la escuela, es también hablar del tiempo de actividades de los padres de familia y del calendario agrícola, porque ella influye considerablemente en las posibilidades de participación de estos actores en los quehaceres de la escuela.

Tratándose de la participación en la gestión del currículo diversificado, el considerar este aspecto es mucho más importante, porque en la medida en que se considere la participación de los padres de familia, las posibilidades de generar un currículo diversificado es más significativa y real.

Siguiendo a Gento entendemos que la participación “es la intervención en la toma de decisiones(...). En definitiva participar es tomar parte activa en cada una de las

distintas fases” (1992:11) de la gestión curricular. Entonces “la participación completa sólo se da cuando las decisiones son tomadas por las propias personas que han de ponerlas en acción” (Ibíd.:13). Alfiz (1997) coincide con esta visión y se suma en señalar que lo importante es formar parte de las “decisiones sustantivas” en la gestión curricular.

Retomando a Gento (1992:13) que presenta siete niveles de participación que tienen estrecha relación con el grado de responsabilidad que asumen los actores, estos niveles son: información, consulta, propuesta, delegación, codecisión, cogestión y autogestión. A continuación se presentarán los datos que dan cuenta de la participación de diferentes actores de la comunidad educativa en la gestión curricular de la escuela de Chimboata. Además, con base en los niveles mencionados por Gento, se analizará esta participación de los niños y niñas, de padres de familia, de la Junta Escolar, de los ancianos de la comunidad y de los docentes en la gestión curricular y su desarrollo del mismo en las aulas.

4.3.7.1. Niños y niñas

Partimos de la premisa de que la participación de los niños y niñas no es considerada como algo importante en la gestión escolar. Sobre el tema se dice:

La participación no se tiene mucho en cuenta en relación con el alumnado. Pocos centros favorecen que su alumnado tome decisiones en aspectos relativos al funcionamiento de su escuela, y les cuesta desarrollar una participación activa en un espacio en el cual deberían tener un protagonismo mayor. (Arànega y Domènech 2001:45)

La observación y las preguntas de investigación estaban orientadas a obtener datos sobre participación de los niños en la gestión curricular y su desarrollo. Se trata de ordenar los datos en aspectos que consideren la participación en la planificación del programa de clase, la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje que está relacionada con la participación en grupo o individual. Además se analiza esto considerando el componente género, es decir, la participación de niñas y niños en las actividades escolares.

El primer aspecto a analizar corresponde a la ausencia de participación de los niños y niñas en la planificación del programa de contenidos que se trabajarán en aula, menos se puede hablar de la participación de estos actores en el diseño del currículo diversificado. La planificación es realizada por los docentes y ellos presentan el tema que se avanzará durante la clase del día. Los niños y niñas tampoco tienen la opción de opinar sobre qué más quisieran aprender o cómo desearían trabajar estos contenidos.

Un segundo aspecto se refiere a la participación de los niños y niñas en el desarrollo de los contenidos. Se observó clases en las que se estaban desarrollando temas relacionados con el contexto comunitario como las plantas medicinales, la elaboración de compost y las clases de hojas. Durante estas clases se puede afirmar que existe un nivel de participación de complementación entre el docente y los educandos, porque la clase está organizada en grupos y ellos exponen. Al respecto el docente de Ciencias de la Vida afirma: “Mayormente participan los alumnos y nosotros un poco aclaramos o complementamos, ¿No?” (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03).

Tratándose de algunos temas relacionados con los conocimientos y las prácticas de los padres de familia de la comunidad, los niños y las niñas participan más abiertamente. Además, para los niños y niñas de la unidad central de Chimboata todas las actividades que se realizan en la escuela las consideran como participación. Una mayoría de los educandos afirman que su participación consiste en llevar los materiales que pide el docente para desarrollar una práctica pedagógica.

Para hacer compost participo cavando la tierra, hemos botado la tierra, después hemos echado las hierbas. (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 2, 06-05-03)

Para hacer compost aporté picota, hoz, azadón, *wanu*, ceniza eso nomás. (Entrevista alumna de octavo, cassette N° 2, 10-04-03)

Participo en los contenidos de matemática, lenguaje, sociales, naturales, hogar, música y educación física. Todos nosotros y los profesores pues. (Entrevista alumna de séptimo, cassette N° 2, 06-05-03)

Si retomamos los niveles de participación que menciona Gento (1992) se podrían relacionar con los niveles primero de ‘información’ porque las clases adquieren un carácter de informar los contenidos planificados para trabajar, y el cuarto nivel que corresponde a la ‘delegación’, porque al otorgarle una responsabilidad de exponer lo que está haciendo es delegar responsabilidades a los educandos, ya que ellos no son quienes definen qué tienen que exponer, aunque este hecho ya se considera un avance en el plano pedagógico porque los alumnos no repiten lo que dice el profesor sino expresan lo que averiguaron de sus padres y lo que aprendieron al ver las prácticas familiares. Esta situación todavía dificulta las posibilidades de generar procesos de aprendizaje crítico y reflexivo desde la acción de los educandos, ya que se quedan reproduciendo el rol del docente, sin embargo, podría ser el inicio de generar mayor participación de los educandos.

Este punto es compartido por el enfoque pedagógico de la Reforma Educativa. Se dice que “los alumnos deben participar activamente del proceso de aprendizaje y realizar actividades organizadas por ellos mismos. La participación de los niños genera un clima motivador para ellos y facilita la tarea del maestro en el aula” (SNE 1997:38-39).

Si bien se genera participación de los educandos, considero que todavía no es suficiente ya que estos educandos al participar de esta manera no estarían asumiendo responsabilidades que tengan que ver con la decisión en la redefinición de contenidos, por ejemplo. Además los educandos no están aprendiendo, tampoco se están organizando para “expresar sus puntos de vista, analizar y evaluar, a decidir y asumir sus responsabilidades” (SNE 1997:39).

El tercer aspecto a considerar es la participación en grupos o individual. La Reforma Educativa recomienda el trabajo en grupos y muchos de los alumnos se sienten a gusto trabajando de esta manera. Varios educandos afirman que participan mejor cuando están en grupos:

Entre compañeros, allí me gusta trabajar más, hablando, trayendo hojas. Todos los alumnos, el profesor. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

En el desarrollo de los contenidos en el área de Ciencias de la Vida participo más en el grupo. Participo más en grupos, porque me gusta trabajar en grupos. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 06-05-03)

Hablando pues en el grupo con mis compañeros porque todos somos responsables y todos tenemos que hacer. (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 2, 08-05-03)

El trabajo en grupo parece adquirir mayor importancia en la práctica pedagógica de aula. Sin embargo, un alumno dice que se siente mejor trabajo de manera individual, porque así hace más rápido. Mejor leamos su testimonio:

Me gusta participar individual porque soy más rápido pis solito, en grupo otros no trabajan pis. (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 3, 27-05-03)

En síntesis, el nuevo rol de maestro facilita estos proceso de organización de los aprendizajes grupales, los cuales, a mi juicio, no deben descuidar el avance individual.

Como dice el documento de la organización Pedagógica del MEC y D:

En el ámbito escolar el aprendizaje cooperativo consiste en una serie de estrategias y métodos motivacionales y cognitivos que estimulan y facilitan el aprendizaje a través de la colaboración de los niños en pequeños grupos. El profesor tiene aquí un papel de mucha importancia, pues orienta y apoya constantemente el trabajo de estos grupos. En el aprendizaje cooperativo el maestro también coopera. (SNE 1997:14).

Siguiendo las orientaciones del trabajo metodológico tratado en el punto 2.5.1. podemos concluir que el maestro del área de Ciencias de la Vida genera procesos de participación de los niños y niñas en la construcción de sus aprendizajes a través de la organización de grupos y recurriendo a los conocimientos de la práctica agrícola como las plantas medicinales.

4.3.7.2. Junta Escolar

El DS. 25273 establece las funciones de las Juntas Escolares, entre ellas un punto dice que deben participar “en la definición del contenido del proyecto educativo de su unidad educativa...”, (MECyD 1999:156) en la práctica este nivel de participación es irreal.

Cuando al Presidente de la Junta Escolar se le preguntó sobre su participación en la gestión curricular, él responde “casi no, falta todavía. No me hacen participar, los profesores nomás deciden pues” (Entrevista PJE, cassette N° 2, 23-04-03). El Secretario de Relaciones de la Junta Escolar, de manera categórica afirma “No he participado” (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03).

Acerca de este tema el Director de la unidad escolar afirma:

En las reuniones planteamos las necesidades que tenemos, ¿No? O pedimos, solicitamos a ellos; entonces, ellos nos dan a conocer las necesidades y consensuamos, luego nosotros los profesores sistematizamos y a veces con la junta escolar o con el dirigente de la comunidad. Pero siempre ellos están ausentes por la situación del trabajo, como se habrán visto, ellos no disponen de mucho tiempo, ¿sí?. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

Si ‘participar significa intervenir’ (Alfiz 1997:102) entonces requiere el concurso del directorio de la Junta Escolar en la definición de acciones tanto institucionales y curriculares y la “mera convocatoria no significa real espacio de participación; en ocasiones, incluso, puede resultar una forma engañosa de legitimar decisiones elaboradas previamente” (Alfiz 1997:102).

Considero que la participación de la Junta Escolar en la gestión curricular amerita una reflexión que debe involucrar a todos los actores de la comunidad educativa. Unos que no tienen tiempo, otros que no generan espacios de participación en estos temas. Como dice Bris: “Quizá el tiempo ha demostrado que no basta con establecer normas, es preciso educar para la participación y forma en la participación, como paso previo a una cultura participativa en el ámbito social y educativo” (Bris 2001:81).

Esta situación implica generar procesos de cambio en la mentalidad de las autoridades educativas, en los padres de familia respecto a generar mayor apropiación de la escuela y, al mismo tiempo, implica un cambio en la gestión educativa respecto al calendario escolar que responda al calendario agrícola porque “No se quiere alcanzar solamente la calidad del egresado de las instituciones educativas sino la calidad del cumplimiento, del servicio y la satisfacción de los clientes (comunidad, padres de familia)” (Quishpe 1998:46) y por qué no decir, la calidad en la participación de las juntas escolares en la gestión curricular.

En la unidad central de Chimboata la participación de la Junta Escolar se restringe a la gestión administrativa, como se desarrollará en el punto 4.3.8.2, y está ausente de la gestión curricular.

La gestión curricular que considere los conocimientos de la práctica agrícola de la comunidad, de hecho, exige “una mayor participación de las comunidades y autoridades locales y líderes comunitarios en tareas de gestión escolar y apoyo a los establecimientos escolares” (Marchesi 2001:164).

4.3.7.3. Padres y madres de familia

Respecto a la participación de los padres y madres de familia en la gestión curricular en la unidad educativa de Chimboata, compartimos la idea de Marchesi quien afirma: “Las escuelas deben incluir entre sus tareas prioritarias la participación de los padres, la cooperación en múltiples actividades de acuerdo con sus habilidades y la organización de reuniones de formación y de intercambio de experiencias” (2001:125).

Entonces, los padres y madres de familia más allá de colaborar en actividades concretas dentro del campo administrativo como veremos en el punto 2.8, consideramos importante su participación en el intercambio de experiencias, es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que ellos, tanto papá, como mamá sean las transmisoras de conocimientos referentes a la vida comunitaria y de los conocimientos de la práctica agrícola de la comunidad. Como se dice:

La participación de los actores sociales involucrados en una reforma no debe ser defendida simplemente por una razón instrumental (porque esto aumentaría las posibilidades de éxito de los cambios a ser implementados), sino porque dicha participación define el propio contenido y sustancia de la reforma que se pretende llevar a cabo. (Apple 1997:159)

Sin embargo, esta situación está lejos de ser puesta en práctica en la unidad central de Chimboata, porque los niños, las madres y los padres de familia coinciden en que ellos no participan de estos procesos de enseñanza y definición de contenidos. Como muestra esta afirmación, acompañamos tres testimonios que hacen referencia a este punto. Estos testimonios dicen:

Nuestros papás no vienen. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Decimos pero no hacen eso, no toman en cuenta. (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03)

No, no, no enseño yo. Los profesores enseñan pues. Nosotros qué sabemos pues... (Entrevista padres de familia, cassette N° 4, 5-05-03)

Si bien las tres afirmaciones niegan la participación de los padres y madres de familia, en ellas podemos detectar algunas tendencias y valoraciones respecto a las posibilidades de participar en la enseñanza de sus conocimientos de la práctica

agrícola en la escuela. La segunda afirmación parece estar de acuerdo con esta posibilidad y expresa a manera de reclamo 'decimos (...)no toman en cuenta'. En cambio, en la tercera afirmación se lee una suerte de desvaloración a sus conocimientos y las posibilidades de enseñar en la escuela 'nosotros qué sabemos pues...' porque para él, el rol de enseñar le corresponde exclusivamente al profesor.

Consultado al Director sobre este tema él afirma: "la participación es muy poco porque es una población dispersa y los padres de familia tienen que recorrer dos a tres horas de camino a pie hasta llegar a nuestra Unidad, de ahí a la rápida se consensua algunas partes importantes y luego se retornan" (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03).

Se confirma la situación de que los padres de familia no asumen responsabilidades en la gestión curricular. Siguiendo a Quishpe que dice: "El participar tiene que llevar como lema principal el de asumir responsabilidades. Cuando logremos implantar en la comunidad educativa la participación, todos nos convertiremos en verdaderos coeducadores" (1998:47), obviamente desde sus propios conocimientos y vivencias.

Según a versión del docente de Ciencias Sociales, la ausencia de participación de los padres y madres de familia es porque no hay interés en ellos, leamos su afirmación: "creo que no hay mucha participación, no hay ese interés como en otras comunidades, porque es una comunidad donde no hay gente. Creo que en Chimboata hay poca participación de padres de familia" (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03).

En cambio la versión del docente de Ciencias de la Vida, como forma de justificarse, hace mención al tercer ciclo no está en el programa de transformación, lo cual según él le exonera de esta posibilidad de generar la participación de los padres y madres de familia. La afirmación dice:

Bueno, según la Reforma Educativa dice que tiene que participar, la comunidad. Pero como el tercer ciclo todavía no está con transformación, todavía no hemos hecho participar a la comunidad. Hasta el momento ni el primer ciclo no se sabe que está con transformación o no. Pero sí estamos con rincones de aprendizaje, con módulos. (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

Es un argumento más para justificar la falta de participación de los padres de familia en la gestión curricular, porque durante el proceso de recolección de la información no se pudo observar una reunión con padres de familia que traten temas curriculares, tampoco se vio a padres o madres de familia preocupándose por los contenidos o las formas de aprendizaje de sus hijos ya que, implícitamente los consideran una tarea del profesor.

