

Huellas Pedagógicas

REVISTA DE DIFUSIÓN ACADÉMICA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE BOLIVIA



 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA

REVOLUCIÓN EDUCATIVA CON REVOLUCIÓN DOCENTE

Huellas Pedagógicas

AÑO 1 N° 2
2016



Roberto Iván Aguilar Gómez
Ministro de Educación

Jiovanny Edward Samanamud Ávila
Viceministro de Educación Superior

Luis Fernando Carrión Justiniano
Dirección General de Formación de Maestros

Luz Jiménez Quispe
Rectora de la Universidad Pedagógica

Revista editada y publicada por la
Universidad Pedagógica



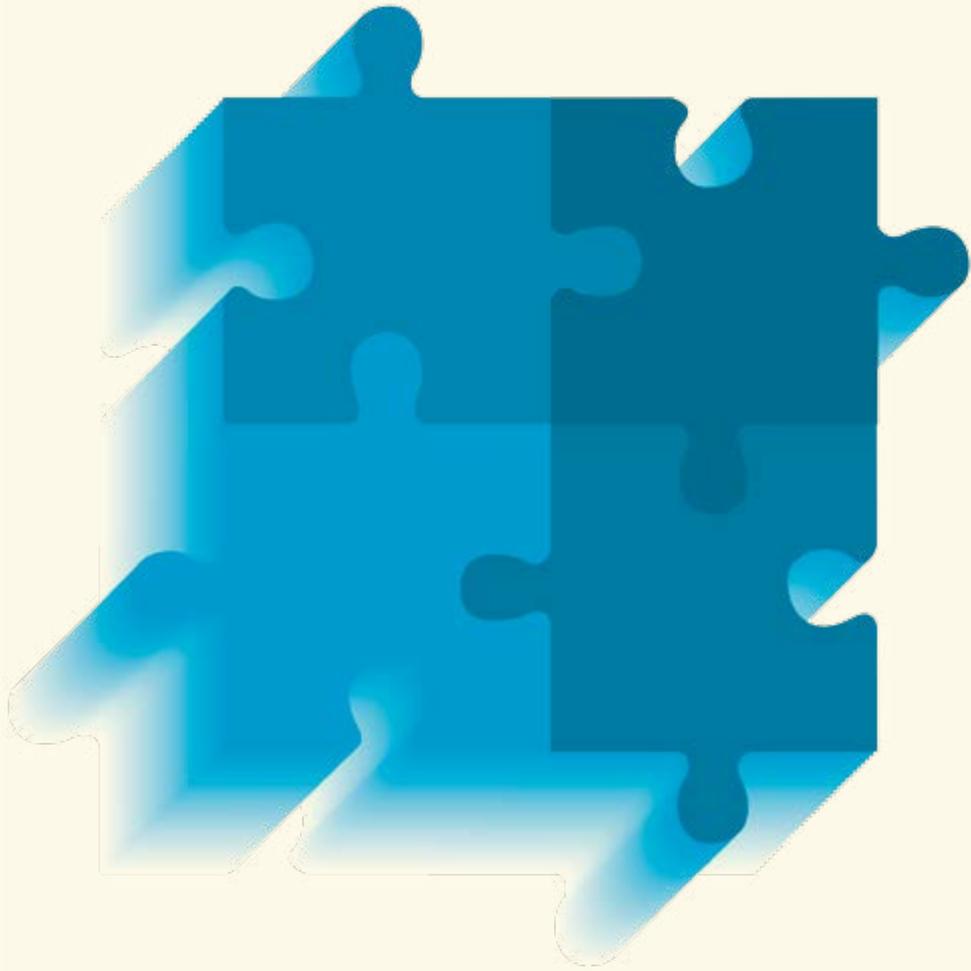
COMITÉ EDITOR

Luz Jiménez Quispe
Zulema Oroz Carrasco
Evangelio Muñoz Cardozo
Victoria Mamani Choque
María Leonor García Clemares
María Bianchessi

Calle Nicolás Ortiz 198 esq. Azurduy
Tel.Of: (591-4) 6453181
www.upedagogica.edu.bo
Sucre, Bolivia 2016

DEPÓSITO LEGAL: 3-3-19-16

El contenido de los artículos es de exclusiva
responsabilidad de los autores



Huellas Pedagógicas

INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica presenta el segundo número de la revista académica Huellas Pedagógicas dedicada a la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP). La EIIP es uno de los ejes articuladores del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) que busca la descolonización y aporta en la construcción de un Estado Plurinacional. Asimismo, la EIIP fortalece el reconocimiento y desarrollo de las lenguas y culturas indígena originarias del país como base de las diversas epistemologías y pedagogías, que hoy son el sustento del MESCP.

La revista contiene artículos que recuperan reflexiones desde la historia de la EIIP en el país, otros que con mirada analítica tocan aspectos como la intraculturalidad o la interculturalidad. Algunos recuperan la sistematización de experiencias relacionadas con la enseñanza de lenguas originarias en espacios de educación primaria, secundaria, superior, alternativa y especial. Otro elemento interesante en esta edición es el uso de lenguas originarias, como el quechua, aymara, y yaminahua, visibilizando el fortalecimiento que están emprendiendo maestras y maestros hablantes de lenguas indígenas. Aportando de esta manera a la educación boliviana. Finalmente, la revista recoge artículos de exploración bibliográfica relacionados con temáticas o problemáticas del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Es de destacar y agradecer el interés y la respuesta manifiesta de maestras y maestros para presentar y esmerarse en la escritura de artículos. En ellos plasman sus reflexiones, análisis, inquietudes sobre la temática propuesta para ser abordada en este número de la revista. Son estos pasos de maestras y maestros que hacen a la continuidad y consolidación de la Revista Huellas Pedagógicas, e impulsan fortalecer el proceso de transformación educativa.

COMITÉ EDITOR

Contenido



Entre lo inter y lo intra

Luz Jiménez Quispe

9

Lazo de guasu (venado), un saber ancestral amazónico

Rubén Cruz Huanca

Lucival Rodríguez Da Silva

33

Interculturalidad en el trabajo educativo escolarizado

Mario Fernández Revollo

42



La enseñanza de la lengua quechua en educación superior

David Condori Zunagua

61

Wat'a jach'a yatiña utana sawumpi comunitaria luräwi amuyu sawukipasa achuqayaña

Natalio Humerez Tambo

86

Chakrakuna Uywaypi yachay tari

Richard Bautista Colque

100



El apthapi como método de fortalecimiento para la comunicación en la lengua originaria en los procesos pedagógicos

Celia Huaycho Martela

119

Sawu

Natalia Llanque Calle

129

La lengua indígena en contextos mineros (Antequera-Poopo-Oruro)

Victoria Mamani Choque

138

Una alternativa educativa contra-capitalista

Hernán Cuéllar Urquizu

151

Del horizonte monocultural hacia el horizonte plurinacional en la educación

Ramiro Álvarez Cavero

160

Implementación del MESCP en la unidad educativa inmaculada concepción de Cochabamba

Evangelio Muñoz Cardozo

195

Comunidad sorda, un desafío para la educación inclusiva e intercultural (de la concepción clínica terapéutica a la visión social)

Zulema Oroz Carrasco

201



171

COMO PRODUCIR
conocimiento en el modelo
educativo sociocomunitario



184

APRENDER DESCUBRIENDO
Produciendo y
Transformando

ENTRE LO INTER Y LO INTRA

Luz Jiménez Quispe*

Hace más de 20 años fui invitada a un evento internacional sobre religiones indígenas y me pidieron dirigir una ceremonia andina aimara para la clausura del evento. El ritual sería la señal del interés y respeto por las diversas espiritualidades. El evento era católico.

Cuando empezó el ritual pude apreciar que para muchos era un show más del evento, para otros un motivo de comentarios, sólo algunos se encontraban atentos a lo que pasaba. Al ver tantos rostros nada respetuosos por nuestra forma de relacionarnos con la divinidad, sentí tristeza, sentí que había traicionado a mi comunidad y que había cometido una especie de sacrilegio.

Minutos después se tuvo la celebración católica de clausura. En ésta todos estaban concentrados, se sentía que entraban en contacto con la divinidad, todos seguían el ritual. Nosotros, unos cuantos aimaras y quechuas que nos encontrábamos en el evento, debíamos seguir ese momento litúrgico con respeto. Fue el momento en el que comprendí que no había diálogo, no había interculturalidad, ni ecumenismo.

Como me sentía tan mal conmigo misma fui a visitar a mi abuela Manuela, quien vivía a orillas del Lago Titicaca, en Copacabana.

Cuando llegué a su casita de barro y paja, ella me acogió con un abrazo y me dijo: Lulu kamachisa (qué te pasa hija?), mis ojos se llenaron de lágrimas. Después de respirar hondo y tomar agua del pozo, le conté lo ocurrido en aquella lejana ciudad. Ella escuchó todos los detalles con mucha atención.

Cuando terminé, ella, Manuela, me cogió de la mano y me llevó a orillas de un río que pasaba cerca de casa. Cuando nos encontramos frente al río, me dijo: jawir uñtam ¡mira el río! y me pregunto: Kunas uñtaxa (¿qué ves?). “No veo nada”, respondí. Había pasado como una hora de haber dejado de llover, por tanto el río estaba turbio, llevaba piedras y barro. Manuela insistía ¡¿Qué ves?! Y yo seguía sin poder responder ni entender el significado de la pregunta. A tanta insistencia, con un nudo en la garganta le respondí: “nada abuela”, “sólo veo el barro y escucho las piedras”.

Entonces, ella cogió mi rostro, me miró a los ojos, con una mirada tierna pero a la vez profunda, y me dijo: “hija así es la vida, la vida es como el río, cuando el río de la vida te devuelva tu imagen, tu rostro, cuando te puedas ver reflejada en él, entonces será tiempo de hablar de lo nuestro, cuando el río de la historia este turbio será tiempo de callar.

No dirás nada de lo que en secreto te hemos enseñado tus mayores; nuestra sabiduría y nuestra forma de ser la guardarás en tu corazón y en tu mente, hasta cuando el río te devuelva tu imagen" (Qhana 2008).

Mi abuela Manuela no vivió para ver la aprobación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en su sesión del 13 de septiembre de 2007. Tampoco pudo ver al primer presidente indígena de Bolivia y mucho menos celebrar una nueva Constitución ni una nueva Ley Educativa. Según la tradición Aimara, Manuela se convirtió en una eterna caminante junto a nuestros antepasados. Los Aimaras no tenemos cielo ni infierno, tenemos comunidad y sólo podremos ser felices cuando todos estemos juntos de nuevo. Manuela se fue con la esperanza que un día las y los "indios" podríamos ver nuestro rostro, identidad y el propio destino reflejados en el río de la historia. Muchas Manuelas se fueron a caminar en otro nivel y nos dejaron los sueños que seríamos sujetos, ciudadanos participes de la construcción de la humanidad, de las comunidades, pueblos y Estados.

En el marco de la historia de Manuela, y de tantas Manuelas de más de 6.000 pueblos indígenas del mundo, presento mi reflexión en torno a la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe (EIIP). Éste es un logro y agenda de trabajo que muchas Manuelas no alcanzaron a ver, y que hoy es un eje dinamizador de la educación boliviana en la consolidación del Estado Plurinacional. Por décadas la escuela fue el instrumento de adoctrinamiento y asimilación de indios e indias. Al presente, el Estado Boliviano busca que las escuelas o unidades educativas sean los espacios donde se encuentran y desarrollan saberes y conocimientos, donde se aprende de otros pueblos,

y se celebra la diversidad cultural y lingüística. Se busca que nuestros niños, niñas y jóvenes asuman la responsabilidad de cuidar la naturaleza, respetar la humanidad, producir conocimientos y ser ciudadanos interculturales. Esta agenda cuestiona las estructuras políticas, económicas, culturales, sociales e ideológicas de Estados monoculturales, coloniales y patriarcales. Por tanto, a fin de comprender los desafíos que plantea la EIIP centraré el análisis en aspectos históricos, conceptuales y las tareas urgentes en educación.

Una Historia Conocida

Manuela vivió en una pequeña comunidad aimara, siempre pidiendo favores en los espacios públicos cuando tenía necesidades legales o de salud. La educación sólo era para los hijos de los patrones. Los pongos no tenían derechos, sólo obligaciones. Esta fue la historia de gran parte de la humanidad indígena. La mayoría de los Estados se constituyeron sobre la negación de la diversidad cultural existente en sus territorios. Bajo el ideario de consolidar naciones fuertes se implementaron políticas orientadas a la asimilación de los "diferentes", ya sea por la fuerza de las armas o por los procesos de aculturación implementados a través de sistemas educativos, religiosos y comunicacionales.

Los Estados consolidados bajo ideologías individualistas o comunitaristas excluyeron de sus historias oficiales la vida de millones de seres humanos, pueblos tipificados como "minorías étnicas", "nativos", "aborígenes", "indios" "negros" u otros calificativos racistas. Junto a éstos pueblos quedaron al margen conocimientos, sabiduría, ciencia,

lenguas, tradiciones, cuidado y respeto de la naturaleza. Vale decir, la historia llamada universal quedó incompleta. El poder detentado por pequeños sectores, en cada Estado, fueron creando modelos de desarrollo y economía depredadoras de la naturaleza, explotadores de la energía humana y racistas en desmedro de la diversidad cultural mundial.

Sin embargo en 1948, post la Segunda Guerra Mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, dándose un avance en términos de los derechos individuales. Esta medida fue asumida cuando la comunidad internacional tomó conciencia de la magnitud de los efectos del holocausto que significaron las dos guerras mundiales (Contreras 1998). Los daños fueron cuantiosos en términos de vidas humanas y recursos materiales. Si bien esta Declaración garantizaba la vida y desarrollo del individuo, no reconocía la existencia de colectivos humanos asociados por elementos culturales, lingüísticos, filosóficos e históricos. Estos eran los pueblos indígenas del mundo. En Bolivia recién a partir de la década de los 60, llamada la época post-industrial, emergieron con fuerza en el escenario político nuevos sujetos sociales que no provenían del movimiento obrero (Morín y otros, 1968, Wieviorka 2003). Estos sujetos se determinaron no por la agenda de lucha contra las relaciones de producción industrial, sino por la denuncia de la exclusión, explotación y manipulación de sus necesidades y culturas por aparatos tecnocráticos.

Los nuevos sujetos sociales, llamados indios, tenían la voluntad política de subvertir las prácticas coloniales y republicanas de exterminación.

Se determinó visibilizar identidades hasta ese momento escondidas, reprimidas y catalogadas como vergonzosas. La afirmación de un propio pasado y una propia historia produjo una autoafirmación cultural, identitaria, política y social. Esto ocasionó que expresiones lingüísticas que calificaban situaciones de servidumbre y desvaloración, como el de "indio" e "ignorante" se transformaran en calificativos como "indígena/originario" y "sabedor". La fuerza comunitaria logró transformar la negación histórica en afirmación política. Esta autoafirmación produjo una agenda política propia de lucha, que se concretó en ser sujetos desde la propia cultura y el ser colectivo, y no así sólo desde los derechos civiles individuales. Esta movilización indígena, tanto nacional como transcontinental, produjo cambios históricos, hizo que Bolivia tuviese su primer presidente indígena, o que la ONU acepte la demanda histórica de los derechos colectivos de aproximadamente 370 millones de personas en el mundo.

Los movimientos indígenas de América Latina, al igual de otras partes del mundo, demandaron justicia socioeconómica y respeto cultural. Esta postura les llevó a transgredir la violencia institucionalizada de Estados monoculturales, monolingües, coloniales y patriarcales. Las organizaciones indígenas, en la mayoría de los países andinos, confluyeron en movimientos con agenda propia de reivindicación de los derechos civiles y colectivos, educativos, lingüísticos y económicos. Esto llevó a los pueblos a posicionarse como sujetos en los escenarios políticos nacionales, cuestionando incluso los espacios políticos exclusivos y tradicionales del movimiento obrero sindicalista (Albó y Barnadas 1990).

La fuerza para el cambio vino de la memoria larga indígena. A diferencia de otros procesos indígenas del cono sur, el movimiento indígena boliviano enraizó sus demandas en los movimientos indígenas de: Tupak Katari y Bartolina Sisa en 1781, Tupak Amaru en 1780, Tomás Katari en 1781, Apiaguaiki Tumpa en la Masacre de Kuruyuki 1892, Pedro Ignacio Muiba en 1810, el levantamiento de Jesús de Machaca en 1921 y los más de 500 levantamientos de la época colonial y republicana (Montes, 1999).

Uno de los movimientos indígenas bolivianos de la década de los 70 con mayor presencia política fue el "katarista" (en memoria de los líderes aimaras Tupak Katari y Bartolina Sisa). Estos proclamaron su primer documento público en 1973, con expresiones como las siguientes:

Nosotros los campesinos quechuas y aymaras, lo mismo que los de otras culturas autóctonas del país, decimos lo mismo. Nos sentimos económicamente explotados y cultural y políticamente oprimidos. En Bolivia no ha habido una integración de culturas sino una superposición y dominación, habiendo permanecido nosotros en el estrato más bajo y explotado de esa pirámide.

La educación no sólo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista.

No se han respetado nuestras virtudes ni nuestra propia visión del mundo y de la vida [...] no se ha respetado nuestra cultura ni comprendido nuestra mentalidad. (Manifiesto de Tiwanaku 1973)

Los movimientos sociales de los años 70s del siglo XX estuvieron conformados por procesos indígenas y obreros. Estos pese a su diversidad de agendas política lucharon por la democracia en América Latina visualizando un Estado participativo, respetuoso de la diversidad y promotor del ejercicio ciudadano. En la década de los 80s y 90s, el movimiento indígena lidió por la democracia representativa, además del derecho al territorio, la autodeterminación y la participación en la constitución de un Estado intercultural.

En el marco de la reformas neoliberales de la década de los 90s, las demandas indígenas fueron cooptadas siendo incorporadas en la reformulación de la Constitución Política de Bolivia (1994). Se reconocieron la existencia de 36 pueblos indígenas bajo la noción de la "multietnicidad" y la "multiculturalidad". Algo similar pasó con los países vecinos, Argentina en 1994 aprobó en su constitución el artículo 75 que reconoció la "preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos" o el Ecuador que en su constitución de 1998 reconoció los derechos colectivos de los pueblos indígenas y afroecuatorianos.

Paralelamente en los países europeos, los movimientos sociales y ciertas políticas expresaron el principio de no inferiorizar a los inmigrantes, sobre todo por sus características físicas. Sin embargo, las políticas estatales a favor de la diversidad ocasionó el rebrote del racismo que buscaba evitar la destrucción de la cultura dominante y el Estado nación monocultural (Jiménez 2008; Machaca 2005). Un ejemplo fueron las medidas de la Comunidad Económica Europea en contra de los inmigrantes africanos, latinoamericanos, croatas, asiáticos, etc., quienes fueron estigmatizados como delincuentes internacionales.

Europa olvidó que sus ciudadanos emigraron a suelos latinoamericanos o africanos en el siglo pasado cuando vivían una terrible recesión económica (González, 2008).

Sin lugar a dudas, en la primera década del siglo XXI los pueblos indígenas pasaron de la resistencia a la propuesta y acción política organizada. Muchos movimientos indígenas y sociales se hicieron presentes en la transformación de las estructuras políticas de sus países. En el caso boliviano, el 2006 toma el poder presidencial el aimara Juan Evo Morales Ayma y se dio inicio a un proceso de cambio estructural que refundó Bolivia como Estado Plurinacional.

En este escenario de transformaciones sociales latinoamericanas, la ONU aprueba la Declaración de los Derechos Indígenas el 13 de septiembre del 2007. Para los líderes indígenas del mundo la Declaración fue una conquista política y un marco de referencia para que los Estados emprendan procesos de transformación de sus regímenes jurídicos. Al ser la Declaración una recomendación para los estados miembros, no todos los países del mundo asumieron los derechos colectivos de los pueblos indígenas como parte de sus propias leyes. A casi diez años de la Declaración de los Derechos Indígenas, sólo el Estado Plurinacional de Bolivia la ratificó íntegramente como Ley de la República No. 3760, firmada por el Presidente indígena Evo Morales Ayma, el 7 de Noviembre de 2007.

La Declaración es una ventana que se abre a favor de la diversidad cultural existente en el mundo. Da a las Manueles de todos los pueblos indígenas la posibilidad de ver sus rostros reflejado en el río de la historia o de sus historias en sus propios ríos. Que los ríos del mundo nos devuelvan

las diversas facciones, colores, música, inciensos de los ritos, el colorido de las danzas, conocimientos y sabidurías, epistemologías, y el ejercicio político en territorios indígenas y en espacios estatales.

En el caso Boliviano, la Declaración, la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional (2009), la Ley Educativa Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010), la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas (2012) y otras leyes están consolidando los cimientos de una sociedad y un Estado más diverso y participativo. Sin embargo, esto genera conflictos en los sectores acostumbrados a ser los autorizados a definir el destino del país, a usufructuar los bienes estatales e imponer una sola identidad nacional. En el periodo neoliberal el discurso de la diversidad se hacía presente generalmente en los sectores de poder, a diferencia de hoy que viene de los sectores indígenas y obreros.

De ahí la paradoja siguiente: es cuando se les otorgan a los nuevos movimientos fuertes dimensiones sociales, reivindicaciones de igualdad y de justicia, que son percibidos como particularmente peligrosos en el plano cultural, como una amenaza para la unidad de la nación, para sus valores o para su ser colectivo. La diferencia cultural asusta más cuando avanza impulsada por los pobres que cuando la enarbolan los ricos. (Wieviorka 2003: 35)

El derecho a la diversidad aprobada por leyes bolivianas y respaldadas por Declaraciones internacionales, como los Derechos de pueblos indígenas, lleva a profundizar conceptos estratégicos como interculturalidad, intraculturalidad y plurilingüismo. Estas nociones son bases fundamentales en

el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, razón por la que se realizará un análisis conceptual histórico en las siguientes líneas.

Aproximaciones Conceptuales

Ciertamente la diversidad genera conflictos. De ahí la emergencia de categorías que permitan comprender y analizar la diversidad cultural, política, económica y de producción de conocimientos. Para los objetivos de este artículo sólo nos centraremos en nociones tales como: interculturalidad, intraculturalidad y multiculturalismo.

Interculturalidad

El concepto de interculturalidad surgió casi simultáneamente en la década de los 70's tanto en América Latina como Europa ante la emergencia de nuevos movimientos sociales en el escenario público. Éstos demandaron y propusieron nuevas políticas basadas en la justicia y la diversidad cultural. Es lógico, por todo lo visto en la síntesis histórica, que en cada espacio la noción de interculturalidad se encuentre empapada de una filosofía, política y problemática local. Para el caso de Europa, la preocupación estuvo y está centrada en los inmigrantes tercer mundistas; en cambio, para el caso de América Latina la interculturalidad está focalizada en la emergencia de los pueblos indígenas (López 2000; Wieviorka 2003; Walsh 2007).

En Europa y EE.UU. el significado de la interculturalidad estuvo coherente con la noción de multiculturalidad. Esta última acepción daba razón de la existencia de diversos grupos socioculturales minoritarios en el seno de un país, que resultaban "amenazadores" a la estabilidad de

un Estado monocultural y liberal. El concepto de multiculturalidad trajo consigo la idea de diversidad sin contacto. Cada pueblo debía estar en un espacio definido, sin derecho a inmiscuirse en la vida de otro pueblo o grupo cultural. Se ternaron en algo así como guetos. La filosofía liberal definió interculturalidad relacionada a entender al inmigrante como funcional a un sistema de economía, alguien que oferta servicios que el europeo común considera no acorde a su status. La interculturalidad europea se transformó en multiculturalidad. Esta categoría proporcionó el sustento teórico para explicar que los inmigrantes "debían ser ayudados a comprender las sociedades receptoras sin inmiscuirse o insertarse plenamente en ellas", al margen de los derechos básicos humanos.

Multiculturalismo

El multiculturalismo tuvo diversos significados en los diferentes países, además de contar con diversos grupos sociales como su objetivo. Así en Canadá y Australia emplearon la noción del multiculturalismo casi exclusivamente para referirse a los grupos de inmigrantes (Kymlicka, 2010; Panayi, 2010). En Gran Bretaña lo utilizaron para abordar cuestiones de los inmigrantes y los diversos grupos religiosos (López, 2000). En América Latina, el multiculturalismo fue para referirse a los pueblos indígenas y afrodescendientes. No se debe olvidar que las reformas de los 90 en Bolivia fueron realizadas orientadas por la noción del multiculturalismo. Esta dio como resultado la reforma de la Constitución Política del Estado que insertó el "multiculturalismo" para incluir pueblos indígenas como sujetos de derecho. Lo mismo pasó con las

leyes de Municipalidades, la Ley de Participación Popular, y la Ley de Educación.

En contraste con Europa, para América Latina la noción de interculturalidad emergió en el movimiento indígena, donde líderes e intelectuales trataron de explicar y dar razón de la alianza emergente entre diversos actores. Estos se unieron para interpelar al Estado-nación desde las demandas de territorio, dignidad, auto-desarrollo, auto-gestión y participación ciudadana. Las primeras conceptualizaciones se dieron en la década de los 70. Esteban Mosonyi y Omar González junto con el pueblo Arawak formularon una de las primeras definiciones de la noción Interculturalidad a partir de sus luchas por educación bilingüe y respeto de los conocimientos indígenas en la Región de Río Negro, Venezuela.

En cierto modo, la interculturación busca el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural, evitando en lo posible la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales (Mosonyi & González, 1975, p. 308).

La Interculturalidad pronto dejó de ser una noción sólo para la educación y pasó a ser empleada en todos los ámbitos de la política. Esta categoría conceptual fue aplicada para concretar la necesidad de construir una sociedad intercultural. Implicó apertura a lo étnico, culturas, lenguas, diversidad, mutuo respeto, reconocimiento y aceptación de los disensos. Pronto estuvo presente en los documentos y discursos de los líderes indígenas desde el Río Colorado hasta la Tierra del Fuego.

Lo interesante de esta primera conceptualización de interculturalidad fue que se inspiró en el concepto del bilingüismo coordinado. Donde cada

lengua desarrolla unas funciones sin generar conflictos o competencias entre ellas, evitando debilitamientos de las lenguas; al contrario, promueve el contacto y una relación enriquecedora de ambas lenguas. La noción relacional de “inter” fue inspirando otro modelo de sociedad y educación. Toda esta reflexión hizo que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se transforme en espacio político para discutir estructuras de dependencia, posteriormente identificadas como coloniales. En Bolivia, si bien las reformas de la década de los 90 estuvieron orientadas por el multiculturalismo, la EIB traía el germen de la noción de interculturalidad crítica. La EIB fue el oasis que permitió al movimiento indígena seguir reflexionando con las transformaciones estructurales del Estado, con la educación como principal estrategia.

Desde aquella primera definición se desarrollaron una serie de adjetivaciones como ser: interculturalidad simétrica, interculturalidad asimétrica, macro-interculturalidad, micro-interculturalidad y otros (Albó 2002^a; 2002^b). En todas estas expresiones el común denominador, en mi opinión, fue y es la relación de poder. Por tanto, cuando hablamos de interculturalidad no hacemos referencia a un encuentro armonioso y respetuoso. Yo creo que nos plantea conflicto, presencia de opuestos, y agenda de aprendizaje de comunicación, negociación, tolerancia, discusión, y construcción entre diversos.

En las últimas décadas el número de artículos o reflexiones relacionados a la interculturalidad creció exponencialmente. Utilizando el buscador más famoso como es Google se puede verificar que existen más de 3 millones de referencias

sobre interculturalidad y en el Google académico más 100 mil artículos. En medio del pajonal de tanta información y producción, además por la extensión del presente artículo, sólo haré referencia a algunos intelectuales que estuvieron investigando y reflexionando en torno al concepto de interculturalidad desde la realidad latinoamericana.

Por mucho tiempo se buscó que la noción de interculturalidad ayude a comprender e intervenir la diversidad cultural al interior de los estados, varios estudiosos latinoamericanos realizaron aproximaciones conceptuales. Tubino (2005), investigador peruano, planteó por un lado la existencia de una interculturalidad funcional articulada a la lógica neoliberal destinada a reducir conflictos entre grupos. Por el otro se halla la interculturalidad crítica centrada en cuestionar las diferencias económicas, las inequidades, así deconstruir las diferencias ideológicas en torno a la etnicidad, raza, género, orientación sexual y otros. Por su parte Walsh (2008, 2010), desde los procesos políticos sociales del Ecuador, hace mención de tres tipos de interculturalidad: relacional, funcional y crítica. Según esta autora la interculturalidad relacional es una categoría descriptiva que explica el contacto entre cultura y de tradiciones como algo que siempre existió. En cambio, la interculturalidad funcional reconoce la diversidad y las diferencias culturales, y promueve el diálogo. A diferencia de la interculturalidad crítica que se concentra en develar las estructuras raciales y coloniales. Ambos autores, Tubino y Walsh, coinciden en la necesidad de desarrollar una interculturalidad crítica, misma que viene enriqueciéndose de la tradición crítica latinoamericana, que se caracterizó por década en cuestionar las relaciones de poder coloniales

e imperiales, culturales, políticas y económicas.

En el caso boliviano, también se generaron varias conceptualizaciones, y muchas de ellas alimentaron la definición que se tiene en la Ley de Educación 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”:

Interculturalidad: El desarrollo de la interrelación e interacción de conocimientos, saberes, ciencia y tecnología propios de cada cultura con otras culturas, que fortalece la identidad propia y la interacción en igualdad de condiciones entre todas las culturas bolivianas con las del resto del mundo. Se promueven prácticas de interacción entre diferentes pueblos y culturas desarrollando actitudes de valoración, convivencia y diálogo entre distintas visiones del mundo para proyectar y universalizar la sabiduría propia (Art. 6, II).

Ciertamente la palabra clave en la conceptualización de interculturalidad que tiene la ley es interacción, misma que se repite tres veces a lo largo del texto. Se entiende que una ley norma, regula, orienta la acción, en este caso, educativa. Por tanto, en el proceso Boliviano, interculturalidad en educación plantea una relación de conocimientos, ciencias, valores y visiones en igualdad de condiciones entre culturas, pueblos y estados. Sin lugar a dudas la interculturalidad así planteada es un proyecto más que una realidad social que ya exista. Sin embargo, creo que precisamos, a la par de la agenda planteada por la ley, una conceptualización que podría ser llamada “operativa” y podría denominarse interculturalidad descolonizadora.

La **interculturalidad descolonizadora** implica descomponer o deconstruir

las múltiples relaciones de poder coloniales, neocoloniales o globalizadoras que hacen a las relaciones humanas e institucionales. Así la interculturalidad podrá ser asumida como política y proyecto de acción en todas las prácticas educativas. Esta agenda ya está presente en la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia, sin embargo, nos falta mayor acción.

Cuando hablamos de educación necesariamente hablamos de conocimientos, de los procesos de producirlos, de sus autores, así como de sus procesos de transmitirlos de manera intergeneracional. Bolivia, a través de la Constitución, la Ley de Educación, las leyes de lenguas, así como el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, reconoce, valora y desarrolla los saberes y conocimientos de los pueblos junto a los considerados "universales". Este reconocimiento de "saberes y conocimientos" no es algo nuevo entre los estudiosos y los mismos pueblos indígenas u originarios. Lo nuevo en Bolivia es que sea política de Estado, de Gobierno y Pública.

El reconocimiento de los saberes y conocimientos propios de los indígenas, en Bolivia, se hace presente públicamente a mediados del siglo XX. En el mismo período que algunos estudiosos de las ciencias humanas (Conklin, 1954; Lévi-Strauss, 1972) dieran a conocer la existencia de saberes indígenas sobre la naturaleza y diversas formas de organización política. El belga Lévi-Strauss denominó a este tipo de conocimientos "Ciencias de lo concreto". Sin embargo, estos dos académicos no fueron los primeros en darse cuenta de la existencia de otros sistemas de saberes, diferentes a los conocidos por la academia. La información de la existencia de otros tipos de sistemas de producción de

conocimientos se remonta hasta el siglo XVI recopilada por cronistas europeos, frailes, y exploradores. Hasta finales del siglo XIX ya se tenía información de la existencia de diversos conocimientos provenientes de cuatro continentes (Asia, África, América, Oceanía).

Varios son los estudiosos que han tratado de reconocer y conceptualizar la existencia de estos conocimientos, cada uno formuló sus categorías desde sus propias disciplinas y posiciones políticas. Entre las más conocidas se pueden mencionar a

- *Sabiduría popular, saber local, folklore, ciencia indígena* - De Gortari (1963)
- *Ciencias nativas* - Cardona (1985)
- *Conocimiento campesino* - Toledo (1994)
- *Sistemas de saberes indígenas* - Argueta (1997)
- *Ciencia de lo concreto* - Lévi-Strauss (1972)
- *Conocimiento popular, ciencia del pueblo* - Fals Borda (1981, 1988)
- *Ciencia emergente -y en los últimos años- epistemologías locales o epistemologías alternativas* - Descola y Palsson (2001) y Hviding (2001)
- *Traditional ecological knowledge* - Johnson (1992)

Estos son sólo algunos de los trabajos de los estudiosos que reconocieron la existencia de conocimientos y diversas formas de producirlos, presentes en varios campos como la antropología, la etnología, la antropología médica, la biología, la agroecología, y otros. Pese a los esfuerzos de estos académicos, sus trabajos y principalmente su enfoque resultan ser insuficientes en el mar de producción intelectual promovida

por accidente desconociendo otras epistemologías.

Se reconoce el aporte de tantos estudiosos y sabemos que para ellos y ellas fue navegar en sentido contrario a sus pares dentro de una tradición etnocéntrica y egocéntrica. El reconocimiento de su esfuerzo no significa que los pueblos indígenas estemos pidiendo legitimación de nuestros saberes y conocimientos. Desde una interculturalidad descolonizadora no vamos a pedir a la ciencia occidental ni a sus estudiosos que decidan si dan o no el estatus de epistemología a nuestros conocimientos. Esto es lo que denominamos soberanía del conocimiento. Sin embargo, por el mismo principio intercultural, se considera que los pueblos necesitamos el diálogo ético de conocimientos, el diálogo de epistemologías junto a la construcción de nuevos paradigmas de comunidades y estados.

Por tanto, la interculturalidad descolonizadora, particularmente en educación, debe ayudar a diseñar e implementar procesos interculturales que alimenten pedagogías, espiritualidades, economías y sistemas político-organizativos que transformen los núcleos duros del colonialismo, patriarcado, racismo y la dependencia económica. Al tiempo que se fortalezca la posibilidad de reconocer, valorar y desarrollar la diversidad epistemológica que traemos los pueblos indígenas. La interculturalidad descolonizadora plantea una transformación civilizatoria.

Por su puesto, el poder se entiende en su más amplia acepción social, cultural, económica, política, religiosa, simbólica, artística, de género, generacional, etc. Por tanto, esta segunda acepción de interculturalidad

se torna en un instrumento conceptual que facilita el análisis de las relaciones que se pueden establecer entre grupos en el proceso histórico, pero con la tendencia futura de llegar a una relación de reciprocidad, marcada utopía y propuesta de acción, de praxis.

Intraculturalidad

El análisis de la noción de intraculturalidad se aborda desde tres campos, la de la Ley de Educación, Avelino Siñani – Elizardo Pérez, desde el multiculturalismo y la interculturalidad. En el caso de la ley educativa boliviana intraculturalidad se conceptualiza de la siguiente forma:

Intraculturalidad: La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas (Art. 6, II).

La definición consta de tres dimensiones, una de autoafirmación, de interrelación y la tercera de acción educativa. La primera está orientada a promover el fortalecimiento de cada pueblo o nación indígena desde sus propias matrices culturales y lingüísticas. La segunda dimensión es la intencionalidad del fortalecimientos,

ésta se centra en consolidar un nuevo modelo de Estado. Esta dimensión es política. La tercera dimensión es pedagógica porque busca transformar la educación y los currículos, para que éstos incorporen en los procesos educativos los conocimientos indígenas. Por tanto, la definición de intraculturalidad desde la ley educativa es cultural, política y pedagógica.

Sin embargo, considero que existe la posibilidad de analizar la conceptualización y la práctica de la intraculturalidad desde las dimensiones de la interculturalidad y la multiculturalidad. Este deslinde teórico podría ayudar a analizar las prácticas que se vienen desarrollando en educación y en otros campos sociales.

La intraculturalidad viene a ser una categoría complementaria a la noción de interculturalidad si permite un movimiento sinérgico entre lo propio y lo externo. Es una categoría que facilita la interpretación y fortalecimiento de lo propio en interacción con el considerado otro. Si la intraculturalidad es asociada a la interculturalidad, los procesos se tornan complejos y se desata una permanente acción de confrontación y negociación intercultural, tanto a nivel personal, familiar, como Estatal. Creo que esto último es lo más desafiante a la inteligencia de los diseñadores de políticas públicas, a los líderes, a los movimientos sociales y a los agentes de gobierno. En cambio, si la intraculturalidad es asociada al multiculturalismo se está ante el peligro de promover la xenofobia y el racismo. Cada pueblo aislado y formando guetos culturales, religiosos, económicos y políticos puede desembocar en sistemas absolutos y dictatoriales, en desmedro de la diversidad multicategorial de la humanidad.