En síntesis, no existe participación de los padres y madres de familia en la gestión curricular en ninguna de sus etapas, me refiero a la etapa del diseño, la elaboración, implementación y evaluación del currículo. Parece tan lejana la posibilidad cuando se dice que “sólo puede darse plenamente cuando es la misma comunidad la que conduce el proceso educativo. En este caso, ella ya no es sólo sujeto de investigación, sino que es sujeto del proceso” (Montaluisa 1988:18), pero constituye un desafío apostar a aquello.

4.3.7.4. Ancianos

Cuando se habla de la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola como parte de la gestión del currículo diversificado, la participación de los ancianos y ancianas de la comunidad es muy importante, porque ellos son considerados como las bibliotecas vivas respecto a los saberes y conocimientos comunitarios. Se le preguntó al Director de la escuela sobre la participación de los ancianos y él dice:

No todavía no participan, como no estamos trabajando no hemos solicitado todavía por el momento, pero sí, yo creo que llegará, se dará ese caso. Porque ellos también tienen experiencias más experiencias tal vez. Algunas veces, por ejemplo un técnico o agrónomo viene no reconoce la región y a veces falla. Hay viejito que conoce más, porque es del lugar. Por eso hay que valorar de esa parte de los ancianos que tiene bastante conocimiento. Pero ellos todavía no están participando porque recién vamos a iniciar. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

Aunque las comparaciones son odiosas, sin embargo en este caso es válida y se justifica porque los conocimientos de los abuelos sobre sus prácticas agrícolas no se compara con la de los técnicos con mayor formación teórica, en cambio los abuelos y abuelas conocen por su propia experiencia, investigando y experimentando como dice Rengifo (1992).

Una abuela de Chimboata expresa su testimonio sobre su no-participación en la escuela con sus conocimientos de la práctica agrícola. Ella dice:

Tarpunamanta escuelapi mana yachanichu, mana riy yachanichu, asambleaman riq kani qayna wata, kunan kay wataqa mana riyta yachanichu. Mana, antes waqkuna may naciones mantachus achka jamunku, achhaykuna tapuwanku parlachiwanku mana escuelapiqa, mana waqyawankuchu, chay chamunku chaykunalla paykunaman cuentani chaytataq apakapunku qan tapusawanki ajinata tapuwanku (Sobre las prácticas de siembra no se ir a la escuela, el año pasado iba a las reuniones, ahora ya no voy, pero vienen de diferentes lugares y me preguntan, sobre eso, a ellos les cuento y llevan, así como me estas preguntando así me preguntan). (Entrevista abuela, cassette N° 3, 29-04-03)

Entre líneas, la abuela, parece expresar su preocupación respecto a que sus conocimientos no están siendo utilizados en la escuela, más al contrario, otras personas vienen le hacen hablar y se llevan información, pero no le llaman a la escuela para que pueda contarles de sus experiencias.

Otra abuela dice: **“Mana yachachinichu escuelapi tarpuymanta. Mana ñuqa yachanichu, mana escuelayuqchu kani”** (No enseñó en la escuela sobre la siembra, yo no tengo conocimiento, no entré a la escuela) (Entrevista abuela, cassette N° 2, 12-04-03). Esta afirmación da cuenta de la valoración del conocimiento que se enseña en la escuela y cómo el hecho de no entrar a la escuela le hace parecer que no sabe y desconoce los conocimientos adquiridos en la comunidad y que le han permitido subsistir hasta ahora. Claro que esta actitud de desvalorización, en la mayor parte de los casos se debe a que por siglos nos han hecho creer que nuestro conocimiento, nuestra cultura y lengua no sirve y nos han mostrado a occidente como el modelo de vida a alcanzar, para lo necesariamente se tenía que dejar nuestra cultura, lengua y nuestros conocimientos indígenas.

4.3.7.5. Docentes

El contenido de este punto es para evidenciar que gran parte o toda la responsabilidad de la gestión curricular recae y es asumidos por los docentes en desmedro de la participación de otros actores como los niños y niñas, la Junta Escolar, los padres y madres de familia, los ancianos. La versión del director da cuenta de esta situación cuando dice: “Solamente, los profesores participamos en el trabajo del contenido escolar que regenta, no tenemos especialista... por el momento” (Entrevista Director, cassette N° 1, 23-04-03).

Por su parte el docente de Ciencias de la Vida dice:

Mayormente, el maestro está participando pero hay temas que ellos también tienen que participar, los alumnos. Pero, nosotros preparamos el proyecto de aula; o sea, cómo vamos a desarrollar ese tema, con qué estrategias, qué paso vamos utilizar, o sea ahí el maestro se prepara ya. Según el proyecto de aula el profesor paso a paso están acomodando ahí. (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03)

El profesor planifica todo el programa de estudios en función de los contenidos o competencia que le presenta el tronco común del Ministerio de Educación. Además según este docente:

En Chimboata todavía no estamos con la transformación, no tenemos los módulos entonces tal vez por eso solamente la planificación de contenidos es de nosotros nomás. Pero, a veces participan por ejemplo para que traiga el material. (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

Finalmente, respecto a la elaboración del currículo diversificado, el docente dice: “nosotros hemos planificado mi persona con el profesor Víctor, somos encargados del tercer ciclo. Después hemos presentado al Director quien da visto bueno” (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03).

Según este docente, la participación de los niños, por ejemplo, está circunscrita al aporte de materiales para realizar las diferentes actividades, siendo esta una visión utilitaria de la participación con lo se aleja de las aspiraciones de generar una participación en la definición de decisiones que hacen a la gestión curricular y administrativa de la escuela.

4.3.8. Participación en el proceso administrativo

Este punto se trata de la participación de los padres de familia y las Juntas Escolares en los procesos administrativos escolares específicamente ya que el punto 4.3.7. se trabajó la participación en procesos pedagógicos.

Siguiendo a Marchesi consideramos que es importante “promover la participación de los padres en la educación de sus hijos, fortalecer a la comunidad escolar y comprometer su participación en la gestión administrativa y financiera de la escuela” (2001:165). Por esta razón abordaremos la participación de diferentes actores de la comunidad y sistema de roles que desempeñan en la administración educativa de su unidad escolar.

4.3.8.1. Rol del dirigente sindical

Desde el enfoque de la Reforma Educativa, la participación se restringe a los padres de familia a través de las Juntas Escolares. Sin embargo, en las comunidades indígenas es importante considerar la participación del dirigente sindical de la comunidad ya que las decisiones, las solicitudes y las acciones a realizar en la escuela de la comunidad adquieren mayor fuerza cuando cuentan con el aval del dirigente de la organización indígena, incluso adquiere un rol político ante las autoridades educativas del Ministerio de Educación.

La participación de las organizaciones adquiere sentido porque asumen una responsabilidad y las posibilidades de lograr sus objetivos son mayores que cuando los hacen solos los de la junta escolar. En este sentido, afirmamos que: “para nosotros administrar, tiene que ver con las acciones de los procesos, que van concretando en el tiempo los objetivos y el sentido de la organización...” (Sánchez Moreno y Díaz 1997:29).

Según una madre de familia, la participación del dirigente sindical se concentra en apoyar los trámites que realiza la Junta Escolar. La madre de familia dice: “el dirigente de aquí va pues a sellar las solicitudes para que vaya a tramitar cualquier cosa, por ejemplo para el desayuno escolar, así participa” (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03).

Para el dirigente sindical, es elemental coordinar acciones “para hacer los trabajos en la escuela, para hacer reuniones, algo de trabajo así proyectos hay se coordina pues con el Director más. Participan algunos de los miembros” (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03)

Estos niveles de coordinación entre la junta escolar y el sindicato tiene carácter decisivo, ya es una instancia donde se aprueba y se decide las actividades referentes al trabajo en la escuela, los acontecimientos festivos y otros de este carácter. Es como dice el Secretario de Relaciones de Junta Escolar:

O sea con la organización junta escolar con el sindical tiene que coordinar para que haya razón. Cuando hay festejos la junta escolar tiene que participar al sindicato y el sindicato tiene que devolver la respuesta si es que se puede o no se puede. (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03)

Entonces, una buena gestión administrativa de la escuela no puede dejar de lado a la organización sindical ya que es la instancia que define las relaciones entre la escuela y la comunidad a partir de la coordinación de actividades a realizarse en la escuela.

4.3.8.2. Rol de Junta Escolar

En el punto referido a la participación en la gestión curricular, se decía que la Junta Escolar tenía mayor presencia en la gestión administrativa, sin embargo, llama la atención el tipo de participación de esta organización. Al respecto un testimonio del Presidente de la Junta Escolar dice:

Hacemos reuniones cuando se necesita algo o cualquier trabajo, sí se puede hacer hacemos reunión cualquier momento, sea de noche, sea de día nos reunimos y tomamos de acuerdo. Por ejemplo, con que vamos cooperar, los padres de familia también tienen que cuotar con unos cuantitos. En algunos acontecimientos, para atender a la gente, organizamos grupitos hasta tal hora un grupo y hasta tal hora otro grupo que vamos atender de todo desde la cocinera a veces tenemos que tener pues. Hay que contratar cocineras así. Sí, siempre pues al escolar dicen esto necesitamos, esto vamos hacer, esto hace falta siempre hace corretear al escolar, tiene que estar presente aquí cuando hay festejitos 27 de mayo, día del estudiante, 2 de agosto, así pues. (Entrevista PJE, cassette N° 2, 23-04-03)

Vemos que las funciones de la Junta Escolar se restringen a aspectos secundarios como la organización y apoyo de los festejos de fechas del calendario escolar y en algunos casos, la Junta Escolar sigue siendo utilizada para realizar mandatos para el profesor o la infraestructura. El mismo presidente de la Junta Escolar dice: “cuando hace falta por ejemplo colocar vidrios si no se hace falta algo para los profesores y para los alumnos me llaman, vengo nomás porque no vivo lejos” (Entrevista PJE, cassette N° 2, 23-04-03).

Otra función de la Junta Escolar se refiere a la coordinación con los profesores, y se afirma: “en las reuniones con los padres de familia coordinamos con los profesores siempre hay preocupaciones y ocupaciones y participo en reuniones” (Entrevista PJE, cassette N° 2, 23-04-03).

Una de las funciones que la Reforma Educativa atribuye a las Juntas Escolares (numeral 3 del artículo 13 del D.S. 25273) se refiere: “Controlar la asistencia del director, maestros y personal administrativo de la Unidad Educativa e informar mensualmente a la Dirección General de Coordinación Funcional del MECyD” (MECyD 1999:156). Al respecto el Presidente dice:

Vengo a controlar los días lunes a qué hora llegan y a qué hora se despiden a los alumnos esito siempre controlo. Tengo que controlar para eso somos escolares. Ese control en primer lugar al Director que también hay que controlar cómo está trabajando, está yendo a la visita o no está yendo o está trabajando en la ciudad o aquí nomás. Tiene que estar puntual el Director también si es que quiere trabajar, si es que no quiere trabajar claro, tengo que ver y dar el informe al Distrital. El Distrital tiene que tomar la atención pues. (Entrevista PJE., cassette N° 2, 23-04-03)

Me parece que esta función es bien asumida por la Junta Escolar de la unidad central de Chimboata, porque por su lado el director de núcleo corrobora esta afirmación cuando dice:

La Junta Escolar cumple la función de controlar todo el material que existe dentro de la escuela tanto la infraestructura y luego tal vez el trabajo del profesor siempre viene de vez en cuando en el aula como están trabajando, los niños están faltando o no y luego algunas veces hay algunos contratiempos del personal docente cuando salen a la ciudad. Entonces, ellos están atentos a que horas estamos llegando, si estamos atrasados o puntuales nuestras ausencias algunas veces por motivos justificados o injustificados entonces todo eso ellos controlan informan a la dirección y también a la dirección distrital. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

Sin embargo, esta situación se dice que despierta una suerte de rechazo en los profesores. Según el Secretaria de Hacienda de la Junta Escolar refiriéndose al control de los profesores dice:

Por eso no le quieren ver a los escolares los profesores, se controla pues, una vez también así se habían juntado los profesores y el escolar había anotado había dicho al distrital, cómo tu vas a hacer eso cómo vas a avisar le habían dicho, enojados estaban caminando hace un mes dice. (Entrevista SHJE, cassette N° 1, 13-04-03)

Respecto a este tema los profesores prefieren no opinar, con lo cual se estaría confirmando esta aseveración. Es desarrollar una cultura participativa “requiere presencia sin que ésta se transforme en invasión ni en control” (Alfiz 1997:146), en este sentido quizá sería mejor trabajar la coordinación entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Aún en lo administrativo, la participación es limitada a aspectos poco relevantes del quehacer escolar y no se discute por ejemplo, sobre la gestión escolar, sobre el calendario escolar u otros temas que tengan real importancia para mejorar la gestión educativa de la escuela.

4.3.8.3. Relación Junta Escolar con el Director

Una gestión administrativa en una unidad escolar requiere considerar a los principales actores y beneficiarios del servicio educativo de la comunidad. En una comunidad indígena una de las principales organizaciones que tiene mayor representatividad es el sindicato. Entonces, el director debe coordinar necesariamente con esta instancia organizativa. Al respecto, un miembro del directorio de la Junta Escolar dice:

O sea ahí tiene que participar los dirigentes después el director tiene que avisar al sindicato para que coordinen con todo el sindicato. Si hay algún documento el dirigente tiene que firmar, tal vez podemos buscar un proyecto si es para la escuela tenemos que apoyar al director y el director también tiene que apoyar al sindicato de ambos tiene que caminar como hermanos, ¿Sí?. También, para que los profesores vayan a cobrar sus haberes el presidente de junta escolar tiene que firmar. (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03)

Es el deseo de la Junta Escolar, que entre el sindicato y el director haya una buena relación, enfatizamos la expresión metafóricamente cuando dice 'ambos tienen que caminar como hermanos'. Considero además, que esta relación influye en la relación escuela y comunidad.

El Presidente de la Junta Escolar confirma esta necesidad de coordinar acciones con el Director cuando expresa: "qué cosas se necesita para la escuela eso coordinamos con el Director, después hacemos reunión después trabajamos nomás pues. Cuando necesita, el Director avisa nomás pues" (Entrevista PJE, cassette N° 2, 23-04-03).

La necesidad de desarrollar una buena gestión administrativa requiere también de las posibilidades de coordinar acciones que favorezcan el trabajo en equipo, como se menciona:

Lo que es indispensable es un "clima" que favorezca la tarea. Cuando las relaciones interpersonales, ya sean en lo estrictamente personal o en lo laboral, dificultan la tarea es necesario atenderlas. Para trabajar en equipo hace falta confiar en el otro y respetarlo, tomar sus aportes y brindar los propios. (Alfiz 1997:147)

Podríamos añadir que el trabajo en equipo ayuda a desarrollar actitudes de convivencia intercultural, entre ellas el respeto y la valoración a las opiniones de los otros, en este caso del director y del sindicato o viceversa.

4.3.8.4. Relación Junta Escolar con los Docentes

Ya se mencionó en el punto 4.3.8.2. que las relaciones entre la junta escolar y los docentes son un poco tensas respecto al control que ejercen las Juntas sobre los profesores. Sin embargo, más allá de esta situación la Junta Escolar continúa prestando su atención a las actividades que realizan los profesores, es decir, procuran mantener buenas relaciones y atender sus demandas.

Esta situación se puede connotar en la siguiente afirmación: “vengo visitar a los profesores y a las profesoras. Me avisan así, diciendo que queremos hacer esto con junta escolar, cualquier cosa necesita me llaman y vengo a visitar así pues” (Entrevista PJE, cassette N° 2, 23-04-03).

Aunque en el fondo también se puede leer una actitud de sumisión a mandato de los profesores cuando dicen: “nosotros participamos ayudando a los profesores qué cosa nos dice eso lo que ayudamos, a veces manda a las reuniones a lo que corresponde al núcleo” (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03).

En este sentido, las funciones y las relaciones de la Junta de Auxilio Escolar²³ parecen mantenerse y trascender a las funciones que ahora desempeña la Junta Escolar²⁴, porque esa actitud obediente a los mandatos del director o los docentes es el reflejo de una mentalidad colonizada sobre la superioridad del docente y del poder que ellos ejercen en sus relaciones con las Juntas Escolares. Entonces, una participación real de las juntas educativas implica un cambio de mentalidad sobre las funciones del docente y entablar relaciones igualitarias respecto a las responsabilidades escolares.

4.4. Expectativas de Niños y Niñas

Las expectativas de los niños las hemos dividido en dos grupos, unos que hacen mención a la inclinación de trabajar en la apicultura, en la chacra de sus papás y otros que tienen aspiraciones de continuar estudiando alguna carrera profesional. Obviamente, estas expectativas están influidas por la situación socioeconómica y las aspiraciones no sólo de los niños sino de las familias indígenas que viven en la comunidad.

²³ La Junta de Auxilio Escolar corresponde a la nomenclatura del Códico de la Educación que está referida a la organización de padres de familia para apoyar a las escuelas, desde 1955. (Códico Educación Boliviana. 1968:82).

²⁴ La Junta Escolar es el órgano de Participación Popular que plantea la Reforma Educativa desde 1994.

4.4.1. Sobre la actividad agrícola

Desde la mirada del Director, las expectativas de los niños y las niñas están determinadas por la situación socioeconómica de las familias, situación que impulsa a la migración o a quedarse a trabajar en la agricultura familiar, en este sentido afirma:

Ellos una parte se quedan aquí, trabajan en sus terrenos y otra parte migran hacia la ciudad en especial. En la ciudad en la busca de mejorar sus vidas en la parte económica pero a veces no a todos les va bien, entonces, retornan a trabajar en sus terrenos, aquí la mayor parte de los jóvenes son agricultores trabajan en el terreno, siembran y cosechan, y no hay otra dedicación aquí.. Si no hay lluvia como los años anteriores se queda vacío la población todos salen hacia afuera "para buscar mejores situaciones de vida". (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

Por ejemplo se menciona a los egresados del octavo año de primaria de la gestión anterior y el profesor dice: "deben estar ayudando a sus papás tal vez cortando trigo y preparando el terreno para el cultivo y a veces se van a Cochabamba así, más que todo las mujercitas se van a trabajar de empleada pero los varones están trabajando en la agricultura" (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03).

Esta situación es compartida por los niños y niñas de la comunidad quienes prefieren quedarse a trabajar en la comunidad, pero, como veremos a continuación las motivaciones son distintas:

No me conviene seguir estudiando porque es un gasto pues. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Es una actitud consciente respecto de sus posibilidades de seguir estudiando porque no se tiene dinero, 'es un gasto pues', por lo tanto, el niño asume como una decisión propia de no seguir estudiando, 'no me conviene'. En cambio otros estudiantes tienen decidido el quedarse a trabajar en la chacra porque quieren o les gusta trabajar en el campo como agricultores ayudando a sus papás. Entonces las motivaciones están influenciadas desde la aspiración de los padres, la situación económica y la mayor inclinación a trabajar en las actividades agrícolas de la casa.

Después de terminar la escuela yo voy a ayudar a mi mamá a cortar trigo, y *t'iqwar* (deshojar) maíz, eso nomás. (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 2, 10-04-03)

Me gusta también trabajar en mi casa de agricultor, me gusta siempre, pero aquí tengo que ayudar a mis padres en sembrados, arando en eso. (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 2, 08-05-03)

Esta situación se presenta más en los varones, en cambio las mujeres tienen otras aspiraciones como el salir a trabajar a la ciudad:

Quiero trabajar en Chimboata porque es campo, quiero también trabajar en la ciudad pero tengo miedo pues. (Entrevista alumna de octavo, cassette, N° 1, 10-04-03)

Después de terminar la primaria me gusta trabajar en la ciudad de Cochabamba de empleada doméstica porque paga 200-300 Bs. mensual. (Entrevista alumna de octavo, cassette, N° 4, 29-05-03)

De todas las opiniones, las dos últimas corresponden a las niñas de octavo año quienes expresan sus aspiraciones de ir a trabajar de empleada doméstica a la ciudad, con lo que se confirma la descripción realizada por el Director respecto a la situación de los alumnos y el trabajo en las prácticas culturales de Chimboata. Más allá de la definición de que sí es bueno quedarse o salir del campo, los varones parecen no tener problemas en decidir quedarse en su comunidad, en cambio las mujeres parecen valorar otras actividades en la ciudad. Sin embargo, la primera niña muestra al mismo tiempo su deseo de trabajar en el campo.

4.4.2. Sobre la formación escolar

Seguramente muchos esperamos que estos alumnos y alumnas al terminar el octavo año de la primaria continúen sus estudios en la secundaria como lo expresa el director de núcleo:

El año pasado por ejemplo teníamos 23 alumnos que han egresado al octavo. Pese a las recomendaciones a los padres de familia y los alumnos no se dio al caso para que continúe con su estudio. Este año 7 (siete) alumnos creo que fueron a estudiar más allá de los 23, el resto se queda ahí marginado de la educación, uno, razones económicas para subsistir vivienda y alimentación en la ciudad. Ahora en el lugar no contamos con el nivel medio para que continúe ellos profesionalizarse o enriquece los conocimientos. Es que no hay buenas perspectivas para los alumnos por el momento, tenemos por falta de concientización de padres de familia. (Entrevista Director, Cassette N° 1, 23-04-03)

Mientras el Director señala aspectos estructurales de la comunidad, como la situación económica de los padres de familia, y del sistema escolar, como la imposibilidad de ofrecer la continuidad de estudios a través de la apertura de un curso de secundaria, uno de los profesores de la unidad educativa señala:

No toman tanto interés al estudio los alumnos del campo, creo que para ellos es así, según a lo que veo a los alumnos no hay tanto interés, a pesar yo les explico; será unos dos toman un poquito de interés y los demás creo que están por estar, vienen a la escuela creo que por la obligación, sinceramente. Acabar el año después ahí quedarse eso nomás creo que es su pensamiento de ellos. Según lo que noto, creo por falta de factor económico. Las mujeres son más marginadas creo que según lo que noto, ¿No? Sus padres creo que dicen "Mujer nomás" creo que mi hija más que no acabe así. (Entrevista Profesor de CCSS, cassette N° 2, 06-05-03)

El profesor parece revelar una situación que todavía está vigente en las comunidades, me refiero a la prioridad que le dan a los varones a continuar los estudios en desmedro de las mujeres, además, con esto viene toda una carga subvalorativa cuando se dice 'mujer nomás', ¿acaso no tiene los mismos derechos y posibilidades que los varones?.

Mientras el profesor de Ciencias Sociales enfatiza la motivación y el interés de los educandos, el docente de Ciencias Naturales pone especial a la situación económica de las familias indígenas y sus pocas posibilidades de mantener a sus hijos estudiando, mucho más cuando las exigencias del colegio son abundantes. Este profesor señala:

Los alumnos quieren seguir con sus estudios tal vez por falta de factor económico no van a otros colegios por ejemplo se van a Pocona tienen que pagar mensual tal vez 80 o 100 Bs. Aparte los papás tienen que dar para sus gastos, para su material a parte de que compran sus vestimentas y uniformes deportivo y de la escuela, entonces factor económico faltaría. Por eso creo que no van estudiar pero sí quieren irse a estudiar a otros colegios así. (Entrevista Profesor de CCNN, cassette N° 2, 13-05-03)

A pesar de esta situación algunos padres de familia dicen: “Yo quiero que vaya a estudiar a la secundaria, porque en Chimboata no hay Medio. Yo no mando a Cochabamba porque no tengo plata. Mis hijos estudian en Pocona en internado de lunes a viernes a veces viene y otras veces no” (Entrevista madre de familia, cassette N° 1, 13-04-03).

Claro que la situación económica sigue pesando, sin embargo, es también de gran peso la existencia de un curso de secundaria en la comunidad para dar mayores posibilidades de continuidad de estudios a los educandos de Chimboata. Entonces surge la necesidad de apelar a los internados escolares, como dice una madre de familia “Que estudie pues en el internado” (Entrevista madre de familia, cassette N° 5, 09-05-2003).

Entre los padres de familia también encontramos diferentes opiniones y posiciones respecto a otorgarles mayores facilidades de continuidad de estudios a sus hijos e hijas. Algunos se inclinan indirectamente a no posibilitar sus estudios de secundaria cuando expresan: “Cada uno tiene que pensar si quieren estudiar porque aquí no hay más plata para estudiar, ¿No?” (Entrevista dirigente comunal, cassette N° 3, 30-04-03).

Un padre de familia al referirse a su hijo dice: “No está estudiando porque no hay recurso, no hay plata, sí había recurso sigue podía estudiando, porque la plata siempre se hace falta para el estudio ¿No?” (Entrevista SRSJE, cassette N° 6, 09-05-03). Y otros padres de familia con mayor claridad expresan su preocupación sobre la falta de recursos económicos y dicen:

Porque no hay plata pues, no hay pues plata, es un poco me pedía platita por eso motivo no podemos hacer más, porque para comer también falta pues, peor para el estudio. (Entrevista padre de Familia, cassette N° 4, 5-05-03)

En estas afirmaciones se puede entender la inclinación o las aspiraciones y la disposición de los padres de familia para apoyar los estudios de sus hijos. En cambio otros padres de familia, a pesar de la falta de recursos económicos, están dispuestos a apoyar a sus hijos en la continuidad de sus estudios.

Paymanta chay dependen, colegioman yaykuyta munanqa chayri churamusaq Cochabambaman, estudiayta munanqa chayqa churamusaq, mana munanqa chayri kaypitaq trabajanqa ñuqawan, juk qari wawaypis jaqaypipuni colegiopi (Depende de él, si quiere entrar al colegio o quiere ir a estudiar a Cochabamba le pondré, sino quiere estudiar aquí se quedará a trabajar conmigo. Uno de mis hijos está en el colegio). (Entrevista padres de familia, cassette N° 4, 02-05-03)

La predisposición de este padre de familia es muy interesante, porque está dispuesto a apoyar la continuidad de estudios de sus hijos. Todo dependerá de la decisión que tome para seguir estudiando.

Refiriéndonos a este punto, es importante considerar las aspiraciones de los educandos respecto a la continuidad de estudios secundarios y superiores. A continuación presentaremos estas expectativas de los niños y las niñas sobre sus aspiraciones de seguir estudiando y las motivaciones que impulsan estas expectativas. Estas expectativas están relacionadas al ejercicio laboral de una carrera profesional. Los testimonios están organizados en tres aspectos, 1) aquellos que expresan la expectativa de sus padres sobre ellos, 2) la decisión explícita personal de los niños y niñas y 3) las expectativas de formación profesional que desean adquirir.

Mis papas quieren que siga estudiando. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Mis papás quieren que haga una profesora. (Entrevista alumna de octavo, cassette N° 4, 29-05-03)

Estas dos versiones expresan el deseo de los padres sobre la formación de sus hijos, cabe preguntarse, ¿será que podrían tener éxito si no hay una clara motivación en los hijos?.

En cambio las siguientes versiones parecen ser muy firmes y los niños y niñas se muestran estar convencidos de lo que quieren, más allá de las posibilidades económicas. En estos casos, lo importante es la determinación de las personas implicadas a conseguir sus objetivos, como seguir estudiando hasta ser profesional.

Quiero seguir estudiando para profesor porque gano harta plata, me gusta trabajar con los niños, pues. (Entrevista Alumno de séptimo, cassette N° 1, 05-05-03)

Yo voy a estudiar pues. En la Universidad pues. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Me gusta seguir estudiando porque es bueno estudiar. Porque gana mucho dinero y es trabajo suave. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Voy a seguir estudiando en Pocona porque más fácil es pues, por eso quiero ir. Mis hermanos mayor están estudiando por eso también. (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03)

Una determinación como esta, más allá de las motivaciones económicas, en cierta medida es una posibilidad a lograr profesionalizarse. Claro que enfrentarán con muchas dificultades socioculturales, económicas, pedagógicas y de ello habría que estar consciente.