Por tanto, consideramos que en los procesos sociales es menester encaminar o crear modelos que permitan caminar a los pueblos en un sano movimiento entre lo "intra" y lo "inter" desde la lógica de la interculturalidad descolonizadora.

Desafíos Educativos

"Cuando el río de la vida te devuelva tu imagen, tu rostro, cuando te puedas ver reflejada en él, entonces será tiempo de hablar de lo nuestro..." de hablar en diversas lenguas.

La aprobación de las leyes internacionales y nacionales abrieron una amplia agenda de trabajo para los Estados y los pueblos indígenas en los distintos campos de la vida y organización social, política, económica, educativa, productiva, y otras. El lugar de mi enunciación es la experiencia boliviana, con un proceso de Educación Intercultural Bilingüe de más de 30 años, la transformación de lo bilingüe por lo plurilingüe y un proceso de luchas indígenas desde la colonia hasta la época contemporánea.

En educación se debe asumir el territorio indígena como elemento fundamental de planificación social, política, económica, educativa y simbólica de cada pueblo. Para las naciones indígenas el territorio es la "casa", el "hogar" donde se alimenta y reproduce la vida, las relaciones entre humanos, con las divinidades, la naturaleza y los antepasados.

Se debe promover censos y diagnósticos participativos que permitan conocer la realidad y potencialidad productiva de cada pueblo para que puedan proyectar su desarrollo económico.

Debemos promover que cada pueblo promueva sus propios sistemas de transmisión de su espiritualidad a sus generaciones jóvenes. Así como promover espacios interculturales, con la participación de sabios y estudiosos de diversas manifestaciones culturales, a fin de encontrar puntos de encuentro y diálogo interreligioso e intercultural.

Promover instituciones académicas indígenas, con enfoque intercultural, responsables de la sistematización, investigación y teorización de la ciencia y conocimientos indígenas. Promover la publicación y difusión de los conocimientos indígenas en lengua originaria y en diversas lenguas que permitan una amplia difusión.

Interculturalizar la educación superior, de tal modo que el conocimiento y la filosofía indígenas sean curriculares en los procesos de formación de los profesionales, con el objetivo particular de reflexionar en torno a los principios de reciprocidad y complementariedad entre ciencias. Construir una filosofía de conservación del planeta, el respeto por la naturaleza y la investigación con parámetros de desarrollo sin destrucción de la humanidad.

Deberán continuar diseñando e implementando un sistema educativo intercultural para toda la sociedad, a fin de que todo ciudadano pueda construir su identidad en la perspectiva de contar con elementos que le permitan vivir en diversidad. Esto con el objetivo de superar los racismos basados en prejuicios y falsas verdades sobre el valor exclusivo y absoluto de una sola cultura o modo de vida.

Debemos continuar diseñando e implementando políticas lingüísticas que favorezcan el fortalecimiento y desarrollo de cada lengua indígena, así como la adquisición de la lengua nacional y una internacional. Comprometernos de apoyar con la investigación, publicación y elaboración de material de enseñanza y difusión de la literatura indígena. En síntesis, esto significa promover el desarrollo lingüístico de cada lengua con la creación colectiva de nuevos conceptos y terminología.

Debemos diseñar sistemas de medición de la calidad educativa del país incorporando indicadores culturales, lingüísticos y filosóficos para enriquecer los indicadores tradicionales existentes.

A Manera de Conclusión

Abuela Manuela no quiero mirar sólo mi rostro en el río, quiero mirar mi rostro junto a miles de otros rostros, otros colores, otros símbolos, músicas, lógica, y otros modelos de organización política y económica.

Abuela Manuela aún el río de la historia está alimentado por el dogmatismo, por el monoculturalismo, por las guerras religiosas, por las guerras étnicas, por los sistemas económicos que todo lo reducen a bienes de intercambio, incluso las vidas humanas, que se han convertido en reservas de órganos, fuente de energía laboral infantil, fuente del placer sexual comercial... Abuela Manuela aún el río está turbio para la humanidad... pero tus nietas del mundo hemos empezado a caminar y a limpiar el río de la historia (Qhana 2008).

(*) Luz Jiménez Quispe

Maestra de Matemática. Lic. en Antropología, Magister en Educación Intercultural Bilingüe y Doctora en Filosofía. Actualmente es Rectora de la Universidad Pedagógica

Bibliografía

Albó, X. (2002^a). *Iguals aunque diferentes*. CIPCA Cuadernos de Investigación 52. Ministerio de Educación-UNICEF-CIPCA. La Paz, Bolivia

———. (2002^b). *Educando en la Diferencia*. CIPCA Cuadernos de Investigación 56. Ministerio de Educación-UNICEF-CIPCA. La Paz, Bolivia

Albó, X. y Barnadas, J. (1990). *La cara india y campesina de nuestra historia*. UNITAS/ CIPCA. La Paz

Argueta, A. (1993). "La naturaleza del México profundo", en: Arizpe, L. (Coordinadora). *Antropología breve de México*. Academia de la Investigación Científica - Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM. México, pp. 245-244.

Cardona, O.D. (1985). *Hazard, Vulnerability and Risk Assessment*, unedited working paper, Institute of Earthquake Engineering and Engineering Seismology IZIS, SKOPJE, Yugoslavia.

Conklin, H.C. (1954). *The Relation of Hanunnó Culture to the Plant World*. Ph Dissertation. New Haven, Yale University.

Contreras, M.A. (1998) *Declaración Universal de Derechos Humanos, a cincuenta años de su promulgación*. Ceremonia Conmemorativa del Cincuentenario de la Declaración Universal Derechos Humanos. Comisión de los Derechos Humanos del Estado de México.

<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/34/pr/pr33.pdf>

De Gortari, E. (1963). *La ciencia en la historia de México*. México, Fondo de Cultura Económica.

Descola, P y G. Pálsson (Coords.) (2001). *Naturaleza y sociedad, perspectivas antropológicas*. México, Siglo XXI.

Fals Borda, O. (1981). "La Ciencia del Pueblo", en: *Investigación participativa y praxis rural*. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal. Lima, Perú, Editorial Mosca Azul, pp. 19-47.

——— (1988). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Los nuevos rumbos. Bogotá, Carlos Valencia Editores, 3a. edición.

González, T. (2008). "¿Se abrió la temporada para cazar inmigrantes?". Agencia Periodística del MERCOSUR (APM), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata.

<http://elmercuriodigital.es/content/view/11230/103/>

Hviding, E. (2001[1996]). "Naturaleza, cultura, magia, ciencia, sobre los metalenguajes de comparación en la ecología cultural," en Philippe Descola y Gísli Pálsson (coords.), *Naturaleza y sociedad*. Perspectivas antropológicas, México, Siglo XXI, p. 192-213.

Jiménez, L. (2008). Bolivian Indigenous Transformation: From Simple Farmers to National Policymakers. (Mimeo) The International Conference on "National Language Policy: Language Diversity for National Unity". Bangkok.

Johnson, M. (1992). Lore. Capturing Traditional Environmental Knowledge. Ottawa, Canadá, Dene Cultural Institute. International Development Research Centre.

Lèvi-Strauss, C. [1962] (1972). El pensamiento salvaje, 2a reimpresión, México, Fondo de Cultura Económica.

López, L.E. (2000). "Interculturalidad y educación en América Latina". En Educación primaria al final de la década. Políticas curriculares en el Perú y los países andinos. Lima: Tarea.

———. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación Latinoamericana. S/I: UNESCO.

———. (2005). De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. PROEIB Andes – PLURAL. La Paz.

Machaca, G. (2005). La asamblea nacional constituyente en Bolivia desde la perspectiva de los pueblos indígenas. Lima: RIDEI (publicación virtual).

Montes, F. (1999). La Máscara de Piedra. Simbolismo y personalidad aymaras en la historia, 2da. Edición revisada. Ed. Armonía, 1999. La Paz, Bolivia.

Toledo, V.M. (1994). La apropiación campesina de la naturaleza: un análisis etnoecológico. Tesis de doctorado en Ciencias, Facultad de Ciencias, UNAM, México.

Walsh, C. (2007). "Interculturalidad y colonialismo del poder: un pensamiento y posicionamiento desde la diferencia colonial". En Educación superior, interculturalidad y descolonización. PIEB – CEUB. La Paz.

———. (2008). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas decoloniales de nuestra época. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Yala.

———. (2010). "Interculturalidad crítica y educación intercultural", En Construyendo Interculturalidad Crítica, (Jorge Viaña, Luis Tapia, Catherine Walsh), Convenio Andrés Bello. La Paz.

Wieviorka, M. (2003). La Diferencia. Título Original: La différence. Balland: Francia (2001). PLURAL: La Paz.

CONSTRUYENDO LA EDUCACIÓN INTRACULTURAL, INTERCULTURAL Y PLURILINGÜE DESDE EL CETHA - EMBOROZÚ

Teófilo Ceferino Flores *
Olimpia Torrejón Alcoba *

Resumen

Ñemboerakuaintracurturar,interculturur jare pruriringüë ikuaramoete CETHA EMBOROZU jaëramo ume ñande ikavietama tapapire, kua subsistema de educación arternativa jare especial ñandeño ñamae kua moromboevaere, yagutakavi veärä, yayembinguetakavi vaerä ñanemiachikavi yayemboe, educación popularcha, yayandarekota tätä yayapavae ara ara pevae ñanderëta guasu yaikovaepe yomomirata ñandereko ñaë tenonde vaeräjare yayapokavi vaerä ñandarëta guasu Mborivia.

Abordar la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe desde la experiencia del CETHA Emborozú, sin duda es una experiencia de innegable aporte y riqueza documental, sobre todo, en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, para desentrañar las aristas en torno a esta temática analizando la complejidad del fenómeno educativo.

Es una tarea muy importante redimensionar el acto educativo,

tomando en cuenta, que es la principal institución para la formación y profundización de valores en la sociedad como primer vehículo o andamio para aportar en la construcción del Estado Plurinacional de Bolivia.

1. Aproximaciones Legales y Administrativas de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)

La Educación de Adultos nace en Bolivia con la Reforma Educativa en 1955. Es orientada hacia la formación integral del participante adulto, introduciendo la Capacitación de Técnicas Ocupacionales con alcances de una Capacitación de Mano de Obra Calificada. El título de bachiller se daba por madurez y suficiencia. Sus inicios fueron la Educación Básica Acelerada (EBA), Centro de Educación Media de Adultos (CEMA) e Instituto Boliviano de Aprendizaje (IBA).

Posteriormente, en 1975 se creó de forma experimental el Centro Integrado (CI); en 1978 surgen: la modalidad CETHA (Centro de Educación Técnica Humanística Agropecuaria) y CEDICOR (Centro de Desarrollo Integral de la Comunidad Rural). Los primeros CETHAs que nacieron fueron Qurpa y Carmen Pampa en el año 1978, en el Departamento de La Paz.

Todas las siglas anteriores, en la actualidad asumen el denominativo de Centros de Educación Alternativa (CEAs); es decir, centros que desarrollan educación para personas jóvenes y adultas.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) tiene características muy particulares, concomitantes con la educación democrática, liberadora, transformadora, participativa, descolonizadora, comunitaria; esta se sitúa en el ámbito de la Educación Alternativa: "destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente en y para la vida", a tenor del artículo 16 de la Ley de Educación Nro. 70 Avelino Siñani - Elizardo Pérez.

Este ámbito propicia la continuación de los estudios, generando espacios de aprendizaje, a favor del desarrollo de habilidades y capacidades que permitan el pleno desarrollo de las personas. Los estudiantes asumen la calidad de participantes, y los maestros/as la calidad de facilitadores/as, porque ambos son actores reales que contribuyen a darle un verdadero sentido a la educación a partir de la educación a lo largo de la vida.

De ahí que la EPJA se constituye en uno de los cimientos para aportar así al desarrollo de las comunidades. Ella

asume la educación "en y para la vida" de sectores populares y población vulnerable en contextos urbanos y rurales; de esta forma las condiciones subyacen para contribuir a procesos socio-económicos y culturales a favor de la transformación de la sociedad.

2. Nacimiento y Organización administrativa del CETHA Emborozú

El CETHA Emborozú nació en la gestión en 1993, gracias al laudable impulso de las fundadoras Hna. Esperanza Ruiz Hevia y Vaca, Hna. Ana María Sánchez, José Gutiérrez Vasco, padres Antonio Chocarro y José Rodríguez quienes confiaron en la trascendencia de la obra del CETHA, a partir de los lineamientos de la Iglesia Católica y la decisión de los dirigentes de las seis comunidades campesinas de la Subcentral de Naranjo Agrio.



Taller de carpintería en "El CETHA" Emborozú, Tarija

Se sitúa en la localidad de Emborozú, en el triángulo sur del departamento y está rodeado de una frondosa vegetación en el Municipio de Padcaya, Primera Sección de la Provincia Arce del Departamento de Tarija, a una distancia de 110 km. de la ciudad de Tarija. Para llegar se accede por la carretera sur, los medios de transporte público son buses y taxis. En movilidad particular el promedio de viaje es de una hora y media.

Con la Resolución Ministerial Nro. 506 del 4 de mayo de 1993 se regula el funcionamiento de la institución para personas jóvenes y adultas mayores de 15 años, en Educación Primaria y áreas Técnicas, y 17 años para Educación Secundaria.

Dadas las características que identifican al CETHA Emborozú se apoyó la conformación de Asociaciones Productoras de Cítricos, de Miel Ecológica, Mecánicos, Ecoturismo Comunitario y Asociación de microempresas comunitarias de Mujeres Productoras, Transformadoras y Comercializadoras. De igual forma, el CETHA Emborozú promueve la participación de los egresados en el ámbito municipal, participación en cursos con temáticas de género, interculturalidad, desarrollo sostenible y otras emergentes según necesidades y demandas del Centro.

Se ha de señalar la organización interna de la institución, ya que una de sus funciones trasciende a la búsqueda de relaciones interinstitucionales, tanto en el ámbito social, como en el económico, para así poder apoyar el crecimiento y el mantenimiento de la entidad.

3. Programas de Atención en la Oferta Educativa

Es el único Centro de Educación Alternativa en el departamento de Tarija que cuenta con programas educativos, que transitan desde la alfabetización hasta la Educación Superior, con las siguientes áreas:

- **Área de la EPJA** (Educación de Personas Jóvenes y Adultas):

EPA (Educación Primaria de Adultos).

ESA (Educación Secundaria de Adultos).

ETA (Educación Técnica Alternativa). Con las siguientes especialidades: Apicultura, Agroforestería, Fruticultura, Floricultura, Carpintería, Mecánica, Corte y Confección, Alimentación, Promotoras de Ventas y Computación.

- **Área de Educación Permanente**

Responsable de programas formativos no escolarizados, según las necesidades y demandas de las comunidades.

También contamos con Educación Superior, el INTE (Instituto Tecnológico Emborozú) desarrolla programas educativos en el Subsistema de Educación Superior, con carreras a nivel Técnico Superior: Agropecuaria, Industria de Alimentos y Turismo.

Los programas en EPJA se organizan a través de las siguientes formas de atención: Subcentro, Centro y Grupo de Estudio, promoviendo la Educación Alternativa en cuarenta comunidades, organizadas en diez Subcentros como: La Huerta, Mecoya, Rumicancha, Río Negro, Sidras, Pampa Grande, Naranjo Agrio, Valle Dorado, Salado, Conchas y Santa Clara.

Se cuenta también con treinta Grupos de Estudio que dependen de cada uno de los Subcentros. Los grupos de estudio se organizan en función a necesidades y requerimiento de las comunidades, sólo se atiende la Educación Primaria en la modalidad de trabajo semipresencial, bajo la tutoría de uno o varios Facilitadores/as, dependiendo del número de participantes y la oferta educativa.

Se trabaja en función al Currículum Base Nacional con los lineamientos

generales desde Ministerio de Educación, por tanto asume el carácter intercultural y el Currículum Diversificado con carácter intracultural; hasta la fecha no se cuenta aún con el Currículum Regionalizado que aborda las temáticas y problemáticas regionales pertinentes.

El trabajo en EPJA se desarrolla con un plantel de veintiséis maestros/as y facilitadores/as que atienden las áreas de Matemática, Comunicación y Lenguaje, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Idioma originario y áreas Técnicas Productivas. Los docentes elaboran los materiales educativos, como módulos, cartillas, rotafolios. Cabe destacar que cuando se viabiliza apoyo de alguna entidad financiera se tiene algún incentivo para la elaboración e impresión de los materiales educativos.

Otra labor que asume a plenitud son los postulados de la Educación Popular, pues todas las actividades educativas están permeadas de trabajos comunitarios en los huertos y parcelas agrícolas, tanto los trabajos de limpieza, trabajos de atención en la cocina y otras actividades permiten desarrollar la educación integral situando al participante en el contexto educativo y laboral y forjando al hombre sentipensante; en la terminología de Fals Borda (2009). Entonces, el participante, más allá de las actividades educativas también debe trabajar y sentir lo que se vive en comunidad, como colaborador con roles de trabajo y estudio.

En esta línea formativa con enfoque de la Educación Popular se rescata la experiencia de los participantes. Estos deben apoyar por el tiempo de dos años a las comunidades de donde provienen antes de egresar del CETHA Emborozú; compromiso que se

asume en calidad de integrante de un equipo de apoyo del facilitador, en el marco de que "todo el conocimiento cultural que obtienen los individuos en sus situaciones de vida son en algún sentido expresiones índices de sus condiciones de vida. Las masas no constituyen una mayoría silenciosa sin conocimiento relevante, como a menudo las perciben los intelectuales" (Fals, 1997); esta situación permite el pleno reconocimiento y valoración de todas las actividades que se desarrollan en la comunidad, donde el participante como parte de ella debe apoyar estableciendo un nexo directo y sólido entre participante y comunidad.

La experiencia educativa del CETHA Emborozú acuña el verdadero espíritu de Educación Alternativa promoviendo el desarrollo local a partir de la incidencia en el Departamento de Tarija con la fundación de otros CETHAS, como ser: CETHA Iscayachi en la Provincia Méndez, El Cóndor en la Provincia Cercado, Potreros en la Provincia O'Connor, San José de Charaja en la Provincia Avilés, Wenhayek en la Provincia Gran Chaco y el CEA Claret en Bermejo.

4. Estudios sobre la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en el CETHA Emborozú

En la gestión 2010 se publicó la investigación titulada "Requerimientos Educativos para una Educación Intercultural Bilingüe" (Anze Obario, Nogales Taborga, Solíz Bueno, 2010), después de haberse realizado el trabajo en las áreas geográficas donde se tiene la influencia del CETHA. Dicho trabajo fue financiado por la Organización No Gubernamental Educación sin Fronteras.

El estudio recogió la experiencia de tres comunidades: Valle Dorado, San Ramón y La Planchada que se encuentran ubicadas en el territorio geográfico de Tariquía, Reserva Nacional de flora y fauna y que tienen una característica común, la presencia de familias de origen quechua, migrantes de hace algunas décadas de las comunidades de Potosí y Chuquisaca.

Esta situación refleja que el idioma de origen fue el quechua y que escasamente se aborda en la actualidad como medio de comunicación. Se muestra con el estudio y una de las entrevistas realizadas a los comunarios de Valle Dorado (Bautista, 2009 p. 31):

"...mis padres y mis abuelos hablaban el quechua, pero yo no hablo el quechua a fondo, entiendo algo, pero ya mis hijos no entienden nada del quechua, eso hay que ser claro, muchas veces he visto de los mismos comunarios, compañeros que viven dentro de esta región de Bermejo, no solamente aquí, a veces lo negamos a nuestros hijos el quechua..."

De manera general, el investigador que realizó el estudio en las tres comunidades señala la importancia de "organizar promotores quechuas, para reforzar la cosmovisión andina, iniciar con la estructura gramatical del quechua, elaboración de módulos o cartillas estructuradas en el orden castellano-quechua, soporte bibliográfico, audiovisual... socializar el sentido de los conceptos de interculturalidad, plurinacional, bilingüismo y su constitucionalización en la CPE" (Bautista, 2009 p. 34-44).

Se visualizan estos elementos que son necesarios para aportar materiales

y trabajar la apropiación de estas temáticas. Es una situación que trasunta en la designación de un facilitador, este se capacitó con una beca en la ciudad de Potosí con la finalidad de fortalecer el idioma quechua en las tres comunidades. Esta tarea quedó inconclusa por factores económicos, por tanto no se llegó a realizar la contratación.

También se trabajó la malla curricular desarrollada en tres cartillas bilingües, castellano-quechua. Se imprimió 300 ejemplares del "Estudio Requerimientos Educativos para una Educación Intercultural Bilingüe", con el objetivo de que cada participante de las comunidades Valle Dorado, San Ramón y La Planchada pueda acceder a la lectura de los resultados del trabajo de investigación que aporta en la parte posterior el texto guía de aprendizaje del idioma quechua.

Las cartillas siguieron la siguiente lógica de estudio (Bautista, 2009 p.57):

Conocemos: Rijsisunchej, como intento operativo y práctico que se desglosa de la categoría SABER (ser, saber, hacer, decidir). Expone brevemente la parte gramatical del idioma. Practicamos: Kunanqa Llamk'aykuna que se desglosa en la categoría HACER (ser, saber, hacer, decidir). Es la parte aplicativa con sugerencias temáticas.

Pese a la elaboración de las cartillas, y teniendo en cuenta las características del contexto y abordando también, artículos clave de la Constitución Política del Estado, lastimosamente no se concretó la aplicación de la malla curricular por falta de ítem que permita la contratación del maestro facilitador; sin embargo cabe resaltar que los comunarios desean la capacitación en

el idioma quechua, pues se reconoce que paulatinamente se está olvidando el idioma y por ende afectando a la identidad.

Continuando con el aporte del CETHA Emborozú, también se tiene la investigación "Hacia una Educación Productiva y Comunitaria para el Desarrollo local. Estado de Situación y Propuesta de Lineamientos", trabajo financiado igualmente por la Organización No Gubernamental Educación sin Fronteras que propone líneas de intervención en Educación Regular (secundaria) y en Educación Alternativa.

En esta investigación se hace hincapié en el estudio de las repercusiones en Educación Alternativa, como por ejemplo:

Llevar una lengua originaria, en los módulos, en las noches culturales y espirituales y en la metodología de aprendizaje...se intenta transversalizar la interculturalidad, pero de forma débil y poco apropiada. Parece más acertado partir de una concepción de diálogo e intercambio pero conservando la identidad y buscando el enriquecimiento mutuo (Anze et al., 2010 p. 192).

De igual forma se menciona en el estudio que "para contribuir a la afirmación de la identidad cultural se planteó la investigación sobre lo chapaco, pero desde las propias comunidades...rescatar las costumbres y tradiciones del lugar, identificarnos quienes somos los chapacos..." (Anze et al, 2010 p.192-193).

Este aspecto de fortalecimiento de la identidad chapaca se puede leer en la serie de módulos preparados por los maestros facilitadores.

5. Sentido Histórico del CETHA Emborozú en la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe

Materiales y Recursos Educativos

No se puede soslayar el esfuerzo conjunto que ha realizado el plantel de maestras/os facilitadores y directivos para el aporte en la reafirmación de la identidad chapaca para contribuir en la Educación Intracultural (Ministerio de Educación, 2012 p.19):

Como un proceso de formación, crecimiento y maduración mediante el cual los niños y jóvenes llegan a ser miembros plenos de la sociedad; es un proceso continuo de maduración y de perfección que no enfatiza la acumulación de los conocimientos, sino su manejo práctico y la internacionalización de los aprendizajes.

De ahí por ejemplo, que se cuente en once comunidades del Departamento de Tarija con un cuerpo teórico documental de diez módulos, los cuales fueron elaborados a partir del Diagnóstico de Necesidades y Recursos Educativos aplicado en la gestión 1999. El cual permitió en la gestión 2010, la elaboración de los materiales de apoyo como contribución para el desarrollo de la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe en el marco de la investigación desarrollada por maestras/os facilitadores hasta la validación en las diferentes comunidades. Esta trascendental obra contó con el apoyo de Educación sin Fronteras y la supervisión de la Directora Esperanza Ruiz Hevia y Vaca.

Los módulos desarrollan temáticas sobre las culturas regionales, afirmación de la identidad chapaca, organización de la comunidad Tapiete, Guaraní y

Weenhayek, las formas ancestrales de cooperación mutua, el desarrollo integral comunitario, el desarrollo humano de la región, cuidado del cuerpo, espiritualidad, entre otras. Se evidencia en la producción intelectual aproximaciones a la Metodología Descolonizadora Indígena que hoy día es soporte para los trabajos de investigación en la formación complementaria y postgradual de las maestras y maestros, pues se cuenta con historias de vida, biografías de personajes como del insigne cantautor Nilo Soruco, diálogo con la comunidad, entrevistas, etc.; métodos que se desprenden del contacto directo con las comunidades.

Los módulos son:

“Chapaco como árbol pegau a la tierra” de Ana María Sánchez Ruiz

“Fortaleciendo nuestras organizaciones comunitarias” de Teófilo Ceferino Flores Polo.

“Mejorando la calidad de vida de nuestra comunidad” de Alfonso Navarro Tórrez.

“Construyendo la Educación Alternativa desde las comunidades: El CETHA Emborozú” de Cipriano Lara Jurado.

“Reorganizando el Estado Boliviano” de Elsa Sánchez Ruiz.

“Apostemos por una Agricultura Sostenible” de Mario Erazo Pérez.

“Gestionando la Producción y Comercialización Comunitaria” de Camilo Rodríguez Choque.

“La Educación: un instrumento de Desarrollo Comunitario” de Guido Nieves López.

“Mejorando nuestra salud con alimentos nutritivos y medicinas naturales” de Wilma Farfan Tapia.

“Las mujeres aportamos en el Desarrollo Comunitario” de Limbania Vilte Zenteno.

Actividades Sociales y Culturales

En este sentido “pensando que la educación intracultural no es solamente la incorporación de conocimientos y saberes, sino es tratar de entender cómo funciona la educación en las culturas indígena originarias” (Ministerio de Educación, 2012 p.19), también se trabaja la intraculturalidad e interculturalidad, a través de los Encuentros Deportivos, Encuentros Culturales que permiten la recuperación de los juegos tradicionales y populares como la tabeada¹, la quirquinchada²; también se dan otros juegos como la cuarteada, carrera de embolsados, carrera de caballos, etc.

Los espacios culturales se desarrollan cada mes, según el PSP del Centro y de los Subcentros, porque es innegable que únicamente la transcultura, el espacio que se abre entre culturas diferentes, lo que puede liberarnos de la subordinación a la que nos someten las categorías impuestas por una cultura única: a través de la mediación de la transcultura llegamos a tomar conciencia de nosotros mismos en tanto que seres humanos (Fanon, 2009 p. 331).

De ahí, la importancia de los espacios culturales que permiten conocer y abordar con profundidad a las

1 Se juega a partir de un hueso de la pata de vaca, con el que se hace un lanzamiento y ganando el que tenga mejor puntería, entre los competidores.

2 Es un juego que se da entre parejas con una cuerda sujeta al cuello, y que pasa por medio de las piernas, al final gana la competencia quien despliega mayor fuerza.

naciones originarias campesinas, fortaleciendo la interculturalidad más allá de un contenido curricular, pues se desarrolla en horas de la noche, con la siguiente lógica de trabajo:

En un primer momento se estudia una nación originaria con los insumos preparados por el maestro facilitador responsable, quien investiga a la nación originaria, se socializa la información haciendo hincapié en los valores; posteriormente se preparan las comidas y se comparte de manera comunitaria; como segundo momento se presenta la danza de la nación, con el vestuario correspondiente y como tercer y último momento se da el baile general; por ende, aportando a la descolonización y parafraseando a Fanon, el "lugar del participante está en el mundo de la emoción, un mundo de afectos, de ritmo, música y baile" (Fanon, 2009 p. 245). Pues sin duda, se propone "rescatar la historia y cultura propia investigando, escribiendo, practicando, manteniendo en el imaginario y memoria histórica elementos culturales que se están perdiendo" (Anze et al., 2010 p.264). Se recupera la historia, trascendiendo con la valoración y vivencia en comunidad.

Cabe destacar que las actividades sociales y culturales no son aisladas, pues se encuentran en el marco de la Planificación del Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE), en el Proyecto Socioproductivo (PSP), en el Plan de Desarrollo Curricular y en la función docente. Las planificaciones se realizan de manera conjunta con el plantel docente y participantes del CETHA (EPA, ESA y ETA) profundizando en el diálogo y la comunicación en un ejercicio de relaciones horizontales.

La planificación curricular se realiza incluyendo el guaraní en todas las áreas humanísticas y técnicas desarrollando

la labor educativa en los turnos de la mañana, tarde y noche con espacios para talleres de guaraní.

Horizonte Formativo del Plantel Docente

El plantel de maestros facilitadores accedió a procesos de capacitación y actualización en diferentes instancias, como en el ICI (Instituto Cooperativo Interamericano), en el F-3 (Formación de Facilitadores de Educación Rural, Integral Alternativa-FERIA), en el Programa FEJAD (Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos), en la Normal Alternativa de Villa Serrano y en el PROFOCOM (Programa de Formación Complementaria).

En las gestiones 2013-2016, la mayoría de los maestros facilitadores/as realizó cursos del idioma originario guaraní. Esta actividad se inició mediante convenio con la APG (Asamblea del Pueblo Guaraní), otros realizaron cursos en UNEFCO (Unidad de Formación Continua), cumpliendo lo que establece la normativa legal, en cuanto al aprendizaje de una lengua originaria y sobre todo, comprendiendo la necesidad de aprender el idioma según el territorio. Uno de los facilitadores realizó los estudios con el aprendizaje del idioma quechua para contextualizar su trabajo, pues desempeña sus funciones en la comunidad de San Ramón, donde se tiene presencia de comunarios de origen quechua.

Teniendo en cuenta el principio de territorialización se priorizó el aprendizaje del guaraní, desarrollando el idioma en horarios establecidos todos los meses y evaluando en guaraní los procesos educativos que están registrados en el SIE (Sistema de Información Educativa). Actualmente, para la enseñanza del idioma se cuenta con dos textos de idioma Guaraní.

En síntesis, las diferentes preocupaciones y cuestionantes que giran en torno a la educación como ser el Diseño Curricular, la formación de docentes y el sistema de evaluación constituyen el marco para develar las características de lo que fue la educación boliviana, concebida desde sus orígenes como tradicional, bancaria y memorística con añejas prácticas colonizadoras como ser la disciplina, autoridad, clases magistrales, énfasis en la educación teórica subestimando el aporte de las culturas originarias, campesinas y por ende omitiendo históricamente a la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

De ahí que se tiene un escenario complejo, pues el CETHA Emborozú desarrolla el servicio educativo en un contexto monolingüe, por ende, no se puede soslayar la dificultad que se tiene de los participantes con el aprendizaje en el idioma guaraní, porque en las comunidades se desarrolla plenamente la comunicación castellanizada; a pesar de que investigaciones históricas señalan que en la zona residieron los guaraníes, inclusive el nombre de Emborozú es una terminología guaraní, que significa unión de ríos; de igual forma, otros nombres de comunidades como Cambarí, Cuyambuño entre otras, son de origen guaraní, pero en las comunidades no se habla este idioma, de ahí la necesidad educativa de fortalecer el desarrollo y aprendizaje de la lengua, la historia y recuperación de valores del pueblo guaraní.

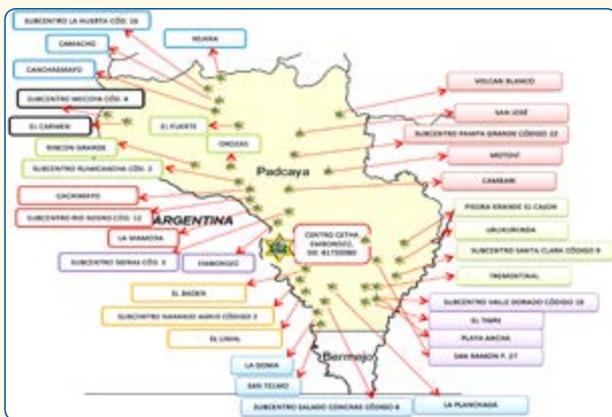
La Educación Alternativa implica una acción educativa integral orientada al pleno desarrollo de la persona y de las condiciones colectivas a favor del desarrollo social comunitario, con el principio de la Educación a lo largo de la vida, para entretejer un espacio social de interrelación con

ética, valores y diálogo cultural con otra dinámica de estudio, como se asume desde la Educación Popular, valorando el quehacer diario, el murmullo cotidiano, las tradiciones, el imaginario en la comunidad, desde la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe, que permita *...situarnos en el nivel menos cosificado de la cultura, el nivel más vivo, el nivel mítico, el nivel espiritual, sólo si me sitúo en ese nivel del legado de mi cultura y desde ahí empiezo a hacer esos tres movimientos, es decir, afirmar mi cultura, reconstruir mi cultura, hacerla viva, por lo tanto producirla* (Ministerio de Educación, 2011 p. 55).

Son aportes significativos a favor de la construcción en el ámbito de Educación Alternativa; sin embargo, concebir en este artículo todas las experiencias estratégicas e innovadoras desarrolladas por el CETHA Emborozú es insuficiente, pues existen sistematizaciones y testimonios que contribuyen a fortalecer de manera consciente y con plena convicción la Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.



Estudiantes de "El CETHA" Emborozú, en práctica



Mapa de la Provincia Arce y del Municipio de Padcaya con Subcentros y Grupos de Estudio del CETHA-Emborozú. Elaborado el año 2014.

(*) Teófilo Ceferino Flores

Tiene estudios en Educación Alternativa, en Matemática y Física Integral, entre otros cursos y diplomados. Fue estudiante del CETHA EMBOROZU

(*) Olimpia Torrejón Alcoba

Maestra de Estudios Sociales del Nivel Secundario, Abogada y tiene una maestría en Comunicación Intercultural como aporte al desarrollo. Actualmente es coordinadora de la Universidad Pedagógica en Tarija.

Bibliografía

Anze Obario, Rosario, Nogales Taborga, Ivonne, Soliz Bueno, Waldemar. (2010) Hacia una educación productiva y comunitaria para el desarrollo local. Estado de situación y propuesta de lineamientos. La Paz.

Bautista Mamani Irineo (2009) Requerimientos Educativos para una Educación Intercultural Bilingüe. Bolivia.

Fanon, Franz. (2009) Piel negra, máscaras blancas. Madrid: Edición Akal.

Fals Borda, Orlando. (1997) El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis. Colombia.

Fals Borda, Orlando. (2009) Una sociología sentipensante para América Latina, Colombia.

Ministerio de Educación (2011) Interculturalidad y Educación Superior. La Paz.

Ministerio de Educación (2012) Sistematización de la mesa temática Educación Intracultural. La Paz

LAZO DE GUASU (VENADO), UN SABER ANCESTRAL AMAZÓNICO

Rubén Cruz Huanca y Lucival Rodríguez Da Silva *

Resumen Lengua yaminahua

Duduxu nu aweskaxu tapitirumaiki uwiki tapita awarawu nukuna nu tapipaiyaiti sharanu fakimamisti nu ikawu ari nukuna ikawu aduri da Burifia, aduwawu tapinuwu akax a yura wuna tapiati aweskaxu yurawuri aturi tapibatirumaiki tapinuwuri duriwi fakimamishti yurawu na da Burifianati, da ikawu duriwi atuki nu titawatiru duwiyabaxiki da yurawu naskake tapituruwu na nuku pitiwu na yurati dikuwanuwuba awashta bakui na diixu reteawuti dikuwanuwu.

Naskake nu atu ispapaaiya aturi tapibaxiki da awarawu naskake duriwi nu tapinu nuku idukasiu burifiana nu dikayana nuku bai aweskaxu nu tapitirumaiki.

Tapiwe aweskaxu nu ispatirumaiki da awara nu tapiati biriwi naskake da awaramishti nu tapinu biriwi mi chaka ana iyabanu biriwi awia ipaudiwu keskara wuri inuwu biriwi iwe naskara ixiki awara mishti tapia duku apaibiswawe duku chakada wapai tiruwu uawawe.

INTRODUCCIÓN.

Da nu ika ariwi amazuna pandinana ua keseme upax akiri, bai tichina Barasiu ita Piruri nu dukutiru yura udikuiki

yaminawaki, askame ispaxiki aweskata nayamaiki nukuna ika adu naskake nu unwinu dikuwatiruba chaxu wichi na awaramishti watiruke nuku taoinu kushati naskake nu tapitiru nuku indishinana afia awara tapibiswuti sharakia aweskaxu nu tapitirume awia yurawu da bai ewa bera shinatiru vaina, afiana chipu fedanuwuba diidmera itiyadi inufuba kaskake uduwanuwu shinayana awia awara mishti inipukuawu fanue un ispatiru sharashata kui wanabenu awia buwi nu aun kushatiru nu ikawu arixu na sharawakeme na da tukuru purusisu keskara ina ixuxi na da ishtudanchiwu keskara inu ixu a na da chaxu wichi keskara ini ixu na sharakuikia awia buwina na mais shara fidakuikeskara.

Da nu shinatiru miri tapinu awara tapixiki askatari wari idukativa na duxu na aura, na kumunidadi aberaxu aki ua shinatir íbis (kumunidadi Yaminawa, na du ikawu nati fakewu), na da nuku rayabis pedate atiruwu na ikawu adete naskare naduxu tapiwi fai ari naduxu kexetiruwu buwiwu maskawa tiruwu diiberax fedaki pitiwu, naskakeme atiruwu kastana pusaki askafia awara tapitiru na nuku epa duku tapibatiruwu nuku xidi waweri nukuna pedawu pedawu arara tapiwe na awia ana mi atiruwu ba nukunawu

faketituri tapinuwu, ayana mi tapiyaba nu abiswu. Yabatiru nawu atiru tapixiki na awara aki fedayana naduru nukuna tapi tirukuiba .