Finalmente, se presenta las expectativas respecto a las profesiones que les gustaría ejercer en el futuro. Como veremos a continuación la cantidad de personas se inclinan a ser maestros/as. Entre otras profesiones aparecen también agronomía, arquitectura y contadora. Posteriormente será interesante ver la situación real de estos niños y niñas de la escuela de Chimboata.

Quiero ser licenciado en agronomía. (Entrevista alumno de séptimo, cassette N° 2, 05-05-03)

Contadora, me gusta ir estudiar en Totorá o Mizque. Quiero ir a estudiar allá pues. Allá hay internado. **Arí, mikhuy wayk'uy yachachinku, t'ipay yachachinku, tukuy ima yachachinku a.** (Sí, enseñan a cocinar comida, a bordar y enseñan todo pues). (Entrevista alumna de séptimo, cassette N° 2, 06-05-03)

Me gustaría trabajar de profesora. Me gusta y quiero ser profesora siempre (Entrevista Alumna de séptimo, cassette N° 3, 06-05-03)

Voy estudiar en Santa Cruz para ser arquitecto se gana más plata pis. (Alumno de octavo, cassette N° 3, 27-05-03)

Voy a estudiar parece que aquí también se va aumentar primero medio, si va ver aquí, aquí pues. Si no hay a otro, a Pocona, donde sea ¿No? Quiero estudiar para profesor porque enseñan buenas cosas. (Entrevista alumno de octavo, cassette N° 2, 08-05-03)

Como se puede ver, un buen número de mujeres expresa su expectativa de seguir estudiando. Un aspecto que llama la atención es la inclinación profesional de las niñas, muchas de ellas aspiran ser profesoras. Esta mayor inclinación podría ser influenciada por las profesoras del mismo establecimiento educativo.

CAPITULO 5. Conclusiones

Abordar el tema del currículo diversificado de la práctica agrícola del tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida sin duda constituye un gran desafío para abrir espacios de reflexión sobre las posibilidades de construir un currículo intercultural, aún más, tratándose del tema desde la práctica agrícola de la comunidad que es el centro de las actividades de los pobladores de Chimboata.

Este capítulo da cuenta de algunos de los resultados más destacados encontrados en el trabajo de investigación, los mismos hacen referencia y expresan su estrecha relación con los objetivos específicos y, finalmente, a manera de conclusión global haremos mención al objetivo general.

5.1. La práctica agrícola y la transmisión de conocimientos

Respecto a la práctica agrícola y la transmisión de conocimientos encontramos que en la comunidad de Chimboata, al igual que en otras comunidades indígenas andinas, las actividades giran en torno a la agricultura. En ese marco, las interacciones de la comunidad es holística, porque la agricultura está en estrecha interrelación con otros aspectos de la vida comunitaria como ser la ganadería, la ritualidad, las relaciones con el mercado, las actividades de la escuela, del sindicato y de otras instituciones estatales o privadas que llegan a la comunidad.

Siendo Chimboata una comunidad agrocéntrica, la agricultura se convierte en la actividad principal, ya que además de producir para el autoconsumo tienen que producir para el mercado. En este sentido, los miembros de la comunidad gran parte del año se dedican a las actividades de preparado de la tierra, la siembra, el aporque y la cosecha y estas actividades se convierten en procesos pedagógicos comunitarios porque todas y cada una de las actividades que se realizan en la comunidad son compartidas por todos los miembros de la familia, donde sus integrantes adquieren responsabilidades de acuerdo a la edad y sus posibilidades de ejecución, es decir, los niños y las niñas de acuerdo a su edad ya asumen ciertas responsabilidades en el hogar.

Si bien los niños y las niñas adquieren conocimientos de la práctica agrícola a través de su participación en dichos procesos, considero que un estudio complementario que podría contribuir a la EIB es el referido a los procesos de construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias en las diferentes actividades agrícolas que se da en ellos.

5.2. Participación y aprendizaje de los niños en la práctica agrícola

La participación de los niños y niñas en estas actividades agrícolas que se realizan en la comunidad constituyen una de las principales fuentes y espacios de aprendizaje, porque los padres transmiten sus conocimientos en la propia práctica y los niños y niñas, porque aprenden observando y haciendo, más que sólo escuchando o repitiendo. En este sentido, los errores también constituyen un proceso de aprendizaje.

Los ‘maestros’ por excelencia son los mismos papás para los varones y las mamás para las mujeres. Los abuelos y otras personas con quienes se relacionan los niños también son la fuente de aprendizaje, pero todos ellos enseñan en la propia práctica, haciendo, ya sea preparando el terreno, sembrando, aporcando, cosechando, cuidando los animales, cocinando, haciendo humintas, etc.

Entonces para los niños y niñas de Chimboata participar en las actividades agrícolas y domésticas es una necesidad vital, porque lo que allí se aprende es para la vida, es una suerte de reproducir la vida comunitaria considerando los cambios a los que está expuesta la cultura en su conjunto.

En algunas actividades agrícolas como cortar el trigo, aporcar el maíz y la papa, cargar la cosecha de papa, se puede observar una distribución de roles de género que se da de acuerdo a la vida comunitaria, en cambio en otras actividades agrícolas como el deshierbe, la siembra de maíz, de papa, la cosecha, todos varones y mujeres participan en las mismas condiciones, al igual que en el pastoreo de los animales que hasta los doce años aproximadamente es compartido entre varones y mujeres. En este sentido, las relaciones de género parecen girar en torno a la complementariedad de la vida familiar y comunitaria.

5.3 Visión de la EIB

Tanto los actores de la escuela como los miembros de la comunidad tienen una visión de la EIB reducida a la lengua, es decir, el hecho de trabajar en lengua quechua y en castellano en la escuela ya es hacer educación intercultural bilingüe. Esta restricción de la EIB al trabajo de la lengua dificulta ver otros aspectos importantes de la interculturalidad, como la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en el área de Ciencia de la Vida.

A lo mucho, algunos testimonios dan cuenta de la visión bastante generalizada sobre la EIB, las mismas que hacen mención al ‘respeto de la cultura’ sin aterrizar en qué aspectos de la cultura, sobre todo, cómo trabajar en el aula.

5.4. Concepción del currículo diversificado

Respecto a la implementación del currículo diversificado para el tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida, encontramos que ninguno de los actores de la comunidad educativa tiene una concepción clara de qué significa esto, por lo tanto, es difícil esperar alguna noción de cómo implementar los conocimientos de la práctica agrícola en el área de Ciencias de la Vida de la escuela.

Por un lado, para el Director de núcleo el currículo diversificado es confundido con la integración por áreas, en cambio, para el profesor de Ciencias Naturales se restringe al respecto de la cultura, de las costumbres y no se hace mención a los conocimientos y cómo estos elementos de la cultura podrían incorporarse en el aula.

Sin embargo, sobre la concepción sobre el currículo diversificado en los padres de familia se encontró mayor claridad y con diferentes matices, desde la demanda de incorporar conocimientos sobre la práctica agrícola de la comunidad en la escuela, pasando por la concepción de trabajos orientados a las parcelas escolares, hasta otras concepciones de oposición a la incorporación de estos saberes en la escuela.

Esta falta de claridad sobre la concepción del currículo diversificado es justificada por la falta de capacitación a los docentes y a los padres de familia, de allí surge una demanda de capacitación para docentes con participación activa de los miembros de la comunidad. Esta demanda será sugerida en la propuesta de este estudio.

5.5. Gestión escolar y comunal

Como ya se dijo en el punto 2.3 que cuando se habla de la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en la escuela, es necesario hablar del calendario agrícola y su correspondencia con el calendario escolar. Actualmente estos calendarios no son compatibles, especialmente en los periodos de siembra y de cosecha. En estos casos suceden dos cosas, por un lado, o los alumnos faltan a clases porque tienen que ayudar en las actividades agrícolas familiares, o faltan a las actividades agrícolas que realiza la familia poniendo en riesgo sus aprendizajes de la vida y para la vida. En el mejor de los casos ayudan un poco en las actividades agrícolas familiares en los horarios que no corresponde a clases y también asisten a la escuela en el horario establecido. Como resultado, considero que ninguna de las dos actividades se realizan bien, es decir, los niños y niñas no le dedican el tiempo suficiente y necesario a las actividades que plantea la escuela, tampoco a las

actividades de aprendizaje comunitario que se construye a través de las participación en las actividades agrícolas. Mientras se de esta ruptura entre las actividades escolares y las actividades del calendario agrícola, se percibe una forma sutil de valoración a los conocimientos que se transmiten en la escuela en desmedra de los conocimientos que se construyen en la vida familiar.

Entonces, tratándose de incorporar los conocimientos de la práctica agrícola en el área de Ciencias de la Vida, una gestión escolar debe necesariamente adecuarse al calendario de las actividades agrícolas ya que de esa forma se podría hablar de la posibilidad de aprovechar los espacios, los procesos de aprendizaje y las actividades que realizan los niños y las niñas en su propio entorno y de esa forma valorar estas actividades y los conocimientos que ellos construyen en la realización de las prácticas agrícolas de la comunidad.

5.6. Participación de la comunidad educativa en procesos pedagógicos

A nivel general se percibe carencia de participación de la comunidad educativa en los procesos pedagógicos que se desarrolla en la escuela. Desde la mirada de Alfiz (1997) y Gento (1992) la comunidad educativa debería participar en instancias de decisión y no solo en niveles de consulta o ejecución como se da en algunos sectores de la educación. Es decir, los planes y programas son elaborados por los profesores con base a las sugerencias del ministerio, pero del mismo, la comunidad educativa no participa (los padres de familia, el Director, los alumnos, las autoridades de la Junta Escolar).

En este sentido, según los hallazgos de la investigación, en la unidad educativa “Daniel Sánchez Bustamante” en núcleo central de Chimboata, se muestra diferentes concepciones de participación, éstas están orientadas a la gestión curricular y la gestión administrativas. En síntesis se da mayor participación en la gestión administrativa y no así en la gestión curricular.

5.7. Participación en la gestión curricular

La participación de la comunidad educativa en la gestión curricular es mínima o casi nula, porque, a excepción de los profesores quienes definen el programa de contenidos que se avanza en la escuela, la Junta Escolar, los padres de familia y los alumnos no participan en la definición de estos contenidos. Es más algunos padres y madres de familia no consideran necesaria su participación en procesos de aprendizaje de la escuela. En cambio, los alumnos participan activamente en los procesos de aprendizaje de aula o fuera de ella, pero ejecutando lo que define el profesor.

La Junta Escolar de manera categórica afirma no participar en la gestión curricular, como tampoco participan los ancianos y ancianas de la comunidad.

La participación de los actores de la comunidad, como ser Juntas Escolares, los padres de familia, los ancianos y los alumnos es minimizada a acciones de ejecución de ciertas actividades de carácter administrativo. Con esta situación, indirectamente se desvaloriza las posibilidades y los conocimientos de estos actores, lo que directamente influye en las posibilidades de incorporar los conocimientos y saberes de la práctica agrícola en el trabajo de aula. La participación de los alumnos sobre las plantas medicinales se reduce a conocimientos muy concretos y desarraigados de su cosmovisión.

En este sentido, el trabajar con el currículo diversificado en la gestión curricular, implica considerar la participación de los actores de la comunidad educativa desde sus propias prácticas y conocimientos como en las actividades de la práctica agrícola.

5.8. Gestión administrativa

Decíamos que en la gestión administrativa se ve un poco más visible la participación de las Juntas escolares, pero es una participación que se limita a cumplir los mandatos del Director y velar por la necesidad de los profesores.

En otros casos, la Junta Escolar se limita a realizar reuniones donde se avala los planes del Director de núcleo. Tal como dice Alfiz (1997) esta forma de participar es legitimar una serie de acciones de las autoridades educativas, aunque estas no estén de acuerdo con las necesidades, las demandas y la realidad de la comunidad.

Un aspecto a considerar es el clima institucional que se genera entre los profesores y la Junta Escolar, cuyas relaciones no son de las mejores, porque cuando la Junta Escolar ejerce una de sus funciones como el de controlar la asistencia de profesores y el Director, el plantel docente se siente molesto con las autoridades escolares de la comunidad, ya que esta actitud va en contra de los intereses de los profesores. Este hecho, en cierta medida, dificulta las posibilidades de generar espacios de participación en procesos de planificación y desarrollo de la gestión educativa y porque no decirlo, incide en la calidad educativa que reciben los niños de la comunidad ya que no se planifica la incorporación de conocimientos de los niños sobre la práctica agrícola y otros de su actividad cotidiana.

Un punto a considerar en las conclusiones, es la justificación a la ausencia en la gestión escolar de los padres de familia porque el calendario agrícola dificulta la participación de este estamento en las actividades escolares.

Un elemento fundamental a considerar es que el Decreto Reglamentario de participación norma la participación de los padres de familia y de la Junta Escolar y no así de los miembros de la comunidad y de la coordinación con la organización sindical que es la que regula las acciones de la comunidad. Entonces se puede percibir claramente que este hecho, primero divide las acciones de la comunidad y, segundo, dificulta una mejor coordinación y acercamiento entre la escuela y la comunidad. Considero que la participación no debería limitarse a los padres de familia sino extenderse a todos los miembros de la comunidad y considerar la posibilidad de una coordinación con la organización sindical de Chimboata.

5.9. Metodologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje

La metodología que se usa en los procesos de enseñanza y aprendizaje considera los criterios de la Reforma Educativa, porque considera los conocimientos previos de los niños, trabaja en grupos de aprendizaje y, de alguna manera, se aproxima a la petición de los padres de familia cuando dicen que debería ser teoría y práctica.

Los materiales que se usan se podrían dividir en dos, según su 'finalidad', las cuales unos que hacen referencia a los materiales de consulta o de apoyo como el texto de Ciencias Naturales y su cuaderno de preparaciones y según su 'aplicación' otros aquellos materiales que utiliza el docente para realizar actividades de aprendizaje con los alumnos como las clases de hojas, los materiales para el compost, las clases de productos, las plantas medicinales y los materiales de escritorio que tienen que ver con los trabajos en aula. De esta manera, se genera mayor participación de los niños en el aula.

5.10. Los contenidos del currículo diversificado del tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida

De acuerdo a los hallazgos, se podría concluir que en la unidad educativa central de Chimboata no se aplica el currículo diversificado ya que los contenidos como el compost, las plantas medicinales, los tipos de productos si bien hacen referencia a las actividades de la comunidad, pero no necesariamente responde al currículo diversificado sino más bien a una adecuación curricular de los temas porque los contenidos que se trabajan en la escuela corresponden al tronco común. Es decir, un contenido como las plantas medicinales se encuentra en el programa de 7mo año y ese contenido se trabaja adecuándolo a las características de la región, en cambio el currículo diversificado significa introducir otros contenidos que se generan o necesitan

ser desarrollados en la región, enmarcados en su propia cosmovisión y con sus propias metodologías. Es más, algunos contenidos como el compost no tienen ni siquiera una aplicabilidad en el sistema agrícola de la comunidad.

Se trata de incorporar elementos de la práctica agrícola de la comunidad respetando su ciclo productivo y los procesos metodológicos que esta conlleva pero, al respecto, el Director y los profesores no entienden así, ya que para ellos significa trabajar en la parcela de la escuela sembrando algunos productos. En cambio, los padres de familia opinan con mayor claridad, claro presentando opiniones en pro y en contra, es decir, algunos están de acuerdo con introducir conocimientos de la práctica agrícola en la escuela y otros no están de acuerdo. En las posiciones en contra también podemos percibir dos tendencias unos que no quieren porque consideran que esas cosas aprenden en la casa y la función de la escuela es la de enseñar a leer y escribir, en cambio, la otra posición se debe a la subvaloración de sus propios conocimientos en relación a los de la escuela.

5.11. Expectativas de los niños y niñas

Las expectativas de los niños y las niñas están influenciadas, por un lado, por la situación económica de la familia y, por otro lado, por las aspiraciones de los padres de familia y los mismos niños. Algunos de los niños y niñas con resignación afirman que quisieran estudiar pero no hay dinero, en cambio otros niños y niñas tienen como una opción de vida el quedarse a trabajar en la agricultura y en la casa.

En esta oportunidad no ha sido posible identificar el porcentaje de egresados del 8vo año de primaria de la unidad educativa “Daniel Sánchez Bustamante” de Chimboata, pero un estudio posterior de seguimiento de estos egresados podría constatar situaciones de impacto y los factores que inciden, facilitando o dificultando, la continuidad de estudios de los niños y niñas de la comunidad.

En conclusión general se puede afirmar que, en la unidad central de Chimboata, la implementación del currículo diversificado en el área de Ciencias de la Vida del tercer ciclo de primaria, adquiere características de una adecuación curricular y no responde a los objetivos de la diversificación curricular, tanto en los contenidos como en los procesos metodológicos. Hace falta talleres de capacitación para los actores de la comunidad educativa del núcleo de Chimboata en los que se podría definir los contenidos y la metodología de trabajo respecto a la implementación del currículo diversificado.

CAPÍTULO 6 PROPUESTA: Incorporación de los conocimientos de la práctica agrícola en el currículo diversificado del tercer ciclo de primaria.

6.1. Identificación del Problema:

La gestión escolar en la comunidad de Chimboata presenta varias dificultades, particularmente tratándose del currículo diversificado; en este sentido, se puntualiza algunos aspectos fundamentales que orientan a plantear una propuesta pedagógica que esté de acuerdo a las posibilidades de la gestión educativa del núcleo, porque si se trata de incorporar los conocimientos de la práctica agrícola de la comunidad, entonces se tendría que respetar el ciclo agrícola y los procesos metodológicos que éste conlleva.

Durante el trabajo de campo, se pudo evidenciar que los miembros de la comunidad no participan de manera activa en la planificación de los contenidos del currículo diversificado, ya que afirman que no tienen tiempo para participar en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas de la escuela, porque la mayor parte del tiempo se dedican a las actividades agrícolas y que, además de sus propias actividades, se ven confrontadas con las actividades escolares, es decir, el calendario de actividades de la práctica agrícola con el calendario escolar no coinciden; sin embargo, los padres de familia y las autoridades comunales priorizan las actividades agrícolas ya que constituyen su principal sustento de vida.

Por otro lado, los docentes de la unidad central de Chimboata al verse obligados a cumplir con los programas del tronco común elaborados por el Ministerio de Educación centran su atención en el avance de sus contenidos, lo cual no les permite desarrollar algunas actividades de las ramas diversificadas en el que se incorporen conocimientos de la práctica agrícola de la región. En la planificación, algunos conocimientos comunitarios son incorporados por los docentes encargados del área, pero éstos no siempre responden a las actividades cotidianas de la comunidad. Estos contenidos más que responder al currículo diversificado, entendido como la incorporación de saberes, conocimientos y la metodología con su propia cosmovisión comunitaria, son en cambio una adecuación curricular y responde más a trabajar los contenidos del tronco común adecuando al contexto de las comunidades.

La metodología de trabajo está reducida a las actividades de la escuela, a pesar de realizar actividades abiertas en el campo, como por ejemplo visita al río, deshierbe en las plantas de la escuela y otros. Esta metodología no contempla las actividades de la

vida comunitaria donde los niños y niñas participan activamente y los padres de familia transmiten sus conocimientos en la propia práctica, es decir se aprende observando, escuchando y haciendo, por esto es aprendizaje significativo de la vida y para la vida.

6.2. Objetivos

Generar espacios de participación de la comunidad educativa en procesos de planificación, implementación y evaluación del currículo diversificado.

Promover la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola comunitaria en la escuela para coadyuvar en el fortalecimiento de la identidad sociocultural de los educandos.

6.3. Descripción de la propuesta:

Partiendo de la premisa de que el currículo diversificado comprende los aprendizajes que se generan y se transmiten en la comunidad, necesariamente la comunidad educativa (dirigentes sindicales, juntas escolares, abuelos, representantes estudiantiles y docentes), previa sesiones de reflexión sobre los propósitos que se persigue con el currículo diversificado, tendrían que definir qué y cómo incorporar los conocimientos de la práctica agrícola de la comunidad en el área de Ciencias Naturales. Esto significa que la comunidad educativa participe en las decisiones sobre qué conocimientos deben adquirir los educandos en un aula de la escuela, para lo cual se debe considerar que no sólo se trata de trasladar un conocimiento, sino procurar en lo posible de respetar y valorar la propia cosmovisión de estos conocimientos de las prácticas agrícolas de la comunidad en la escuela.

Para generar la participación de los padres de familia de la comunidad de Chimboata en la elaboración del currículo diversificado, se plantea que las actividades agrícolas comunitarias, como la siembra, el deshierbe y la cosecha se convierta en actividades curriculares de la gestión escolar. Al hacer de las prácticas agrícolas actividades curriculares, se hace necesaria la coordinación entre la comunidad y los docentes, porque ésta permitirá la definición de conocimientos de la práctica agrícola pertinentes a la realidad de la comunidad. Además permitirá la participación de los padres y madres de familia, de ancianos y ancianas y de dirigentes sindicales en las actividades escolares, por otro lado, permitirá dinamizar la metodología de trabajo de los docentes, ya que las actividades agrícolas comunitarias diversificarán la metodología aplicada por los docentes en el aula. Esto implica que los docente y educandos deben

acompañar en las prácticas agrícolas comunitarias; es decir, los educandos y el docente deben visitar y participar en las actividades de una parcela agrícola de la comunidad y allí desarrollar los contenidos y las competencias utilizando la metodología que se usa en los procesos educativos de la comunidad.

De esta manera, se estaría apuntando a la construcción colectiva del currículo diversificado para lo cual es necesario generar la participación activa de los miembros de la comunidad, donde el niño aprende en el trabajo, en la práctica cotidiana, observando y haciendo, imitando y acompañando al experto o al anciano de la comunidad.

Esta propuesta pretende dinamizar la investigación en los docentes y una participación activa y formación crítica de los educandos tal como plantea Giroux (1990) donde los docentes sean investigadores y formadores de educandos críticos y reflexivos de acuerdo a la problemática comunitaria.

6.4. Destinatario

Los destinatarios directos de la propuesta son los niños y niñas del tercer ciclo²⁵ de primaria de la unidad central “Daniel Sánchez Bustamante” del núcleo Chimboata. Como destinatarios indirectos se podrían considerar a los docentes, padres y madres de familia, ancianos y ancianas y dirigentes sindicales de la comunidad.

6.5. Metodología

La metodología de trabajo en la construcción del currículo diversificado será participativa, flexible, dinámica dentro del enfoque constructivista. Participativa porque es necesaria la presencia y las decisiones de los miembros de la comunidad de Chimboata y de toda la comunidad educativa de la escuela.

Flexible y dinámica porque una característica del currículo diversificado tiene que ser la flexibilidad en el calendario, los conocimientos a incorporar y los procesos metodológicos con los que se trabajará.

Constructivista porque durante el proceso de planificación, implementación se constituye en procesos de aprendizaje para todas las personas que participan en dicho proceso.

²⁵ En la unidad central de Chimboata, tanto la planificación como el desarrollo de los contenidos se realizan de manera conjunta entre el 7mo y 8vo año. Por lo tanto, las actividades de la propuesta será consideradas para los educandos del tercer ciclo.

Por otro lado, la metodología de trabajo del currículo diversificado en el área de Ciencias Naturales estará dividida en dos fases. Una primera fase considerada de planificación y una segunda fase de implementación. La primera fase se realizará en dos talleres semestrales, es decir, un taller al inicio de la gestión escolar y otro al retorno del descanso pedagógico de medio año. Los talleres se caracterizarán por ser dinámicos y fundamentalmente participativos cuyo objetivo estará centrado en la planificación y coordinación con los actores de la comunidad educativa para facilitar la incorporación de los conocimientos de la práctica agrícola. Al mismo tiempo en estos talleres se definirán los objetivos o competencias, los contenidos, la metodología, los responsables, el tiempo y las formas de evaluar estos conocimientos de la práctica agrícola.

La segunda fase consiste en la puesta en práctica de ésta planificación semestral, en ella se contempla el trabajo de los educandos, el docente, los padres y madres de familia, los ancianos y ancianas y los dirigentes sindicales designados a participar como facilitadores del currículo diversificado. Este proceso incluye sesiones de evaluación permanente que permita ajustar la implementación de lo planificado. La evaluación estará a cargo de los mismos actores de la comunidad educativa y se evaluará, los procesos de implementación del currículo diversificado, la pertinencia de los contenidos, las metodologías utilizadas y los resultados que ha logrado en los educandos. Para ello se utilizarán exposiciones, reflexiones grupales a manera de conversación con los abuelos y abuelas de la comunidad, las autoridades comunitarias y educativas.

6.6.Actividades

La puesta en práctica de esta propuesta requiere de la realización de algunas actividades que deben ser asumidas por diferentes actores de la comunidad educativa, entre estas actividades previas podemos señalar:

- Reunión de coordinación de la comunidad educativa en la que se tendrían que fijar fechas para el primer taller de planificación de la incorporación de conocimientos de la práctica agrícola en la escuela y cómo fortalecer las actividades agrícolas comunitarias a partir de las actividades escolares.
- Con la participación de los miembros de la comunidad educativa, realizar reflexiones previas sobre los objetivos de los talleres a fin de clarificar los alcances de la implementación del currículo diversificado.

- Realizar los talleres de planificación²⁶ con participación de la comunidad educativa donde se reflexione sobre la validez de los aprendizajes en la práctica agrícola y cómo éstos son más significativos y comprensivos para los educandos del tercer ciclo de la unidad central de Chimboata para luego fortalecerlos o en otros casos recuperarlos. El producto final de cada uno de los talleres debe ser un programa de actividades a realizarse durante el primer semestre del año. Este plan debe responder a las características y el calendario agrícola en el que se desarrollan las actividades agrícolas, entre ellas se puede considerar: el deshierbe, la cosecha, incluyendo el cuidado de los animales domésticos y las ritualidades correspondientes a la época. El segundo taller debe considerar actividades como la preparación del terreno, la siembra y el deshierbe en algunos casos.

Por coherencia con el planteamiento de la propuesta que es participativa y donde los mismos miembros de la comunidad educativa participen en la planificación del currículo diversificado, no podemos presentar trabajado el siguiente esquema de planificación y sólo nos limitamos a desarrollarla un ejemplo de esta forma de proceder. El mismo esquema se puede redefinir en el taller.

Objetivos o competencias	Contenidos	Metodología	Responsables	Tiempo	Evaluación
Comprende las actividades del deshierbe de productos y su estrecha relación con la calidad de la producción y la alimentación de la familia.	Deshierbe del maíz. Deshierbe de la papa. Procesos y épocas del deshierbe.	Participativa, donde los educandos trabajan en la parcela de uno de los miembros de la comunidad. Posteriormente, en la escuela o la misma chacra, se realizan la reflexión y sistematización de la experiencia.	Docentes, Junta Escolar, un padre de familia o un anciano que pueda explicar los procedimientos del deshierbe, además de los beneficios y los perjuicios de esta actividad.	Dos horas de trabajo práctico y dos horas de sistematización	Continúa en la práctica y en la reflexión y sistematización de la experiencia. La evaluación de resultados se realizará a partir de la aplicación de preguntas abiertas.

La participación de los padres, madres de familia, ancianos y ancianas, como facilitadores del proceso educativo, se realizará en la misma chacra, sobre la misma actividad y esta variará de acuerdo a los contenidos que se definan, algunas actividades serán mejor desarrolladas por los ancianos y otras por las madres y/o ancianas. Su participación no estará restringida a la escuela, sino más al contrario a la vida de la comunidad y la práctica agrícola.

²⁶ La organización de los dos talleres puede estar a cargo de la junta escolar, el director, la comunidad con apoyo de la institución TAIPY.

- En este proceso, el docente se constituye en el mediador entre la comunidad y la escuela, que acompaña los procesos de reflexión y a la vez facilita la sistematización de estas experiencias recogiendo de manera escrita.

En síntesis se propone que los responsables de los procesos pedagógicos sean la comunidad educativa (los padres, madres de familia, los ancianos y ancianas, dirigentes de la comunidad) y que se aproveche las actividades agrícolas que se realiza en la comunidad para que los educandos participen de esta actividad, obviamente en coordinación con los miembros de la familia.