Atiri nadu atiru sharawaki awara udibaki na raya nawu festa tapawu axiki udibaki atari fetsari tapinuwu fakewu naskatari yura ewapa neri tapinuwu ukemera na da awara abiswu udibaki fabirika.

Na da waweri atiru tapiki udibaki shara waki ade yura Karus Anis Makupa 40 fari adi weshta fida kuiya natu atiru sharafaki da yuida na tapiki na da pexku ransaki buwi (fakiri dirixu adeki watiruwu) maiki ade duriwi tapinu awa udibaki ita xateta rayaki. Naduxu nashake wi tapitiruki aki awia atiri ikawu keska kumunidadi, akixu tapinu nuku fake wawe itari miri ichapakui awena sharawu.

¿AWADE CHAXU KUSHATIME? (¿Qué es el lazo de Guasu?)

Aa fi awara nu au rayatiru nu au awrawu nu kushatiru buwiwu ita kawaruwu nuriwi nu au dii tiru awara ichapa kui nu awara mishti nu watiru.

Na dishi keskara, askawiaxme chaxu wi china ika na daa yuida nu aki dukutiru yabeta na pedati yabeta rii dii mera na yura na yuwidawu mera tsua istuba ikamera iduwu naskari nu dii tiru au pitia tu fuxutiru awi ita au fake na da raya wi nu au ikaki awaru rayaxiki nau pitiwabis au fakewu na au pibatiru na yura indishina wu wedatiru au pixikaki na awe bai ñushi ayu pibatiru wabariruba awia na kawashara kai netewatiruba.

Chaxu kuru wi mais shara fidakuiyaki buwina finubakuida kereskui tedetitu

askaikai kuu tiruba mekeadu awia fetsawu keskaraba liña keskara na awia nairu na keskarawu nuuri fuxkawatiru tabixiki feda aweskatiruba manu ichapa uxawia ke.

¿NU DA DISHI AWAWATIRUME? (¿Para qué sirve este lazo?)

Nu au awara mishti nu watiru nu au bui mansu watiru au kushaxiki kafaruwu ri nawuwi au nu kexatiruki buwiwu kushanabetiru na da bai pandu arii awia yura rayabiswawe nayafu itiruwuki awia kapatashi wawe fakiru wawere ma adebisfuri na da bai arifu, afia fasinda ewapanewa ariwu rayatiabiswawe awia dii mera ikawaweri na da cushati nayawu au awara mishti au fatiruwu.

Nuuri au awara ñatatiru dexatiruri, nu au awara ransa dume na da awara idawu yurawuri.

DIXI WETSATAPAWU (Tipos de lazos)

Nu yupakiri nu atiru na apaiyaitia nu ayabawiyaxu miri atiru na apaikiri da wet-satapafu dixi 8, 10, 17, ita 20m. na iskara:

- Fuxkawaki na da tris fuxka. (Trenzado de tres tientos)
- Nu fuxkawaki na da kuaru fuxkana ikadu. (Trenzado de cuatro tientos, el común)
- Nu fuxkawatiru na ada sis fuxkanu. (Trenzado de seis tientos)
- Nu fuxkawatiru uitu fuxka wu naskawakiri nu rayatiru. (Trenzado de ocho tientos, raramente utilizado pero es el más seguro)

AWAWU NU YUPATIRUMAIKI AU RAYAXIKI (Materiales para su elaboración)

Na da awara mishti nu yupatiru:

- Pishira. (cuchillo)
- Chaxu fichi "chaxuna". (cuero de guasu "venado")
- Upax. (agua)
- Sau iyabai bapu. (sal o ceniza)
- Awaratu, xidiwu, iyabai yiuda ikabafu, awara yuidana fichiwu diinari, awana tsasuyabanu. (Cebo, grasa, guano fresco de los animales, corteza o cascara de un árbol, para que no se endure)



Don Carlos Añez Macuapa enseñando el corte del cuero de guasu para ser presentado a los estudiantes

AWESKAXU NU UDIBATIRUMAIKI DIXI (Proceso de elaboración del lazo)

Nu da dixi sharakui wa xiki chaxuna nu rayatiru na fichi pachikuiyadu, iskawaki chipu nu iskawatiru nu au radiwu fitiru na fenamarirti peda iwauduri yabetari nu aweska wattirume da fichi sharakui inu, nuri fariwatiru tsasinu.

Nu chipu shinawadu fari chipu nu upaxdaki bera fatiru paki pakinu upaxbera na ma bechadaku iyadume uxukuiyadu manu xatepaketiru.

Nu iskawatiru tsasiwa xiki makiti waxu awashtayaba chipuri xatexiki.

Na awara fichituna ma tsasiadu nu dixi sharakui watiru, nu taewaki xatetiru au ida arixu taewanabetiru au pichi awereri xuri, tukuru wayakeki na apaiyatixu tris chaibashta dikabata shinadu, tukuru keskara xatetiru fenamasha ma ikadu chipu na apaiyai keska watiru, da rayaxikiri nu awaramishi nu naya itiru pishira, na xatebistu fichimanawi tsautiru tsereyana tae wuyaxu fasikui mekemari yura ñantatiru fasikui askame tsekawutiru, fenamashta fistirasi.

Manu xatexume nu dii mamakaya fayutiru, puteswawuta nada nu fatiru ai tsasinuwu ma uxe ichapa dume nu fitiru ma awiana pisiyabadu.

Manu chipu ma tsasi kuiyadume reke nu iskawatiru manu xatexiki, na da pishirane nu fexa fexa ata nu atiru sabashta shinanu nu atu takewawutiru nadume netetiru.

Mi naskawaxume nadu nu watiru anaru aweskaitu mi chipu sharawatiru ma faxuu baikirime nu fatiru manu dixi i, udibaxu fedakui uwitsa itiru sharashtakui, ua baikirixi nu ainiwa waitiru, na nu fuxkawa keskara itiru shara.

Naskake un sharawatiru nada tris, kuaturu ri shara, ua sis nari ita uitunari, ita itiru un fuxkawadu na nu apaiyai tixu nu atiru.

Nu shikuchi wakiwi nu iskawa tiruki nespakayaxu nu taewatiru nu

tserewutiru fetsame, iyabairi fetsa awexuri nu taewatiru na ma adaitiyatia uwi sharayana kui mi ri chakada watiru na tapixuba.

Naskawa xukime nu upax bera fatiru na fipi shara inu, naskakeme nu fatiru awara saku fetsabera, nu rayatiru na pedati yabetari na dai diwi ikaidume shara itiru fenamarikuime, na dixi wabistu atiru na fipi sharakuiyadu.

Na taewaxikime iskawatiru rewukixu aki tae watiru kureki dexaxu feru inuba ma ayaname iskawatiru fenamashta fichixu sharakui inu awianaruku chipu pachinu sharakui inu.

Nuwi na pedatari ichapa atiruki na pedata, manu adaitixume nu iskawatiruki nu atu usina wawutiru dexawuxiki chai rasi dexawuki mi shinabakitiruba na dexaki tsuamamistitu apaitiruwuri askawiyame tapiawuba naskake fakia fichi fichitiruwuba naskake yuida awina ichapaba aweskaxuru retexikaki, dii bera dua awiana ichaxu mami xatexu nu ekextiru riña chaidipa waxu chipu mi na au riñama ekextiru aweskawaxu nu ekextirume awara shara inu miwe rayakuitiruki daawu udiba xiki nu adaititiru.

Manu adaitixume nu xini raisha tiru fara itsa inu, xidi ita, na awara yuidana wuri, na manu xatexume awara tunawu fichiwu dii nari nu upax bera watiru bechada waki nada dixi wi uxukui itiruki manu adaitiya tia.

Naskaxu nu tapitiru nu sharawaxiki biriwi, naskaxu nu tapitiru awara shinawaxiki aweskataba nu tapinu fenamashta, na adaitixume manu aya itiru.

AWIA NU YUPATIRIWU IDIBAXIKI CHAXU FICHINA (Elementos que son confeccionados con cuero de guasu)

- Kushati na kafaru kushatiru. (colepeji “chicote para arrear al caballo”)
- Pishirana baiña nu fatiru. (vainero “funda para el cuchillo”)
- Tsauti kafaruna awe sira. (carpincho “montura de caballo”)
- Awara nu kushatiru. (chiripa “delantal de cuero”)
- Dadexebebi. (cinturón)
- karatira. (billetera)



Niños y jóvenes realizando el corte del cuero

Fuente propia

ADAITIYA (Conclusión)

Nuriwi nu tapitiruki awamamishti yurawuna sinawu tapixiki da awara ipaudiwu naskake da bai aduawu nuku yurawu tapinuwu naskake nuriwi tapinu biriwistibakia fakewuyaxu ita yura ewapawaweri tapinuwu naskara kui ini yuida nawu awe fichi putanu wuba na da dawawawe abiswu keskara duriwi nu fanu awara sharawuri nu udiba tiru inu.

Yura ichapakui itari ikawu diriwu mi yura atu tapibai awia yuida reteki adaiti tiruwu atiri ichutiruwu dii bera taniru udexekaki itari awaru piixiki yura yuida retetiru piixiki itari awe dabi pii xiki awaru dabi pii xiki nashake nu yuida fedatiru nuku diiwu ikatari xexa wu nu pichatiru tara ri badiwu epe pexe nu pexewatiru askatari fiwu duku piitiruwu nu fedatiru ikadu atuna awe pitiru naskake anu awa pishta, awia chaxu fichi.

Naskake tapitiru awarawu awia fetsana iwitiru naskara ikadu Yaminawa wi

iskaraki dawa ichapa ikawu narixu duku awara mishti na dawawawe duku adaiti kadi retekaki piru arixuri duku awara fiña tiruwu. Ikawi naskake nu ikaadu fakewu yaxu purufisu ita epaita miri tapitiru da nuku xidiwu tapipauidiwu nuri tapipaiama nuku awara mishti nu fedunuba nuku ika ari kumunidadi naskake ikawu naskake nu ikawu naskake idukasiu awara ikawu yura tapi udibaki ikawu naskake tapiwe naduri ika mi rii.

Resumen Lengua catellana

El artículo muestra las realidades del diario vivir del pueblo Yaminchui rescatando algunos conocimientos y saberes que existen en cada comunidad o pueblo de Bolivia. De las personas que tienen ese saber y han adquirido ese conocimiento, para poder compartir con otros habitantes de toda Bolivia.

Con el modelo educativo estamos buscando rescatar temáticas que no han sido atendidas por los anteriores modelos, en este caso la ausencia de valoración de saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios, a través de la recopilación de conocimientos locales e interculturales.

Nuestro objetivo es mostrar el proceso de elaboración del lazo, rescatar esos saberes que podríamos usar e implementar en nuestra educación boliviana, pero con respeto a la Madre Tierra y en complementariedad, enriqueciendo el currículo regionalizado y diversificado. Valorizando los saberes

y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas originarios, a través de la recopilación de conocimientos locales e interculturales¹.

INTRODUCCIÓN.

Al extremo noroeste de la Amazonía pandina, a las orillas del río Acre, frontera con Brasil y Perú se encuentra el pueblo indígena Yaminahua, de donde se pretende mostrar la importancia que tiene el uso y aprovechamiento del cuero de guasu como materia prima para la elaboración del lazo.

A través de las sabidurías indígenas y las experiencias se busca orientar a la complementariedad y armonía del ser humano con la Madre Tierra, considerando la naturaleza un recurso, incluyendo esta temática en los procesos educativos donde se mostrará cómo poder hacer un buen lazo. Por una parte para los intereses de la comunidad y lo más principal,

¹ Fue difícil recabar información de los comunarios, ya que son recelosos en dar información. Este trabajo se realizó en la noche porque tiene que haber sereno (neblina) para que el corte de cuero se ablande, y por último se realizó en casa de Don Carlos Añez Macuapa.

el cómo esto redonda en procesos de significación para los estudiantes, ya que los mismos pueblos indígenas indican que el cuero de guasu es mucho mejor que del ganado y mucho más seguro.

Esta experiencia tiene una utilidad de generar conocimientos para la transformación educativa desde el aula, aprender en comunidad a partir de la experiencia vivida en la comunidad de Yaminahua. Desde las actividades diarias que realizan los comunarios y pueblos indígenas, del momento de estar en el chaco, el cuidado de ganado, la pesca, el adentrarse al monte en busca alimentos, la recolección de castaña y frutos silvestres, pero en especial desde las prácticas y conocimientos de nuestros padres, abuelos/as, sabios, y personas mayores, que hasta nuestros tiempos no son valorados, ni rescatados por nuestros hijos/as, jóvenes y peor aún por nuestros estudiantes de manera útil, haciendo que con el tiempo desaparezcan estos conocimientos.

Además, el proceso de elaboración del lazo, el conocer los materiales con los que se trabaja, los tipos de lazo y algunos elementos que pueden elaborarse o confeccionarse, se replican en los estudiantes como una alternativa de sustento, aplicando en diferentes materiales artificiales dentro de la tecnología manufacturera, artesanal e industrial.

Esta sutil experiencia se pudo conocer gracias a una persona muy interesante que se llama Don Carlos Añez Macuapa de 40 años de edad, quien desde muy joven adquirió el conocimiento de elaborar y aprovechar el cuero del animal por su padre, relatando que aprendió a lazar y amansar al ganado (como se le dice por esta parte de la región era un vaquero),

que por la necesidad aprendió a realizar el trenzado y cortado del cuero, trabajando como peón. A partir de esta experiencia y este conocimiento adquirido, como otros existentes en esta comunidad, nos posicionamos frente a nuestra realidad para reconocer nuestras potencialidades y alternativas de transformación educativa.

¿Qué es y para qué sirve el lazo de Guasu?

Es una herramienta de trabajo asociada con los pastores de ganado, peones e indígenas, además es un arma para cazar en muchas ocasiones. Es similar a una cuerda, pero esta vez hecho por cuero de guasu (venado), este animal se lo encuentra con frecuencia de noche en el monte.

Las personas se adentran entre medio de los animales salvajes como el tigre, para así poder cazar algo y poder llevar de comer a sus hijos y esposas, esta actividad se lo realiza como una necesidad de sobrevivencia y sustento para muchas familias indígenas, de los alimentos que la Madre Tierra provee y aprovechar hasta lo mínimo.

El cuero de guasu es mucho mejor que del ganado vacuno porque tiene resistencia, aguante y no quema las manos como otros lazos artificiales de nylon, poliéster o fibras sintéticas, además de que se puede realizar un trenzado con varios tientos para su seguridad.

Tiene una infinidad de usos y trabajos, sirve para sujetar, enlazar a un objeto o a una parte de un animal o persona, manejar, lazar y amansar al ganado, especialmente caballos y vacunos. El lazo es utilizado generalmente por las personas que trabajan como peones agrícolas, se denomina "vaqueros" a aquellos que trabajan en haciendas,

chacos o en el monte cuidando ganado, en la parte ganadera de Pando y Beni.

TIPOS DE LAZOS

Dependiendo de la necesidad y utilidad que uno tiene, se puede elaborar con una variedad de tientos diferentes lazos de 8, 10, 17 y 20 m. como por ejemplo:

- a. Trenzado de tres tientos.
- b. Trenzado de cuatro tientos, el común.
- c. Trenzado de seis tientos.
- d. Trenzado de ocho tientos, raramente utilizado pero es el más seguro.

MATERIALES PARA SU ELABORACIÓN

Entre los principales materiales tenemos:

- a. Cuchillo.
- b. Cuero de Guasu (venado).
- c. Agua.
- d. Sal o ceniza.

Cebo, grasa, guano fresco de los animales, corteza o cáscara de un árbol, para que no se endure.

PROCESO DE ELABORACIÓN DEL LAZO

Según los relatos y observaciones, para hacer un buen lazo del cuero del guasu se trabaja cuando aún está fresco, es decir después de sacarle la piel o cuando cae el sereno (de madrugada o de noche) ya que está más flexible,

también se puede dejar secar, sin embargo, en este caso deberá tirarse el cuero al agua y esperar hasta que remoje y esté muy blando para poderlo cortar. En el curtido se utiliza agua, sal o ceniza, posterior mente se lo tiempla o seca sin tensar (estirar) mucho para su recorte.

De un cuero generalmente se saca un buen lazo, el corte se realiza con cuchillo y comienza de la parte dura de la cola, luego por la espalda del animal, en forma circular y a ambos lados, de un grosor de 3 cms. de ancho aproximadamente. Para realizar este trabajo el cortador se sienta sobre el cuero lo presiona el mismo con un pie y con una mano tira el tiento y va sacando muy parejo, tiene que hacerlo de una sola pieza.

Luego se lo extiende entre dos árboles y se deja a la intemperie varios meses, en sol, lluvia, frío y calor. Después de un tiempo de estar estirado, antes de utilizarlo para trenzar un lazo, se lo raspa con un cuchillo para sacarle el pelo y emparejarlo porque siempre quedan imperfecciones.

El tiento tiene que quedar de un solo ancho, pero no hay que componerlo mucho de abajo, porque entonces el lazo sale flojo, a ese tiento bien limpio se lo envuelve, de arriba y de abajo, así va quedando como una trenza o cimbado.

La técnica de trenzado del lazo puede ser de tres, de cuatro que es lo común, de seis y raramente de ocho tientos, de acuerdo a la necesidad y utilidad que uno tiene. Para empezar el trenzado es recomendable hacerlo desde el medio, primero se trenza una mitad y luego la otra, también puede ser desde la punta el final, pero esto hará que el lazo tienda a enrollarse, a revirarse, por eso no es lo más usual.

Para trabajar el tiento hay que mantenerlo húmedo, para ello se guardará en una bolsa húmeda, el proceso es lento y el trenzador aprovechará para su elaboración trabajar en horas de la noche o cuando hace sereno muy temprano.

El trenzado se inicia atando el comienzo del lazo en un horcón bien empotrado, a medida que se va trenzando se tensa el lazo con todo el cuerpo para que quede firme, al terminar el tiento se une con el otro dejando un ojo (nudo), sin olvidar la presilla o argolla de cuero (esto evitará que el animal se ahorque cuando se enrede entre el monte). El enlace es de más o menos una brazada y media de largo y es más grueso que el resto, se realiza de seis tientos porque es la parte del lazo que más trabaja y por tanto es la que más rápido se gasta.

El lazo una vez terminado se lo pasa con cebo, grasa, guano fresco de los animales, corteza o cáscara de un árbol que se prepara especialmente, con ese procedimiento el lazo va quedando blanquecino y listo para su uso.

Es así que ya se puede probar enlazando al ganado, dándole unos buenos firones para que los tientos cedan un poco, luego se enrolla y se usa. Se puede concluir un lazo en un día.

ELEMENTOS QUE SON CONFECCIONADOS CON CUERO DE GUASU.

- a. Colepeji (chicote para arrear al caballo).
- b. Vainero (funda para el cuchillo).
- c. Carpincho (montura de caballo).
- d. Chiripa (delantal de cuero).
- e. Cinturón.
- f. Billetera.

CONCLUSIÓN.

Así, autoafirmándonos, adquiriendo los saberes y conocimientos ancestrales amazónicos en esta región, podemos aprender a elaborar el lazo no solamente de animales aplicando con diferentes materiales artificiales dentro de la tecnología manufacturera e industrial, como una alternativa para sobre llevar la realidad.

Algunas personas prejuizan la realidad de este contexto de monte, tildando al cazador de asesino o de exterminador de animales, sin conocer cómo sobreviven las personas en este contexto, sin saber que es el sustento y alimentación de una familia. Cuando una persona caza animales no lo hace como deporte sino como una necesidad de subsistencia en el lugar que ellos se encuentran. Ya quisiéramos verles viviendo en el monte, bañándose en un arroyo, cocinando a leña, viviendo en techo de jatata (hoja de palmas), humeando el interior de la vivienda para que los mosquitos no los piquen y sobre todo buscando qué comer, la Madre Tierra provee alimentos y se los aprovecha hasta lo más mínimo, tal es el caso del cuero de guasu.

Es importante valorar estos conocimientos y otros por la diversidad cultural existente, la comunidad Yaminahua se encuentra en una zona fronteriza tripartita y corre el riesgo con la intromisión cultural extranjera, aculturación, emigración de las familias a los países vecinos del Brasil-Perú y en especial la pérdida de identidad de los mismos comunarios y el pueblo indígena.

La comunidad conjuntamente con maestros, estudiantes y padres de familia trata de rescatar saberes

y conocimientos que aún existen, vinculándolos con las raíces y la realidad en acercamiento de la educación a la vida de la comunidad local. Se busca constituir esta temática como un integrador para la elaboración del currículo diversificado de esta región, creando reflexiones y en especial un aprendizaje significativo para la vida.

“(…) el ser humano necesita contextualidad y vecindad, necesita referencias identitarias concretas para apoyar su búsqueda de universalidad, es decir, para no extraviarse por el camino o quedar suspendido en el aire como un fantasma”. (Fornet-Betancourt, 2009)

(*) Ruben Cruz Huanca

Lic. en Ciencias Sociales. Actualmente es facilitador en el CEA 30 de Agosto del área rural, municipio de Bolpebra. Maestrante de la Universidad Pedagógica en Cobija.

(*) Lucival Rodríguez Da Silva

Maestra Idioma Originario Yaminahua; fue Coordinador de ILC – Pando y IPELC, trabaja en la Central Indígena de Pueblos Originarios de la Amazonía de Pando. Actualmente, cumple funciones de catedrático en la ESFM “Puerto Rico” – U.A. “Cobija”.

Bibliografía

Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia, CIDOB. (s.f.). En C. d. CPTI, Prod. Plural; 1ra Ed. La Paz.

Fornet-Betancourt, V. C. (2009). Interculturalidad crítica y descolonización. En Fundamentos para el debate (págs. III-CAB). La Paz, Bolivia.

Ministerio de Asuntos Campesinos. (2001). Informe de las Necesidades Espaciales para la demanda de tierra comunitaria de origen Yaminahua – Machineri. La Paz, Bolivia.

Muriel, M. (2008). Monografía de los pueblos indígenas de Yaminahua – Machineri.

INTERCULTURALIDAD EN EL TRABAJO EDUCATIVO ESCOLARIZADO

Mario Fernández Revollo *

Resumen

El presente artículo intenta expresar formas en las cuales se va trabajando la Interculturalidad en contextos escolares. No pretende con ello denotar una generalidad que englobe a todas las Unidades Educativas, sino más bien mostrar situaciones concretas que contribuyan a la reflexión y avance de ésta política educativa estatal. Es así que, inicialmente se hace una breve revisión teórica acerca de las perspectivas que se tiene respecto a éste concepto, entre las cuales se menciona: la funcional, la relacional y la crítica acompañadas de sus ejemplos respectivos. A lo anterior se revisa algunas prácticas enmarcadas en: 1) El desarrollo de contenidos; 2) Interculturalidad en un contexto monocultural; 3) Relaciones entre/con culturas urbanas. Finalmente, sienta la reflexión sobre algunas implicancias que tienen la presentación de danzas y uso de vestimentas en torno a lo que se interpreta como interculturalidad o folklore.

Aproximación Teórica al Fenómeno Denominado: Interculturalidad

Con respecto al fenómeno intercultural entendiéndolo de manera genérica

como una 'relación entre culturas' se plantea partir del concepto de cultura, el cual "...hace referencia a la totalidad de prácticas, a toda la producción simbólica o material, resultante de la praxis que el ser humano realiza en sociedad, dentro de un proceso histórico concreto" (Guerrero, 2002, p. 35). En consecuencia, toda producción realizada por un colectivo social estará sujeta, tal cual se indica, a un determinado 'contexto histórico' pudiendo asimilarlo también como un tiempo-espacio concreto, cuyas características han de configurar las formas de vida de las personas quienes lo ocupan. Por ejemplo, en lugares poco poblados, sus habitantes tienden a ser más reservados en cuanto al trato con personas desconocidas; hecho que no ocurre con habitantes de los centros poblacionales cuya densidad demográfica es mayor, porque constantemente mantienen contacto con personas ajenas a su comunidad.

Ahora bien, como una aproximación concreta a situaciones de relacionamiento entre culturas se puede mencionar la diferencia de percepciones sobre la 'edad adecuada' para tener una pareja. En el caso boliviano no ha de ser la misma

concepción entre habitantes del oriente y la región andina, pues los primeros asumen con mayor naturalidad que personas adolescentes (entre los 14 y 15 años de edad) ya tengan una relación de pareja, hecho que al otro extremo es menos frecuente y aceptable. En ambos casos el sentido de aceptación es expresada por la familia; es decir: visitas a la casa, compartir la mesa, salidas los fines de semana, muestras de afecto o cariño públicas, etc.

Empero, entendiendo que éste último ejemplo no representa las amplias y complejas formas de relacionamiento intercultural, como indica Walsh, es importante ver tres perspectivas distintas que hacen a éste fenómeno: 1) *Relacional*, como forma básica de convivencia e intercambio armónico; 2) *Funcional*, en el sentido de aceptación a lo diferente siempre y cuando uno esté sujeto a las normas hegemónicas del "Otro" actor intercultural; y 3) *Crítica*, que es orientada a cuestionar el problema estructural; ya sea por parte del Estado o el sistema global (2010, p. 76-79).

Ejemplificando tales perspectivas; para el primer caso (Interculturalidad Relacional) se puede mencionar el uso de tecnologías cuya finalidad es la búsqueda de alternativas complementarias para un determinado propósito. Es decir, si un habitante pescador de las orillas del lago Titicaca migra al trópico cochabambino podría llevar consigo la red de pesca para lanzar (atarraya), y los habitantes que tradicionalmente utilizaron el arco y la flecha con el mismo propósito asumirían ésta técnica sin mucha dificultad y no necesariamente afectarían de manera significativa el desarrollo de sus costumbres locales. Es más, estarían complementando sus prácticas culturales con elementos de otros

contextos, puesto que la construcción de la misma red podría darse utilizando recursos locales (corteza de ambaibo).

Para el caso dos (Interculturalidad Funcional) la situación es distinta. Con el ánimo de 'incluir' lo diverso se acepta que el uno reproduzca sus prácticas culturales siempre y cuando estén subyugadas a la cultura dominante del "Otro". Un ejemplo bastante usual es tomado de la crítica que recibe la forma de Educación Intercultural Bilingüe implementada por la Ley 1565, en la cual se recurría al uso de las lenguas originarias -en contextos quechuas, aymaras, etc.- para introducir códigos de la sociedad moderna. La lengua materna -no castellana- era utilizada, más que para desarrollar aprendizajes, con el propósito de castellanizar y 'preparar' al estudiante para 'incluirlo' a la vida citadina; hecho que fue provocando un desclasamiento y rechazo hacia lo propio (Patzí, 2000).

En cuanto a la última perspectiva mencionada con anterioridad (Interculturalidad Crítica), ésta cuestiona las asimetrías sociales y plantea la desestructuración de los sistemas dominantes que fueron establecidos, durante mucho tiempo, por los gobiernos neoliberales en el sentido de mantener los cánones de superioridad entre lo 'blanco' y lo 'indígena'. Por ejemplo, cuando habiendo tenido un Estado alineado a las políticas del mercado y la modernidad se deslegitimó las formas de organización y manejo territorial locales, los saberes y conocimientos distintos al denominado 'conocimiento universal'. Esto fue, entre otras cosas, aceptar que los indígenas habiten y se desarrollen de manera tradicional siempre y cuando no contradigan ni contrahagan las decisiones de un Estado que actuaba en beneficio del sistema-mundo global,

sin velar ni mucho menos respetar las dinámicas de vida propias de los pueblos invisibilizados.

Por lo tanto, tratar el fenómeno intercultural implicará no sólo reconocer la presencia de relaciones entre culturas, sino también analizar las consecuencias que acarrea para unos y otros todo el proceso de relacionamiento. Ver que ambos actores (culturas) en el proceso o a la conclusión del encuentro terminan siendo beneficiados en el sentido de satisfacer sus necesidades sentadas en los principios de vida propios (prácticas productivas, formas de organización social, mecanismos de ordenamiento territorial, distribución/aprovechamiento de los recursos), y no así terminen sobreponiéndose a lo que racional y legítimamente constituye a uno de ambos. No obstante, si bien esto podría entenderse como un proceso difícil de realizar corresponde al menos no caer en acciones que den paso a nuevas formas de 'violencia simbólica' (Bordieu & Passeron, 1996).

Formas de Trabajar la Interculturalidad en el Ámbito Educativo Escolarizado

Si bien con anterioridad se citó una experiencia de Educación Intercultural Bilingüe, vista desde la perspectiva *funcional*; en el presente subtítulo se muestra una aproximación a las formas de trabajar la Interculturalidad en espacios educativos escolarizados; y para ello no se pretende generalizar el conjunto de experiencias locales realizadas en el país, sino que se quiere aportar al estudio de éste fenómeno. En ese sentido se tomará en concreto tres aspectos considerados frecuentes: 1) El desarrollo de contenidos; 2) Interculturalidad en un contexto monocultural; 3) Relaciones entre/con culturas urbanas.

Inicialmente, respecto al *desarrollo de contenidos*, la educación nacional pasó por diversas experiencias¹. El intento de fijar la atención específicamente en el fenómeno de la interculturalidad, lo que más se podía ver era las relaciones estigmatizadas entre personas del campo y la ciudad; por lo que se declaró que los primeros tenían como rol fundamental -si es que no único- la producción agrícola y pecuaria. Por su parte, los segundos aparecían con la figura de agentes responsables de los trabajos 'más importantes'. Considerar así, que probablemente, esto se dio porque la secuencia e interrelación de contenidos fueron determinados por las mismas editoriales que publicaban los libros de texto utilizados en las escuelas estando ausente una política de regulación que oriente la educación elemental dentro el territorio nacional (a nivel de contenidos programáticos).

Ahora, desde la implementación de la Ley 070, si bien se cuenta con Planes de Estudio para cada año de escolaridad y en correspondencia a una educación nacional, regional y local², y dado también que uno de sus ejes articuladores es precisamente la Educación Intracultural, *Intercultural* y *Plurilingüe* se considera necesario reflexionar sobre cómo se está avanzando en su abordaje. Se toma entonces, como caso particular, el desglose de los temas: 'Wiphalakuna' y

¹ Por ejemplo: el manejo de prontuarios escolares; el uso de textos tradicionales (Alborada, Alma de Niño, etc.); la distribución de textos oficiales para 4to y 5to básico; la implementación de Módulos de Aprendizaje (nivel primario); y una amplia variedad de textos elaborados actualmente por distintas editoriales.

² En contraposición a dichas situaciones, actualmente la educación nacional cuenta con tres niveles de Programas de Estudio: Currículo Base, Regionalizado y Diversificado los cuales responden a: la movilidad estudiantil dentro el territorio nacional (aprendizaje de las cuatro operaciones básicas de la aritmética: suma, resta, multiplicación y división, y la lectoescritura; la formación de la identidad cultural-regional (aprendizaje de los roles y formas de elección de las Autoridades originarias; uso de la lengua originaria en situaciones comunicativas cotidianas); y el estudio de las realidades locales (la problemática del Río Rocha; la Laguna Alalay.)

'Vestimenta'³ cuya lógica interpretativa está sentada en las concepciones de vida de las culturas andinas. Es así que, inicialmente, según los cuatro Momentos Metodológicos de un Plan de Clase se podría plantear la siguiente secuencia de Orientaciones Metodológicas:

Tabla 1. Momentos Metodológicos de un Plan de Clase

<p>Práctica</p> <p>Organización en grupos y observación de la wiphala y vestimentas de la región quechua.</p> <p>Descripción de wiphala y las vestimentas observadas y escritura de nombres con correcta fonética y entonación.</p> <p>Izamos la wiphala el lunes de formación y se resalta su importancia para nuestra cultura.</p> <p>Teoría</p> <p>Investigación y análisis de los aspectos históricos de la wiphala y las vestimentas de la cultura quechua.</p> <p>Valoración</p> <p>Reflexión sobre la importancia de conocer los iconos culturales de la nación quechua.</p> <p>Producción</p> <p>Representación gráfica de la wiphala y las vestimentas observadas.</p>

Fuente: Extraído de un Plan de la UE "Elidoro Villazón", 2015.

Como se puede apreciar el desarrollo del mismo sería de manera referencial; es decir, el énfasis estuviera en observar, investigar, reflexionar o graficar, más no así en incorporarlo como parte de las actividades diarias de cada estudiante. Ahora, si bien en el tema de la Wiphala es posible incorporarlo dentro de los actos cívicos como una reconfiguración cultural en un espacio que tradicionalmente izó la tricolor nacional, para el caso de las vestimentas

resultaría complicado incorporarlas a las prácticas diarias; es decir, comenzar a utilizar vestimentas ancestrales sabiendo que las condiciones de tiempo - espacio son distintas (ambiente climático, moda, acceso a su compra, posibilidades de producirla, etc.). En todo caso se estaría asumiendo una forma de interculturalidad relacional al incorporar dichos contenidos de manera 'referencial', y no así en contacto directo con personas quienes aún hacen uso práctico de ellas.

Esto sin embargo puede contener dos variantes: 1) Al interior de un contexto monocultural -una Unidad Educativa urbana-, en donde ninguno de los estudiantes pueda compartir experiencias relacionadas con los mencionados contenidos; 2) Dentro de un espacio donde asistan estudiantes migrantes de zonas andinas. Para éste último, ellos posiblemente podrían expresar que evidentemente mantenían vivo el uso de tales elementos culturales, más sin embargo, ya no los usan con la misma frecuencia en el contexto actual -ciudad-. Y si bien en las sesiones de clase podría darse el fortalecimiento de la identidad o intraculturalidad de tales estudiantes, probablemente las condiciones del nuevo contexto hagan que se vaya perdiendo de a poco.

Ahora, para el caso de la *Interculturalidad en un contexto monocultural*, en parte relacionado con el desarrollo de contenidos (descritos anteriormente) vale la pena cuestionarse sobre los límites de un proceso pragmático, que consiste en la incorporación de otros elementos culturales a las actividades de lo cotidiano. Claro, mucho de esto dependerá del contexto donde se quiera desarrollar experiencias educativas interculturales. Desde ese punto de vista se toma como referencia dos espacios del contexto cochabambino: la zona sur y la zona

³ Contenidos correspondientes al primer año de escolaridad del nivel Primario: Campo, cosmos y pensamiento.

norte; ambos con características culturales y espaciales diferentes.⁴

Respecto a la zona sur, las posibilidades de trabajar el Currículo Regionalizado son mayores por ser un espacio que aún mantiene la práctica de elementos culturales andinos quechuas (manejo de lengua, celebración de festividades sincrético-religiosas, uso de ciertas vestimentas, etc.). En todo caso, ¿se podría hablar de educación intercultural?, o es más orientada a fortalecer la identidad cultural (Intraculturalidad). Por su parte, en referencia a la zona norte, un Currículo Regionalizado sería más de referencia porque sus prácticas culturales están mayormente alineadas a la vida ciudadina permeada por elementos de la modernidad (uso de lengua castellana, angloamericana u otra distinta a la originaria, consumo de las modas extranjeras, imaginarios y deseos de progreso en el extranjero, etc.). Por ende, ¿se estaría trabajando de manera intercultural? o, como ya se fue mencionando sería un trabajo de referencia: 'cómo viven los de allá en relación a los de acá'.

Para ambos casos, la interculturalidad estaría orientada hacia la referencia o emulación de ciertas prácticas (festivas,

productivas, organizativas, etc.), en el caso de no promoverse situaciones de contacto y/o convivencia con personas de otros espacios culturales. No entendiendo esto como viajes a pueblos indígenas originarios específicamente; sino más bien desde una mirada más local. Ver que en lo cotidiano se dan este tipo de encuentros y convivencias en lugares como el mercado popular (la cancha), las festividades sincrético-religiosas más representativas, etc.

Entre tanto, en relación al consumo cultural provocado por la expansión del capitalismo (García, 2001), los contextos urbanos se han visto matizados de diversas reconfiguraciones culturales sentadas en los imaginarios de identidad que van construyendo jóvenes y señoritas en el curso de su formación personal. A esto, en el presente escrito se concibe con el nombre de: *Relaciones entre/con culturas urbanas*; o también conocidas como 'tribus urbanas', ya sean éstas: los reguetoneros, raperos, emos, metaleros, etc., mismos que si bien no son colectivos de gran magnitud -en términos poblacionales- mantienen bastante hábitos de vida intrínsecos y determinados; por ejemplo, para el caso de los Emos su personalidad⁵ y apariencia⁶.

Finalmente siendo más probable ver a estas poblaciones en espacios urbanos y no tanto así en contextos rurales -o indígenas- se considera que la interculturalidad -vista de manera analítica o a nivel de experiencia de vida- también debe contemplarlas, porque de no hacerlo se estaría incurriendo en actos de discriminación⁷.

4 Para el caso de la zona sud mencionar que, históricamente, éste fue un contexto por mucho tiempo postergado por las autoridades; a tal punto que no contaba con servicios básicos ni escuelas u hospitales. Esto porque su población era marginada de las políticas locales que respondían más a las necesidades de las clases denominadas burguesas. Mencionar también que, en la actualidad, la zona sud acoge a una gran cantidad de personas migrantes del altiplano boliviano; en su mayoría de los departamentos de Oruro y La Paz. (Mejía, Sánchez & Quispe, 2009).

En relación a la zona norte, a lo largo de los años, fue la más atendida por las diferentes autoridades en el sentido de ejecución de obras. Esto porque, desde su creación, el denominado 'casco viejo' fue ocupado por las familias denominadas burguesas y, por ende, situadas en mayor contacto con los efectos de la modernidad. (Rodríguez & otros, 2009).

De ambos casos, diferenciar que los rasgos culturales son notables en muchos aspectos; por ejemplo: la configuración de espacios públicos de recreo, los centros de comercio, el uso de la lengua (lengua castellana u originarias), etc.; hecho que incide en sus habitantes a momento de trabajar una educación contextual.

5 Está asociada a un carácter especialmente emotivo/emocional, sensible, tímido, introvertido. Recuperado de: [http://es.m.wikipedia.org/wiki/Emo_\(subcultura\)](http://es.m.wikipedia.org/wiki/Emo_(subcultura))

6 Caracterizada por "...pantalones entubados, camisetas de manga corta, y pelo liso con largos flequillos hacia un lado, a veces cubriendo uno o ambos ojos, en algunos casos utilizan un maquillaje oscuro alrededor de los ojos. Recuperado de: [http://es.m.wikipedia.org/wiki/Emo_\(subcultura\)](http://es.m.wikipedia.org/wiki/Emo_(subcultura))

7 Entendida como "...toda forma de distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en razón de..., apariencia física, vestimenta..." (MC, 2011, Art. 5.a.)

Si bien son apropiaciones de otros espacios no dejan de ser producto de las relaciones entre culturas. Miradas de este tipo no son muy frecuentes en el trabajo de aula, ya que el fenómeno intercultural aún es más visto como una relación campo/ciudad o indígenas/no-indígenas. Incluso en los Planes de Estudio vigentes no se los contempla de manera específica; más sin embargo, correspondería incluirlos como parte de los ejes articuladores⁸, o en forma explícita dentro de algún contenido genérico⁹ llegando a trabajar lo que es el Currículo Diversificado.

Folklorismos Concebidos Como Prácticas Interculturales

Una práctica habitual de los centros educativos es la representación coreográfica de ritmos y movimientos que corresponden a manifestaciones culturales de diversos contextos. Esto con el propósito de mantener vigente determinadas representaciones que reflejan la diversidad musical y de baile existente en el país conocidas con el nombre de 'danzas folklóricas'.

Ahora, en el buen ánimo de reconocer la vigencia y tradición de éstas prácticas escolares, reconocer también, que muchas de ellas están recortadas -o separadas- de un contexto de reproducción mostrándose tal cual elemento festivo extirpado de una cultura que, con base en sus concepciones de mundo, la configuró como representación o elemento perteneciente a toda una forma de interpretar la realidad. Dicho de otra forma, las 'danzas folklóricas' solamente muestran una serie de movimientos corporales al son de un

determinado ritmo, y con vestimentas en muchos casos estilizadas; con lo cual no necesariamente se recobra su sentido ontológico.

Para tal caso, un ejemplo es la danza del 'Tinku', cuyo centro de exhibición es precisamente el encuentro (tinku) anual entre dos comunidades (Urinsaya y Aransaya) que buscan el equilibrio de la vida a través de dicho encuentro. Esto a bien de que la producción agrícola y reproducción animal sean suficientes para mantener la abundancia en ambas comunidades. En ese sentido, el derramamiento de sangre o pérdida de una vida se concibe en semejanza a la retribución hacia la tierra por las bondades recibidas, y si bien esto entristece a la familia en orfandad, posteriormente la comunidad colabora con las necesidades más prioritarias.¹⁰ Esta sucinta explicación lamentablemente no forma parte de la representación escénica que realizan los estudiantes al momento de su presentación.

En tal caso de manera complementaria a dicha actividad podría presentarse no solamente la danza en sí, sino también todo el 'cuadro cultural' que implica. Esto iría desde la etapa de preparación que tienen los habitantes de las comunidades donde aún se tiene ésta práctica cultural; pasando por el desarrollo del 'tinku', y concluyendo tal vez en las formas de reposición con las cuales han de prepararse para el próximo año; época en la cual volverán a realizar la misma práctica asentada en el carácter cíclico de la vida.

Así también, otro elemento de análisis está presente en las denominadas 'ferias

⁸ Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.

⁹ Ejercicio de la democracia comunitaria Intercultural en el Estado Plurinacional. (Contenido del Área de Ciencias Sociales correspondiente al 4to bimestre del 5to año de escolaridad del nivel primario).

¹⁰ Si bien ésta interpretación puede ser entendida como un acto de salvajismo, importante reconocer que la realidad está sujeta a la mirada de quién la contempla. Por ejemplo, para algunas sociedades resulta un pecado -o aberración- la unión de dos personas del mismo sexo -matrimonio homosexual-; más sin embargo, en otros contextos se aprueba de manera constitucional.

costumbristas', eventos caracterizados por la presentación de componentes culturales de diversas provincias exponiendo vestimentas, música, arte y bailes; además de la producción agrícola, pecuaria, gastronómica, manufacturera, entre otras. Luego, en el desarrollo de éstas actividades, una frase común es: 'disfrazarse de cholita', haciendo alusión al uso de vestimentas pertenecientes a personas de los poblados representados (pollera, blusa, sombrero).

Ahora, si bien esta es una forma de expresión 'habitual', hay que considerar que no es la más adecuada y mucho menos pertinente para hablar de interculturalidad porque la vestimenta de otras personas no es un disfraz. En todo caso sería como expresar: 'me disfrazo de Mario'; y probablemente Mario no se sienta una persona respetada al saber que alguien se ha de disfrazar de él, o que está siendo sujeto de imitación. Se considera, entonces, que una forma más respetuosa de expresarse podría ser: 'me vestiré con ropa de...'; denotando esto una mayor muestra de valorización hacia lo diverso.

Conclusiones

La interculturalidad relacional posibilita el intercambio de tecnologías, formas de organización, etc., siempre y cuando no se produzcan tensiones o tendencias de sobreposición que dificulten las relaciones de convivencia, ni tampoco alteren de manera sustancial las bases de la cosmovisión local.

La interculturalidad funcional se constituye en un instrumento de dominación que provoca la erosión de toda cultura, siendo que quienes se encuentran convencidos de estar contribuyendo al bienestar del "Otro",

lamentablemente son coactores en la acción de incorporarlas a un sistema hegemónico.

La interculturalidad crítica, como menciona la autora (Walsh), está en plena construcción, ya que el análisis dependerá de si las culturas están sujetas a un Estado monocultural o a uno sentado en la diversidad cultural.

Trabajar con elementos de una cultura originaria en una región que mantiene en la actualidad, en su gran mayoría prácticas propias de la modernidad, sería una tarea de reconstitución que partiría de la interculturalidad para llegar a la intraculturalidad, donde se asume que ésta se funda en los principios de vida ancestrales y que es necesario revitalizarlos.

Con la reconfiguración de los espacios urbanos, ya no corresponde concebir a la interculturalidad como una relación campo/ciudad o indígenas/no-indígenas, sino que más bien es necesario ver la diversidad de colectivos sociales configurados como resultado de incorporaciones mediadas por los medios de comunicación; y que, a más de una moda, representan ideologías de vida.

La interculturalidad también estaría entendida como el contacto y formas de convivencia entre personas que reproducen determinadas prácticas culturales, marcadas a través del tiempo (Emos) o situadas en plena configuración (Reguetoneros).

La reconfiguración y representación de cuadros culturales podría ayudar, en cierta medida, a que las tradicionales 'danzas folklóricas' sean parte de un aprendizaje intercultural-referencial, puesto que se las expondría desde su misma lógica, concepción y sentido cultural, más no así como un baile aislado.

Al momento de trabajar prácticas interculturales resulta complicado avanzar de una dinámica referencial a una vivencial, dado que no siempre se cuenta con los elementos necesarios para dicho desarrollo. Sin embargo, esta limitante no debe entenderse como un argumento suficiente para dar fe de estar trabajando una educación intercultural profunda.

(*) Mario Fernández Revollo

*Maestro de Educación Primaria. Con estudios de postgrado.
Actualmente es Director en la UE "Eliodoro Villazón"*

Bibliografía

- Bordieu, P. & Passeron, J-C. (1996). La Reproducción. México: Editorial Laia.
- García, N. (2001). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Argentina: Paidós.
- Guerrero, P. (2002). La cultura. Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Quito: Abya-Yala.
- Mata, M. (1993). El consumo desde una perspectiva crítica. Revista de comunicación, Estudios Venezolanos de Comunicación. N° 4, (pp. 7-12)
- Mejía, G., Sánchez, M. & Quispe, A. (2009). Nudos Sururbanos. Integración y exclusión sociocultural en la Zona Sur de Cochabamba. La Paz: PIEB.
- Ministerio de Culturas (2011). Ley N° 045. Contra el Racismo y toda forma de Discriminación. D.S. 0762. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- Ministerio de Educación. (2014). Lineamientos de Planificación y organización para la Gestión Educativa – 2014. (Documentos de Trabajo). La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.
- Patzi, F. (2000). Etnofagia Estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica. La Paz: Edcon Producciones.
- Rodríguez, G., Solares, H., Zabala, M. & Gonzáles, E. (2009). Vivir divididos. Fragmentación urbana y segmentación social en Cochabamba. La Paz: PIEB.
- Tubino, F. (2005). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Recuperado de <http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>
- Walsh, K. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, K. (Eds.), Construyendo Interculturalidad Crítica. (pp. 75-96). La Paz: III-CAB.

ENSEÑANZA Y USO DEL MOJEÑO TRINITARIO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Modesta Chávez Guanoy *

Introducción

Si los maestros tenemos la misión de enseñar la lengua indígena en las escuelas y escasamente hablamos lengua indígena en aula ¿Cómo pretendemos desarrollar procesos educativos usando la lengua indígena? Gran parte de los maestros que trabajamos en tierras bajas, nos hemos formado en la modalidad monolingüe empleando solo el castellano o si algunos son docentes migrantes de tierras altas de lengua aymara o quechua que trabajan en un contexto mojeño ¿Qué conocimiento cultural y lingüístico vamos a transmitir a los estudiantes? Asimismo, nos preguntamos ¿Cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza y el uso de la lengua mojeño trinitaria en el ámbito educativo, particularmente en la formación de maestros en el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo? Estas preguntas nos hacen reflexionar sobre dos dimensiones. Por un lado, está la importancia de conocer mejor las prácticas culturales de nuestros abuelos, y por el otro, la preocupación de fortalecer, mantener o revitalizar la lengua en nuestros pueblos.

El presente trabajo es básicamente un extracto del estudio realizado en la Escuela de Formación de Maestros y Maestras de Trinidad del departamento de Beni. En este sentido; en primer lugar, focalizamos nuestra mirada en el aspecto pedagógico, particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Mojeño Trinitario; en segundo lugar, centramos nuestro análisis en el aspecto sociolingüístico, pues este campo permite identificar y reflexionar sobre las situaciones de uso de la lengua indígena dentro y fuera del aula.

La razón para realizar este trabajo fue visibilizar la lengua Mojeño Trinitario en los espacios educativos y sobre todo, superar las prácticas e ideologías de la colonia y la república, periodos que pretendieron homogeneizar, castellanizar y subordinar al 'indio'. Por muchos años se consideró que los hombres y mujeres de los pueblos indígenas carecían de conocimiento y racionalidad (Castro, 2005, pág. 12) Estas ideologías y prácticas en tierras bajas, promovieron políticas de "unificación lingüística" a través de prácticas que

causaban la vergüenza de ser indígena reduciendo la lengua indígena al uso doméstico, por considerarla de menor prestigio frente a la lengua castellana o el inglés. Junto con el debilitamiento de las lenguas indígenas, se promovía el abandono de las tierras comunitarias para migrar a la ciudad, y la pérdida de toda relación con la naturaleza. Por tanto, este documento ayudará a tener un acercamiento a una de las realidades lingüísticas, culturales y educativas de tierras bajas.

Aplicación de la EIB en la Formación Docente

La aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la formación docente se ha comprendido como la enseñanza de la lengua indígena (LI) en aula, y en algunos casos en la enseñanza del castellano como segunda lengua. Así lo manifiestan (Hanemann, y otros, 2005) en un informe de aplicación de EIB con apoyo de la GTZ1 después de siete años de implementación en los antes llamados Institutos Normales Superiores (INS). Lo que muestra este informe es que la EIB sólo se trabajó con mayor énfasis en tierras altas (Nucinkis, 2005). En este informe declaran que, muchos comprendieron la EIB, básicamente, como aprendizaje de la lengua originaria (LO) y que la interculturalidad se limitaba al rescate folklórico a través de la demostración de las danzas típicas, entre otros. También, indican que algunos docentes rechazaron el modelo de EIB y, por lo tanto, no existió un verdadero compromiso para apoyar el uso de la lengua.

Por su parte, López considera que los que trabajamos en la formación de

maestros, debemos crear un vínculo con sabios y mayores indígenas para realizar un proceso de intercambio de saberes que llevará a los estudiantes en formación a la reflexión y toma de conciencia respecto a la relación entre la oralidad y la escritura de la lengua indígena. Así mismo, considera que los maestros en EIB tienen que desarrollar un conjunto de competencias para desarrollar tanto el aprendizaje y enseñanza de lengua originaria como el cultivo de una conciencia crítica respecto de su propio aprendizaje y el uso de la lengua nativa en los diferentes ámbitos (López & Jung, 2007).

Estrategia de Aplicación Lingüística en la Formación de Maestros/os en la Actualidad

El Ministerio de Educación propone la aplicación de estrategias lingüísticas en sus diferentes Subsistemas de Educación, y se caracterizan por los grados de complejidad para el uso de la lengua, así se establece en la Unidad de Formación Nro. 9 del PROFOCOM. En este sentido, el tratamiento de las lenguas indígenas en la formación de maestros es un reto para las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, considerando que estudiantes en formación tendrían que lograr una competencia cognitiva, lingüística y comunicativa al culminar los cinco años de estudio.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, Sichra (2011) analiza críticamente la formación docente. En primer lugar, la autora considera que se debe responder al desafío de la interculturalidad formando nuevos profesionales con visión del mundo diverso y con sentimientos positivos para actuar en armonía con los otros diferentes. En segundo lugar, alienta a

1 Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (Agencia para la Cooperación Técnica Alemana)

los educadores a trascender el área de lenguaje y comunicación y buscar nuevos ámbitos para conocer mejor las prácticas ancestrales. En tercer lugar, exhorta a que la lengua debe ser usada socialmente en los contextos formales, principalmente en el centro de formación de los futuros docentes para incrementar los registros y estilos de habla.

Efectivamente, de acuerdo con las reflexiones de esta autora, consideramos que, para lograr un cambio de actitud positiva hacia los pueblos indígenas y las lenguas, las políticas para la formación de maestros deben enfocarse a desarrollar una conciencia identitaria y lingüística, para que los estudiantes en formación y los maestros en general, seamos consecuentes con el discurso y nos interese por conocer, cada vez más, nuestras raíces culturales y lingüística.

Contexto

En la Escuela Superior de Formación de Maestros “Clara Parada de Pinto” se implementa el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo con enfoque intercultural, establecido en la Ley de la Educación y el Currículo de Formación de Maestros del Estado Plurinacional. En cuanto a la enseñanza de la lengua indígena, la institución, cuenta con docentes bilingües, que hablan y escriben la lengua indígena “Mojeño Trinitario” para encarar la educación intracultural, intercultural y plurilingüe. En este sentido, es que describimos las situaciones de enseñanza y uso de lengua Mojeño Trinitario en este centro formativo. Se consideró este ámbito porque cuenta con una población estudiantil cultural y lingüística diversa y porque desarrolla la enseñanza del

‘mojeño trinitario’ como segunda lengua.

Estrategias de Enseñanza y Uso del Mojeño Trinitario

El canto ha sido utilizado por los docentes de la ESFM como estrategia de inicio de clase para crear un ambiente de aprendizaje agradable. Observó una sesión en el aula 4° de sociales, en la que el docente hacía una combinación de estrategias, el canto, la repetición de palabras y el análisis gramatical diferenciando el uso lingüístico entre hombres y mujeres, cuando entra al aula, el docente primeramente organiza cuatro grupos y luego le asigna roles a cada grupo.

En esta dinámica, el docente se dirige a los estudiantes, más en mojeño que en castellano, se mueve desde el grupo uno, luego pasa al grupo dos y así sucesivamente hasta el cuarto grupo. El docente continúa con la dinámica

- DC.- Grupo, ustedes van a decir joropo (ya viene)
- DC.- Grupo 2, ustedes van a decir wono (el sur)
- DC.- Grupo 3, ustedes dicen tchunuko (tronando)
- DC.- Amutu piapecha (todos repitan)
- G1.- joropo (ya viene)
- G2.- wono (el sur)
- G3.- tchunuko (tronando)
- DC.- Ustedes Grupo 4 dicen vianapo ‘vamonos’, piapecha ‘repitan’, étona, apina, mopona (1, 2,3) viapecha (repitamos), viapecha asamanu (repitamos todos)
- DC.- Ustedes del grupo cuatro dicen vianapo tyuriripo ‘vámonos ya está bueno’, viapecha, viapecha ‘wore, etona, apina, mopona ‘repitan, repitan (1, 2,3...) (Obs. 13, ATG 26-05-2015).

en la próxima sesión del taller y cuando termina la última estrofa de la canción:

Como se puede evidenciar, el docente

DC.- Jirono Muejarem' i ma tata (hombres dicen: este es el día de señor)

EV.- Muejarem' i ma tata (Este es el día de señor, en coro solo varones)

DC.- No 'senono Ñijarem' i ñi tata (Las mujeres dicen: este es el día de señor,)

EM.- Ñijarem' i ñi tata (Este es el día de señor, en coro solo mujeres)

DG.- Piapecha Jirono, viapecha wore, 'senono viapecha (Repitan los hombres; repitan las mujeres)

DC.- Viya, viya eterno, santísima Trinraaa

hace énfasis en la forma de referirse tanto del hombre como de la mujer. Para usar la lengua en el contexto social se tiene que marcar la diferencia a partir de los déicticos de persona basados en los pronombres personales en mojeño. De acuerdo con Rose (2013) el paradigma de formas pronominales del mojeño se encuentra en varios tipos de palabras y de morfemas gramaticales (marcas déicticas de personas, de tiempo y de lugar) (Chávez, 2016, pág. 71) .

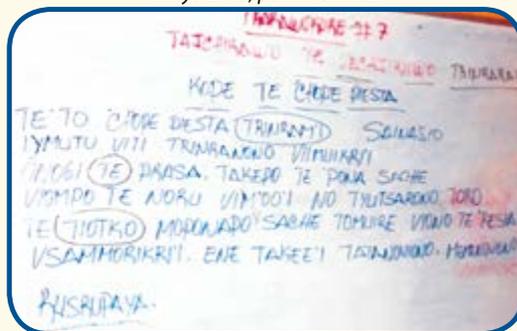
El Dictado Relacionado a la Práctica Sociocultural del Pueblo Mojeño

La estrategia del dictado en mojeño trinitario ha sido favorable en la enseñanza de la lengua indígena; aunque la estrategia del dictado se ha considerado como una práctica descontextualizada (Vigil, 2004). En esta situación el dictado fue bien aprovechado por el docente para enseñar la lengua indígena. Esta

forma de enseñar la lengua indígena y valorar los conocimientos adquiridos ha sido novedosa, pues siempre que estábamos en las clases de lengua indígena, el docente se limitaba al dictado de palabras sueltas referidas a las frutas, los colores, los nombres de animales, entre otros.

En esta práctica el docente de lengua Mojeño Trinitario utiliza el dictado para comprobar si los estudiantes toman en cuenta las reglas para la escritura de la lengua indígena. En la próxima clase continúa la dinámica, pero ahora para corregir algunos errores que los estudiantes registren en su cuaderno, el docente solicita a los estudiantes que le dicten lo que escribieron en la anterior clase y, él, a su vez, va escribiendo en la pizarra, como veremos a continuación en la siguiente ilustración.

Foto manuscrito del docente en la pizarra, mayo 2015, por M. Chávez



En esta situación evidenciamos que el dictado es una estrategia que usa el docente de lengua mojeño trinitario para enseñar la lecto-escritura. El docente recurre al método fónico – silábico y lo hace para que los estudiantes reconozcan los sonidos y la forma de pronunciar las palabras en este idioma (Dominguez & Farfán , 1996, pág. 123). Respecto a lo fonético, estos autores consideran que se aprende el sonido de las palabras desde el nacimiento, influidos por los diálogos de los familiares, amistades, entre otros. En el caso

de quienes hablan lengua indígena saben pronunciar perfectamente las palabras de su lengua, mientras que los que aprendimos el castellano como lengua materna tenemos dificultades en la pronunciación de los sonidos de la lengua que estamos adquiriendo como segunda lengua (Chávez, 2016, pág. 76).

Conociendo Más de la Lengua Indígena en la Comunidad

Dialogar en la comunidad fortalece la producción de los conocimientos de los estudiantes en los espacios naturales. Los docentes, estudiantes y administrativos afirman, que los estudiantes salen a la comunidad para interactuar con hablantes de la lengua indígena y rescatar saberes y conocimientos, o por lo menos “esa era la intención” decía el docente:

DG.- Más que todo en la práctica yo les pedí a ellos que vayan a hacer la investigación a la comunidad, porque el trabajo de investigación es escuela y comunidad, por ahí les tocaba por decir a un barrio donde hay hablantes, entonces que ellos vayan...traten de hablar en idioma y ellos grabar y escribir, hasta llegar a tener un producto, bueno, eso era la intención (Entr. 1 DG 12-11-2014).

Esta situación la observamos en el aula 5°A Sociales, el docente indicaba a los estudiantes que realicen grabaciones cuando entrevisten a los comunarios que hablen Mojeño Trinitario, durante su trabajo de campo en la comunidad:

Un primer aspecto a destacar, es el desafío que asume este docente para la implementación de una práctica pedagógica que pretende concretar la investigación en la comunidad. Este desafío de escribir sobre la lengua y en

lengua, implica reflexionar críticamente sobre el grado de conocimiento de los estudiantes respecto a la lengua

DC.-Bien, a ver, aquí dice Tkarawo´kore # (tema #) ene tako´e te vechjiriwo ene te viajriko, a ver como lo leen ustedes

TE.- ene tako´e te vechjiriwo ene te viajriko (leen en coro)

DC.-ya, a ver, aquí dice: así es cuando lo hablamos, dialogamos o charlamos y cuando escribimos, muy bien... ¿han entendido?

E.- Noooo (en coro)

DC.-A ver ¿qué no ha entendido compañera? ¡Pregunte!

EM.-¿El trabajo es individual? ¿En qué momento lo vamos a hacer?

DC.-A ver, les dije que en la práctica..., aparte de lo que van a ir a práctica, pero no van a estar por ejemplo las ocho horas en aula, van entrar horas, de acuerdos a sus especialidades, otras van hacer quizás apoyo a un maestro o maestras...en la comunidad de repente hay alguien que hable el idioma, sino lo hay ustedes lo van a buscar, personas que hablen idioma y tratar de grabarlo, que sea en idioma, de repente esa persona va a hablar en castellano o en trinitario, ...de ahí van a extraer palabras que ustedes conozcan, que la hayan aprendido, ustedes la van a identificar, a ver este trabajo me lo van a traer en audio y también escrito...

E.- ¿Y cómo lo vamos a hacer?

DC.-Ustedes graban en sus celulares o equipo de grabación de lo que los hablantes quieran decir y luego escuchan y escriben en mojeño en una página.

E.- ¿Cualquier cosa que un hablante pueda decir?

DC.-Lo que pueden grabar, deben ser cuentos y leyendas principalmente.

E.- Si lo vamos a escribir ¿no interesa cómo lo escribamos?

DG.-A ver ustedes van escuchar y van a escribir porque ustedes ya tienen las pautas para escribir (Obs. 13- ATG 26-05-2015).

indígena. Para ellos, escribir en Mojeño Trinitario 'ha sido complicado', tomando en cuenta los elementos gramaticales como ser: el verbo, los tiempos verbales, y sobre todo conocer el orden básico de los elementos para formar frases. Aunque, la intención del docente con esta estrategia es muy interesante, consideramos que para incursionar en la escritura implica reflexionar críticamente sobre las limitaciones que todavía demuestran los estudiantes en formación (Chávez, 2016, pág. 85). El reto es buscar apoyo institucional y comunitario, de manera que permitan fortalecer el corpus de la lengua indígena partir de estas iniciativas.

Reflexión en Torno a la Enseñanza y Uso de la Lengua Indígena en la ESFM

Por lo que observamos en el módulo 9 del PROFOCOM, el Ministerio de Educación, menciona que los estudiantes en formación 'no pueden egresar monolingües de las ESFM y más bien tienen que tener dominio lingüístico en tres lenguas'. En este sentido, observamos que los estudiantes en formación de la ESFM "Clara Parada de Pinto", presentan dificultades para la escritura y la pronunciación de la lengua Indígena (Chávez, 2016, pág. 99). Sin embargo, cuando observamos las actividades desarrolladas en los talleres de lengua Mojeño Trinitario, las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del mojeño trinitario fueron, en general, positivas.

Asimismo, ha sido notoria la voluntad y el interés de los estudiantes, sobre todo de tierras altas, para aprender la lengua indígena ya que cuando estábamos en el aula preguntaban con más frecuencia al docente sobre lo que

le interesaba conocer; los estudiantes inmigrantes de tierras altas, consideran que sus compañeros locales ponen poco interés para practicar la lengua y eso causa olvido y poca retención de lo que le enseña el docente, ya que al momento de preguntar en los exámenes son los estudiantes de occidente que recuerdan con facilidad lo aprendido, comentaban los mismos estudiantes.

En este sentido, el contacto entre hablantes de comunidades lingüística diversa, "pueden provocar cambios en las actitudes del inmigrante en sentido de la convergencia con sus interlocutores, al tratar de aprender las prácticas culturales del lugar. Asimismo, puede suceder lo contrario con la divergencia, buscando distanciarse del otro mediante una forma de hablar distinta" (Chávez, 2016, pág. 100). El maestro tiene que saber un saludo, un agradecimiento de cada lengua y no solamente la lengua, también tiene que saber la cosmovisión, la historia y todo lo que es la literatura de cada pueblo, de cada nación; decía una docente en una charla informal (Diario de campo 2014).

Reflexión en Torno al Uso de La Lengua Indígena en el Plano Oral de los Estudiantes

Los estudiantes aprenden la lengua mojeño trinitario dentro del aula taller y empiezan a usar oralmente a través de palabras y frases cortas. Sin embargo, el castellano es todavía la lengua de mayor uso vehicular de comunicación en todas las situaciones comunicativas. Existe un uso mínimo de la lengua indígena. Dentro del aula se visibiliza, al inicio y durante la clase, en los trabajos de grupos y al iniciar una exposición de contenidos, ya que ellos saludan a los

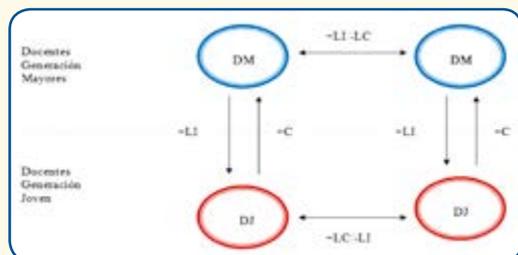
compañeros y al docente en lengua indígena de acuerdo a los tiempos (mañana, tarde, medio día y noche).

De igual manera, utilizan en forma oral y simbólica la LI como ser: en los actos cívicos, ferias de exposición de materiales, ferias de comidas típicas o cuando visitan a las familias en el barrio Pedro Ignacio Muiba para conocer mejor la lengua y las prácticas culturales mojeñas; posteriormente, sistematizan la experiencia en textos orales como ser dramatizaciones, poesías o canciones pequeñas (Chávez, 2016, pág. 101).

Reflexión en Torno al Uso de la Lengua Indígena en el Plano Oral Entre Docentes

Los docentes usan la lengua indígena para comunicarse entre colegas de la misma asignatura, pues son los únicos que tienen dominio de la lengua Mojeño Trinitario. Observamos también que los docentes recurren a los préstamos lingüísticos con palabras del castellano para escribir palabras nuevas o técnicas, pero esto se hace en consenso entre los docentes de LI, ya que tienen un día específico para reunirse y consensuar aspectos relacionados con la lengua y el desarrollo curricular (Chávez, 2016, pág. 101).

Figura 1: Relaciones de uso de la LI entre docentes hablantes del Mojeño Trinitario



Fuente: Elaboración propia

Si observamos las relaciones de uso de la LI entre docente mayores (DM) se usa más lengua indígena para comunicarse, sin embargo, son los docentes mayores quienes usan la lengua mojeño trinitario en algunos momentos y de forma ocasional, por ejemplo: cuando estábamos en la reunión de docentes; si un docente mayor (DM) se dirige en L a un joven (DJ) la respuesta es mayormente en castellano. En muchas ocasiones observamos cómo éstos docentes alternaban la lengua indígena y el castellano como un 'código disimulado' ya que muchos no comprendíamos en su totalidad lo que hablaban (Chávez, 2016, pág. 102).

Reflexión en Torno al Uso de la Lengua Indígena en el Plano Oral de los Docentes con los Estudiantes

Los docentes de LI usan la lengua indígena en aula para comunicarse con sus estudiantes en algunos momentos metodológicos, pero siempre con traducción al castellano, ya que los estudiantes exigen que se les diga el significado de cada palabra o frase que se escribe en la pizarra. Los estudiantes al escuchar al docente dirigirse a ellos en lengua indígena ya entienden algunas palabras, pero no logran todavía, articular frases para que la comunicación sea fluida entre ambos. Sin embargo, los estudiantes usan mojeño para saludar, pedir permiso para salir fuera del aula, para afirmar o negar algunas situaciones (Chávez, 2016, pág. 102).

Reflexión en Torno al Uso de la Lengua Indígena en el Plano Escrito

Los estudiantes hacen uso didáctico de la lengua, ya que realizan: juegos,

canciones y elaboración de textos escritos en cartillas, papelógrafos, lotas, entre otros. Otras veces, se hace uso de la lengua Mojeño Trinitario fuera de aula, ferias de exposición de materiales y de comidas típicas.

La mayoría de estos materiales, que se producen durante la enseñanza de la lengua indígena, contienen escrituras en lengua indígena y también son traducidos en castellano, estos materiales incluyen gráficos o dibujos relacionados con las palabras, frases y oraciones.

En conclusión, se considera que hace falta sistematizar contenidos escritos en LI para la escritura de palabras, frases y textos, tomando en cuenta los aspectos sociolingüísticos de la lengua mojeño trinitario, porque se ha observado también que la mayoría de los contenidos temáticos desarrollados por el docente se encuentran en las guías “unidades de aprendizaje y taller de lengua originaria 1 y 2” proporcionado a las ESFMs por parte del Ministerio de Educación, la debilidad de este material es que están en castellano y sólo muestran contenidos del contexto andino (Chávez, 2016, pág. 103).

Reflexión en Torno a las Actitudes de los Estudiantes en Formación

Las actitudes hacia la lengua indígena han cambiado en estos últimos tiempos con la coyuntura política, antes del reconocimiento de las lenguas en las leyes, se tenía mucha vergüenza al identificarse con la cultura y no se le daba la debida importancia a la lengua indígena. Así lo decía un docente en la entrevista:

Lo que pasa es que antes, se dice, esto se dice ¡que no se le daba importancia!, no, es que no se le

daba importancia se quiso dar, pero no hubo seriedad, no hubo seriedad, entonces, ahora ya es una obligatoriedad, obligatoriedad que debe saber, sino no pasa, antes no se dijo así, era tipo social y voluntario, ¡a mi interés! Ya así, ahora me obligan para pasar clase, que tengo que dominar [...] bueno esa es la diferencia [...] antes no se obligaban por eso es que los profesores no obligaban y lo hacían pasar como sea, ahora se avanza más que antes [...] (Entr. 4, DF 30-10-2014)

Estamos de acuerdo, que hoy se ha avanzado más que antes en el reconocimiento de nuestras lenguas, este reconocimiento nos ha permitido auto identificarnos con nuestras raíces culturales y lingüísticas (Chávez, 2016, págs. 103-104). Sin embargo, de acuerdo con los testimonios, hoy en día, solo se siente la necesidad de saber o conocer la lengua indígena por obligación para acceder a los espacios públicos de acuerdo a interés individual o colectivo, en muchos casos desconociendo las potencialidades que nos ofrece el aprender una, dos o más lenguas.

Controversia para la Unificación de la Escritura en Lengua Indígena

Aunque, los testimonios de los docentes de lengua indígena manifiestan tener un día a la semana para tratar asuntos de la lengua y llegar a consenso para normalizar la escritura, o también, indican que se reúnen entre hablantes en el Instituto de Lengua y Cultura Mojeño Trinitario. Hemos evidenciado controversia entre los mismos docentes para unificar el uso escrito de la lengua en los diferentes textos, esta situación retrasa o más bien dificulta en la

elaboración de trabajos escritos y en el fortalecimiento o revitalización de la lengua. Además, que es mal visto por los mismos estudiantes en formación, quienes manifiestan, que los docentes deberían ponerse de acuerdo y coordinar mejor, para no confundirlos en el aprendizaje de la lengua (Chávez, 2016, págs. 108-109). Esta situación hace que la normalización, estandarización y/o revitalización lingüística se desarrolle lentamente.

Actitudes Favorables Hacia la Lengua Indígena en la Enseñanza

La actitud demostrada por parte de los docentes de lengua indígena para enseñar la lengua Mojeño Trinitario, es positiva. En este sentido, Cunningham (2001) considera que la actitud de los sujetos bilingües es un proceso que permite mayor aceptación de la diversidad lingüística y se demuestra con actitud positiva hacia aquellas personas que tienen un lenguaje y cultura diferente. A nuestro juicio, existe una actitud favorable y posición de convergencia hacia la enseñanza de lengua mojeño trinitario por parte de los estudiantes de tierras altas. Sin embargo, algunos estudiantes migrantes, demuestran lealtad lingüística hacia su cultura y su lengua, optando por una posición de divergencia, ya que en una exposición hacían una comparación entre la escritura del Mojeño Trinitario y la escritura del Quechua y Aymara.

A su vez, los estudiantes migrantes de tierras altas consideran que la actitud de sus compañeros de la Amazonía es aceptable, pero que son estudiantes de tierras altas los que muestran mayor interés para realizar las actividades en aula, consideran que todo depende de la actitud de los docentes y las estrategias que utilicen para la enseñanza de la lengua indígena,

porque si el mismo docente hace una clase aburrida, entonces se pierde el entusiasmo. En este sentido, Baker (1997) menciona que todo dependerá de las razones por la cual se quiere aprender una lengua indígena. Los estudiantes de tierras altas no sólo demuestran una actitud favorable para el aprendizaje de la lengua indígena, sino también tienen fluidez para la pronunciación de las palabras (Chávez, 2016, pág. 112).

En este sentido, necesitamos no sólo actitudes positivas hacia las lenguas de nuestros pueblos; sino más bien necesitamos compromiso firme y decidido de todos los hermanos y hermanas que trabajamos en educación, un compromiso no sólo cognitivo de la lengua indígena, sino práctico en su uso (Galdames, Walqui, & Gustafson, 2011). Efectivamente, el compromiso práctico implica la implementación de una política lingüística que surja de los mismos pueblos y sea atendida oportunamente por las autoridades educativas en todos sus niveles (Chávez, 2016, pág. 113).

Conclusión

En este contexto, la percepción que tienen los estudiantes sobre la enseñanza de la lengua indígena, es que hoy en día se tiene mayor entusiasmo para aprender la lengua, aunque para muchos sea como aprender a caminar nuevamente; aprender una lengua indígena les favorece en el trabajo como maestro, o sea como lo decía Bourdieu (1985) se está considerando a la lengua como un capital cultural y lingüístico que pronto pondrán al mercado laboral, ¡Ahora ya no se tiene vergüenza de aprender una lengua indígena! en cambio antes, muchos rechazaban la lengua indígena por considerarla de menor prestigio y optaban por aprender el inglés o

francés, pues se creía que aprendiendo lenguas extranjeras les daría mejores oportunidades en la vida profesional (Chávez, 2016, pág. 109).

Asimismo, los estudiantes en formación consideran complicado y complejo pensar en enseñar lengua indígena en un contexto diverso, ya que se tiene que tener cuidado de no someter una lengua a otra y que debe tratar a cada quien de forma equitativa valorando la lengua y cultura a la que pertenece los educandos.

Si bien es cierto, hoy por hoy consideran que los estudiantes en formación que egresan de las ESFM ya tienen base para afrontar dicha complejidad, aseguran que buscarán nuevas estrategias para hacerse comprender. Sin embargo, es urgente que en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros se fortalezca la articulación de los saberes y conocimientos de nuestros pueblos con los conocimientos universales de tal manera que los futuros maestros comprendan la diversidad a la que se deben enfrentar cuando inicien su etapa laboral.

Consideramos que para fortalecer la enseñanza, el uso y las actitudes hacia las lenguas indígenas, todavía hace falta profundizar la conciencia lingüística en la formación docente “y no sólo para los profesores de lengua.