La segunda fase comprende la puesta en práctica de este plan, donde los encargados de acompañar el proceso de implementación pueden ser: la Junta Escolar, el Director de la Unidad Central y el TAIPY. Los directos responsables de la ejecución de esta propuesta son los docentes del tercer ciclo y las personas de la comunidad asignadas a participar como facilitadores de la incorporación de los conocimientos de la práctica agrícola en el área de Ciencias de la Vida. Lo que quiere decir que la planificación del docente encargado del tercer ciclo, debe considerar en su planificación anual o trimestral, al mismo tiempo, la gestión educativa del Director de la Unidad Central debe tomar en cuenta esta planificación.

Se realizaran sesiones de evaluación para realizar algunos ajustes en la planificación. Estas sesiones estarán a cargo de la comunidad educativa.

6.7. Recursos

6.7.1. Tiempo:

Los talleres de planificación con la comunidad educativa tendrán una duración de una semana cada taller, al inicio de la gestión escolar, y al reiniciar el trabajo escolar después del descanso pedagógico. En cambio, la fase implementación se desarrollará durante algunos periodos o sesiones de clases de la gestión escolar que tengan estrecha relación con las actividades agrícolas de la comunidad y ante todo con aquellos conocimientos de la práctica agrícola definidas en la planificación.

6.7.2. Humanos:

Los responsables de la planificación e implementación del currículo diversificado sobre los conocimientos de la práctica agrícola son la comunidad educativa, el Director de la unidad central, la Junta Escolar como instancia de coordinación con la comunidad educativa, el docente como responsable del área de Ciencias de la Vida quien pondrá en práctica los procesos pedagógicos en aula y fuera de ella, los miembros de la

comunidad designados como facilitadores para el proceso de incorporación a conocimientos de la práctica agrícola como: ancianos, ancianas, sabios, padres de familia y autoridades escolares y sindicales, de acuerdo a su especialidad.

Como responsables de los talleres de planificación pueden ser el Director de la unidad central, el presidente de la Junta Escolar con el apoyo del TAIPY.

6.7.3. Financieros y materiales:

Eventualmente se puede contar con el apoyo de la institución TAIPY, que podría colaborar con materiales de suministro de acuerdo a las necesidades educativas que se plantea y a las posibilidades de la institución, posteriormente, para darle sostenibilidad a la propuesta se tendría que elaborar un proyecto educativo y presentarlo a la alcaldía o al distrito educativo de Pocona para tramitar un apoyo financiero que permita viabilizar la propuesta.

6.8. Factibilidad

La factibilidad de la propuesta, estaría garantizada porque los docentes del tercer ciclo muestran predisposición para coordinar con la comunidad e incorporar los conocimientos de la práctica agrícola en la escuela, además que los padres, madres de familia y ancianos de la comunidad al no ser obligados para ir a la escuela, lugar destinado a la enseñanza del profesor, se verán más sueltos y en su propio espacio para enseñar a los niños sus conocimientos. Además, la colaboración de la institución TAIPY podría facilitar en la orientación a docentes y la comunidad sobre una metodología abierta a la comunidad.

Bibliografía

Achahui Rocio y Elena Pardo

- 2000 "El aprendizaje campesino y apreciación sobre la escuela de Pitumarca. Cuzco". En **Niños y aprendizaje en los andes**. Lima: Urpichallay. 101-114.

Alfiz, Irene

- 1997 **El proyecto educativo institucional. Propuesta para un diseño colectivo**. Buenos Aires: AIQUE.

Alvarado Oyarce, Otoniel

- 1998 **Gestión Educativa, Enfoques y procesos**. Lima: Fondo de Desarrollo Editorial.

Anaya, Amalia

- 2000 "Políticas educativas en Bolivia en el marco de la Reforma Educativa". En **Políticas educativas en Bolivia. Memoria Seminario Taller**. La paz: CEBIAE.

Ander-Egg, Ezequiel

- 1999 **Diccionario de pedagogía**. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

Ansión, Juan

- 1991 **La escuela en la comunidad campesina**. Lima: Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, Ministerio de Educación, FOA, COTESU

Apaza, Eliana

- 2000 "Todo eso estoy aprendiendo en la chacra". En **Niños y aprendizaje en los andes**. Lima: Urpichallay. 71-74

Apple Michael W. Tomaz Tadeu da Silva y Pablo Gentili

- 1997 **Cultura, política y currículo**. Buenos Aires: Losada.

Apple, Michael W.

- 1996 **Política cultura y educación**. Madrid: Morata.

Arànaga, Susana y Joan Doménech

- 2001 **La educación primaria retos, dilemas y propuestas**. Barcelona: GRAÓ.

Arratia Jiménez, Marina

- 2001 **Wata Muyuy; Ciclos de vida en culturas agrocéntricas y tiempos de la escuela**. Una aproximación sobre gestión educativa e interculturalidad en distrito quechua de Bolivia. Cochabamba: IIPE/UNESCO.

Asociación Paqalqu-Yunguyo

- 2000 "Educación y niñez en Yunguyo". En **Niños y aprendizaje en los andes**. Lima: Urpichallay. 75-92.

Atahuichi Salvatierra, Ricardo

- 1990 **Política Educativa y la Escuela en Bolivia**. La Paz: HISBOL.

- Bejarano, María Renée y Rodolfo Soriano (Comp)
- 1996 **Hombres y mujeres: en sectores y actividades del área rural.** La Paz: nogub-cosude.
- Bertely, B. María
- 2000 **Conociendo nuestras escuelas: Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.** México: Paidós.
- Bris, Mario (Coord)
- 2001 **La calidad educativa en el mundo globalizado.** Alcalá: Universidad Alcalá.
- Carretero, Mario
- 1993 **Constructivismo y educación.** Buenos Aires: AIQUE.
- Carrillo Medina, Pelayo
- 1996 “Crianza de Semillas en Chuquiuharcaya y Sarhua”. En Luis Gómez (Ed.) **La Cultura Andina de la Biodiversidad.** Lima: PRATEC. 85-100.
- Casassus, Juan
- 1999 “Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”. En Juan Casassus et. al. (Eds). **La gestión en busca de sujeto.** Santiago: UNESCO. 13-49.
- Chambi, Néstor; Walter Chambi, Víctor Quiso, et. al.
- 1996 “La Crianza de las Yoqch’as en los Distritos de Conima, Tilali e llave. Puno”. En Luis Gómez (Ed.) **La Cultura Andina de la Biodiversidad.** Lima: PRATEC. 43-84.
- Choque Rodríguez, María del Carmen
- 2001 “Rupturas y conexiones entre Gestión Pedagógica y Gestión Administrativa, en el núcleo Educativo de Machamarca. El Rol del Director”. Cochabamba: Tesis de maestría, PROEIB-Andes.
- Claure, Karen
- 1986 **Las escuelas Indigenales: otra forma de resistencia comunitaria.** La Paz: IHSB.
- Costilla, Karina
- 2000 “Expresiones del aprendizaje del niño campesino y Escuela en Vicos. Ancash”. En **Niños y aprendizaje en los andes.** Lima: Urpichallay. 137-153
- Dietschy-Scheiterle, Annette
- 1989 **Las Ciencias Naturales en la Educación Bilingüe: el caso de Puno.** Puno: GTZ.
- ETARE
- 1993 **Reforma Educativa, propuesta.** La Paz: ETARE
- Freire, Paulo
- 1981 **Cartas a Guinea Bissau.** Buenos Aires: Siglo XXI.

- Garcés, Fernando y Soledad Guzmán
- 2003 **Educacionqa, kawsayninchikmanta kawsayninchikpaq kanan tiyan. Elementos para diversificar el currículo de la Nación Quechua.** Sucre: CENAQ.
- Gento Palacios, Samuel
- 1996 **Participación en la gestión educativa.** Madrid: Santillana.
- Gianotten Vera y Tom de Wit
- 1987 **Organización campesina,** Lima: Tarea.
- Giroux, Henry A.
- 1993 **La escuela y la lucha por la ciudadanía.** México: Siglo XXI.
- Godenzzi, Juan (Comp.)
- 1996 **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Perú: Bartolomé de las Casas.
- Gose, Peter
- 2001 **Agua mortíferas y cerros hambrientos.** Rito agrario y formación de clases en un pueblo andino. La Paz: EDOBOL. MAMAHUACO.
- Gottret, Gustavo
- 1998 **Diseño Curricular.** La Paz: Universidad Americana.
- Grundy, Shirley
- 1994 **Producto o praxis del currículo.** Madrid: Morata.
- Hammersley Martyn y Paul Atkinson
- 1994 **Etnografía, Métodos de Investigación.** Barcelona: Paidós
- Kemmis, Stephen
- 1988 **El currículo: más allá de la teoría de la reproducción.** Madrid: Morata.
- Krainer, Anita
- 1996 **Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.** ("Serie pueblos de Ecuador. N° 7"). Quito: Abya-Yala.
- Küper, Wolfgang (comp.)
- 1993 **Currículo y Didáctica General.** (Serie Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe, Tomo II). Quito: Abya-Yala.
- Lagarde Marcela y Sandra Aliaga Bruch
- 1997 **Entre decir y vivir.** La Paz: CIDEM.
- López, Luís Enrique e Ingrid Jung
- 1988 **Las lenguas en la educación bilingüe: EL caso de Puno.** Lima: GTZ.
- López Luís Enrique y Wolfgang Küper
- 1999 **La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas,** Revista, OEI: 50 años de cooperación N° 20: 1-44.

López, Luis Enrique

1993 **Lengua**. La Paz: UNECEF.

Lundgren, U.P.

1992 **Teoría del currículum y escolarización**. Madrid: Morata.

Machaca, Magdalena

2000 "El niño es un Chacarero a su modo y no se hace chacarero". En **Niños y aprendizaje en los andes**. Lima: Uripichallay. 117-126.

Machado, Ana Luiza

2001 "El rol de los gestores educativos en el contexto de la descentralización de la escuela". En **Análisis de perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe**. Santiago: UNESCO. 252-262.

Mamani, Humberto

1992 "La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920 -1943". En **Educación Indígena: ciudadanía o colonización**. La Paz: THOA.

Marchesi, Alvaro

2001 "Cambios Sociales y cambios educativos en Latinoamérica". En **Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe**. Lima: Tarea.

MEC y D

1999 Compendio de legislación sobre la Reforma Educativa y leyes conexas. La Paz: Reforma Educativa.

1999b Planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario. La Paz. (mimeo).

Mel, Michael A.

1995 "Escuela y educación multicultural". Sección 3 del capítulo I "la educación en Papua Nueva Guinea". En : **Perspectivas, Revista trimestral de educación comparada**. Vol. XXV, N° 4, 765-778.

Ministerio de Educación y Cultura, y MOSEIB

1994 **Modelo de Educación Intercultural Bilingüe**. Quito: MEC.

Montaluisa, Luis

1993 **Comunidad, Escuela y Currículo**. La Paz: UNICEF

Moya, Ruth

1996 **Desde la aula bilingüe, Proyecto de Educación Maya**. Guatemala: Saq'b'e

OCÉANO

1998 **Enciclopedia General de la Educación**. Barcelona: OCÉANO.

Palladino Enrique y Leandro E. Palladino

1998 **Administración Organizacional, Capacitación, evaluación, calidad**. Buenos Aires: Espacio.

Paulson Susan y Mónica Crespo

1997 **Teorías y Prácticas de Género Una Conversación Dialéctica**. La Paz: CESU-UMSS.

Pérez, Elizardo

1962 **Warisata, la escuela ayllu.** La Paz: Burillo.

Plaza, Pedro

1994 **Qhichwata Qillqanapaq.** La Paz, SNE. 78-80.

PROME

2003 **Programa Municipal Educativo.** Cochabamba: Dirección Distrital de Educación.

Quishpe Lema, Cristóbal

1998 **Elementos Básicos para la gestión educativa, pedagogía, didáctica, currículo y rendición de cuentas.** Quito: Fundación Hanns Seidel.

Rengifo Vásquez, Grimaldo

1996 "La cultura de la biodiversidad en los andes". En Luis Gómez (Ed.) **La Cultura Andina de la Biodiversidad.** Lima: PRATEC. 85-100.

1992 **Agricultura y saber campesino.** Lima: PRATEC.

1991 "Prueba y Dialogo en la Cultura Andina. Experimentación y Extensión en Occidente Moderno" en **Cultura Andina Agrocéntrica.** Lima: PRATEC. 209-242.

1990 **El saber andino como base de la educación oficial.** Caracas: ILDIS

República de Bolivia

1955 **Código de la Educación Boliviana.** Cochabamba: Serrano.

1995 **Constitución Política del Estado.** La Paz: América S.R.L.

Rivera Herrera, José

1999 "La tendencia a la privatización de la educación y el papel del estado". Capítulo IV de su **Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización.** Lima: Tarea. 320-375

Rodríguez Gregorio, Javier Gil y Eduardo García

1999 **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: ALJIBE.

Sacristán J. Gimeno y A.I. Pérez

1999 **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata

Sacristán, José Gimeno

1995 **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata

Salazar Mostajo, Carlos

1997 **Warisata mía.** La Paz: Juventud

Sánchez Moreno, Guillermo

1997 **Gestión Educativa,** Lima: Foro Educativo.

Sánchez Parga, José

1988 **Conocimiento y comunicación en la comunidad andina.** Quito: CAAP.

Sander, Benno

- 1996 "El curso de la historia del pensamiento administrativo en la educación Itinoamerica". Cap.1. De su **Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento**. Buenos Aires: Troquel Educación. 15-44.

Secretaria Nacional de Educación

- 1997 **Organización Pedagógica**. La Paz: Reforma Educativa.

Serrano Torrico, Servando (comp.)

- 1996 **Ley de Reforma Educativa y leyes anexas**. Cochabamba: Serrano Ltda.

Soria, Vitaliano

- 1992 "Los caciques-apoderados y la lucha por la escuela (1900-1952). En **Educación Indígena: ciudadanía o colonización**. La Paz:THOA.

Stenhouse, Lawrence

- 1991 Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.

Sverdlick, Ingrid

- 2001 **La escuela un escenario de lógicas convergentes**. S/r.

Tedesco, Juan Carlos

- 1993 "Nuevas estrategias de cambio en América Latina". En **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción**. Santiago: UNESCO/OREAL. 13-76

Torres, Rosa María

- 1993 "Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje". En **Necesidades básicas de aprendizaje. Seminario regional**. Santiago: OREALC-IDRC- UNESCO. 64-75.