La conciencia lingüística en el aula empieza por los profesores que son plenamente conscientes de esta poderosa herramienta que tienen en sus manos...para luchar contra los prejuicios lingüístico” (Karl, 2000, págs. 8-35). La situación se torna todavía compleja cuando queremos incursionar en la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas en la formación de maestros donde tenemos diversidad cultural y lingüística; ya que “del dicho al hecho hay mucho trecho”. Consideramos que para lograr una efectiva enseñanza de la lengua indígena en este nivel, tenemos que crear espacios funcionales de comunicación articulando contextos sociales y comunitarios, de tal manera que se logre la formación del pensamiento crítico, reflexivo y sobre todo propositivo con identidad propia.



F. 1: El docente toma atención de la actividad que realiza la estudiantes y le apoya en su trabajo indicando algunas oraciones en mojeño trinitario



F. 2: Los estudiantes buscan al docente hasta fuera del tiempo de clase para que los apoye con sus textos ya que están elaborando su resumen de la tesis en LO



F. 3: La docente lee atentamente el resumen borrador escrito en lengua originaria y corrige algunas palabras que los estudiantes han escrito castellanizada...

(*) Modesta Chávez Guanoy

Maestra del Nivel Primario. Con estudios de Maestría Actualmente es Coordinadora de la Universidad Pedagógica en Sucre

Bibliografía

Baker, C. (1997). Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo. Juan Ignacio Lucas de Tenas, Madrid: Graficas Rógar. S.A.

Castro, G. S. (2005). La hybris del punto cero. Bogotá, 2005: Pontificia Universidad Javeriana.

CEPOIM. (2010). Situación actual de la Educación Intercultural Bilingüe en la Región Mojeña. S/D: Preview Gráfica.

CEPOIM. (2013). Currículo Regionalizado de la Nación Indígena Originaria Mojeña. San Ignacio de Mojos.

Chávez, Y. M. (2016). Enseñanza y Uso del Mojeño Trinitario en la Formación Docente. Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magister en Sociolingüística , Cochabamba.

Cunningham, M. (25 de julio de 2001). Educación Intercultural Bilingüe en los Contextos Multiculturales.

Dominguez, M., & Farfán , M. (1996). Costruyendo desde lo cotidiano.Pedagogia de la lecto escritura . Santiago de Chile : Unesco .

Galdames, V., Walqui, A., & Gustafson , B. (2011). Enseñanza de la lengua indigena como lengua materna. Guatemala: Serviprensa S.A.

Hanemann, U., Von Gleich , U., Rodriguez , L., Arispe , V., Casanovas , M., Choque , M., y otros. (2005). Nuevos Mestros para Bolivia. (N. Nucinkis, Ed.) Hamburgo.

Karl, R. (2000). <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/30160/1/2.pdf>. Recuperado el 2016 de 01 de 15

López, L. E., & Jung, I. (2007). Nuevos Maestros para América Latina. España: Morata S.L.

Molina, M. I. (2010). Procesos de acomodación lingüística de la inmigración latinoamericana en Madrid. Alcalá: s/d.

Nucinkis, N. (2005). Nuevos Maestros para Bolivia. Artes Gráficas Sagitario S.R.L.

Sichra, I. (2011). Sacando la lengua de su escondite La escritura académica indígena en la formación superior de profesionales indígenas. Páginas y Signos., 7, 113-132.

Vigil, O. N. (2004). Acciones para desarrollar la escritura en lengua indígena . Glosas Didactica , 1-10.

“La Enseñanza de la Lengua Quechua en Educación Superior”

David Condori Zunagua.*

Pisi Qillqa Resumen en Quechua

Kunan kuti kay qillqapi qhichwa yachaqay yachachiyman riqsirichisqaykichik, kaytataq tukuy yachachiq wawqimasikuna riqsirinankuta munani, chaymanjina jamut'arinankupaq. Chantapis kay llamk'ayqa kay mama yachaywasi “José David Berrios” chiqanpi ruwarikuspa karqa, kay yachay llamk'aypitaq takirispas, aranwarispa, ayllumanta rimarispa maqt'akuna, sipachakuna yachaqarispa karqanku. Yachasqanchikmanjinaqa kay qhichwa yachaqayqa mana jinallachu thatkiyinqa unaymantapacha mañarisqa karqa, pisimanta pisi kay Bolivia suyupi runap siminpi yachayqa qallarikuspa karqa, jinallataq jatun p'anqa kamachiypi riqsichikuspa junt'asqa kananpaq llusqimuspa karqa.

Kay kutipi tukuy yachachiq wawqimasikunaman kay qillqapi qhichwa yachachiy llamk'ayta riqsirichispa kasaq. Kay llamk'aytaq tawa ñiqi yachaqakunawan ruwarikuspa karqa, jinamanta takiywan, aranwawan, ayllu rimariykunawan kawsaymantapacha qhichwa simita yachaqarispa karqanku. Jukkunaqa

qhichwankuta kallpacharinku, wakinkunaga yachaqarispa karqanku, wakinkunataq qhichwa simiman qhichwa kawsay yachayta yaparispa karqanku. Yachaqakunaga qutupi takirispas, aranwarispa rimaykacharispa yachaqarirqanku. Takiytaqa wakinkunaga ch'aqwakuwan, qinawan ima takiriq kanku. Jinamanta paykunaga sunqucharikuspa kawsayninkuta karqanku, chantapis paykunaga astawan qhichwa simitaqa yupaychayman rirqanku.

Chantapis, chay aranwakunawan, ayllu rimariykunawanaga astawan qhichwa simita yachaqayta kallpachayta yanaparirqa. Chay imaymana llamk'aywantaq maqt'akuna, sipachakunaga rimariyta, uyariyta, ñawiriyta, qillqariyta ima yachaqarirqanku. Chaykunataq paykunata kawsayninkumanta ruwayninkumanta pachaqa jap'iqariyta, yachaqariyta yachaypiqa kallpacharirqa. Chaytaq paykunataqa, qhichwa simita kawsayninkuta munakunankupaq yupaychanankupaq, sunqunkuta t'uqpirirqa.

Resumen

El trabajo consiste en compartir la experiencia de aula con los compañeros/as maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional. La experiencia de aula está centrada en la enseñanza de las canciones, dramatizaciones y diálogos socio-comunitarios como estrategia de enseñanza de la lengua quechua en educación superior. Esta labor educativa fue realizada en la Escuela Superior de Formación de Maestros "José David Berrios" de Caiza "D". La enseñanza de lenguas originarias en la educación boliviana y en educación superior tuvo su proceso histórico. Se inició con proyectos educativos hasta la consolidación como política de Estado. Estas experiencias son las que sirvieron de base para consolidarse en la legislación de Bolivia.

En esta oportunidad quiero compartir describiendo la experiencia de aula realizada con estudiantes de las seis carreras diferentes de cuarto año de la gestión académica 2014. Algunos estudiantes utilizan aditamentos a una lengua que ya poseen y otros fortalecieron la lengua originaria. Los estudiantes organizados en grupos interpretaron canciones facilitadas por el docente, sobre la misma melodía crearon canciones para hacer la

presentación, algunos utilizaron instrumentos y otros lo cantaron a capela. Estas actividades favorecieron el aprendizaje, así como la autoestima e identidad cultural del estudiante desarrollando la intraculturalidad e interculturalidad.

Las dramatizaciones y los diálogos socio-comunitarios son actividades que ayudaron a los estudiantes a fortalecer y a otros a aprender la lengua quechua. A través de los cuales se desarrollaron las cuatro capacidades lingüísticas como escuchar, hablar, leer y escribir.

Además del desarrollo de la comunicación oral también se llevó a cabo la parte cognitiva y afectiva del estudiante. La cognitiva nos lleva a reaprender las vivencias y saberes de la comunidad que se estuvieron perdiendo; la afectiva llegó a tocar a fondo el corazón de los jóvenes con respecto a la vergüenza lingüística, por lo que reflexionaron y comenzaron a querer su lengua y su cultura. Por tanto, las estrategias quechuas son recursos pedagógicos que se utilizan en la enseñanza de la lengua originaria para fortalecer la intra e interculturalidad.

Palabras clave: experiencia, estrategias, enseñanza, quechua, fortalecer la identidad cultural.

Introducción

La educación boliviana viene transformándose en el marco de la descolonización y el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP). En ese sentido nos mueve como educadores participar de estos procesos educativos, plasmando una experiencia de trabajo en aula que permita reflexionar y mejorar la praxis educativa en este siglo XXI; por ello a continuación presento la experiencia educativa sobre la enseñanza de la lengua quechua en la Escuela Superior "José David Berrios" de Caiza "D".

Por tanto, hablar de educación es también recordar la historia del proceso educativo en la que transitó nuestra "Bolivia aguerrida" que dice Albó (2002). La reforma educativa de 1955 con el Código de la Educación Boliviana planteó una castellanización de los estudiantes del área rural con el objeto de incorporar a la sociedad boliviana, y civilizar al indígena, lo cual hizo olvidar la lengua y la cultura de los pueblos indígenas.

La reforma educativa de 1994 con la ley 1565 planteó una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), sin embargo, para llegar a esta reforma hubo un proceso en el que los pueblos lucharon por contar con una educación pertinente al contexto de las regiones, por ello hubieron proyectos educativos que experimentaron como PER-I, PER-II. Además, de encuentros de pueblos indígenas que sacaron conclusiones de

contar con educación de primera y no de tercera, al mismo tiempo con una educación en su lengua.

Hablar del transcurso educativo desde 1955 hasta 1994 es mucha historia, pero en este proceso hay que remarcar la antesala de la Educación Intercultural Bilingüe. El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) fue quien consolidó la ley 1565 e introdujo la EIB como planteamiento político a medias para recaudar votos. Digo a medias, porque la EIB solo fue para el contexto rural ya que en el contexto urbano no se dio debido a que la población negaba el uso de la lengua originaria, pues la veía como un retroceso en la educación y en la vida social.

Por lo tanto, la ley 070 de Avelino Siñani y Elizardo Pérez fue más provocadora porque plantea la Educación intracultural, intercultural, plurilingüe y descolonizadora. Además, porque las políticas educativas aplicadas en el país no han logrado superar el modelo colonial pues aún conlleva procesos de exclusión, discriminación lingüística y cultural, sin tomar en cuenta las características sociolingüísticas y culturales del Estado Plurinacional.

En este marco, el presente artículo pretende reconstruir la experiencia de la enseñanza del quechua para reflexionar sobre la metodología utilizada y que ésta nos conlleve compartir con otros para mejorar la praxis educativa en la formación de maestros/as.

1. Origen y Proceso de la Investigación

El municipio de Caiza "D" se encuentra en el Departamento de Potosí situado al sudeste del Departamento a unos 65 km. de la ciudad de Potosí, la misma que ingresa del cruce de La lava camino carretero Potosí – Villazón. La población de Caiza es la capital de la segunda Sección de la provincia José María Linares. Caiza "D" territorialmente limita al norte con la Provincia Tomás Frías, al este con el Municipio de Puna, al sur con la provincia nor Chichas y al oeste con la Provincia Antonio Quijarro.

La superficie del Municipio de Caiza "D" es de 1294 km², asimismo, geográficamente la localidad de Caiza "D" es montañosa y accidentada, contando con una vegetación enorme con respecto a la flora como: arbustos f'ula, ichhu, ch'illka, q'ara llamt'a, churki, thaqu, palki, molle, qhiwayllu como también el sauce y eucalipto que crecen a orillas de los ríos del municipio.

Con respecto al origen de la localidad de Caiza "D", según las averiguaciones, no se conoce con precisión la fecha de su fundación o creación, tampoco se conoce el origen del nombre porque existen diferentes versiones sobre él. El primero indica que los españoles se trasladaron en busca de oro y plata por esta región, al observar la población pequeña uno de los caminantes se expresó en quechua con mucha admiración ¡caicha!, ¡caicha! que en castellano significa "esto será", por eso se piensa que de ahí deriva el nombre de Caiza.

La segunda versión expresa que las ruinas de Mawk'a Caiza (población antigua) fue una posada de descanso de los arrieros que transitaban hacia los valles y que servía de enlace a las poblaciones de Chillma, Porco,

Yura y otros. La tercera interpretación indica que esto ocurrió en la colonia, donde los españoles q'aras (hombres blancos) perseguían a las ñustas (princesas o doncellas), donde por cansancio pronunciaron la palabra quechua "kaycha" (aquí será) por lo que vino la denominación de Caiza, posteriormente le agregaron la "D" por existir varios lugares con ese nombre.

En esta localidad de Caiza "D" se encuentra la Escuela Superior de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), que alberga a 438 estudiantes entre varones y mujeres. Los estudiantes vienen formándose en las diferentes carreras o especialidades como: Matemática, Educación Musical, Ciencias Sociales, Educación Inicial y Química Física, en el Subsistema Regular; en Educación de jóvenes y adultos están las carreras de Lenguaje Integral, Ciencias Naturales Biología Química, EPJA Matemática Física y Técnica Tecnológica las carreras de Mecánica Industrial y sistemas computacionales.

2. Problemáticas de la Comunidad

A continuación podemos observar en el cuadro la problemática del cuarto año de formación de la comunidad estudiantil en la gestión 2014:

Estos datos nos muestra la diversidad de estudiantes que cursan cada año de formación en la ESFM "José David Berrios". La columna del indicador qhichwa nos informa que los estudiantes tienen el quechua como primera lengua, se observa que son el 34%, esto nos indica que los estudiantes como lengua nativa tienen la lengua quechua, los estudiantes aimaras tienen como primera lengua originaria el 39% lo cual nos demuestra que son mayoría

AÑO DE FORMACIÓN	QHICHWA			AYMARA			C-A			C-Q			Total
	V	M	T	V	M	T	V	M	T	V	M	T	
4º Música	5	1	6	8	2	12	4	-	4	7	2	9	31
4º Física Matemática I	2	5	7	9	5	14	2	1	3	1	2	3	27
4º Matemática	6	8	14	3	3	6	-	-	-	3	3	6	26
4º Sistemas Computa	6	1	7	1	1	2	-	-	-	-	-	-	9
4º Comunicación Lengua	2	4	6	9	2	11	3	-	3	2	3	5	25
4º Ciencias Sociales	4	5	9	8	4	12	-	-	-	3	3	6	27
%	34 %			39. %			7 %			20 %			100

frente a los estudiantes quechuas. Se puede observar que el porcentaje de los estudiantes de la región aimara que manejan el castellano son el 7%. Los estudiantes quechuas que tienen manejo del castellano son el 20%. Existe una variación donde los estudiantes quechuas de la ciudad poseen mayor porcentaje que los hermanos aimaras de la zona urbana.

Asimismo, estos datos nos expresan que son bilingües incipientes que tienen como primera lengua el castellano, sin embargo tienen la lengua originaria como segunda lengua. Este nivel lingüístico tiene también su variación porque algunos entienden pero no pueden expresarse, otros escuchan y expresan lo elemental como: imaynalla, waliqlla, allin p'unchaw y citan algunas palabras sueltas más.

Por tanto, la problemática de la comunidad normalista es que existe dificultades en el aprendizaje de la lengua quechua, sobre todo, en los estudiantes aymaras y quienes tienen como primera lengua el castellano, siendo necesario desarrollar la lengua con los estudiantes mencionados, con respecto al otro grupo es apoyar y fortalecer la lengua para así vigorizar la identidad cultural del estudiante.

3. Historia de la Experiencia

Quiero comenzar esta descripción con una experiencia; cuando participé en un evento en la ciudad de Oruro sobre las **“lenguas nativas”** en mi intervención sobre la enseñanza de la lengua quechua me preguntaron “¿el quechua tiene estrategias para la enseñanza de la lengua quechua?” Primero pensé un momento y luego respondí ¡claro! las adivinanzas, las canciones y los relatos de los cuentos son estrategias propias de la lengua quechua; por ejemplo, el cuento es una estrategia de enseñanza, para ello me remito a la experiencia. De niño mi abuela solía contarnos cuentos y nosotros en las noches antes de dormir le exigíamos que nos narrara un cuento. Ella nos contaba cuentos, además de relatarnos, en el cuento había un mensaje por lo tanto nosotros comprendíamos lo que nos recomendaba la abuela a través de él. Asimismo, ella nos proporcionaba una entrada (input) para que nosotros desarrolláramos nuestra lengua materna, otro aspecto que trabajó fue la identidad cultural sin decirnos que nosotros somos quechuas y que pertenecemos a esta cultura; sino que lo dejó dicho con la actitud y el ejemplo de vida.

La experiencia comienza cuando inicié mi trabajo en la gestión del año dos

mil doce en la que me asignaron la carga horaria de EPJA Comunicación y Lenguaje, Matemática, Física Integral, Ciencias Sociales, Educación Musical y Sistemas Computacionales. Con los estudiantes de los segundos años de formación de la ESFM se trabajó la parte de sensibilización de la lengua, para ello se les conversó en la lengua quechua, ellos indicaron que no llegaban a comprender y por eso se trabajó en las dos lenguas quechua y castellano. En tercer año de formación se trabajó utilizando las dos lenguas. En el cuarto ya se separó a los estudiantes para una mejor comprensión y desarrollo de la lengua, donde los estudiantes quechuas que tenían manejo de ella; trabajaron en la producción de textos con los conocimientos de su contexto y los otros estudiantes bilingües incipientes trabajaron en la producción oral con diálogos de acuerdo al nivel lingüístico. Todo ello se centró en la estrategia del dialogo socio-comunitario, el cual consistió en salir fuera del aula, al patio o entorno de la ESFM, al cerro, al río para desarrollar la observación y realizar diálogos cortos.

Las estrategias que se han desarrollado

en el aula y la que vamos a compartir ahora fueron las canciones, dramatizaciones y diálogos socio-comunitarios, es decir la producción oral.

Las canciones se desarrollaron de la siguiente manera, primero se cantaba una canción en quechua para que todos escuchen y se apropien de la melodía, luego se organizaban los grupos y a cada uno se les distribuía una canción como: “tarpurikusun sarata, ay! ñuqaqa, urpilita, Chililin y Siway azucena”. Una vez que repartida la canción a cada grupo se les oriento y ayudó con la melodía y ritmo de la canción cantándosela, ellos se apropiaban de la letra y melodía, después hacen su presentación, algunos se apropiaban en ese momento, otros sin embargo demoraban un poco más. La actividad concluía cuando los grupos presentaban y cantaban frente a sus compañeros; en esta presentación se evaluaba a los estudiantes. Algunas veces se realizó el mismo día en la clase, otras de acuerdo al avance de los estudiantes en la próxima clase.

Ejemplo:

TAKIY JAYWASQA (Proporcionada)	TAKIY PUQUCHISQA	TAKIY PUQUCHISQA
<p>TARPURIKUSUN SARATA (canta: Luzmila Carpio)</p> <p>Tarpurikusun sarata Wiñapuman tukuchisun Kulli aqhata ruwakusun Sumaq ch'allaykusun</p> <p>Ima sarata munanki Yuraq sarata munani Q'illu saraypis tiyapuwán Ch'uspillu munani.</p> <p>Yanapaq p'anqamanta jurqhusqa.</p>	<p>TARPURIKUSUN PAPATA</p> <p>Tarpurikusun papata Ch'uñituman tukuchisun Ch'uñu uchuta ruwayku- sun Sumaq mikhuykusun</p> <p>Ima ch'uñuta munanki Yana ch'uñuta munayku Yuraq ch'uñuypis tiya- puwan Murayata munayku</p> <p>Qillqaqkuna: Eduen Ro- dríguez, Erika Soto, Paola Huaycho, José Calcina. EPJA Lenguaje Integral</p>	<p>TARPURISUN JAWASTA</p> <p>Mask'arikusun yuntata Tarpurinapaq jawasta Jatun iawasta tarpurisu Allin mikhunapaq Ima jawasta munanki Jatun jawasta munayku Q'umir jawasta puquchini Allin kawsanapaq</p> <p>Qillqaqkuna: Abigail Mama- ni, Pedro Martínez, Wilfredo Farfán, Ever Llanos Condori Educación Musical</p>

De esta forma podemos indicar que las canciones son las que ayudan a expresar nuestros sentimientos, a través de ellas nos deleitamos cantando a la naturaleza como canta Luzmila Carpio y sus canciones nos sirven para aprender la lengua. Al respecto Galdames y Walqui (2005:69) señalan que: a través de esta práctica adquieren mayor fluidez y confianza para expresarse en esta lengua. Es entonces cuando los estudiantes entonando canciones y con la práctica logran tener confianza en la lengua quechua. Asimismo, el canto ayuda a los estudiantes a que adquieran a hablar con mayor fluidez y claridad en quechua. Ahora veamos otra actividad.

Las dramatizaciones se realizaron de dos formas: el primero a los estudiantes se les entrega una copia del texto de un cuento andino, para esto ellos se organizan en grupo y cada uno lee el cuento, a continuación comentan, reflexionan y se preparan para dramatizar, además elaboran sus propios guiones. En este trabajo el maestro orienta a cada grupo sobre cómo pueden realizar la dramatización, sin embargo existen algunos de ellos que demuestran mucha creatividad al ejecutarla, aunque en cada especialidad existen algunos que quieren sobresalir tomando la iniciativa de la dramatización de forma más graciosa.

La segunda forma, es cuando se les habla de las costumbres como warmi mañaqa (pedida de mano), uma ruthuku (corte de cabello), wasichaku (techado de casa), ch'alla (brindis), y q'uwa (ritual a la madre tierra), además de otras costumbres y actividades que existe en la comunidad, como larq'a pichay (limpieza de la acequia), faena, llamt'a pallay (recojo de leña). Todas estas costumbres y actividades son recursos para el desarrollo de la lengua,

para algunos es fortalecer la lengua, para otros aditamentos de una lengua a lo que ya tienen. Veamos un ejemplo de la dramitización:

LARQ'A PICHAY

Tata Juez: Ima phanita chamunqankuri? Ña p'unchawña kachkan. (Preocupado se encuentra)

Tata Nachu: Allin p'unchaw tata juez (Van llegando los comunarios y saludan al Juez de agua)

Tata Ever: Allin p'unchaw tata juez

Tata Fernando: Allin p'unchaw tata juez

Tata juez: Allin p'unchaw tukuyta napaykuykichik, chanta sutikunata waqyarinalla kanman.

Tata Fernando: Arí, ari tata juez p'unchawña waqyallayña

Tata juez: Chay mana jamuqkunamanta imata ruwasunmanri?

Tata Fernando: Qullqi phichqa chunkata jaywapuchunku, mana jamuptinkuqa.

Tata Nachu: Arí, arí

Tata Ever: Arí chay wanay kanman.

Tata Juez: Qam tata Ignacio iskay chakrata jap'inki iskayninmantachu llamkanki?

Tata Ignacio: Ari, ari, iskayninmanta llamk'asaq

Tata Ever: Arí, ñuqapis tata juez suegraymantawan llamk'asaq

Tata Fernando: Ya, qallarillanaña p'unchawña kachkan.

Tata Juez: Ñuqa tata juezjina llamk'ayta qallarisaq.

Tata Fernando: ¿Imaynata llamk'arisun tareastachu qunki?, jinallatachu tukuy llamk'asunchik.

Tata Ignacio: Kay tomamanta sinrupi churakuspa, iskay thatkipijina churakuna llamk'anapaq.

Tata Ever: Ari,ari, sumaqmanta qallarinalaña maychus yuyaychakusqanchikmanjina.

Los diálogos socio-comunitarios son otra estrategia donde los estudiantes conversan sobre las actividades que se realizan en su comunidad. La enseñanza de la lengua requiere contextualizar, o sea, me refiero a que la lengua y la cultura no van separadas siempre van juntas. Si esto fuera lo contrario la enseñanza sería mecánica, digo mecánica porque no tendría el sabor, ni la fragancia de la tierra o de la madre Pachamama, por ello la lengua y la cultura van juntas donde los conocimientos y los sentimientos de una comunidad no se separan. Asimismo, el aprendizaje de la lengua se da a partir de la vida cotidiana para la vida.

Un dialogo socio-comunitario comienza desde el despertar, es decir, en la amanecida interaccionando siempre con la naturaleza. Al despertar se escucha el cantar de las aves y pájaros, el gallo y otros despertadores característico de cada región, ya sea andino, amazónico o chaqueño. Asimismo, podemos indicar los diálogos socio comunitarios que son las conversaciones de las actividades diarias como: uywa qhatiy (pastear animales), mallirichikuy (hacer probar algún alimento), paltachiku (traslado de equipaje), puray (préstamo de productos), waqikuy (invitar algo al visitante), qhatichikuy (trabajo que se encomienda) sawachay (beneficio agrícola) y otros. Para una mejor comprensión presentamos el ejemplo:

Paltachikuy

Tomasa: Comadre Timuka allin p'unchaw. Ñuqa jamurqani mikhunata

rantikuy, manchay llasa q'ipiy kachkan, ama jinachu kay, q'ipisuyta paltarichikusqaki.

Timuka: Allin p'unchaw comadre, chanta comadre q'ipisuyki pisillachu kachkan

Tomasa: Arí comadre pisilla kachkan.

Timuka: Ya comadre, imaynatapis apasaqchá; wawakunay jamuychik kay q'ipisitunta apapusunchik

Wawa 1: Yamamay¿apallasaqkuñachu?

Wawa 2: Wawqiy jamuy apallansunña, kay q'ipita yanapaway

Wawa 1: Ya, ya uywata apamusaq.

Tomasa: Pachi mama Timuka.

Timuka: Mana imamantapis.

Qillqaqkuna: Nancy Condori E.

Freddy Quispe Alvarado

Macario Mamani

Matemática 4°

Es aquí donde nos damos cuenta que con los diálogos socio comunitarios se ha abordado los elementos fonológicos y morfológicos de la lengua quechua. A partir de los diálogos con los temas de la cotidianidad de la región estos van siempre relacionados con los quehaceres de la familia y comunidad; así, como los roles de los padres, de los hijos mayores, de los hijos menores varones o mujeres y cuidados del medio ambiente, cuidan cuando recogen leña (llamt'a pally), para las fiestas, los arbustos no lo sacan todo, sino que dejan cierta parte para que siga reproduciéndose la planta. Además en las comunidades quechuas practican la solidaridad y reciprocidad, donde las

personas dan y reciben, como también saben prestarse y devolver.

Tomando en cuenta estas tres estrategias desarrolladas podemos observar que los estudiantes se fueron apropiando poco a poco de la lengua quechua. Con esta labor pedagógica se desarrolló las cuatro habilidades lingüísticas, porque dialogaron, leyeron, escucharon y escribieron. Por lo tanto, este trabajo permite al estudiante reflexionar sobre sus conocimientos del contexto y sobre la cultura de su comunidad, de esta forma se aprecia la estimulación en su autoestima personal. Porque los saberes de la comunidad no son propios de las personas, sino de la naturaleza, donde los estudiantes que viven en el contexto conocen y saben, pero ninguno de estos saberes se puede aprehender si no se experimenta y convive.

Asimismo, el desarrollo de la comunicación oral en lengua originaria quechua a nivel social y en particular fue para ampliar el carácter cognitivo y socio afectivo del estudiante.

Por lo que se debe recurrir a las estrategias del contexto como: los relatos de los cuentos, tradiciones, las adivinanzas, los dichos y otros que coadyuven en el desarrollo de la capacidad comunicativa. Estas estrategias fueron orientadas al proceso de la comprensión lectora y la producción de textos. Las mismas que asienten al desarrollo del ser, el saber, el hacer y decidir. Además, la tradición oral es un fenómeno rico y complejo, que se ha convertido en uno de los medios más utilizados –a lo largo de los siglos– para transferir saberes y experiencias (E. Civallero: 2004).

Las estrategias son recursos pedagógicos que se utilizan en el proceso educativo a través de las formas de encarar la enseñanza de un

determinado tema. El planteamiento de las habilidades es el que busca facilitar el trabajo de la enseñanza de la lengua. Estas destrezas están en el marco del enfoque comunicativo dialógico que facilita a los niños como a los jóvenes en la adquisición de la lengua originaria. Este aporte teórico y didáctico favorece las prácticas pedagógicas de aula haciendo que sean dinámicas y participativas.

Por lo tanto, puedo señalar que las estrategias son actividades y formas de encarar la práctica de aula facilitando pautas, consignas, preguntas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en la lengua quechua. Ampliando este concepto de estrategia en general, podemos afirmar que, *la estrategia es el proceso de encontrar, definir y diseñar un rumbo y una propuesta de valor, en función de una visión respecto al futuro.* Esto sugiere que los maestros deben plantear estrategias para una clase de quechua en función a las demandas y expectativas de los estudiantes aprendices de la lengua originaria (<http://kateherinevergarablogspot.com>) (P- 16-08-16).

4. Conclusiones

- La sensibilización del estudiante hacia la lengua es muy importante ya que expresa un desprendimiento hacia el aprendizaje de la lengua y cultura. Por tanto, sensibilizar a los estudiantes no es una tarea sencilla porque requiere darle mucha confianza y estímulo en el proceso pedagógico para que puedan adquirir la lengua, porque a los estudiantes que recientemente están entrando en contacto con la lengua quechua hay que estimularlos para que puedan tener

interés y voluntad de adquirir la lengua.

- Las estrategias de enseñanza aprendizaje de una lengua como primera o segunda lengua están orientadas al desarrollo de las cuatro habilidades básicas del lenguaje. Las mismas que son: **escuchar**- “uyariy” (Entender lo que se escucha) hablar – “rimay” (Producir mensajes con sentido completo) **leer** – “ñawiriy” (Comprender lo que se lee de los diversos tipos de textos escritos con los que se interactúa) **escribir** – “qillqay” (Producir textos escritos de acuerdo a los tipos de argumentos y sus características textuales y lingüísticas). Además, el pensar para (Desarrollar el pensamiento descolonizador).
- En el desarrollo de la comunicación oral en lengua originaria quechua a nivel social, y en particular para desarrollar el carácter cognitivo y socio afectivo del estudiante se debe recurrir a las estrategias del contexto como: los relatos, las adivinanzas, los dichos y otros que coadyuvan en el desarrollo de la capacidad comunicativa. Estas estrategias están orientadas al desarrollo de la comprensión lectora y la producción de textos. Las mismas que asienten al desarrollo del ser “kay”, el saber “yachay”, el hacer “ruway” y decidir “atiy”.
- El trabajo con la lengua requiere partir de su contexto, porque esto ayuda a fortalecer la identidad cultural del estudiante; el realizar las actividades de la comunidad y de la familia les hace sentir con mayor confianza, y por eso lo hacen. El

proceso pedagógico les resulta interno comunitario que requiere un diálogo de saberes y no imposición de la lengua y cultura.

- La melodía de las canciones a los estudiantes les ayuda a desarrollar la parte fonética, pues la enseñanza repetitiva les ocasiona temor y vergüenza, por ello las canciones son prácticas que les ayuda a reaprender la lengua y transformar la educación para que deje de ser un instrumento de pérdida y se convierta en pilar de la revitalización cultural lingüística. Porque a través de la música se despertó la parte afectiva tocando el fondo del corazón de los jóvenes y señoritas. Con referencia a la vergüenza lingüística reflexionaron y comenzaron a querer la lengua y la cultura.
- Las actividades prácticas del contexto les ayuda a desarrollar sus conocimientos y fortalecer los sentimientos de la lengua y la cultura. Con este trabajo muchos estudiantes han perdido la vergüenza lingüística, lo que quiere decir, se ha trabajado en la parte del ser y decidir porque esto influyó en el desarrollo de la autoestima y la identidad cultural (intracultural) así como el respeto al otro (interculturalidad). Además de fortalecer los conocimientos en el marco de un dialogo intercultural, porque la interculturalidad tiene que ser un proyecto ideológico que irradie en los futuros maestros e incentive la construcción epistémica y pedagógica del estudiantes

(*) David Condori Zunagua

Maestro de Primaria. Con estudios de postgrado de Maestría.

Bibliografía

Albó, Xavier (1995) "Bolivia Plurilingüe" Guía para planificadores y educadores. La Paz 1995 UNICEF Vol. 1.

Albó, Xavier (2002) Iguales aunque diferentes: Hacia políticas interculturales para Bolivia La Paz Ministerio de Educación UNICEF CIPCA

Baker, Colin (1993) Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.

Cerrón Palomino, Rodolfo (1987) Lingüística quechua. Cuzco-Perú.

Cerrón Palomino, Rodolfo (1994) QUECHUMARA Estructuras Paralelas de la lenguas quechua y aimara.

Civallero, Edgardo (2004). Las voces sin voz: Oralidad y centros de conservación de la memoria. Pre-print.

Galdames y Walqui. (2005) Enseñanza del Castellano como segunda lengua. La Paz-Bolivia.

Galdames, Viviana. (2005) Enseñanza de lengua indígena como lengua materna. La Paz-Bolivia

Gleich, Uta Von 1989 Educación Primaria Bilingüe Intercultural. Eschborn GTZ.

Ministerio de Educación (2011) Texto Base. Unidad de Formación Taller de Lengua Originaria (L1 – L2). Segundo año. La Paz. Bolivia

Plaza, Pedro M. (1995) Qhichwata qillqanapaq Ministerio de desarrollo humano. Secretaría Nacional de Educación. La Paz.

QUIROZ VILLARROEL, Alfredo (2009) Gramática quechua. Cochabamba-Bolivia.

Vergara, Kateherine (2015) Guía Metodológica my abc english. recuperado el 16 de agosto de 2016 de (<http://kateherinevergarablogspot.com>).

LA EIIP EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Katihusca Aurora Moreno Vaca *

Resumen

El presente artículo da cuenta de las potencialidades y debilidades suscitadas durante la implementación del MESCP en el CEA San Vicente II. A partir de las experiencias educativas de facilitadores y facilitadoras se evidenció que el desarrollo del área de lengua mojeña Trinitaria no era óptimo porque la formación de las facilitadoras no era suficiente, el material a disposición muy escaso y ambiguo, además de un medio social aún racista y discriminador.

El objetivo central de esta Producción de Conocimientos fue reflexionar sobre el tratamiento de nuestra conciencia intracultural y contribuir al fortalecimiento de la lengua y cultura mojeña Trinitaria con la cualificación de maestros y maestras. Como resultado del trabajo se pudo visualizar una propuesta integral de intervención en la realidad a fin de dar pasos sólidos en la Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe. En la propuesta se proyectó una acción que involucra a la naciente Universidad Pedagógica, así como al Instituto de Lengua y Cultura Mojeña Trinitaria.

La metodología de Producción de Conocimientos e Investigación fue la descolonizadora, como estrategia para alcanzar la transformación de

la educación. Este trabajo es una contribución para consolidar el MESCP, así como un aporte para aquellas personas e instituciones interesadas en vitalizar las lenguas indígenas, particularmente de la Amazonía. Como es de conocimiento de varios estudiosos, se cuenta con muy poca información sobre la realidad de las lenguas indígenas en espacios educativos, particularmente en educación de personas jóvenes y adultos.

Palabras clave: <Intraculturalidad>
<Interculturalidad> <plurilingüe>
<Amazonía> <lengua indígena>

Trinidad, un Contexto Plurilingüe

El Centro de Educación Alternativa San Vicente II, se encuentra ubicado en la ciudad de Trinidad, capital ganadera del departamento del Beni. Este hermoso departamento de clima cálido y gran riqueza de especies vegetales y animales, también posee una riqueza lingüística y cultural legado de nuestros ancestros, que se ve reflejada a través de sus tradiciones autóctonas aún vigentes. Muchas de estas grandes manifestaciones se encuentran en diferentes fechas del calendario, como ser la Festividad Navideña, la Semana Santa, la Chope Piesta

Santísima Trinidad¹, y todo el conjunto de rituales religiosos acompañado de sus cuentos, leyendas, cantos y danzas que conserva la población y las organizaciones indígenas Mojeña Trinitaria. Esta majestuosa tierra Mojeña se encuentra ubicada a lo largo de una frontera geográfica: con la cabeza en los andes y su cuerpo y pies en el Amazonas (Block, p. 43). Entre los diferentes grupos lingüísticos de Mojos se encontraba, desde el momento del contacto jesuítico, la familia lingüística Arawak con cuatro variantes, que son: el Mojeño Trinitario, Mojeño Ignaciano, Mojeño Javeriano y Mojeño Loretano.

Además de la situación sociocultural descrita, es importante puntualizar que Trinidad es diversa cultural y lingüísticamente. Prueba de ello es el notable crecimiento poblacional que asciende a los 106.596 habitantes, de los cuales 53.042 son hombres y el 53.554 son mujeres (Censo Nacional de Población, 2012). Lo destacable es que 67.411 habitantes se encuentran entre los 15 y 64 años, equivalentes al 63 por ciento de la población; y 33.997 entre 0 y 14 años, quedando 5.014 habitantes mayores de 65 años. Estos datos dan cuenta de la creciente necesidad de atención a la población en edad escolar.

Otro dato importante es señalar que de los 106.596 habitantes sólo 26.532 casos declararon pertenecer a un pueblo o nación indígena. Entre ellos 1.830 se consideran Aimaras, 1.081 Quechuas, 13.469 Mojeño Trinitario y los demás pertenecientes a otros pueblos. Sin embargo, 80.064 personas ignoran o consideran no pertenecer a ninguno de éstos pueblos o naciones indígenas. Cabe aclarar que este resultado no debería considerarse como dato certero, sino más bien

como un indicador de una tendencia de autopercepción, puesto que existen personas que no tienen bien definida su auto identificación con un pueblo indígena u originario, o, tienen un criterio distorsionado por los estereotipos.

No obstante, está expreso el fenómeno de mayor presencia en la ciudad de población migrante de zonas rurales tanto de nuestro departamento como del interior del país. Esta situación da cuenta de la riqueza cultural que alberga esta ciudad a causa del comercio, transporte y almacenes, labores preferidas en el caso de aimaras y quechuas, y obreros y empleados para el caso mojeño.

PARTICIPANTES TRABAJANDO EN EQUIPO



La Diversidad en el Centro Educativo Alternativo

Esta realidad intercultural también es reflejada en el CEA San Vicente II. En donde el 38 por ciento de los participantes² son jóvenes provenientes

² En el subsistema de Educación Alternativa, se denomina al estudiante participante porque es un sujeto adulto y por su propia experiencia es un ente activo, constructor de su propio conocimiento.

¹ Denominación en mojeño Trinitario que traducido al castellano quiere decir "Fiesta Grande" del pueblo Trinitario.

del interior del país que se incorporan a distintos cuarteles de la ciudad para prestar su servicio militar. Esta es una estrategia para ir adaptándose al clima con el propósito de ingresar a la Escuela de Sargentos de la Armada "Reinaldo Zeballos", una vez culminados sus estudios humanísticos. Otros, consideran que en esta ciudad hay mayor accesibilidad para emprender algún negocio; es decir que, el mercado no está tan restringido y competitivo como en otras ciudades del país. El 27 por ciento manifiesta que se trasladan en busca de las oportunidades de trabajo que brinda la ciudad.

Esta Institución Educativa tiene como Misión contribuir al desarrollo integral de jóvenes y adultos para satisfacer las necesidades y demandas de la región, ofreciendo el bachillerato Humanístico, coadyuvando en la formación de personas capaces y conscientes de sus derechos y deberes como ciudadanos, a través de mecanismos de articulación entre los proyectos de educación y las estrategias de capacitación, logrando mejorar la calidad de vida de nuestro entorno social (Proyecto Educativo Institucional). Atiende en el nivel de Educación Primaria de Adultos EPA y el nivel de Educación Secundaria de Adultos ESA.

Como toda institución comprometida con el pueblo, este centro educativo está cumpliendo con nuestra Constitución Política del Estado Plurinacional (CPE) y la Ley de Educación Boliviana N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez. En función al mandato constitucional que dice "toda persona tiene derecho a recibir educación en todos sus niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural sin discriminación" (Art.1). Por tanto, el CEA San Vicente II busca estrategias para llegar a los barrios alejados de

la ciudad, particularmente a los que todavía no cuentan con un servicio de transporte adecuado debido a la distancia y al mal estado de sus calles.

De esta manera, en el año 2011, a petición escrita de la junta de vecinos y el representante del Cabildo Indígena, se decidió en reunión de Equipo de Gestión, ampliar las oportunidades para el ejercicio del derecho a la educación con la apertura de dos anexos en los extremos de la ciudad, fuera del anillo de circunvalación. Esto se realizó con el objetivo de facilitar a las y los participantes el acceso a una educación de calidad en su misma zona. El primero está asentado en el barrio Pedro Ignacio Muiba ubicado al Oeste y el segundo en el barrio Nueva Trinidad ubicado al Este, sobre la carretera que va a la ciudad de Santa Cruz. Ambas zonas, a su vez, en poco tiempo han tenido un crecimiento poblacional muy acelerado debido al creciente asentamiento humano.

VALORACIÓN COMUNITARIA SOBRE EL DESARROLLO DE LA LENGUA MOJEÑA TRINITARIA



La Realidad del Participante Detrás de las Aulas

Los participantes que acuden tanto al CEA San Vicente II como a los anexos, en su mayoría son personas de escasos recursos económicos. Por lo general, se dedican a ser comerciantes minoristas, vendedores ambulantes, moto taxistas, ayudantes de mecánica en talleres de

motos. Estos últimos se han convertido en una buena fuente de ingreso económico para muchos pobladores, puesto que en nuestra ciudad el medio de transporte principal es el vehículo de dos ruedas. En las mujeres, sin embargo, lo dominante son las actividades asociadas al rol doméstico, siendo las ocupaciones más reiteradas las de niñera, trabajadoras del hogar, lavanderas y cocineras; reproduciendo estereotipos socioculturales que identifican estas labores como los ámbitos más pertinentes y posibles para el trabajo femenino.

Los motivos que imposibilitaron la continuidad de los estudios regulares de las y los participantes fueron: embarazos a temprana edad, problemas familiares y necesidades económicas que les indujeron a ingresar tempranamente en la vida laboral sin haber adquirido las habilidades esenciales requeridas por los lugares de trabajo (RUDEAL)³.

Tal es el caso de don Aniceto⁴, un joven de 19 años que vive desde los 10 años con su abuelita debido a que su papá se fue de la casa cuando se enteró de la enfermedad de su madre, que al poco tiempo falleció. Desde entonces tuvo que enfrentarse a la vida como un adulto. Su abuelita se dedica a lavar ropa ajena y a las labores de casa, mientras él, es ayudante de un taller de motos en donde se gana la vida honradamente. Aniceto cuenta que tiene un ingreso entre 30 y 50 Bs. diarios que le es suficiente para comer y estudiar. Hace dos años decidió retomar sus estudios primarios y ahora cursa el nivel de Aprendizajes Aplicados⁵. Comentó:

“El no tener plata no hace menos a la gente, hay que seguir empujando pa ser alguien en la vida”. Su deseo es terminar el bachillerato humanístico y especializarse en mecánica automotriz (Rodríguez, A. 24-04-2015).

Otro caso muy usual es el de doña Arcelia. Ésta participante tuvo que dejar los estudios a los 15 años porque cuando cursaba el 2° medio quedó embarazada y al momento de confesar a su enamorado sobre el embarazo, éste le negó la paternidad y desapareció de su vida sin dejar rastro.

Revela que a partir de ahí comenzó su calvario porque también sus padres le dieron la espalda. Desde entonces se vio en la necesidad de buscar trabajo cama adentro⁶. Tuvo la suerte de encontrar una familia buena que la aceptó con su hija recién nacida. Posteriormente por motivos de trabajo de uno de los miembros de ésta familia, se tuvieron que trasladar desde Santa Ana⁷ a la ciudad de Trinidad. El año pasado retomó sus estudios gracias a los buenos consejos de su patrona y la motivación de enseñar a su niña que ya ha iniciado su vida escolar. Además cuenta, que en los facilitadores ha encontrado buenos amigos que les dan buenos consejos. Confiesa sonriendo: *“Quiero salir bachiller y entrar a la Normal porque quiero ser profesora como usted, para enseñar a las peladitas (señoritas) muchas cosas de cómo prevenir embarazos, porque mi vida no ha sido fácil” (Mojica, A. 12-05-2015)*

Como podemos darnos cuenta, cada participante trae consigo el cansancio de una jornada laboral agotadora, cada uno tiene un desafío diario, cada uno es portador de un conjunto de diferencias. Sin embargo, en el CEA

3 Registro Único de Educación Alternativa. Este documento aglutina toda información pertinente del participante.

4 Se ha utilizado pseudónimos por respeto a la privacidad de las personas.

5 Equivalente a 5° y 6° grado de escolaridad en la Educación Formal

6 Empleada doméstica que sólo dispone del día domingo para salir de su fuente laboral.

7 Capital de la provincia Yacuma del departamento del Beni

cada quien es respetado así como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad. Por esta razón, el CEA brinda una educación que entre sus características destaca la flexibilidad y favorece la promoción del auto aprendizaje y el aprendizaje cooperativo, además del desarrollo de habilidades y destrezas para el trabajo productivo, y la convivencia social.

También, se pone en práctica la inclusión haciendo efectiva la no discriminación, porque se acoge a todo participante independientemente de sus condiciones personales, culturales, sociales y de género, con igualdad de oportunidades para todos. Bajo ese cometido se ha generado un clima de confianza entre participantes y facilitadores, creando así un espacio educativo agradable y de mutuo respeto entre los distintos estamentos.

Otro aspecto relevante que caracteriza a la población que asiste al Centro Educativo San Vicente II y a sus anexos es la intraculturalidad e interculturalidad, principalmente la que acude al anexo Pedro Ignacio Muiba. Gran parte de la población asentada en este barrio, son personas procedentes de Trinidad y otros lugares aledaños al Territorio Indígena Parque Nacional Isiboro Sécure (TIPNIS). Es decir, que un gran número de la población aún habla la lengua indígena Mojeña Trinitaria.

Se entiende que la interculturalidad está implícita en el uso de las diversas lenguas y sus culturas, tanto en el espacio educativo como en los diferentes contextos sociales. En torno a ello, los facilitadores y participantes debemos de ser conscientes de este encuentro intercultural que se produce y la necesidad de analizar cómo se produce dicho encuentro; más aún, ahora que es notorio el creciente

carácter multicultural del área urbana; esto desafía a los sectores indígenas y no indígenas a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas.

El trabajo comunitario desarrollado por los diversos actores posibilita la revalorización de los sentidos de la lengua mojeña Trinitaria expresándose en la consolidación de los procesos de aprendizaje. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados, aún emergen preguntas como la siguiente: ¿De qué manera se está concretando el MESCP en la enseñanza de la lengua mojeña Trinitaria desde un enfoque de la EIIP?

Debilidades y Fortalezas en Torno al MESCP

En el marco de un diagnóstico, se determinó trabajar con la revalorización y fortalecimiento de la lengua Originaria Mojeña Trinitaria, dada la gran cantidad de hablantes, que de hecho es una potencialidad, y decidimos titular nuestro Proyecto Comunitario de Transformación Educativa (PCTE)⁸, “Rescate y fortalecimiento de valores culturales y la lengua de la comunidad”.

En esta perspectiva, se persigue el objetivo fundamental de fortalecer el derecho y respeto a nuestra identidad cultural, a través del estudio de las formas comunicativas orales y escritas; ya que para mantener viva nuestra lengua es importante mantener su uso cotidiano. Además de dar cumplimiento al mandato Constitucional, la Ley 070 «Avelino Siñani - Elizardo Pérez», la Ley General 269 de Derechos y Políticas Lingüísticas y la Ley de 450 de Protección a Naciones y Pueblos

⁸ Proyecto Comunitario de Transformación Educativa

Indígenas Originarios en situación de alta vulnerabilidad.

Siguiendo esta lógica, a partir del año 2013, el Centro Educativo San Vicente II decide implementar la enseñanza de la lengua originaria como un área que es parte del campo Comunidad y Sociedad, que contribuye a erradicar la resistencia de las prácticas sociales coloniales a través de una educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural intercultural y plurilingüe.

En base a estos criterios, descritos más adelante, se dio el espacio para que facilitadoras y facilitadores podamos desde la experiencia, proponer y construir, nuestras propias metodologías para el desarrollo de nuestra lengua originaria, tanto oral como escrita. Pero, durante la práctica misma, en la planificación de los distintos niveles de concreción del currículo surgieron inquietudes, iniciativas y también dudas respecto a cada elemento de la planificación.

Este proceso de implementación del Modelo Educativo nos ha llevado a dar un paso gigantesco, haciendo que salgamos de las aulas y miremos a la comunidad como parte integrante de la educación de personas jóvenes y adultos (EPJA)⁹. Sin embargo, en estos primeros intentos de construcción del MESCP, hemos podido identificar debilidades en relación a la escasa apropiación del mismo, con todo lo que conlleva, principalmente en lo concerniente a la planificación en su totalidad (elementos curriculares).

Otra dificultad que se percibió fue el desnivel a la hora de articular la realidad con los contenidos y éstos, a su vez, con los respectivos campos y áreas de saberes y conocimientos. Aún existe

la costumbre de realizar un trabajo de planificación de forma aislada, en el que cada facilitador y facilitadora hace lo posible por planificar su trabajo de la manera que lo considera pertinente. Se ve que esta situación será un tanto difícil de modificar, ya que siempre hay personas que se resisten al cambio, producto de una mente colonizada, tradicional y del mínimo esfuerzo.

Sin embargo, se debe trabajar en función a garantizar un currículo educativo sostenible.

En la práctica, la realidad educativa ha probado ser difícil de transformar, porque se debe cambiar primero, el esquema mental de nosotros las y los facilitadores y participantes, ya que aún persiste la idea de una educación con un sin número de tareas para realizar en la casa. Debemos de dejar de practicar esa realidad fragmentada, en el que cada maestro hacía lo suyo sin escuchar al otro.

Este modelo educativo nos brinda la oportunidad de pensar en forma integral, creando ese espacio de reflexión al momento de realizar el proceso de planificación. Nos invita a dejar de lado la idea que el pensamiento es solitario e individualista, herencia de un pensamiento teórico occidental. Estamos ante la posibilidad de convertir la vieja costumbre de trabajo individualista por un proceso de construcción colectiva.

Voces y Percepciones de la EIIP en el CEA

Como ya se señaló en un principio. Con el diagnóstico se evidenció que la mayoría de la población que acudía a continuar su formación en el anexo ubicado en la zona Pedro Ignacio Muiba, provenían de familias hablantes de la lengua Mojeña Trinitaria. No obstante, también se identificó que

⁹ Educación de Personas Jóvenes y Adultas

la lengua indígena no se practicaba porque se mantenían ciertos prejuicios en relación al uso de la lengua originaria particularmente en zonas urbanas. Los hablantes sólo cuando se encuentran entre gente mayor perteneciente a su propio grupo étnico dialogan en su propia lengua.

...en la casa nomas hablamos con mis padres, algunas palabras. Yo les entiendo pero más hablan entre ellos. Nunca me insistieron que aprenda a hablar como ellos porque mi padre decía que yo tenía que hablar bien (castellano) para que no me critiquen en la escuela (Tomás Noe, 30-06-2015).

Al parecer la comunidad es el lugar de intimidad donde hay seguridad para expresarse como son y en sus propias lenguas.

"Hablo la lengua en casa con mis abuelos, mis padres no aprendieron a hablar porque se avergonzaban, ahora dicen algunas palabras pero no lo escriben" (Modesta G. 05-05-2015)

Referente a situaciones como ésta, Bartolomeu Meliá las denomina enfermedades del silencio: "El primer silencio suele ser intergeneracional, entre padres e hijos, los adultos que hablan la lengua, la hablan con sus mismos padres, pero no con sus hijos; éstos dicen entenderla pero no hablarla (Meliá, 2003).

Este proceso se inició porque la lengua es vista como "recurso" para aprovechar el potencial de las personas hablantes de la zona Pedro Ignacio Muiba donde funciona un anexo del Centro Educativo que lleva el mismo nombre. Además, se tenía el objetivo de llegar con la misma enseñanza a los otros puntos dependientes del Centro. Cuando se decide intervenir

en la compleja realidad lingüística, según Ruiz (1984), se puede seguir tres orientaciones de la planificación lingüística: lengua como problema, lengua como derecho y lengua como recurso. En nuestro caso, decidimos ver la lengua no sólo como derecho, sino fundamentalmente como recurso y fuente de conocimiento.

El proceso enseñanza aprendizaje de la lengua mojeña Trinitaria se inició a partir del nivel de Aprendizajes Aplicados. Paulatinamente se fue ascendiendo a los cursos superiores en concordancia con la política de Estado de proyectarse para atender a estudiantes jóvenes y adultos. En todo este tiempo la lengua Mojeña Trinitaria fue impartida con una carga horaria de 4 periodos semanales de 50 minutos. El centro educativo, por tanto, siguió las orientaciones en EIPP y buscó promover el uso y la valorización de la lengua originaria Mojeña Trinitaria dentro del ambiente escolar.

Simultáneo al proceso de implementación del nuevo modelo, tres facilitadoras asumen el compromiso con responsabilidad y al no ser nativa hablantes las lleva a buscar oportunidades de aprender para enseñar la lengua originaria. En concordancia con ello expresa la facilitadora:

Bueno, la verdad para mí no ha sido fácil, primero porque es algo nuevo, antes nise hablaba de esto y necesito aprender el idioma para hacer bien mi trabajo y segundo porque cuesta la pronunciación y más hacer que a todos los participantes les guste, no sólo a los que conocen algo de la lengua porque escuchan en sus casas, sino a todos (Arteaga A, 20-05-2015).

Las facilitadoras recibieron una preparación de seis meses,

correspondientes a 4 módulos de 60 horas de trabajo cada uno. Este proceso de aprendizaje de la lengua mojeña se llevó a cabo en el Centro Social y Comunitario Ipeno Imutu. Este centro brinda servicios educativos a partir del año 2005, con la misión de "recuperar, vivenciar y difundir la lengua y los valores culturales y espirituales del pueblo Mojeño Trinitario en coordinación con el Cabildo Indígenal. De esta manera se apoya la construcción de la identidad cultural tanto individual como colectiva. Las clases fueron impartidas por una maestra descendiente de una familia de hablantes. Y nos cuenta que, "aprendí a hablar de grande recién cuando me casé, fui poniendo en práctica la lengua mojeña Trinitaria porque mi esposo proviene de una familia de hablantes" (T.I.N, 25-06-2015).

La facilitadora Ana, se focalizó en la enseñanza de la lengua originaria. Motivada por ese desafío, utilizó diversos recursos para la enseñanza de la escritura (lotas, escritura en el pizarrón, en papelógrafos, dibujos, etc.) y la pronunciación. Ella tuvo que replicar los contenidos que recibió en la enseñanza básica, ya que todavía son escasos los módulos porque son pocas las personas hablantes que han incursionado en la escritura. Los temas que abordó y que además están implícitos en su relato fueron: los saludos, los miembros de la familia, los colores, el himno al Beni y algunas rondas infantiles. Los productos de los contenidos desarrollados durante el semestre los dio a conocer a través de una feria que se llevó a cabo en el sub centro Pedro Ignacio Muiba.

Durante el diálogo con otra facilitadora, ella nos demuestra claramente su intención de aprender nuestro idioma para enseñarlo, servir y ayudar: "creo que el maestro es el responsable de

mejorar su práctica para así poder ayudar a los jóvenes y adultos a los que orienta" (C.P.P, 04-06-2015).

En contraposición al ánimo de esta facilitadora, otro facilitador nos da a conocer su rechazo hacia el desarrollo de la lengua Mojeña Trinitaria: "*Sabemos que realmente mayor proyección social no hay?... cuál, para qué?... si mayormente aquí no se necesita el Mojeño Trinitario para comunicarse con las personas... quizás para un guía turístico, para que muestre y enseñe la lengua a los que quieren conocer la ruta al museo, pero más allá de eso, qué proyección tiene? No tenemos esa proyección como la tiene el Aymara, el quechua, porque son idiomas únicos que se hablan en todo el Altiplano y no solamente en Bolivia, también en otros países del mundo*".

De una u otra manera, opiniones como esta encontramos a cada paso. Para ello hay que trabajar concientizando a las personas en torno a valorar lo propio.

A continuación una de las facilitadoras nos comparte una anécdota:

En el Centro les enseñé a los participantes, ellos me escuchan y escriben todo lo que yo les digo, repiten y pronuncian como les indico. Pero no sucede lo mismo en el Sub centro Pedro Ignacio Muiba, ahí entro a clases, escribo lo necesario y empezamos a pronunciar las palabras, pero los participantes empiezan a corregir lo que está mal escrito o mal pronunciado, ahí es muy distinto pasar las clases. Ellos son expertos porque son personas que migraron del TIPNIS, y además que tengo dos participantes que son pioneros de la lengua, ya que ayudaron en la creación de textos de la lengua Mojeña Trinitaria. Entonces me di cuenta que ahí pude encontrar a mis maestros (W. A, 20-05-2015).

Me gusta la materia porque nos enseña a conocer más de la gente de antes y porque como Trinitaria debo conocer más sobre mi cultura, aunque me cuesta la pronunciación. La profe nos enseña bien pero queremos aprender más (Ignacia N. 04- 05-2015)

Es la opinión de una participante que demuestra su motivación por aprender más sobre su lengua y cultura. De acuerdo a todos los diálogos establecidos con cada sujeto, podemos darnos cuenta que cobran un significado propio que a su vez representa el compromiso educativo. La decisión de concretar el MESCP y responder a la realidad lingüística y cultural de las y los participantes implicó tres niveles de una educación Intracultural Intercultural Plurilingüe. Para analizar la experiencia de la sistematización y del proceso que se viene desarrollando en el CEA, se toma la organización categorial de Diets (2010, p. 157), quien afirma que los estudios sobre la interculturalidad implican tres niveles: el plano discursivo institucional, la concreción en las didácticas y los diseños curriculares, y por último la práctica escolar en aula.

DIÁLOGO Y REFLEXIÓN CON AUTORIDADES EDUCATIVAS Y PARTICIPANTES



En el plano discursivo las facilitadoras del CEA San Vicente II buscamos de promover una educación descolonizadora e intercultural. Esto

implicó proponerse a desarrollar un proceso que promueva un “educar para tolerar”, “un educar contra el racismo”, “un educar para transformar” y “ educar para interactuar” (Ibíd. p. 158-166).

“Educar para tolerar” propone fomentar entre los diferentes sectores de las y los participantes el respeto intercultural y la tolerancia mediante el desarrollo de la formación de valores y actitudes de solidaridad y comunicación humana.

“Educar contra el racismo” responde a la Ley 045 contra el racismo y toda forma de discriminación y promueve que los y las participantes perciban las estructuras ideológicas e históricas subyacentes al racismo para poder superarlas en una visión social amplia.

“Educar para transformar” responde a la educación descolonizadora porque parte de la necesidad de democratizar el conjunto de las instituciones educativas regulares y alternativas, apelando para ello a una pedagogía crítica y a la deconstrucción de identidades excluyentes y opresivas (Freire 1972).

Concretamente, “educar para interactuar” se centra en la interculturalidad, básicamente en el reconocer la naturaleza positiva de los conflictos como motores de crecimiento para comprender la heterogeneidad de los recursos.

En el segundo nivel de concreción está el diseño curricular que implica armonizar el currículo base con el currículo regionalizado. Esto permite que los procesos educativos partan de la realidad de los y las participantes, pero también conozcan otras realidades (UF5 EPJA). Las maestras y maestros comprometidos con la enseñanza de las lenguas indígenas, mojeña Trinitaria en nuestro caso, debemos evitar que se folklorice o se caiga en el exotismo

de las culturas que fueron minorizadas por una mentalidad y práctica colonial (Granda, 2005, p.5).

En el último nivel de la práctica educativa es donde se concreta la "interculturalidad en el aula" (Walsh, 2001). Todas las facilitadoras cumplieron en formular sus planes de aula siguiendo los criterios de la UF 4 EPJA del PROFOCOM y los instructivos emanados por la Resolución Ministerial 01/13. Los aspectos relevantes en este nivel van desde procedimientos y metodologías utilizados en el aula, pasando por el fomento de habilidades sociales hasta la educación en valores. Por tanto, el MESCP se está implementando en lo que se refiere a la planificación curricular de aula-taller.

Por todo lo expuesto, las condiciones para desarrollar procesos de enseñanza de la lengua indígena en el Centro San Vicente II, estaban dadas. La educación intracultural intercultural plurilingüe tenía los factores que hacen al desarrollo de un buen proceso de aprendizaje de las lenguas. A saber, las facilitadoras contaban con el MESCP, una normativa y una gestión institucional que pudiera sostener los cambios generados. Sin embargo, un proceso de revolución educativa que busca transformar mentalidades coloniales, tanto en facilitadores y participantes, conlleva un largo proceso de desaprender y reaprender nuevas relaciones, nuevos contenidos, nuevas metodologías y nuevas concepciones de las lenguas indígenas. Por tanto, de la norma y la planificación al desarrollo de procesos educativos conlleva un constante aprendizaje.

Condiciones que Dificultaron el Desarrollo de la Lengua Originaria

Durante los primeros meses de desarrollo del área, el ambiente en aula no era

muy agradable. En el Centro Educativo se podía percibir que las personas más jóvenes tenían vergüenza hablar, y era motivo de burla cuando se les hacía que hagan énfasis en la pronunciación de las palabras. Es así que, de forma simultánea al proceso de aprendizaje de la lengua, fue necesario el desarrollo de valores de tolerancia y respeto ya que, el hecho de tratarse de una lengua indígena presenta exigencias específicas, en primera instancia el de revalorizar nuestra identidad cultural.

“Los que saben algo de la lengua mojeña son los más participativos, tienen más confianza, responden más rápido. En cambio los más jóvenes son vergonzosos y se ríen cuando alguno se equivoca en la pronunciación (M. P. 03-04-2016).

El desarrollo de una conciencia intracultural e intercultural no depende únicamente de lo que el facilitador o facilitadora diga sobre qué es cultura, o lo que el participante deduzca a partir del comentario o explicación del facilitador. Sino, por la oportunidad de contacto con la comunidad de hablantes, quienes además de la lengua tienen el conocimiento cultural.

Debido a la ausencia de métodos apropiados y de maestras formadas adecuadamente con la especialidad necesaria, las condiciones para la enseñanza de la lengua mojeña a jóvenes y adultos monolingües castellano hablantes, son poco favorables y por ende se crea un ambiente hostil a las lenguas indígenas en áreas urbanas que exige metodologías atractivas y motivadoras (Albó y Romero, 2004, P. 62).

En los lineamientos se establece la armonización de contenidos y eso sigue siendo nuestro talón de Aquiles porque no contamos con un currículo regionalizado mojeño Trinitario, sólo

tenemos a mano el de San Ignacio de Mojos que por cierto, no se adecúa a la zona urbana. A pesar de la ausencia de los conocimientos y saberes mojeños en la malla curricular, hay maestros y maestras que por su propia iniciativa buscan formas de incluir la cultura en el ámbito escolar y de adaptar el currículo al contexto local.

Por sentido común y la experiencia que tengo como maestra he estado adecuando temas y actividades porque por ejemplo se habla de realizar una ceremonia antes de ir de pesca y eso sólo se lo hace en el campo pero los participantes mayores que saben de esto, nos cuentan sus vivencias y así se va poniendo interesante la clase (Arteaga, 22-05-2105).

A través de estas afirmaciones nos podemos dar cuenta de que el idioma Mojeño Trinitario es muy rico en oralidad pero no así en la escritura. Aun así, de alguna manera se ha creado un contexto de adquisición en el aula y a su vez en todo el Centro Educativo, puesto que es frecuente escuchar en los pasillos a participantes que al encontrarse se saludan en lengua Mojeña Trinitaria.

“Lo Difícil es el Material para la Enseñanza”

Es la expresión textual de una facilitadora en torno a su preocupación por el material: *“una de las dificultades que hay por ejemplo es que la escritura del Mojeño Trinitario no es homogénea, todavía entre los mismos hablantes del idioma no hay acuerdos en la escritura para que los maestros podamos contar con un material acreditado; lo que hasta ahora nosotros hacemos es acudir al centro Ipenu Imutu, institución reconocida por el Ministerio de*

Educación y ellos nos facilitan material que tienen a la venta; pero no hay una gramática estructurada y se escucha disconformidad entre ellos mismos porque uno lo habla y lo escribe de diferente forma que el otro y eso lo podemos ver en textos que han sido publicados por algunos hablantes que están dando el idioma en instituciones” (A. A. W 22-05-2015).

*“Se hace lo que se puede”
manifiesta otra facilitadora*

Como ya se ha descrito en el párrafo anterior, el material en lengua mojeña es escaso debido al proceso de construcción de la gramática, y la poca preparación de hablantes productores de diversos documentos escritos (módulos, conocimientos mojeños escritos en la misma lengua, cartillas, y otros). Según Julio Ribera, representante de la Pastoral Indígena del Beni, los materiales producidos fueron por iniciativa de esta institución y en convenio con Ipenu Imutu, preocupados en revitalizar la lengua mojeña (28-05-2015).

Otro factor que dificulta la enseñanza de la lengua mojeña a jóvenes indígenas urbanos es el contenido. Es sabido que las lenguas indígenas codifican los conocimientos de los pueblos. Al parecer el mayor contenido que el mojeño ha sistematizado es la experiencia en la vida rural. Así, el material disponible tiene contenidos netamente rurales, muy ajena a la vivencia cotidiana de los participantes, como podemos analizar el siguiente ejemplo.

“Vamos al corral a ordeñar a las vacas”

Esto se da debido a que los espacios de aprendizaje dependen del territorio y las actividades que caracterizan a la vida en comunidad y los niños

acompañan a sus padres a los lugares de trabajo diario. De ahí que se afirma que los aprendizajes eran:

- Transmitidos de generación en generación, mediante el diálogo, cuentos, leyendas, historias.
- A través de la práctica cotidiana, el trabajo, las fiestas religiosas, música y danzas, rituales, convivencia familiar y comunitaria.
- Mediante registros propios, la artesanía, tejidos, (CEPOIM 2007)

Esto nos hace reflexionar respecto a los temas que llevamos al aula o los que aparecen en los libros de texto, porque no siempre se adaptan a necesidades e intereses de los participantes. Por ejemplo, se concede importancia al tema de conjugación de verbos como ordeñar, muy importante para alguien que ha vivido en el campo y conoce muy bien esta actividad; pero de escaso interés para alguien que nunca estuvo en una situación así.

Con los materiales que se cuentan se podría conservar los conocimientos de vida en el campo. Estos conocimientos son muy importantes porque permitieron vivir por centurias a los mojeños en un territorio como el Beni, que sufre inundaciones periódicas. Sin embargo, en los documentos escritos no han recuperado este nivel de conocimiento. Por otra parte, la lengua Mojeña Trinitaria como no continuó siendo desarrollada o enriquecida los y las hablantes no acuñaron nuevas palabras para una vida urbana. Por tanto, la enseñanza de la lengua indígena en ámbitos urbanos se complejizan.

El hecho que se tenga materiales sólo con contenidos rurales, y no urbanos, podría reforzar la idea que los conocimientos indígenas son

irrelevantes para un mundo más contemporáneo. El resultado podría ser: lengua indígena igual pasado y rural, a diferencia del castellano igual presente y urbano.

Las maestras que están enseñando lengua mojeña testifican que hasta el momento la enseñanza de la lengua en aula se caracteriza por traducción de palabras y frases cortas o canciones. Se hace énfasis en la escritura y la pronunciación, se utiliza textos predeterminados y difícilmente se puede llegar a un nivel más alto.

Los contenidos impartidos en esta área se dan sobre la base de cinco módulos elaborados por profesores hablantes de la lengua. Estos son los mismos contenidos con los que fueron instruidas las actuales facilitadoras. Estos contienen a su vez los saludos en los distintos horarios, los miembros de la familia, oficios, materiales didácticos de la escuela, utensilios de cocina, animales domésticos y salvajes, los colores, los números naturales del 1 al 10, los meses del año y los días de la semana entre otros. Así mismo, se cuenta con el himno Nacional, el himno al Beni y algunas canciones en Mojeño y, que son reconocidas como propias. También se cuenta con un alfabeto reconocido por el Ministerio de Educación y UNICEF, además de un libro escrito por una persona procedente de familia hablante de la lengua donde se trabaja específicamente la conjugación de los verbos en sus diferentes tiempos. Y otros libros elaborados por EPARU con similar contenido.

“No ha sido suficiente la preparación de las maestras, hay que seguir practicando”

Poco a poco, se empezó a visualizar toda la complejidad de la delicada tarea que implica el tratamiento de

didácticas para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas. Como facilitadoras es un desafío tratar de mantener un equilibrio entre el ser un aprendiz y el enseñar una lengua indígena que no se domina. El desafío es que no se distorsione la lengua, que se propicie el interés de los participantes como fuente de autoestima y se favorezca el aprendizaje de los mismos. Muy acertadamente afirmaba Meliá (1988) "Lo difícil es cómo enseñar en el sistema educativo una lengua de tradición oral a partir del reconocimiento de la oralidad como riqueza y valor en sí mismo y no a partir de un déficit de la oralidad frente a la escritura".

"Cuando era chico yo vivía en El Carmen del Ichoa, era un sufrimiento porque en la escuela no se podía hablar nuestro idioma"

Un miembro del Instituto de Lengua y Cultura Mojeña (ILC MOJEÑA) muy gentilmente comparte una anécdota con nosotros: *"En la escuela no se podía hablar el idioma. Lo que hacíamos en los recreos era irnos atrás de la escuela a jugar "bolas" y gritando de la emoción en nuestro idioma decíamos por ejemplo: "koje que quiere decir luna o también "Kome sapo" que quiere decir, lo enteraste (jugando bolitas uno lo empujó con más fuerza y el otro ganó) entonces el maestro como no sabía el idioma lo pensó mal y nos denunció diciendo que nosotros decíamos malas palabras, tanto así que se tuvo que hacer una reunión y por suerte un padre de familia explicó que quería decir esa palabra (M. I. 04-04-2015)*

Aquí nos damos cuenta que hay palabras que simbolizan algo completamente diferente en dos culturas. Tal es el caso de kome sapo usado en español como algo íntimo

y prohibido. Es interesante reflexionar cómo en una cultura puede haber conceptos que tienen connotaciones negativas en una cultura, no lo tienen en otra o incluso son positivas. De cualquier forma, hoy en día, los trinitarios en general y los participantes en particular suelen ser personas abiertas y que entienden que haya diferentes formas de ver el mundo según las diferentes procedencias. A continuación, el coordinador del Instituto de Lengua y Cultura Mojeña Trinitaria manifiesta su preocupación por el tema:

Hemos estado buscando estrategias, viendo ese tema de sensibilizar a los maestros y coordinar con las autoridades educativas y la participación de la comunidad porque es poco todavía lo que se puede trabajar de la lengua en las aulas. También estamos coordinando con la radio Pedro Ignacio Muiba para elaborar programas y difundir la lengua y cultura (Guaji Marcelo. 28-05-2015).

Después de haberle dado sentido y significado a los hechos que se suscitaron durante la implementación del MESCP, es necesario generar una nueva práctica. Esto es lo que Paulo Freire llama praxis, vale decir una nueva práctica que emerge de la experiencia reflexionada. El análisis, reflexión y diálogo tanto con los protagonistas de las vivencias, como con autores de teorías permitió constatar que una Revolución Educativa va más allá de poner en práctica una ley vigente o hacer modificaciones. A través del estudio se comprendió que se trata de hacer una transformación profunda en las formas de pensar, sentir y actuar en un contexto de acentuada discriminación.

Un correcto aprendizaje de la lengua originaria abarca no sólo el dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática, sino también conocimientos socioculturales y pragmáticos. Vale decir, que se aprende la estructura de la lengua y la cultura que la originó. Ambos elementos son vitales y se retroalimentan mutuamente. El desarrollo de la lengua, enriquece la cultura, al mismo tiempo que se recrea la cultura también se enriquece y vitaliza la lengua porque se crean nuevos vocablos.

FACILITADORES Y PARTICIPANTES EN EVENTOS CULTURALES DEL CEA SAN VICENTE II



Posibles Caminos a Recorrer

En el marco de este escenario favorable se propone un plan de acción integral y que incluye las diversas instituciones en el país. Se pretende contribuir en la consolidación de la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe en Centros de Educación Alternativa,

con la participación de maestras y maestros, la comunidad de hablantes mojeños y las instituciones oficiales en educación, en el marco del MESCP. Por tanto, se propone lo siguiente:

1. Cualificar a los maestros y maestras en Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe en coordinación con Universidad Pedagógica y el Instituto de Lengua y Cultura Mojeño Trinitario.
2. Elaborar materiales educativos para el aprendizaje y desarrollo de la lengua mojeña en coordinación con ILC Mojeño Trinitario, el Centro Cultural Mojeño Trinitario y la comunidad de maestros y maestras interesados en la recuperación de nuestros conocimientos ancestrales.
3. Iniciar de manera experimental la enseñanza de la lengua mojeña enriqueciendo su vocabulario.
4. Recopilación de saberes y conocimientos Mojeño Trinitario haciendo uso de tecnología que esté al alcance de las y los participantes, de manera que se documente todo lo que se pueda hablar con las personas mayores y ancianas Mojeña Trinitaria.

Estos resultados podrán ser alcanzados a través de una serie de actividades bien planificadas asegurando la participación de las y los participantes.

(*) Katihusca Aurora Moreno Vaca

Maestra, Lic. en Pedagogía, con Maestría en Educación. Actualmente trabaja en el CEA San Vicente de Paul

WAT'A JACH'A YATIÑA UTANA SAWUMPI COMUNITARIA LURÄWI AMUYU SAWUKIPASA ACHUQAYAÑA

Natalio Humerez Tambo *
Jilatana qillqata'

Resumen Lengua Aymara

Aka machaqa qhana pacharu mantasinxa, wakisiwa suma yatiñasaru aski jakawisaru kutt'aña, ukatakixa sarnaqäwisata amthapiñawa wakt'istu, kawki khaya pacha maranakanxa laq'a jach'a tata mamananakaxa luräwi tuqiwa kunsä yatichasipxiritayna, ukaxa saña muniwa yatiqawixa mä lurawimpi chikawa yatiqatatayna, ukata aka aski amuyuna sañaxa utjatayna; "jaqiñatakixa taqikuna lurañawa yatiña", "jaqiña munstaxa luraña yatiqama", ukaxa saña muniwa; jakäwinxa jakañaxa janiwa jaskikiti, ukhama sartañaxa chiqañchirinakana irpatawa, ukanakasti akirinakawa utjaski; **iwxanaka, säwinaka, chiqapa sartawinaka.**

Markasaxa turkakipawi pachana jikxatasi, kamachinakapasa amtanakapasa uksaru sartañatakiwa ch'amañcharaki, yatintawita aruskasaxa, Avelino Siñani-Elizardo Perez kamachinxä qhanawa saraki;

jiwasana yatiñanakasaxa kikipa, jani ukaxa juk'ampi ch'amani yäqatañapawa, janiwa anqaxata jutiri yatiñanaku jaysasaki yatiqqhañasati, jiwaspachawa yatiñasa juk'ampi yatxatasina aski yatiñaru tukuyxañasa, janirakiwa p'iqiru yatiqiri jaqikixañasati, jani ukasti luriri jaqixañasawa achuqäwi unicht'ayiri jaqixañasawa sarakistuwa. Ukatakixa wakt'istuwa jiskt'asiña, kunsä luraña yatisktana, kunsä armxtana, yatisktanti yapu yapuchaña, uywa uywaña, uta utachaña, sawu sawuña, juk'ampi lurañanaka luraskpachatanti.