Tovar, Teresa

- 1996 **Sin Querer Queriendo**, Cultura Docente y Género. Lima: Tarea.

UDC.

- 1999 **Planes y programas de estudio para los niveles inicial y primario**. (Documento de trabajo) La Paz.

UNST-P

- 1995 **Nuevos Programas de Estudio de los Niveles de Educación Preescolar y Primario**. La Paz: MDH.

Valero Gutierrez Germán

- 1992 **Intensificación Agrícola en Tierras de Secano**. Cusco: CBC.

Valiente Carte, Teresa

- 1993 **Didáctica de las Ciencias de la Vida en la Educación Primaria Intercultural Bilingüe**. ("Serie Pedagogía General y Didáctica de la Pedagogía Intercultural Bilingüe, Tomo XI"). Quito: Abya-Yala.

Velasco Honorio y Ángel Díaz de Roda

- 1997 **La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela**. Madrid: Trotta.

Williamson, Guillermo

- 1998 **Evaluación de experiencias en educación intercultural bilingüe, autogestionadas o cogestionadas.** Temuco: UNESCO/OREALC.

Zavala, Virginia

- 2001 **Oralidad y escritura en la educación bilingüe.** Lima: MEP, GTZ.

Zorrilla Fierro Margarita y otros

- 1997 “La Gestión Pedagógica y la Supervisión Escolar” en Ángel Díaz Barriga (ed). **Investigación educativa, gestión y participación social.** México: COMIE-DEI. 80-115.

Zúñiga C. Maldeleine

- 1993 **Educación Bilingüe. Material de apoyo para la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe.** La Paz: UNICEF.

Anexos

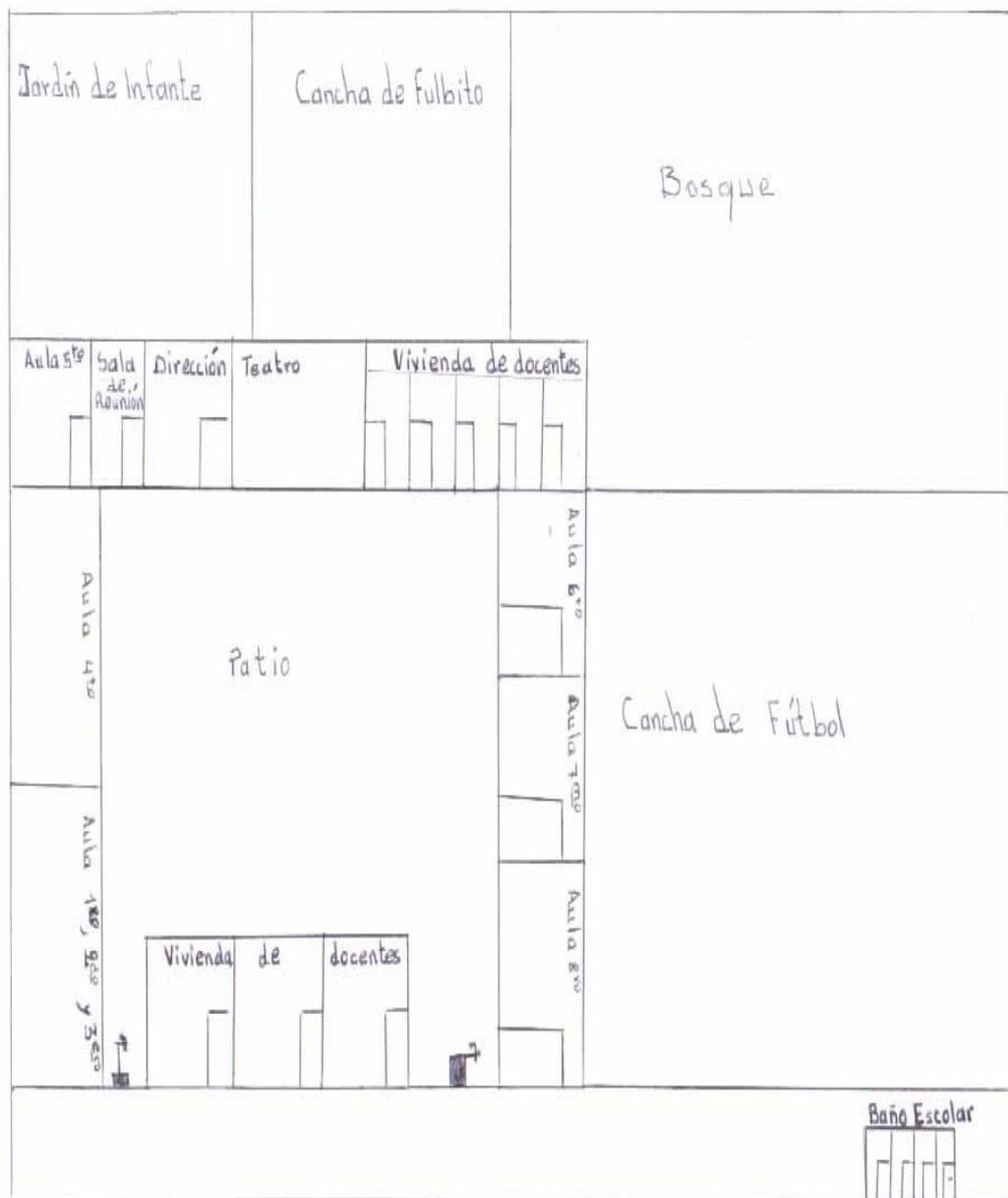
1. Mapa político del Departamento de Cochabamba
2. Croquis del núcleo educativo de Chimboata
3. Datos del Personal Docente de la Unidad Central de Chimboata
4. Croquis de la unidad educativa “Daniel Sánchez Bustamante” de Chimboata
5. Organización estudiantil de tercer ciclo
6. Mapa Educativo del Distrito Pocona
7. Calendario Agrícola y Escolar
8. Fotos
9. Instrumentos de la investigación:
 - 9.1. Ficha comunal
 - 9.2. Ficha escolar
 - 9.3. Guía de entrevista docentes
 - 9.4. Guía de entrevista de padres de familia
 - 9.5. Guía de entrevista educandos
 - 9.6. Guía de entrevista para ancianos de la comunidad
 - 9.7. Guía de entrevista de junta escolar
 - 9.8. Guía de entrevista al TAIPY
 - 9.9. Guía de observación de aula

Anexo 3: Datos del personal docente de la unidad central de Chimboata

Nombres y Apellidos	C.I.	Formación Profesional	Año de servicio	Año de permanencia en la U.E.	Ciclo							
					1er.			2do.			3ro.	
					1er	2do	3er	4to	5to	6to	7mo	8vo
Wilder Yucra Mamani		Normalista	18	18	Director							
Rosmery Rodríguez	5237432	Titular por Antigüedad	5	5					X			
Rilma Rosario Cruz	4416877	Normalista rural	6	5						X		
Martín Cano Soliz	4425968	Normalista rural	6	5							X	X
Víctor Román Cano	3725836	Normalista rural	9	5							X	X
Giovanna Camacho	4468179	Normalista rural	3	3				X				
Rosa Nora Vásquez	3773866	Normalista rural	4	3	X	X	X					

Fuente: Elaboración propia a base de registro del núcleo de Chimboata

Anexo 4: Croquis de la unidad educativa “Daniel Sánchez Bustamante” de Chimboata



Fuente: Elaboración propia a base de observación

Anexo 5: Organización Estudiantil de tercer ciclo

Consejo estudiantil 7mo. año

En el núcleo educativo el consejo estudiantil no existe, solamente está formada como mesa directiva de cada curso. De esta manera:

Presidente: Gregorio Escobar Toledo

Vicepresidente: Ramiro Toledo Claros

Secretario de actas: Liseth Torrico Sejas

Secretario de hacienda: Julio Cossio Rojas

Secretario de deportes: de varones: Edilberto Galendo Viesaga y de mujeres: Delicia Rocha Vallejos

Vocales: Adalid Umaña Vallejos y Adela Cossio Rojas.

Consejo estudiantil de 8vo. año

Presidente: Juan Carlos Delgadillo

Vicepresidente: Richard López Vargas

Secretario de actas: Geonny Delgadillo Rodríguez

Secretario de hacienda: José Antonio Viesaga López

Secretario de deportes: José Ernesto Orellana (Varones)

Zoraida Escobar corrales (Mujeres)

Vocales: José Nelson Montaña Orellana

Roles de la mesa directiva del curso

Presidente: tiene la función más importante para coordinar entre todos los miembros. El presidente dirige y controla una reunión y también decide en algún trabajo. El presidente debe respetar las opiniones de los asistentes.

Vicepresidente: tiene la función de dirigir una reunión cuando no está el presidente.

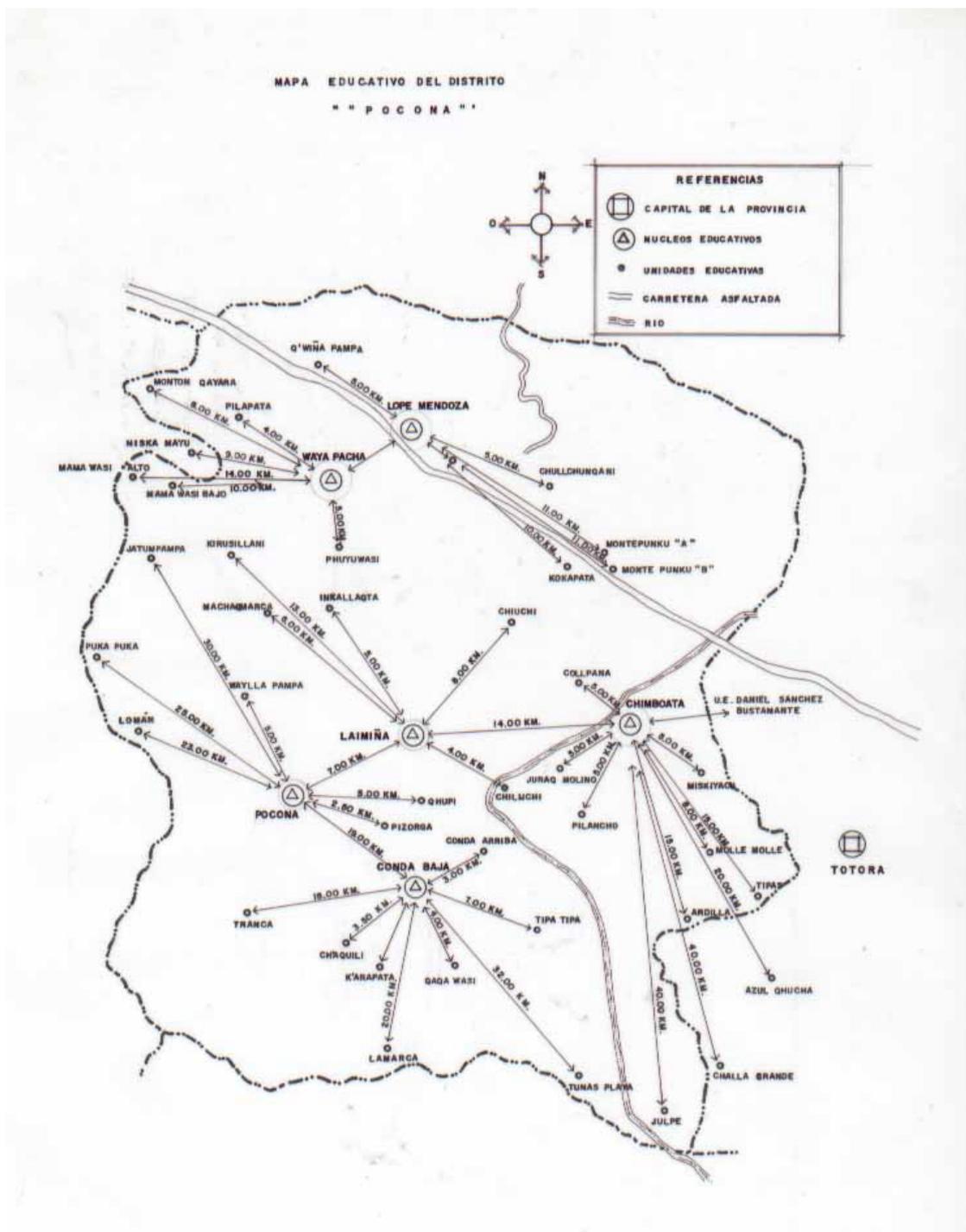
Secretario de actas: tiene la función de anotar en una reunión ver y escribir con una buena letra en un libro actas.

Secretaria de hacienda: debe ser muy responsable porque maneja el dinero de todos los que han aportado para algunas actividades.

Secretario de deportes: es el que se encarga de formar equipos deportivos, viendo la cualidad de los jugadores.

Vocales: deben ser responsables para comunicar a sus compañeros a la reunión.

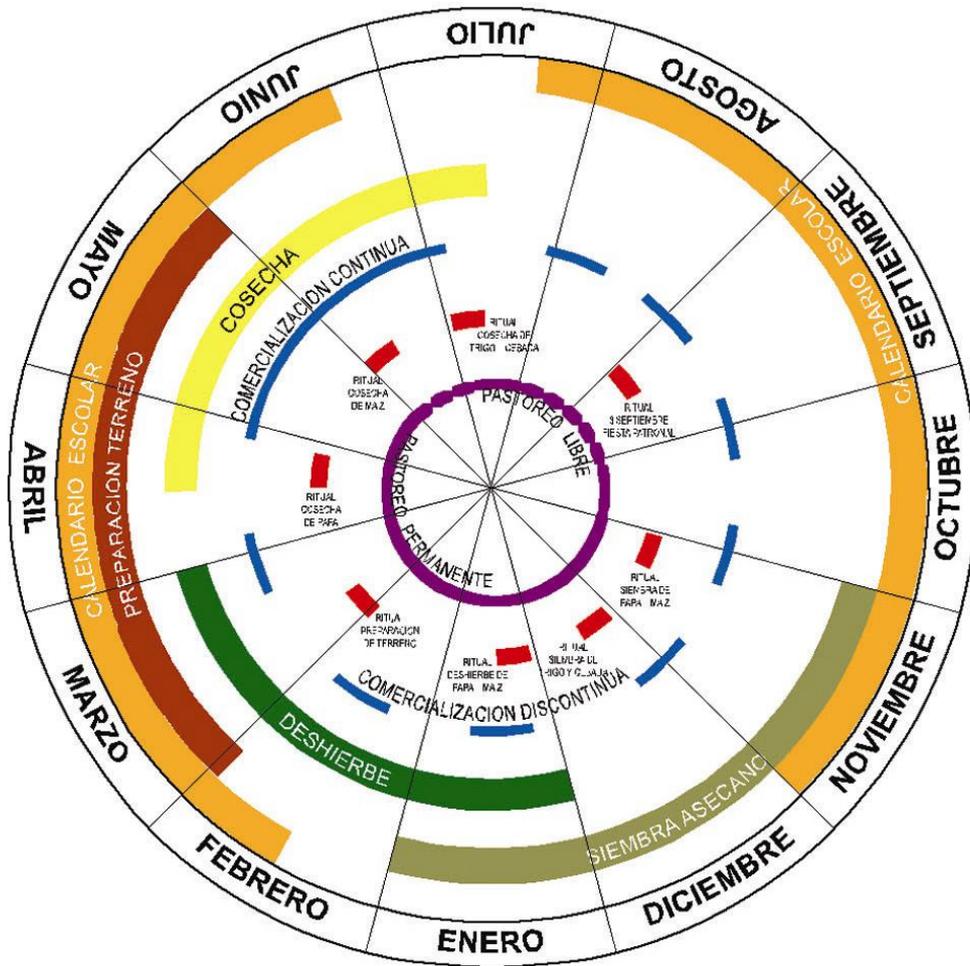
Anexo 6: Mapa Educativa del Distrito Pocona



Fuente: PROME 2003

Anexo 7: Calendario agrícola y escolar

CALENDARIO AGRICOLA Y ESCOLAR CHIMBOATA



REFERENCIAL



Fuente: Elaboración propia

Anexo 8: Fotos



Unidad Educativa "Daniel Sánchez Bustamante" del núcleo Chimboata



Elaboración de compost con los alumnos de 7mo. y 8vo. año de primaria



Evaluación realizada de la práctica del compost con los alumnos de 7mo. Año (En el patio del plantel escolar)



Actividad familiar de la niña después de clases

Anexo 9: Instrumentos de la investigación

Anexo 9. 1: FICHA COMUNAL N° 1

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Departamento de post grado

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos PROEIB Andes

1. Datos generales

Comunidad.....Distrito.....

Provincia.....Departamento.....

Población comunal.....

Extensión territorial.....

Clima.....Límites.....

Año de creación de la comunidad.....

2. Historia de la comunidad

3. Tenencia de la tierra

4. Producción / Base Económica

5. Servicio básico

Salud

Luz

Agua potable /acantarillado

6. Medios de comunicación Social

7. Organización social y económico

Formas de organización.....

Modo de producción.....

Comercialización.....

Calendario productivo.....

Ciclo de pastoreo ganado mayor y menor.....

Calendario festivo.....

8. Aspecto socio lingüístico

Lengua que se hablan en la comunidad: Quechua.....Castellano.....Otros.....

9. Instituciones

Aspectos	Nombre de Institución	Comunidad	Funciones	Desde cuándo
Sociales				
Políticas				
Educativas				
Económicos				
Agrícolas				
Otros				

Anexo 9.3: GUIA DE ENTREVISTA DOCENTES N° 3
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de post grado
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos PROEIB Andes

1. Datos generales

Ficha Nro. Lugar..... Fecha.....
Unidad educativa.....

Datos de entrevistado

Docente.....
Edad.....sexo.....
Año de servicio.....
Cargo.....
Formación.....
Egresado normalista.....
Normalista.....
Interino.....
Titular por antigüedad

Otros.....

2. Lenguas que habla

Quechua.....
Castellano.....
Otras.....

3. Datos de la unidad educativa

Unidocente.....Pluri-docente.....
Nivel que cuenta la unidad educativa:
Inicial.....primaria.....secundaria.....

1. La implementación de la EIB en las comunidades indígenas

¿Desde cuándo está implementado la EIB?
¿Cuál fue el grado de aceptación de la comunidad?
¿Qué perspectiva tiene de la EIB la comunidad?
¿Cuál fue la reacción de los docentes cuando implemento la EIB?
¿Qué cambios generó en el trabajo escolar?

2. La implementación del currículo diversificado para tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida

¿Qué entiende por currículo diversificado?
¿Qué estrategias metodológicas se utilizan para la implementación del currículo diversificado?
¿Quiénes participan en la elaboración del currículo diversificado?
¿Cuál es el nivel de participación de la comunidad en el diseño del currículo diversificado?
¿Qué instituciones apoyan en la implementación del currículo diversificado?
¿De qué forma apoya TAYPI en la implementación del currículo diversificado?
¿Recibieron capacitación para la elaboración del currículo diversificado?
¿Quiénes participaron en la capacitación?
¿Quiénes fueron los capacitadores?

3. Contenidos del área de Ciencias de la Vida

¿Qué contenidos se trabaja en el área de Ciencias de la Vida?
¿Se incorpora los conocimientos agrícolas en el área de la Ciencias de la Vida?
¿Cómo se trabaja con los conocimiento agrícolas?
¿Cuándo introducen el conocimiento agrícola?
¿Qué materiales didácticos utilizan para trabajar con los conocimientos agrícolas?
¿Quiénes participan en el trabajo de aula con los conocimientos agrícolas?

4. Experiencia en el currículo diversificado de la práctica agrícola con el tercer ciclo de primaria en el área de Ciencias de la Vida

¿Qué experiencia tiene en el currículo diversificado de la práctica agrícola?

¿Desde cuándo se trabaja con el currículo diversificado?

5. Expectativas de los niños de tercer ciclo de primaria

¿Qué expectativas tienen los niños al concluir la primaria?

¿El trabajo sobre la práctica agrícola en la escuela, en qué medida contribuye al apego a las actividades agrícolas de la comunidad?

Anexo 9.4: GUÍA DE ENTREVISTA PADRES DE FAMILIA
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de post grado
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos PROEIB Andes

Datos generales:

NºLugar..... Fecha.....
Entrevistadora.....
Nombre de padre.....
Ocupación.....
Escolaridad.....
Lenguas que habla.....
Nombre de la madre.....
Ocupación.....
Escolaridad.....
Lenguas que hablan.....
Nº de hijos.....V.....M.....
Edad de los hijos.....
Escolaridad.....
Lenguas que hablan.....
Parientes que viven juntos.....

Actividades escolares

¿Cómo concibe la implementación de la EIB en la escuela?
¿Cómo se está trabajando la EIB en la Escuela?
¿Está de acuerdo con la implementación de los conocimientos sobre la práctica agrícola en la escuela? Por qué?
Los docentes están considerando los conocimientos de la práctica agrícola en la escuela?
¿Consideras que es favorable implementar los conocimientos agrícolas en las actividades educativas de aula?
¿Qué conocimientos propios de la práctica agrícola debe ser incorporado en el trabajo escolar?
¿Participa en el diseño del currículo diversificado?

Actividades agrícolas

¿Qué diferencias encuentra entre el calendario escolar y las actividades agrícolas?
¿En qué influye el calendario escolar en las actividades agrícolas?
¿Está de acuerdo con el calendario escolar? ¿Por qué?
¿Los hijos participan en las actividades agrícolas?
¿En qué actividades agrícolas participan sus hijos?
¿Qué espera de sus hijos después de terminar la escuela?

Anexo 9.5. GUÍA DE ENTREVISTA EDUCANDOS
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de post grado
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos PROEIB Andes

Datos generales

Nº..... Fecha.....Lugar.....

Entrevistador.....

Nombre.....

1. Contenido del área de Ciencias de la Vida

¿Qué contenidos se trabaja en el área de Ciencias de la Vida?

¿Se trabaja los conocimiento de la práctica agrícola en la escuela?

¿Qué conocimientos de las actividades agrícolas han trabajado?

2. Enseñanza sobre la práctica agrícola en el área de Ciencias de la Vida

¿Qué contenidos enseñan en el área de Ciencias de la Vida?

¿Cómo enseñan los conocimientos de la práctica en la escuela?

¿Quiénes enseñan los conocimientos de la práctica agrícola?

¿Dónde enseñan los conocimientos de la práctica agrícola?

3. Materiales para el área de Ciencias de la Vida

¿Qué materiales usan en el área de Ciencias de la Vida?

¿Qué materiales usan para la enseñanza de los conocimientos de la práctica agrícola?

4. Participación en el desarrollo de los contenidos del área de Ciencias de la Vida

¿Cómo participas en el desarrollo de contenidos en el área de Ciencias de la Vida?

¿En qué momentos del desarrollo de contenidos participas más?

¿Cómo aportas con los conocimientos de la práctica agrícola en la escuela?

¿Quiénes participan en el trabajo de los conocimientos de la práctica agrícola?

5. Expectativa de los educandos

¿Qué piensa hacer después de terminar tus estudios en la escuela?

¿Dónde te gustaría ir a trabajar terminando tu educación primaria?

¿Qué quieren tus papás que hagas terminando la primaria en la escuela?

¿Qué gustaría seguir estudiando? ¿Por qué?

**Anexo 9.6: GUÍA DE ENTREVISTA PARA ANCIANOS DE LA COMUNIDAD
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de post grado
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países
andinos PROEIB Andes**

Datos generales

Nº.....

Fecha.....Lugar.....

Entrevistador.....

Nombre.....

El ciclo agrícola

1. Periodo de preparación

¿Qué hacen antes de preparar la tierra para el cultivo?

¿En época preparan la tierra para el cultivo?

¿Quiénes participan en la preparación de la tierra?

¿Qué herramientas utilizan para la preparación de la tierra?

¿Qué extensión de terreno preparan?

2. Periodo de siembra

¿En qué época siembran?

¿Qué actividades rituales hacen antes de sembrar?

¿Se toma en cuenta las predicción climática para la siembra?

¿Quiénes participan en la siembra?

¿Qué productos siembran?

¿Qué variedades de cada producto siembran?

¿Qué herramientas utilizan en la siembra?

¿Qué extensión se siembra de cada producto?

3. Periodo de deshierbe

¿En qué época se deshierba los sembradíos?

¿Cuántas veces se deshierba?

¿Quiénes participan en el deshierbe?

¿Qué sembradíos necesita deshierbar?

¿Qué herramientas utilizan para el deshierbe?

4. Periodo de cosecha

¿En época se cosecha?

¿Qué se hace antes de la cosecha?

¿Quiénes participan de la cosecha?

¿Cuántas veces cosechan al año?

¿Qué hacen después de la cosecha?

¿cuánto de la cosecha se destina para el mercado y el consumo familiar?

¿Qué métodos se utiliza para almacenar los productos?

¿Cuánto tiempo guardan los productos?

5. ¿Participa en la gestión escolar transmitiendo estos conocimientos agrícolas?

**Anexo 9.7: GUÍA DE ENTREVISTA A LA JUNTA ESCOLAR
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de post grado
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países
andinos PROEIB Andes**

Datos generales

Nº.....Fecha.....Lugar.....
Entrevistador.....
Nombre.....
Cargo..... Tiempo defunción.....

1. ¿Está de acuerdo con la implementación de la EIB?
2. ¿En qué actividades de la gestión escolar participa?
3. ¿Participa en diseño e implementación del currículo diversificado?
4. ¿Incorporan los conocimientos agrícolas en el contenido de Ciencias de la Vida?
5. ¿Participa en las actividades de aula con los conocimientos de la práctica agrícola?
6. ¿Está de acuerdo con la implementación de los conocimientos propios en la escuela?
7. ¿Qué conocimientos de la práctica agrícola incorporaría en la escuela?
8. ¿En qué participa la directiva de la Junta Escolar en la escuela?
9. ¿Reciben capacitación sobre sus funciones?
10. ¿Recibieron capacitación sobre la elaboración del currículo diversificado?
11. ¿Quiénes participan en la capacitación?
12. ¿Quiénes capacitan?
13. ¿Cómo participa la organización sindical de la comunidad en la gestión escolar?
14. ¿Qué actividades coordina con la junta escolar?
15. ¿Qué actividades coordinan los dirigentes de la organización sindical con la dirección y los docentes de la escuela?
16. ¿La organización participa en la implementación del currículo diversificado?

Anexo 9.8: GUIA DE ENTREVISTA TAIPY
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de post grado
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos PROEIB Andes

1. ¿Qué quiere decir TAIPY?
2. ¿Cuál es la concepción de EIB de la institución?
3. ¿En qué consiste el apoyo que da al núcleo de Chimboata?
4. ¿Desde cuándo trabaja?
5. ¿Con quiénes trabaja en el núcleo de Chimboata?
6. ¿Cuál ha sido el proceso participativo que ha llevado a cabo la institución para iniciar el trabajo?
7. ¿Cuál es la relación con la SEDUCA de Cochabamba?
8. ¿Cuál es la relación con el Distrito Educativo de Pocona?
9. ¿De qué forma apoya en la implementación del currículo diversificado?
10. ¿Cuál es la concepción de currículo diversificado de la institución?
11. ¿Qué contenidos del currículo diversificado se trabaja en la escuela?
12. ¿Qué estrategia metodológica utiliza para la implementación del currículo diversificado?
13. ¿En qué momentos introduce los conocimientos propios sobre la práctica agrícola?
14. ¿Quiénes participan en la elaboración del currículo diversificado?
15. ¿Cuál es el nivel de participación de los docentes en la elaboración del currículo diversificado?
16. ¿Quiénes participan en la capacitación para la implementación del currículo diversificado?
17. ¿Qué materiales didácticos utilizan para trabajar con los conocimientos propios en la práctica agrícola?
18. ¿Cuál fue la reacción de los docentes cuando el TAIPY empezó a trabajar con los conocimientos propios?
19. ¿Cuál es la participación de los padres de familia?
20. ¿Cuál es la participación de los niños?

Anexo 9.9: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE AULA
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de post grado
Programa Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos PROEIB Andes

Núcleo educativo.....
 Ciclo.....Año.....
 Área.....Educandos.....
 Fecha.....
 Hora.....
 Docente.....

1. Currículo diversificado en el área de Ciencias de la Vida

Tema	Metodología	Contenidos	Actividades	Materiales	Tiempo

Observaciones.....