Ukatjama aka yatxata lurata qillqanxa sawuña tuqita qhanstayatani, qalltañatakixa wakisiwa jiskt'asiña; Wat'a jach'a yatiña uta jak'a comunidadanakana sawuñaxa yatistäskpachati. Yatichiriñataki wayna tawaqu yatiqirinakaxa sawuña yatisipkchati. Sawusa yatiqasaxa, kunjamsa aka markasana jaqinakapana amuyupa lurawipa mayjt'ayasa, aski yatiqawiru tukuyataspati.

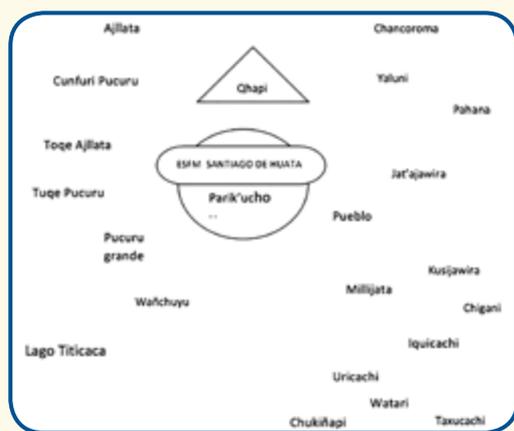
¹ ESFM Santiago de Huata, sata jach'a yatiñutana yatichiri jilata.

1. Santiago de Huata Municipio Taypina, Wat'a Jach'a Yatiña Utana Jak'a Comunidadanakana Sawuñaxa Yatitäskpachati.

Aka yatxatäwixa, khaysa Santiago de Huata Municipio tuqina yatxatawa, ukampisa kawkhanti Escuela Superior de Formación de Maestros Maestras Santiago de Huata sutini utaxa jikxataski, uksa jak'a comunidadanakana sawuñtuqita yatxatasina, kunaymana jach'a jisk'a thaxhinakasa utjki ukarjama yatxatasina.

Wat'a jach'a yatiña utana jak'a comunidadanaka

Wat'a jach'a yatiña utaxa Parik'uchu comunidadana jikxatasi, ukharusti maya maya comunidadanakana muyuntarakiwa, sumpacha amuyt'asiñatakixa mä arusiri yanapt'irimpï uñjañani.



Jiwaspachana Mapa parlante sutini qillqirina wakicht'ata.

Kunsa saña muni sawuña.

Aymara jaqina sarnaqapanxa sawuñaxa wali jach'a yäqatanawa,

ukata akhama sañanakaxa utjixa; "jaqiñatakixa sawuñawa yatiña", "imilla chachasiña munstaxa sawuña yatiñamawa", "jaqiñatakixa imilla wawaxa sawuña yatiñapa", ukata juk'ampinakawa sarasanxa utji, ukaxa amuyayistuwa sawuñaxa janiwa kuna jani yäni lurakanti, jani ukasti wakiskiri "jaqiñataki lurañanwa". Yatxatasaxa saraksnawa sawuñaxa janiwa warmi lurakiti, jani ukasti chachana sawuñapatsa qhanañcharakiwa, ukankiwa yuqallakirixa wayita sawuña yatiñapaxa, imillakiristi ikiña, awayu, punchu, tari, ch'uspa, yaqhanakampi sawuña yatiñapa. Kunapachati irpaqaru sarataxa ukhaxa waynarusa tawaqurusa sawuña yattati, sasinawa jiskhitäna.

Pachpa sawuri mamanakaru jiskxatasina, sawuña saña munataynawa; lup'iwiru chuymañchaña, chuyma qhanartayasña, jaqiñataki yatiqaña, nayra jaqinakana yatiñapa jani armaña, kawki jach'a yatiñjama yäqasina imasiña, mä utjawinsa mä comunidadansa suma qamawina jikxatasiñataki, juk'ampi yaqha amuyunaka saña munaraki.

Kunjamatsa sawuñaxa yatiqata.

Jichhasti kunjamaraki Wat'a tuqina comunidadanakana sawuña yatiqapxpachana, uksata kullakanaru jiskt'asina yatiñani; mä kullakaxa niya suxta tunka phisqhani maraniwa, Ajllata comunidadana jakasiraki, sawuñata jiskt'ataxa akhama jaysaraki; "mamajawa kunaymana isinaka sawuña yatichitu, sawuñaxa janiwa ch'amakiti, ukata jichhaxa nayaxa phuchhajarü sobrinajaru yatichtwa" (Quenta, 2013), yaqha kullakaxa suxta tunka phisqhani maraniwa khaysa Toke Ajllata uksana qamasiraki,

sawuña yatisktati jiskt'aruxa sarakiwa; "mamajawa nayaruxa ikiña, tari, awayu sawuña yatichitu" (Huanca, 2013), Ajllata markana jakasiri mamaxa sarakiwa; "uñch'ukisa ukhamaraki sawu tilaña yanapasina yatiqtha" (Huanca A. , 2013), Jat'ajawirankiri mamaxa sarakiwa; "mamaxaruwa uñjirita, jupawa yatichawayitu, maranakawa uñjawaytha kunjamsa sawuri, ukhamat yatiqawayta" (Mamani, 2013).

Aka yatxatarjamaxa jilpachanixa utjāwina yatiqapxi, taykampi awichampi yatichayasisa, yaqhipa pachaxa janiwa yatichatapuni yatiqatākiti, mā sawuri mamaru uñch'ukisasa, jani ukasa sawuta uñxatasakisa yatiqapxarakiwa, aymara warminakaxa aski ch'ikhi amuyt'anipxiwa, ukawa jiwasataki wali muspkaña, uñkatatasa jani yäqañjama warmikiwa uñjasi, yatiñapata yatxatasinxaxa janiwa ullt'asiri qillqt'asirikisa, ukampisa sawuña tuqitxa kawki jach'a yatiñaniwa.

Taqi Kuna Isinakti Sawuña Yatixpacha

Jaqiñatakixa taqi kuna yatiñawa munasi, ukaxa saña muniwa mā warmixa taqi isinaka sawuña yatiñapa, Wat'a jak'ana comunidadanakana warminakaxa yatisipkpatchati:

Pahana Grande uksankiri mamaxa sarakiwa; "janiwa taqpacha yatkti, ikiña, tari, awayu, kustala ukanakaki yatxa", maysatxa aka pachpa mamaxa sarakipi; "wayita sawuñxa yatiraktwa, qalltaña jani yatkti, ukatjama janiwa sawkti" (Mamani M. , 2013), yaqha kullakaxa sarakiwa; "kapachu, inkuña, istalla, awayu, isinaka sawuña yatha" (Quenta, 2013), mayni sawuri kullakasti sarakiwa; "ikiña t'isnu, awayu, istalla, pichika k'ana kuna sawuña yattxa,

kunati awayu sawuñaxa saltanakapa pallañawa ch'amaxa" (Mamani J. , 2013).

Juk'ampi jaysawinakaruru amuyt'asinxa sawuñaxa janiwa warminakana lurapakipunikiti, ukasti chachanakasa lurapxarakispawa, kunjamati mayni kullakaxa sãna; nayaxa wayita sawuña yatiraktwa sasina. Maysatxa qhanstarakiwa janiwa warminakaxa taqpacha isinaka sawuña yatxapxatapati jani ukasti mā juk'anikiwa taqpacha isinaka sawuña yatisipkatapa, ukanakasti jiliri mamananakajapxiwa aka jiskt'atanakarjama ukhamaraki yatxatatarjamasa qhanstaraki, sullkawirinakaxa janiwa phuqhata yatxapxiti, saltanakampi sawuñawa ch'amtayata, ukatjama sawutanakapanxa jani walja saltanakani sawutaxa utxatapati.

Pachata aruskasaxa aymara jaqina qhanawa sartapaxa, mā lurawfi qalltchi ukaxa tukuyañkamawa luri, janiwa chikachikaru apamukuñaxa utjkiti, ukata sañanakaxa utji: **almawa jithintiri, jayrawa mantātama janiwa jiksuña atxatati, ajayumawa t'aqhisini**, ukana qhanãskiwa sawuxa qalltata tukuyañkamawa luratañapa, uka sararjamxa kunapachaya pachaxa jani yaqha luranakampi chhikhantchiti uka pachawa lurata, ukhama sasina jiskt'ata mamananakasa saraki, pata uraqinakana jaqinakaxa yapumpi uywampi qamasiripxiwa, jilpachaxa yapuna pachapampi chikawa sarnaqata, ukaruxa ciclo agrícola sutimpi uñt'apxtana.

Ukatwa sawuña pachaxa jallu makataru ukhamaraki jallu qalltaru sawutatapaxa, jallu makataxa uraqixa janiwa lurixiti t'ajart'iwa, janirakiwa pachakarakisa yapu apthapiñataki, uraqixa suma ch'uxña chhujukiwa janiwa wañakisa t'ujikisa janirakiwa

phuthutikisa sawuñataki, uka kikiparakiwa jallu qallta phaxsinakaxa sawuñaru uskusipxiritapa, yapu apthapitaru, ukhaxa jani t'ujini uraqinakana juqhu juqhunakana muk'i uraqinakana sawusina, wali lupitapatxa ch'iwichxatasisawa sawupxaraki.

Kunatsa Tawaqunakaxa Jani Sawuña Yatjapxacha

Jichhaxa jiskt'ata mamanakaxa kamsapxisa; Parik'uchu tuqinkiri kullakaxa siwa; "awki taykawa juchani, yatkasina jani yatichapkiti, janiwa khiti jariyirixa utxiti, ukata yaqha lurawinakarukiwa chikachasjapxi" (Torrez, 2013), Pucuru Grande uksankiri kullakatakixa; "jichhapacha tawaqunakaxa janiwa kunsu luraña munjapxiti, aynisiñaki yatjapxi, jayräjapxiwa janiwa qapuñsa wasuñsa yatjapxiti, yaqhipa pachansa pachpa awki taykanakawa jayrajapxi, ukata juk'ampisa wawanakaxa jayra yatinjapxi" (Quispe, 2013).

Juk'ampinaxa sasipkakiwa; jichhaxa yaqha pachaxiwa, nayraxa warmiruxa wayt'atanwa sawuña yatiñapaxa, kunafi warminakaxa janiwa chachjama yatiqiri saratäkanti, yapu luriri uywa uywirikiwa qhipharatana, jichhaxa imillanakaxa yatiqaña utanakuwa sarxapxi, yaqhipanixa jayanakuwa sarapxi yatiqiri, ukata sawuñaxa yaqha tuqiru apanukutakixiwa, ukatxa taykanakaxa imilla wawapaxa yatiña utana yatiqapxapaxa munjapxi. Aka pachaxa imillanakaxa Chukiyapu jach'a markaruwa sarxapxi, ukata jani yatxapxiti, ukata wariraruukiwa kunsu apnaqapxi, pachpa imillanakawa juchani jani yatiqapxiri, yaqhanakasti imillanakawa jani sawuñaru chuyma wayusipkiti.

Kunjamafi jiskt'ata mamanakaxa säna, taykawa juchani jani yatichatapata,

ukasa chiqarakiwa, phuchasaruti munstanxa wakisipi walitakisa jani walitakisa yatichaña, inasa yaqhipa taykanakaxa jani yatxstanti ukata janiwa kunjama yatichaña atxtanti, ukata janiwa wawanakasaru jariyatäxiti, yaqhaxa utjarakiwa; taykaxa munaskiwa yatichaña, imillarakiwa jani pachanixiti, janiwa chuyma yatiqañaru wayuskiti, ukatjama jani yatitäxarakiti.

Ukata Jiskt'axa Utji; Jichhasti Khitisa Sawuña Yatichañapaxa, Taykapa, Kullakapa, Awichapa, Mä Utjawinakupuni Jani Ukasti Mä Yatiña Utana Yatichatarakiñapaxa

Sawuñaxa nayratpachaxa utana yatiqatanawa, jani yatiqaña utanaka utjatapata, jichhaxa uka amuyuxa kunjamäskpachasa, sawuri mamanakaxa kamsasipkisa; Parik'uchu comunidadankiri mamatakixa; "sawuñaxa utjawina yatichatañapa, janiwa yatiqaña utanakanxa walikaspiti, yatiqaña pacha apaqaspa" (Torrez, 2013), yaqha jiskt'ata kullakatakixa; "kuna janisti, askispawa iskuyana yatichasiñapa" (Quispe, 2013), ukatxa Martha sawt'iri kullakatakixa; "wali kusaspawa, ukata yatichirinakaxa yatichixiritaynaxa, janixaya yatipkpachatixa, inasa mä qawqhani yatisipkchi" (Chura, 2013).

Ukatxa juk'ampi sawuri mamanakaxa arsusipkakiwa, mayni Wat'a markankiri kullakasti sakiwa; "walikiskaspawa, ukatxa yatichirinakaxa janiwa sawuña yatipkiti, nayraxa utanaki yatichatana, jichhaxa jach'a yatiña utana yatichapxaspa ukaxa wali askisapawa, jichhaxa sawuri warminakaxa wali thaqhatawa, imillanakaxa janiwa sawuña yatxapxiti" (Calderon, 2013), mayni awayunaka sawuri kullakaxa

sakirakiwa; “natakixa askisapawa yatichasispa, ukhamata sawuñsa yatiqapxaspa” (Mamani A. , 2013), qhipharusti Guillermina kullakatakixa; “yatiqaña utanakana yatischasispa ukaxa wali askisapawa, nayasa yatichiri sariristwa” (Mayta, 2013).

Yaqhipanixa sapxiwa utjäwinakipuni yatichatañapa, yaqhipanisti yatiña utanakana walirakispawa yatichatañapa sapxarakiwa, qhana arunxa pächasiñawa utji, jani taqi yatichirinakaxa sawuña yatipxatapata, chiqasa janiwa taqini sawuñaxa yatitäkiti, inasa wakiskirichispa comunidadana sawuña yatiri warmi yatiqaña utana yatichañampi yanapt'asiñapa. Kusa amuyuwa ukatxa janiwa taqini yanapt'asiña chuymaničkiti, amuyapxiwa janiwa jupanakana yatichañapaxa wakt'kiti, wakisipanxa qullqita yatichañaspawa uka amuyuwa kullakanakata utji, ukata comunidadankiri mamampi yatichirimpixa jani suma yanapt'asiwixa tjkiti.

2. Wat'a Jach'a Yatiña Utana Kimsiri Marana Yatiqiri Tawaqu Waynanakana Sawu Sawupxatapata

Wat'a jach'a yatiñutanxa pusipataka jila yatiqirinakawa utji, chikata jilaxa El Alto jach'a markana yuriri uksana jakasipxaraki, mä qawqhanixa pata qhirwa junt'u uraqinakana suyunakana yuriwinipxiwa, ukampisa jach'a El Alto markana jichhaxa jakasjapxaraki, mä juk'anikiwa chiqpacha pata uraqina yuriri jakirisa utjaraki, ukhama sarnaqawini yatiqirinakampiwa chikachasita, mä qhiphüruna yatiña utanakana yatichiripxañapataki.

Julli 1: Kimsiri marana yatiqirinakaxa qapuña yatiqasipki

Sawuñxa janiwa waljani yatipkiti, jiskt'ataxa janiwa yatipkti sapxiwa, yaqhipanisti yatkasasa janiwa yatkti sapxiwa, yaqhipaninxaxa p'inqasiñawa utji, mä juk'anisti mä juk'anaka yatirakiwa, ukatawa jupanakampi aruskipt'ata, Janeth kullakaxa suyu Omasuyos Soncachi chico uksana yuriri jakirirakiwa, kimsa tunka marani jupaxa sawuña yatitapawa; “awichajawa mamajaru yatichawayatayna ukata mamajaxa nanakaru yatichapxitu, ukatxa yatiñapiniwa kuna ikiñanaksa awayunaksa sawusiñaxa sapxituwa, comunidadansa unch'ukisipxiwa **ch'uqira awayuki apnaqtaxä, janiti warmiktaxa sasipxiriwa,** ukhama



arunakampiwa yatichapxitu” (Colman, 2013).

Mery kullakaxa suyu Omasuyos Saquena aylluna yuririwa, uka pachpa comunidadana jakasiraki pä tunka marani, jupaxa kunjamatsa sawuña yatpacha; “mamajapana sawuña yatta, jupawa yatichitu ukampisa yatiqañatakixa ch'ama tukuwayta, jichhaxa tari ikiña wak'a ch'uspa t'isnu sawuña yatta” (Condori, 2013), Natalia kullakaxa Cohuani comunidadana yuririwa, jichha urunakaxa El Alto markana jakasxaraki, pä tunka payani maraniwa kullakaxa kunjamatsa sawuña yatpacha; “awichajaru mamajaru uñjasawa yatiqta, jupanakawa sawuña yatipxi, sapxiriwa jumaxa warmitawa sawuña yatiñama, ukata tari ikiña t'isnu kustala sawuña yatisktha” (Poma, 2013), qhipharusti

Miriam suyu Murillo El Alto markana yuriri jakasiriwa, kunjamatsa sawuña yatiqapacha; "awichajawa yatichitu" (Suxo, 2013).

Maysipanxa sawuña yatiri kullakanakaxa janiwa sawuri yuripkiti, jani ukasti taykapata awichapata uñaqasa yanapasawa yatiqapxi, inasa yaqhipanixa taykapana wawapata llakitapata yatiqapxarakchi, yaqhipanisti jupanakana chuymapa ust'asisawa yatiqapxarakchi, chiqasa janiwa kuna jakasikisa sawuña yatiñaxa, aka yatiqiri kullakanakaxa janisaya suma phuqhata sawuña yatipkchi, mä aski yatiñaxiwa jakawipataki yanapt'iriñapataki, aymara markana yatiñanakapa jani yatxañaxa janiwa wayna tawaqunakana juchapäkiti, jani ukasti aka pachpa yatichayatiqawi yatintañawa ukhamaru puriyawayistu, jichhaxa niyakixaya yaqha pachanakankxstanxa wakixiwa yatiñanakasa yäqasina yatxaña.

Yatiqiri tamanakanxa kunjamati sayasna waljaniwa sawuña jani yatipkiti, ukatawa uka kullakanakampi aruskipt'ata, Wendy kullakaxa Omasuyos suyuna Achacachina yuririwa uksana jakasiraki, pä tunka phisqhani maraniwa, jupaxa kunatsa jani sawuña yatki; "awki taykawa nayraqata yatichañapa, nayaruxa janiwa kunapachasa yatichapkituti, ukhamarusa awkinakajaxa yaqha lurawinakanipxiwa" (Contreras, 2013), Noemi kullakaxa pä tunka kimsani marani Los Andes suyuna Batallas markana yuririwa, ukampisa jisk'atpacha Chukiyawu markana jakasiraki, jupaxa janiwa yatkiti sawuña kunata; "taykajaxa sawuña yatiwa, pataruwa sawuri sari, janiwa nayaruxa sawuña yatichkituti, jach'a markaruwa jaytjawayitu, ukata jani sawuña yatkiti" (Apaza, 2013).

Jichhaxa amuysnawa jisk'tata

kullakanakaxa taykanakaparuwa jucha apsupxi, janiwa yatichapkituti sapxiwa, chiqasa yaqhipa taykanakaxa janiwa sawuña yatjapxiti, yaqhipanisti yatisipkiwa ukampisa janiwa pachanixiti phuchhaparu yatichañataki, yaqha lurawimpiwa sapüru luqhiptaraki, yaqhipa taykanakaxa janiwa wakixiti sawuñaxa sasinawa jani phuchhanakaparu yatichana munjapxiti, ukhama uñjasaxa phuchhaxa janiwa kamacht'irjamäxisa ukatwa ukhamaki qhipharxaraki, jichhaxa aka urunakanxa munasiwa uksa tuqita yatiña, ukhakiwa jani kamacht'asiña yatitakiti, ukatwa juk'ata juk'ata tawaqunakasa amuytatasipxarakchi, sawuñsa askitapata yäqapxarakchi.

Ukatwa kimsiri marana yatiqirinakaxa qarwa t'arwata ch'ankharu tukuyawiyapxi; qarwa t'arwa t'isasina, qapusina, khiwsusina, layisina, k'anthisina, ch'ankha muruq'uru tuyañkama, ukharusti ch'ankhata sawutaru tukuyasa, tiljañata qalltasina, illawt'asina, ch'ukurkatasina, sawusina, salta pallasina, p'itsusina, chichillkipasina, t'ikhacha k'achachäwimpi tukuyasa, tarinaka wallqipunaka sawsuwäpxi.

Wayna Tawaqu Yatiqirinakaxa Sawuña Yatiqasaxa Kamsapxisa

Yatiri jani yatiri kullakanakana amuyunakapa qhanstayasa, Elena yatiqiri kullakaxa sarakiwa; "natakixa wali askina, yaqhipaxa janiwa sawuña yatipkanti, ukanxa yatiqtanwa uñjaraktanwa, kunjamsa matematicas, física, química, yaqhanakampi sawusina yatiqawaytana" (Paxi, 2013), juk'ampi arunaka ist'asiskakiwa, mayni kullakaxa sarakiwa, "ukanxa yatiqt'awaytwa janiwa sumpacha palliña yatkayätti, wali askikiwa

taqi aka lurawinakata lurasina yatiqt'apxnsa" (Mamani L. G., 2013), Mirian yatiqiri kullakaxa sarakistuwa, "waliki lurawitana, yaqhipaxa pantjasipxaraktanwa, yatirixa yaticht'asirakinwa, yaqhipanixa janiwa yatkanti, janiwa tiljańsa yatipkantixa, ukata uńjapxixa kunjamasa sawutaxa lurası" (Chura C. M., 2013), Julia yatiqiri kullakasti sawuńa yatiwa ukampirusa akhama amuyt'araki, "nayatakixa wali askinawa, janiwa amparasampi suwt'asińa armasıńäkiti" (Parisaca, 2013).

Aka arunakarjama sawuńa yatiqawixa askinawa yatichirińataki yatiqapki jupanakana yatiqapxańapaxa, kunjamati sapki sawuńanxa jani walt'awinakasa, llakinakasa utjarakinawa, janiwa taqikunasa askikipuniwa sańjamäkanti, mä qawqhanaka aytsnawa; pachaxa janiwa taqini sawuńataki jikt'kanati, qapusinxaxa janiwa taqini kunjamańapakiti ukhama qapunipkanti, thuruni juch'usaniwa misturaki, ukharuxa saltanakana jani taqini amuyukpanati ukatjama yaqhipa tamanakaxa jasa saltanakani, aliqa k'utunakaniki sawxapxarakina, ukhama jani walt'awinakawa utjarakina, chiqt'awinakansti taqiniwa yatiqańataki chuyma uskt'asipxana, sawuńaxa taqiniwa qalltata tukuykama uńjapxi, sawuńsa yant'apxaraki, q'apha kankańawa utjana.

Julli 2: Mä tawaquxa tari sawuńa qalltaski, maysajanxa pani waynanakawa sawu p'itsusikpki

3. Sawusa Yatiqasaxa Kunjamsa Aka Markasana Jaqinakapana Amuyupa Lurawipa Mayjt'ayasa Aski Yatiqäwiru Tukuyaspa

Sawusa yatiqańaxa, mä amuyu lup'iwı thakhiwa jiwaspacha yäqasisa amuyusa lurawisa sawukipańataki (el

aprender tejiendo es una metodología para tejer ideología descolonizadora)

Sawuri mamaxa janiwa aliqa ukhamaki sawuńa yatkiti, sawuri mamaxa sawkasaxa kunaymana amuyunaka lup'iraki, janiwa lup'iwipanxa kunapachasa jiksutaxaspa, kunjamatsa jank'achirista, kunanakampisa juk'ampi jiwaki sawt'asitaspa, ukanakaki lup'kiti, jani ukasti lup'irakiwa kunjamasa jaqinakana sartäwipa, amuyt'awipa sawukipataspa, ukatwa amuyumpi lurawimpixa khushka sarti.

Mä wakiskiri sartawi thakhitakixa lurawi chuymanińasawa, markachirinakasa yatiqirinakasa lurawi chuymanińasataki



amuyusa mayjt'ayańasa, Avelino Sińani-Elizardo Perez kamachixa mä thakhi jiskt'aristu, jani juk'ampi anqäxa markata mantaniri amuyunakampi lurańanakampi wakichatanakampi yatiqaxańa, jani ukasti jiwasana

sarnaqatasata yatiñanakasata
amuyt'asa yatiqaxaña.

Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo sata yati yatiqawi wakicha irptirirjama, descolonizador arurjama amuyunaka apthapisaxa saña muniwa; "amuyusa, lurampi yatiñanakasampi maysata yatichawi sarantayaña" (Educacion, 2012),

Sawuñaxa janiwa aliqa lurakixiti, uñch'ukisa lurasaxa amuyt'aña yanapistu, jani ukasti yatiñasa uksuñawa, yatitata mayampi yatxatañawa, machaqa yatiqa uñstayañawa, chuymasata jach'a yatiña tukuyañkama, janiwa sawuña yatiqañakikiti, jani ukasti sawkasina machaqa amuyunaka yuriyañawa.

Tilañana ch'ankha jaqxañaxa jakawisana thakhipa sarayañawa, illawa illawt'añaxa markana yatiñapa yäparu kunkañchayañawa, thakhiparu jani uñisisa yäqasisa sarnaqañatakiwa, ñuqisa khata saraqayañaxa taqini maynita maynikama yanapt'asisa sartañawa, asiru qipantañaxa aski jatha uskusina jakañasana mirayañawa, qipa asiru wich'uñampi ch'akkatañaxa jaqina sartapa ch'amani tukuyañawa, mä wawaki sartañataki, salta pallañaxa sarnaqawisana yatiñapa chimpuntañawa, ukhamata ullart'asina aymara jaqina yatiñapa jani chhaqhañapataki.

Ukata juk'ampi uñichawinakampiwa amuyusa sartatasa lurasaxa jichha pacha jach'a amtanakarjama yatiña utanakana wakicht'asiraksna, amuyt'ayaraksna, t'amantatamachata amuyunaksa apanukuraksna jani juk'ampi qamiri jach'a markanakana apnaqatäxañataki.

Sawusa Yatiqañaxa, Mä Thakhiwa Jiwasa Yatiñasampi Yaqha Yatiñanakampi Khuskha Mä Pachanaki Yatiqañataki

(Aprender tejiendo es una metodología para un aprendizaje intra e intercultural, plurilingüe, inter y trans disciplinario)

Machaqa yaticha thakhirjamaxa chiqapi aski amtaxa, yach'a yatiñutanakatpacha akhama ch'amañchañaxa sarakiwa qillqatanakanxa, (Educacion, 2012). Sawuñaxa nayratpacha jiwasa yatiñasawa, aka uraqina yuririwa, laq'a awichanakasatpacha sawutäwa, jiwasa qarwa allpachu wari uywanakasana t'arwapata ch'ankharu tukuyasa, ch'ankhata sawutaru tukuyasa, ukaruwa intra sutimpi uñt'apxtana, nayraqata jiwasa yatiñanakasa yatiqasa, ukharu yaqha chiqana yaqha markanakana yatiñanakapa yatiqasa, sawutanakapa yatxatasa lurasaxa sawukipañataki, ukaruxa inter cultural sutimpiwa uñt'araktana, chiqansa janiwa jiwasa yatiñasaki jach'añchatañapakiti, jani ukasti sawu tuqita yaqha yatiñanakaxa jiwasa yatiñasaxa ch'amañchañaparakiwa, ukhakiwa juk'ampi wakiskiri phuqhata lurasaxa yatiqatasaxa aski tukurakini, ukatwa aka yatxatäñanxa yaqha markana sawuña yatiñanakampixa ch'amañchasitaraki.

Juk'ampisa akhama yatiqañampixa jiwasa arusa jani yatkasasa yatiqañawa, yatisinsa arusa panqarayañawa, jaqixa janiwa amuki kunsalurkiti, aka uñichäwinxa sawusinxa arunaka arsusa, amuyunaka arsusa, aruskipt'asisa, jayllt'asisa, lart'asisa, sawkt'asisa lurawa, aymara aruta aruskasaxa sapa sawuñataki yänaka uñjasawa aruxa arusina yatiqata, kunjamsa jikirti jani jikirañjamäki ukxa jikirañkama arusita, ukatxa sapa

sawuña thakhina lurawinakaxa utji, ukanakana amuyunaka arusiña, qillqaña, jikirtaraki, ukhamarakiwa aymara markana janiwa aymara aruxa kikipa arusitakiti, maya chaqaña sawphiwa; chichilla, yaqhawjanxa sillkukipaña, khata-qhata, pururú-tuquru, juk'ampinakawa arunakanxa utji, ukharuxa yaqha markana arunakapana qiwchwa, guaraní, ingles, arunakansa kuna sutimpisa uñt'ata ukxa sawkasaxa arusitarakiwa.

Maysatxa diseño curricular sata yatiqañataki wakicht'atarjamaxa, mä tari mä wallqipu sawuñatakixa kunaymana yatiñataki wakt'ayatanakampiwa chikachasi, sañäni: Ch'ankha qapusinxaxa Ciencias de la naturaleza sata, jani ukaxa Biología sata yatiqañampiwa chikachasi, kunatixa t'arwaxa qarwata yawiqatawa, qarwaxa jakiri uywawa, suma t'arwaniñapatakixa qarwaxa suma manq'asiñapa, yäparu taki pacha, laki pacha apnaqatañapawa, ukanaka sawkasina yatiqañawa.

Sawu lawanaka apnaqkasinxaxa quqata arusiñawa, wiska apnaqkasinxaxa qarwata, t'arwapata arusiñawa, wich'uña apnaqkasinxaxa qarwa ch'akhata arusiñawa, salta pallkasinxaxa jaqita, uywata, ayrunakata arusiñawa. Ukhama pachatuqita sawu sawkasina yatiqañawa, ukhamarakiwa Química Física sata yatxatañanxa ch'ankha qapusinxaxa t'arwa uñakipañankiwa, kuna yänakanisa t'arwaxa, kuna elementos químicos satäkisa ukanakanisa.

Chiqansa t'arwata yatxatañaxa waliwa utji, sañani; tarwaxa kuna mayjt'ayiri yänakanisa junt'uñapataki, jani jank'asa qhatintañapataki, jani jalthaptañapataki, jani jank'asa ch'arant'añapataki, propiedades físicas satakisa ukata arusiñawa, qaputaxa mä khushkakiñapataki jani

juch'usani thuruni janiraki thaphasa t'ullkhusa qapuñaxa, qapuna jaqina ch'amapata arusiñawa, ch'ankha muruq'una suma t'akt'atañapasa, ikiyatañapasa ch'amampi khiwiñata arusiñawa, sawu suma tiljatañapasa jaqxatañapasa askina tinkhayañata arusiñawa, sawuna llajt'añasa qalt'añasa sawu ch'amampi tikaki ch'akkatañata arusiñawa, sawuta t'axsuñasa químicos sata ch'amaninakata arusiñawa.

Comunicación y lenguajes uksata arusiñaxa kunjama yatiñasa aru tuqi utjaski, ukaruxa oralidad sutimpiwa uñt'ata, ukharusti sapa sawuna saminakapa, salta chimpunakapa, pampanakapa jiskhaqapa, chichillapa, t'ikhachapa, uksata yatiñaxa arust'awi ullart'aña tuqita arusiñawa, uka kikparakiwa kuna qillqatanakasa sawuta utji, ukanakasa aka taypinkiswa yatxatañataki.

Historia, Geografía, Sociología, Antropología sata yatxatäwinakasa sawuña yatiqaña taypina chikachasiraki, kunapachati sawutuqita yatxattanxa Historia tuqimpi chikachasiñawa, kawkhansa sawuña yatipxi uka yatiñatakixa Geografía ukampi jikxatañawa, khitinakasa sawuña yatipxi uka yatiñatakixa Sociología ukampi yanapt'asiñawa, kunjamatsa aymara qiwchwa jaqixa sawuña yatpacha, uksata yatxatañaxa Antropología ukampi yanapt'asisa yatiqañawa.

Cosmovisión y filosofía uka yatxatäwinakaxa sawunxa chikachasirakiwa, kunapachati uñjtana uywiri awicharu akhullt'ayiri mayt'asiri, jaqixa kuna iyawsawinisa, ukankipi Cosmovision uksampi amuyt'aña, ukatxa kunatsa jaqixa sawuña yati, uka saminaka chimpunaka apnaqaña yati, kunasa lup'iñapaxa utji, ukanakaru jaysañatakixa Filosofía ukampi yanapt'asiñawa, sawkasa yatiqañaxa.

Expresion artística, musical, física sata yatxatäwinakaxa chikachasiwa kunapachatä suma kist'ata, tinkt'ayata saminakampi sawuxa tiljata, jani ukaxa jiwa uñaqt'ani, yäparu sawuñatakixa Artes ukampi chikachasiñawa, aymara luranxa janiwa amuki kunasa luratäkiti, lurkasaxa arusita, jayllita, ukatwa Musica ukampi yanapt'asisa sawkasaxa yatiqata, qapusinsa, k'anthisinsa, tiljasinsa, sawusinsa janchisampi unuqisa luratawa, ukanwa Educacion Fisica sata yatxatäwimpi chikachasitaraki.

Qhana arunxa sawuñanxa aka aytata jani aytata yatxatäñanakampiwa chikachasi, ukatwa inter disciplinar sata yatxatäñawa sasina saraktana, uka kikiparakiwa juk'ampi yaqha yatxatäñanakasa chikachasiraki, jiwasana sawutasa yatxatasina, ukatxa yaqha anqäxa markanakana yatxatawinakampisa chikachasiraki, ukankaskiwa tecnología sata yatiñanakasa yatiqaña yanapt'asiraki, ukarusti trans disciplinar sutimpiwa uñt'araktana.

Sawusa Yatiqañaxa, Mä Thakhiwa Mä Wawaki Yatiña Utampi Comunidadampi Luräna Yatintañataki (aprender tejiendo es una metodología para un aprendizaje sociocomunitario)

Janiwa armañasäkiti:

Aymara jaqixa "taqi chuymampi lurt'iri, kunatakisa wakicht'ata, jasaki lurt'iri, janiwa kunasa ch'amakiti, jani yatkasasa mäki yatiqasa lurt'iri, jank'aki lurt'iri, suma lurt'iri, taqi ch'amampi lurt'iri, juk'a pachanaki lurt'iri, kunsä lurt'akiri, phisnaru janchisa tukuyasa lurt'iri, jani jayrasisa jalnaqt'iri, sartasiri, manq'asiri, lurt'asiri, ist'asiri... juk'ampinakampi sarnaqawini uñt'atawa" (Humerez, 2011).

Nayra aymara jaqina lurawipaxa jani pachata jiwtsa luratanwa, janiwa pachanikiti qalltasina tukuyañkamawa luratana, suma luratanawa, willjtata chhaphu chhapkama, janiwa smart'awinakasa ayaqäwinakasa sayt'awinakasa utjkanati.

Yatiqaña utanakana sawuña yatiqañampixa jani jaqixa sapa sapa amuyuniñapatakiwa yanapt'ixa, jaqixa mä wawaki luririñapatakiwa yatichi, qapusinsa sawusinsa mä tamakiwa sawuñaxa jusachata, maynita maynikama yanapt'asiña jichuntayarak, ukhamarakiwa janiwa mä uta manqhana yatiqañaki utjxiti, jani ukasti pachpa comunidadaru markachirimp arust'asa, yatxatasa yatiqañawa utji, ukatwa wali wakiskiri akhama lurawinakampi yatiqaña utanakana wakixi yatiqaña. Ukatwa yaticha thakhirjama jiski; "taqinimp jani khitiru jaytamuchusa yati lurawinaka ch'amañchi" (Educacion, 2012).

Sawusa Yatiqañaxa, Mä Thakhiwa Achuqayasa Yatintañataki

(Aprender tejiendo es una metodología para un aprendizaje productivo)

Luräwi chuymaniñänitixa janiwa uta manqhana jist'antasitaki yatichkañaniti, jani ukasti chuymasaruxa anqaru mistuñawa puristani, aka pachana utjirinakampi chikachasiñataki, ukhamata lurawimpi achuqäwi jikxatiripxañasataki.

Ukatakixa maya maya chiqañchirinakawa utjapxistu, sañäni:

"...janiwa ampara qhumt'ata sarnaqañati, jani luraña utjipansa qalasa ch'iwita lupiru ituqkañawa, jararankhutati inaki winkuri, jaqiki jaqixa janiwa inakt'añati, jaqiña munsta ukaxa; kawkisa qaputasa sawutasa, wichhu saphitsa t'ula

saphitsa chusisa phalaskañawa".
(Humerez, 2011)

Sawuñampixa luraña munaña chuyma utt'aytana, amparasarusa q'apha yaticharaktana, ukhamata maquinaria tecnología sata yanapt'irinakampisa qhiphüruna sawuñataki, ukawa "mä yatiqaña yanapiri yäjama, yatiñanakasa lurasina lurawiru irpistu" (Educacion, 2012).

Sawusa Yatiqañaxa Aymara Aru Sararpaya Yatiqañawa

(Aprender tejiendo es una metodología para desarrollo de la lengua originaria)

Aymara aru yatiqañatakixa sawuxa mä aski thakhi yanapt'iriwa, kunjamañi jichha pachana Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo sutini mayki ukaruxa mä aru yatiqañatakixa askina yanapt'araki (Educacion, 2012), yamakisa habilidades linguisticas sata sutini thakhiruxa askina phuqhachi, sañani; sawuri mamaxa aymara aruta sawuña yatichasi, ukhamarakiwa yatiña utanxa arusisa yatichata, ukanwa mä jani yatirixa **ist'aña yatiqi**, qapu, sawu, k'anhi, wich'uña, qipa, asi, ch'ukurkata, qhatha, ñuqiña, juk'ampi arunaka ist'asaxa ukasa kikipa jikiraña yatiqayaraki.

Maysatxa **arsuña yatiqayi**, niyaki arunaka jikiraña yatintasaxa maynixa arusiña yatiqi, uka pachpa sawuña arunakampi ukhamaraki yaqha arunakampi qapkasina sawkasina, niyaki arusisinxaxa pachpa sawunwa kunaymanachimpunakaxaullarañataki utji, **ukata ullaraña yatiqayi**, ukasti saltanakana, jiskhaqana, jalaqana qhanstaraki, ukanawa uñsna kamsañsa munatayna, kuna amuyumpisa lurasktana ukanakawa sawusinxaxa ullaraña yatichi, uka pachparuwa yatiqirinakana turpa qillqatanakapaxa

ullarataraki, ukanwa sapa maynixa amuyasi, qawqha yatiqatapa kunjama yatiqatapa, ukhamawa aka yatiqa lurawinxaxa yatintawiyapxi.

Qhipharusti **qillqaña yatiqayaraki**, sawkasina kunaymana arunaka arsuña yatiqasaxa qillqaña yatiqañatakiwa aski, sañani; wich'uña aruta amuyunaka yuriyañatakiwa aski, jisnawa. Antuka kullakaxa wich'uñampi wich'katasawa sawkati.

Ukata wakiskiri aka sawuñampi nayra achachilanakasana awichanakasana arupa yatiqañataki, yatiritakisti juk'ampi ch'uwaki aru arsu ist'añataki, arsuña, qillqaña, ullaraña yatintañataki.

Proyecto Socioproductivo sutini lurawimpi chikañchañatakisa wali askirakiwa, aka lura yatiqawinxaxa "Wat'a markana yati yatiñanakasa amthapisina yatiqapxañani"² sutini wakichawimpiwa chikachayata, akasti aski yanapiriwa akhama lurawinaka mä yatiqaña utana yatiqawimpi khuskhachasa chiqañchañataki, uka lurawinwa amuyatana, sawuñaxa janiwa jasakänti, uñxatataxa jasakjamakiwa, wayna tawaqunakaxa lurasinwa amuyupxi, kunja ch'amataynasa sawuña, taqi tupunakapa kikipayxaña, saltanaka pallxaña, jani warurasa sawxaña, ukata wali muspaxi suma sawt'iri mamanakaru uñkatasa, ukhawa amuyupxi kawkiri arufi utjixa; "sawuxa warminakana aski yatiñapawa" kastilla arunxa "el tejido es ciencia de las mujeres", aka lurawinwa kunja wakiskirisa suma q'apha amparanixa wakisirítayna ukxa uñjawiyapxi.

Ukhamarakiwa sapa especialidad sutini tamanakaxa aka lurawita uksaru yatintawinaka chiqachsuwiyapxi, ukatxa janiwa ukaki yatiqatakiti,

² ESFM Santiago de Huata jach'a yatiñutana Proyecto socioproductivo sutipawa, kastilla arunxa saña muni: Recuperacion de saberes y conocimientos de la región de Huata.

jani ukasti yaqha yatiqawinakampi chikachasina kunawa sapa tama yatiqirinakaxa yatsuwiyapxi tari sawsusina, ukata sataxa sawu sawusinxu amuyunaka sawukiptana, yatiqawi yatiñasampi yaqha yatiñanakampi wasuntana, ukhamata q'apha ch'ikhi kankañasampi lurasu yatiqañataki, uka amuyunkampiwa yatiqirinakaxa ukhamata yatintawiyapxi, uka lurasu yatiqawita aka qillqaxa qillqat'ata.

4. Tukuya Arunaka

Markasana luratanakapaxa ayllunakanxa qawiskiwa, janiwa q'ala armatäkiti, kunjamat'i Wat'a jach'a yatiña uta jak'anakana yatxatata, ukanxa qhanawa sawuri jani sawuri kullakanakana arupaxa ist'asi, ukarjamaxa wakisiwa amuyt'asina ch'amañchaña, kunat'i janiwa taqi phuqhata sawuñaxa utxiti, ukatjamawa aka llakinaka muntana qhanstayaña:

- Jiliri mamanakakiwa sumpacha sawuña yatisipki, ukampisa aka mamanakaxa chuymaniyapxiwa, nayrasa juykt'askiwa, ch'amasa pisiqtaskiwa ukawa mä llakixa utji.
- Tawaqpacha mamanakaxa sawuñayatisipkiwa, ukatxajaniwa taqi phuqhata isinaka sawuña yatjapxiti, janirakiwa nayra saltanaka sawuñsa yatjapxiti, aka jach'a markana samanankampi samantayasisaxa alata isinakaki apnaqjapxi, ukawa yaqha llakixa utjaraki.
- Sawuña yatiri mamanakaxa janiwa phuchanakaparu taqini yatichjapxiti, kunati Chukiyawu, El Alto jach'a markanakana jakasjapxi, ukatxa jani pachanikiwa sarnaqjapxi, janiwa sawuñataki, phuchharu

yatichañataki sapachapaxautxiti, sawuña yatiñaxa jupanakatakixa janiwa wakiskirixiti.

- Yatiqiri wayna tawaqunakaxa jach'a yatiña utanxa mä juk'anikiwa sawuña amuyupxi, yatipxi, jilpachanixa janiwa yatipkiti, janirakiwa yäqapkisa, amuyupansa chuymapansa janiwa luraña chuymaxaxa utxiti.
- Yatiqiri wayna tawaqunakaruti chuymapa jarjsna ukhaxa amuyupsa lurapsa mayjt'ayaraksnawa, janipuniwa jani kunataki sartanipkiti, ch'amxa ch'amawa ukampisa jiwatjamaskiwa kunjama irpxaruñasa.

Yatiqiri wayna tawaqunakaxa munasipkiwa juk'ampi sawuña yatiqaña, ukharuxa maquina sata yanapt'irinakampi sawuña munapxi, tecnología sata yanapt'irinakampi yatiqasa luraña munapxi, ukata uksaru irpxaruñaxa wakt'arakistuwa.

Taqi uka yatxatatanakawa jichhaxa amuyt'ayistu, yatiqaña thaxinxu wakisiwa nayraqata yatichirinakaruru chuyma jarjaña, arxayasa amuyt'ayaña, yaqha lup'iwinixañapataki, ukhamata yatiña utanakana sawuña yatiñaxa yatichasiñapataki, niyakixaya comunidadanakanxa jiliri awichanakaxa chhaqtasipchixa, ukharu arktiritaykanakasajanikisawuñsa yäqhaxchiti, juk'ampirusa tawaqulla warminakasa yaqha saranakarjamaki sartjapxchi, ukatjamawa aka yatxatawimpi, sawu sawuñampi yatiqaña utanakatpacha phuqhata sawuña jani chhaqhañapataki wakisi ch'amañchaña. Ukatwa aka lurawimpixa Wat'a jach'a yatiña utatpacha sawumpi comunitaria luräwi amuyu sawukipasa achuqayaña amtaxa phuqhataraki, ukharuxa yaqha

ch'amañchiri arkta thakhinakasa aka luratuqixa yatiqatarakiwa, sañani; descolonización sata sarta, inter trans disciplinario sata yatiqañasa, achuqayaña machaqa yatxatäwi yuriyaña amtasa phuqhataraki, ciencia sata yatiñasa jikirpayatarakispa.

Ukatakixa kullakanakata machaqa yatichirinakaxa sawuña yatipxañapa, qhiphartiri awichanakana yatiñapampi yanapt'asisa, jani sawuñakipuni amuyataspati, jani ukaxa sawutxa yaqha yatintañanaka

yatiqapxaraksna, ukampixa wiñayawa sarnaqawisa lurawisa jakaysna. Aka qillqataxa janiwa akharu tukuskiti, juk'ampi yatxatasina lurasina ch'amañchatakiskañapawa, ukhakiwa aka Bolivia markasana yaticha-yatiqawi nayraqataru irpsuñani, ukatakixa sapa yatichiriwa kunaymana lup'iwinaka yuriasina lurawimpi yant'asina ch'amañchapxañasa.

(*) Natalio Humerez Tambo

Maestro de ciencias sociales secundaria, actualmente trabaja en la ESFM Santiago de Huata con el área de Lengua Originaria

Bibliografía

Apaza, C. N. Estudiante de ESFM Santiago de Huata (27 de agosto de 2013). kunatsa jani sawuña yatta. (N. Humerez, Entrevistador)

Calderon, R. Mujer tejedora de Chillurca de 80 años de edad, (12 de agosto de 2013). khitisa sawuña yatichañapa. (N. Humerez, Entrevistador)

Chura, C. M. Estudiante de ESFM Santiago de Huata (20 de septiembre de 2013). kamsatasa sawuña yatiqasa. (N. Humerez, Entrevistador)

Chura, M. mujer tejedora de Toque ajllata, de 56 años (20 de septiembre de 2013). khitisa sawuña yatichañapa. (N. Humerez, Entrevistador)

Colman, J. Estudiante de ESFM Santiago de Huata (28 de agosto de 2013). kunjamatsa sawuña yatta. (N. Humerez, Entrevistador)

Condori, M. Estudiante de ESFM Santiago de Huata (28 de agosto de 2013). kunjamatsa sawuña yatta. (N. Humerez, Entrevistador)

Contreras, R. W. Estudiante de ESFM Santiago de Huata (27 de agosto de 2013). kunatsa jani sawuña yatta. (N. Humerez, Entrevistador)

Educacion, M. d. (2012). Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. La Paz: Equipo PROFOCOM.

Huanca, A. mujer tejedora de Toque ajllata, de 65 años (17 de agosto de 2013). kunjamatsa sawuña yatiqata. (N. Humerez, Entrevistador)

Huanca, M. mujer tejedora de Ajllata de 51 años, (17 de agosto de 2013). kunjamatsa sawuña yatiqata. (N. Humerez, Entrevistador)

Humerez, T. N. (2011). Q'apha. La Paz: Yatiñanakasa.

Mamani, A. mujer tejedora de Pahana grande, de 50 años, (24 de agosto de 2013). khitisa sawuña yatichañapa. (N. Humerez, Entrevistador)

Mamani, C. mujer tejedora de Jatajawira de 61 años, (2 de septiembre de 2013). kunjamatsa sawuña yatiqata. (N. Humerez, Entrevistador)

Mamani, J. mujer tejedora de Cunfuri Pucuru de 57 años, (26 de agosto de 2013). taqi kuna isinakti sawuña yatipxpacha. (N. Humerez, Entrevistador)

Mamani, L. G. estudiante de la ESFM Santiago de Huata, (20 de septiembre de 2013). kamstasa sawuña yatiqasa. (N. Humerez, Entrevistador)

Mamani, M. mujer tejedora de Pahana de 54 años, (2 de septiembre de 2013). taqi kuna isinakti sawuña yatipxpacha. (N. Humerez, Entrevistador)

Mayta, G. mujer tejedora de Huata, de 50 años, (19 de septiembre de 2013). khitisa sawuña yatichañapa. (N. Humerez, Entrevistador)

Parisaca, M. J. Estudiante de ESFM Santiago de Huata (20 de septiembre de 2013). kamsatasa sawuña yatiqasa. (N. Humerez, Entrevistador)

Paxi, S. E. Estudiante de ESFM Santiago de Huata (18 de septiembre de 2013). kamstasa sawuña yatiqasina. (N. Humerez, Entrevistador)

Poma, N. L. Estudiante de ESFM Santiago de Huata (28 de agosto de 2013). kunjamatsa sawuña yatta. (N. Humerez, Entrevistador)

Quenta, I. V. mujer tejedora de Ajllata de 65 años, (12 de agosto de 2013). Kunjamsa sawuñaxa yatiqata. (N. Humerez, Entrevistador)

Quispe, F. Q. mujer tejedora de Oucuru grande de 55 años, (10 de julio de 2013). kunatsa jani sawuña yatjapxpacha. (N. Humerez, Entrevistador)

Suxo, M. Estudiante de ESFM Santiago de Huata (28 de agosto de 2013). kunjamatsa sawuña yatta. (N. Humerez, Entrevistador)

Torrez, M. mujer tejedora de Parik'uchu de 52 años, (12 de julio de 2013). Kunatsa tawaqunakaxa jani sawuña yatjapxpacha. (N. Humerez, Entrevistador)

CHAKRAKUNA UYWAYPI YACHAY TARIKUN

Richard Bautista Colque *

Resumen

El presente trabajo de artículo sobre "chakra uyway kawsaypurapi yachakuy yachay" que está relacionado estrechamente con la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, con esto se promoverá la recuperación, valoración y fortalecimiento de los conocimientos y saberes de nuestros ayllus y comunidades. Representa más allá de toda acción o convivencia que tiene el runa en la chacra. Dentro la chacra ella se practica la educación intra-intercultural plurilingüe. además el artículo. Este proceso desarrolla en la comunidad de Challwamayú que pertenece a un contexto quechua, ya que sus habitantes hablan la lengua originaria y castellana.

Con este artículo recordamos la historia de la educación boliviana: la educación incaica, la educación en la colonia, la educación republicana, la educación neoliberal y finalmente la educación contemporánea. Con todo ello reflexionamos y realizamos una crítica constructiva para transformar la educación en nuestro país.

La nueva ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez promueve políticas de cambio en el aspecto

pedagógico, es por eso este artículo demuestra que la educación que no solo está en la escuela, sin embargo está en la crianza de chacras donde desarrolla el runa en la convivencia y crianza de sus semejantes, es decir dentro de los conocimientos y saberes de nuestros ancestros que todos los días en esa convivencia y crianza de las chacras se encuentra y se desarrolla: la educación intracultural intercultural y plurilingüe, la educación sociocunitaria productiva. También se desarrolla los cuatro campos de saberes y los cuatro ejes articuladores que todo esto aprehende para vivir en la vida.

Es a partir de ello con la "chakra uyway kawsaypurapi yachakuy yachay" que se da en la convivencia y crianza de la chacra es muy distinto al aprendizaje que se da en las escuelas, es por eso "yachakuy-yachay" forma al runa de manera holística e integral con las cosas que le rodean en la crianza de diversas chacras, es más que el hombre íntegro que se crían en la chacra de momento a momento más se preocupan de saber cómo aprender en esa convivencia con la crianza de

chacras, es decir que cada día para ellos es una preocupación en el que van a aprehender, porque ese aprehender le sirve, ayuda mucho en la vida y vive de ella, mientras en las escuelas con los niños no sucede lo mismo, pues ellos simplemente están en aprendizaje rutinaria de aprender en aprender, sin embargo este aprendizaje en la vida cotidiana en muchas veces no le sirve de nada, porque no vive de ese aprendizaje.

En conclusión que este artículo plantea una nueva forma de enseñanza en las escuelas a partir de los saberes y conocimientos de los pueblos andinos y formar personas con un pensamiento crítico, reflexivo y analítico, también con el objetivo de hacer una reflexión constructiva sobre la educación, pues ahora ya no se trata de apoyarse en los conocimientos occidentales que no son acordes a nuestra realidad, al contrario se trata de rescatar lo bueno de esos conocimientos para articularlo, relacionarlo con los saberes y conocimientos de la comunidad para recrear nuevos conocimientos, es allí que se va demostrar la producción de conocimientos en la educación, así de reconocer las potencialidades y necesidades que tenemos en las comunidades para fortalecer y transformar la realidad donde vivimos, a partir de ahí transformar la realidad de nuestro país.

Inicio

Kay k'uskichay p'anqapiqa k'achamanta chakra runap yachakuy yachayninta, chanta askha simiyuq kawsachakuyninchik kawsaypura yachachiypi qukusqanmanta riqsichikamunqa, chantapis, kawsayninpi, ruwaykunampi ima, chay yachay

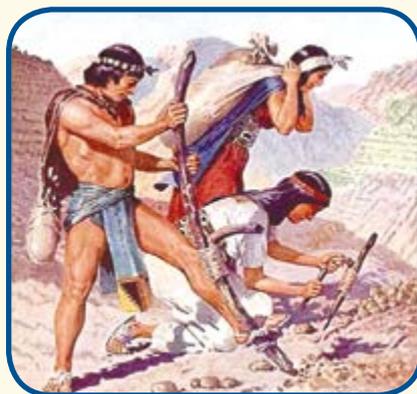
qukusqanta rikhuchikamuspa kanqa, ajinallamantataq, imaynatachus chay ruwaykunata yachakun chayta, Kikillanmantataq'ararunapkawsaynin yachayta, chanta chakra runap kawsay yachayninmanta tukurichispa, tinkupurachispa jamut'arikunqa , ajinamanta iskaynin yachaykunata jukchaykuytawan wak musuq sumaq yachayta uywarispa puqurichinanpaq.

Inka Runakuna Uywaspa Ruwayta Yachaq

Ñawpakamay pachapi Inka runap kawsayninpi yachakuyqa qhichwa runa misk'i simipi yachachikurqa, chantapis Inca runaqa runayanapaq juk imata ruwaspa yachakuq karqanku, kikillamantataq chay pachapiqa yachaywasiman Inkap wawan sumaqnimanta yachakuq riq kanku.

Juk siq'ipi qhawariychik:

Ajinamanta paykunaqa



Kay siq'ipiqa Inka runakunata chakrapi papa uywata allachkaptá rikhusunman, jinamanta paykunaqa chakrakunapi uywakunata uywaspa kawsayta yachanankupaqaqa yachakuq kanku. Fuente: (foros - Perú, 2007)

sumaq kawsaypi khuskamanta yachakuyninkuta ñawpaqman yanapanakuspa apaq kanku, nisunman kay pachapiqa kawsay

ruway yachaypi yachayqa churasqa kachkan, imaptinchus inkaq wawakunaqa qhawaspas, ruwaspa, phukllaspas, uywaspa, parlaspa ima ruwayta yachakuq karqanku.

Pi Runakunataq Yachayninchikta Chinkachiyta Munarqanku?

Chay chhunkara q'ara runakuna kay sumaq jatun suyunchik Abya-Yalaman chayamuytawan allintapuni kawsayninwan saphichaykukuspa karqanku, ajinallamantataq Inkakunata wañuchiyta, jasut'iyta, sarunchayta qallarirqanku, imaraykuchus kay wak suyumanta ajinu runakunapaqqa inkaq yachaynin, yuyaynin, simin, kawsaynin mana ni tumpa chaniyuq kasqanta qhawawarqanchik, imaptinchus kay suyumanta yachaykuna, yuyaykunaqa mana p'anqapichu qillqasqa karqa, chayrayku yachaykunanchik sinchi sarusqa, k'uchunchasqa, chiqnisqa ima tarikuspa karqa.

Kay iskay siq'ipi llamkiy kawsayta qhawarinchik:

Ñawpa yachakuymanta tumpatawan



Q'ara runaqa kayjinata llamk'achiwaq kanchiq manataq yachakunanchikta munaqchu kanku

Fuente: (Gelves, 2013)

rimarispapuni, chay pachapiqa, q'ara runap wawallan yachakuyta atiq, mana chakra runap wawan yachaywasiman yachakuq riy atiqchu

karqa, imaptinchus paykunaqa uywajina qhawaspas, sarunchaspas, k'uchunchaspas karqanku, chantapis qhari wawakunalla yachaqaqa wasiman yachakuq riy kanku.

Jinamanta chay q'ara runaqa manchay phiñakuywan chakra runap wawanta mana yachananta munaspa yachaywasikunap punkukunanta wisk'achispa karqanku, q'ara runap yuyayninpiqa karqa chakra runap wawan yachaywasipi yachakunqa chayqa ñuqanchikman uqharikunqa niq kasqanku.

Chantapis q'ararunaqa yachayninwan, inka runakunata makikunankupi jap'inankupaq yachaq karqanku, kkillanmantataq q'ara runaqa paypaqkama tukuy munasqanpi llamk'aspa sirwichikuq kanku, chayrayku yachachiyta chakra patapi kawsakuq runaqa k'uchunchaspas, sarunchaspas, chiqnisqa, qhiparisqa ima tarikuspa karqa.

Imaynamanta Chakrapi Kawsaq Runa Yachakuyta Qallariqa?

Ripuwlikanu pachaman nawiriyta, qillqariyta yachakuyta munaspaqa manchayta phiñanakuspa, chiqninakuspa, maqanakuspa chayamurqanchik, kkillanmantataq chakra runap yachaynin yuyayqa mana karqachu yachachiyta nitaq yachachikuqchu, imaptinchus q'ara runap yachakuynillanta, kawsayninta ima apaykachaq kanchik, chantapis yachachiyta qhapaq runap yuyayninmanjinalla chiqanchaspas karqa, jinallamantataq qhichwa runap ayllunta, siminta, yachaynintawan q'ara runaqa chinkachiyman churayta munarqa, jinamanta sumaqta sirwichikuspa kawsananpaq, kkillanmantataq chay pachapi yachachiyta kastilla simita

parlanallankupaq yachachikuspa
karqa, chantapis ñawiriyta, qillqayta
imalla yachakuq kanku.

Chay pachapi Qullasuyumanta
Yachachina Kamachi
kamachirpachiy
qhawayniyuq yachachiypi
apaykachakuspa karqa,
imaptinchus yachakuqkunaqa
yachachiqpap yachaynillanta, mana
yachachisqamanta tapuspa qhatiq
karqanku, nisunmanqa, yachachiq
nisqanta yachakuqkunaqa mana
siminakuspa nitaq jamut'arispas ruwak
karqaku.

Kikin pachallapitaq, yachachiyman
wak kamachirpachiy qhawayta
churarqanku, chay qhawayqa
tikrakipariy musuqkamachi
sutichasqa karqa, chay kamachiy
nisqawan qhari warmi wawakunapaq
yachachiy yachakunankupaq
qallarikuspa karqa, imaptinchus
Qullasuyup yachachiykunankuman
tinkunachispa karqanku, ajinamanta
mana tukuy laya yachachiykunata
chhaqruspa yachachikunampaq.
Kay kamachiywanqa yachakuqqa
juk ñiqi yachaqaqkamalla
yachakuq, chantapis ruwanayan tiyan
kamachiy apaykachakurqa.
kikillanmantataq chay laya
yachachiypiqa yachakuqqa ñawiritay,
qillqayllata yachakuq karqanku,
ajinamanta chay ñawirisqanmanta
yachayta jap'inan kaq karqa.

Chantapis yachakuqkunata
askhaqhapaqyay sistema
kawsaypaq, askha qullqita
jap'inallankupaq yachachispa
umachaq karqanku, jinamanta
tatakunaq jatun sumaq yachayninta,
yuyayninta, kawsaynintawan ima,
juk k'uchuman churaspa karqaku,
kikillanmantataq yachaywasikunapiqa
jawa suyukunaq yachaynillanta
yachachikuspa karqa, imaraykuchus

yachachiqkunaqa yachakuqkunaq
umanta mayllarquytawan wak millay
mana waliq yuyayta churaykuspa
yuyaycharqanku, ajinamanta
jatuchas llamk'achinawasiman
llamk'aaq rinankupaq
yachachikurqa. Kikillanmantataq
chay pachapiqa watiqamanta
chakrapi kawsaq runata iñichispa
qhawarparqanku, imaptinchus
chakra runap kawsayninta
yachachiyman churachkayku nispa
sumaqaqta parlapayasqanku, chantapis
yachaywasikunaman qamkuna
khuchkachakunkuchik nisqanku,
mantaq ajinachus karqa, chayta
nirqanku mana chakrapatapi llamk'aaq
runakuna pataman uqharikunampaq.

Manchay Chiqnisqapi Juk Kamachiy Yachachiypaq P'uturimurqa

Kay musuq kamachiy
wak qhawayniyuq yachachiyman
churakuspa p'uturimurqa,
chaytaq aylluquy puquychay
sutichakurqa, kay yachachiywan
yachakuqqa mana qhawakullanchu,
nitaq yachachiypaq
yachachisqallantachu kutipayan,
chaymantapis achkha
simiyuq kawsachakuyninchik
kawsaypura yachachiy
manjinayuyaychakuspa, jamutarikuspa
yachakun.

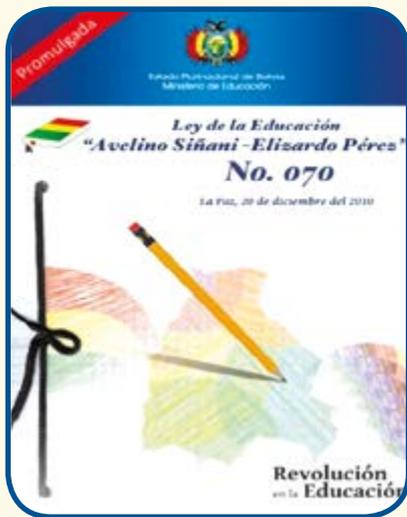
Imapitaq Askha Simiyuq Kawsachakuynichik Kawsaypurapi Yachachiy Sapichakun?

Kay yuyay qillqaqa Qullasuyup
jatun mama kamachiyinipi
saphichasqa kachkan, kikillanmantataq
kamachiy 070 nillawanchiktaq,

tukuy wawakunaqta chayaqin
 tiyapun yachakunankupaq,
 imaraykuchus paykunaqa
 tukuy laya kitikuna
 jap'iykunamanta qhasilla
 yachachiyta yachakuspa
 jap'iqananku tiyan, chantapis
 yachachiyqa pampa pampallapi
 puquyniyuq kanan kachkan,
 jinallamantataq kawsaypura ukhupi
 mana q'uchunchakunapaq nitaq
 chiqninakunanchikpaq, chaymantapis
 qhichwa kastilla simipi khuskallamanta
 yachachiyta yachachikunan tiyan.

Kay kinsa siq'ipi musuq kamachiyta
 rikhunchik:

Tukuy qhari warmi wawakuna
 mana uyanku qhawaska, nitaq
 maymantachus jamusqanta tapuspa



*Kunan pachapi kay kamachiymanjina
 yachachiy junt'akunan tiyan
 Fuente : (Mario, 2013)*

yachakuyta atinchik, imaptinchus
 kay pachapi yachachiyqa nipi
 runata k'uchunchayta atinchu,
 kkillanmantataq yachakuyqatukuypaq
 qhasilla kanan kachkan, imaraykuchus
 yachachiyqa kamachiymanjina
 junt'akuspa qukunan tiyan.

Imaptintaq Achkha Simiyuq Kawsachakuyninchik Kawsaypurapi Yachachiy?

Yachaqanawasikunapi yachachiyqa
 tatakuna, ayllukunawan ima
 khuchkamanta jukcharikuytawan
 llamk'anankutiyman, kay musuq kamachiy
 Avelino Siñani- Elizardo Pérez jinata
 niyta munawanchik, yachakuqkuna,
 yachachiqkuna, tatakuna,
 ayllumanta ima wakichiqillqata
 chanta wakichiyachaywan
 kuskamanta llamk'ayta atinku,
 ajinamanta juk yuyay ruwayllata
 wakichinankupaq, chantapis mana
 chayllapichu tukukun, ima llamk'ay
 kaptinpis tukuyninku juk runajinalla
 ruwananku kachkan, ajinamanta ni
 mayqin t'aqanakuspa ñawpaqman
 makimanta jap'inaykukuytawan
 thatkinanku tiyan. Astawan
 sut'inchaspaqa, yachaywasikunaqa
 ayllu yachachiywan sumaq
 aylluchasqa llamk'akunan kachkan,
 imaptinchus wawaqa qhichwa
 siminpi yachakuspa, rimarispas,
 jamut'arispas kallpachakunan kachkan,
 jinallamantataq ayllup kawsaynin
 yachaytawan, wak kawsaykuna
 yachaytawan tinkupurachispa
 yachakunanku tiyan.

Imaynata Yachachiyta Puquy Yachayta Tarisun?

Kay musuq yachachiywanqa
 yachakuyta juk sumaq puquy kanan
 kachkan, kay puquyqa yuyaypi,
 p'anqapi kay atinman, kaytaqa musuq
 kamachiymanjina apaykachananchiq
 tiyan. chaymantapis yachakuqkunaqa
 kawsayninmanta, siminmanta
 t'ukurispa, jamut'arispas yachaqanan
 kachkan, chantapis ayllupi
 yachasqanmanjina yachachikunan
 kachkan, ajinamanta yachachiyta ayllu

yachaykunanta chaninchanapaq yachanan tiyan. Ajinallamantataq kay yachachiypiqa tukuy yachaykuna ayllu ukhumanta kanan kachkan, jinamanta chakra runap kawsayninta, siminta, yachayninta yachachiyman khuskachanapaq kallpachaspa tinkuchina kachkan, chayrayku kay p'anqa qillqaypiqa chakra runap yachakuy yachayninta sumaqta t'ukurispa, jamut'arispas riqsichikunqa, imaraykuchus kay askha simiyuq kawsachakuyninchik kawsaypurapi yachachiyqa chakrakuna uywaypi manchay aylluchasqa saphichaspa tarikun.

Challwamayú Qhichwa Runap Chakra Chakra Uywayninmanta Riqsisunchik

Tawa siq'ita qhawariychik:



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía] Cochabamba: en Challwamayú.

Yachananchikpaq kay aylluqa chiri chirupi tarikuspa kachkan, Kay ayllupiqqa chakrapi llamk'aspa yachayta yachakun

chayrayku wak runakunaqa Challwamayú ayllutaqa chiri kitimanta riqsinku, chantapis kay llaqtapi qhichwa kawsaq runaqa tukuy laya chakrakunapi, simita, yachayta, kawsayta, ruwayta,

uywaspa, yachakuspa kawsakun, kikillanmantataq chay chakrakunaqa kawsayninpi sapa p'unchaw askha simiyuq kawsachakuyninchik kawsaypurapi yachachiy qukuspa kan.

Qhichwa Runapaq Yachakuy Yachay Tukuy Chakrakunapi

Qukun?

Chakra patapi yachayqa mana q'ara suyupijinachu qukun, imaraykuchus mana kikin kawsayniyuqchu kanku, chantapis wakjinamanta pachataqa qhawanku. Jinallamantataq chakra patapi kawsakuq runapaqqa kay yachayqa chakra patapi qukun; kaytaqa Grimaldo Rengifo sut'inchawanchik:

“el “hacer chacra” es el ritual central que expresa el compromiso humano en la re-creación de la vida. (...) La chacra es el espacio de reciprocidad de todos los miembros de la “colectividad natural”. La chacra es el lugar de crianza de plantas, animales, suelos, aguas, clima y paisaje. (...) aquel espacio donde las diversas fomas de vida son re-creadas. Así se habla de “la llama es mi chacra”; “chacra de sal”; “chacra de totora”; “chacra de yeso”. (...) (Rengifo, 1991)

Kay jatun qillqaq niyta munawanchik, chakraqa mana chay jallp'ata wakichinchik, tarpunchik, uywanchik chayllachu, anchismari, chakraqa maypicha tukuy uywakuna kawsakunku chay, jinallataq sach'akuna kawsakunku chay, chantapis maypicha apukuna kawsakunku chay.

Chayrayku Rengifo ñisqaqa niwanchik, tukuy laya chakra

tiyan, imaptinchus tukuy laya kawsakuqkuna chaypi uywakunku, chantapis uywachikunku. Tukuy kaytaqa ajinamanta kay siq'ikunawan rikhuchikuchkan.

Phisqa siq'ita qhawariychik::



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía]
*Kawsaypiqa tukuy
 laya chakrakuna tiyan,
 kaypiqa Papa chakrapi
 mujuta chikllachkanku
 yachakuchkanku*

Cochabamba: en Challwamayu.

Challwamayu ayllupiqqa tukuy laya chakra tiyan, kaypiqa wakillanta rikhurichimuspa kanqa, ajinamanta tumpata riqsirinapaq, chantapis imayna ayllumantachus parlachkanchik chayta yachanapaq.

Iskay Kawsaypurapi Yachakuy Yachay

Chakra uywaypi yachakuyqa mana q'ara runap kawsayninpijinachu qukun, yachanchikjinaqa, q'ara suyu llaqtakunapiqa Yachaqaqanawasi, Jatunyachaywasipi yachayqa qukun.

Imaraykuchus q'ara runakunaga chayman rispa yachakamunku, imaptinchus paykunapapaqa ñawiriy, qillqariy, p'anqata puqurichiy

chaylla yachayqa, mana kayta ruwayta yachaqtataq wampumanta riqsinku.

Suqta siq'ita qhawariychik:



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía]
 Cochabamba: en Chaywamayu.

Kay qhichwa chakrapi kawsaq runapapaqa yachayqa wakjinamanta qukun, paykunaqa

*Jallp'awan kawsaq runaga
 chakrakunata uywaspa
 kawsan*



*Llaqtamanta
 yachaqana
 yachakunku*

*wawaqa
 wasillapi*

juk imata yachanankupapaqa mana yachaqaqanawasimachu nitaq jatunyachaywasimanchu riq kanku, imaptinchus paykunapapaqa sumaq pachamama chakra yachaywasinkuqa, imaraykuchus

chaypiqa tukuy kawsakuqkuna jukchakuytawan tukuy laya sumaq chakrakunata khuchkachakuspa ruwanku, anchismari kay puquykuna chakra, uywakuna chakra, sach'akuna chakra, wayrakuna chakra, qhuchakuna chakra wakkuna ima khuchka puraqmanta yanapanakuspa yachakunku.

Chantapis kay sumaq chakrakuna kawsay ukhupiaq mana yachachiy mantachu parlakunchu, anchismari "uywaymanta" parlakun, chayrayku kay chakra runapaqqa "yachayqa"; kawsayta yachay, ruwayta yachay, yachakuy yachayta yachay, jinamanta pachamama chakrata uywaspa chantapis uywachikuspa askha yachayta yachan.

Puquy Chakrakuna Uywaypi Yachay

Jallp'a uyway ukhupiaq tukuy laya puquy uyway tarikuspa kallantaq, nisunmanqa, kay uqa chakrapi, siwara chakrapi, riwu chakrapi, papa chakrapi, wak chakrapiwan ima uywasqa tarikunku, kay puquykunata uywanapaqa, chakrapi kawsakuq runaqa tukuy imaymana ruwaykunata ruwan, chay ruwaykuna ukhupitaq yachaykunata tarikuspa yachakun kawsananpaq.

Qanchis siq'ita qhawariychik:



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía] Cochabamba: en Chaywamay.

Chay chakrakuna ukhupi ayllu wawakunankuqa uywaspa, munakuspa, ima ruwaytapis yachakun, jinamanta ayllu runapaq chakraqa

*Chakrapatapi kawsaq
runaqa papa uywasqanta
allaspa yachachkan,
jinamantapapachakrañataq
runata uywanqa
puquyninwan, ajinata sapa
juk yanapanakunku.*

juk jatun sumaq mama yachaqana wasijina kawsayniyuq, imaptinchus chakrapi ima puquyllatapis tarpuspa wawatajina manchay munakuywan uywanku uywachikunankupaq, kkillanmantataq chakra uywaypi, ukhuchakawsachakuyninchik yachachiy sumaqmanta aylluchasqapi uywaskaptinchik qukun, imaptinchus achkha kawsakuqkuna kawsaypurankuta jukchaykuytawan sumaq chakrakunata ruwanku, paykuna kama puraqmanta yanapaspa uywanakunankupaq.

Anchismari qhichwa runaqa, chakrapi puquq uywa kawsaqkunawan juk runa masinkuwanjina manchay munakuywan parlapayaspa simitapis yachakunku, chayrayku chakra runapaq kay askha simiyuq kawsachakuyninchik kawsaypurapi yachachiy sapa p'unchaw chakra uywaypi, ruwaypatapi tarikuspa kachkan sumaq kawsayta yachanapaq.

Chakra Uyway Kawsachakuyninchikpi Uyariy Siyintiy

Chakra runaqa wak kawsaqkunawan yachayman chayanapaqqa uyariytaraq yachanan tiyan, ajinamanta wak runap, sach'aq, uywaq, puquypaq rimayninta

siyintiynita sunquchakuywan jap'iqan.
 Kastilla simipiqa, q'ara runakunapaqqa
 uyariyqa juq'ara uyariylla
 nisqallaman kutichikun,
 chantapis paypaqqa mana
 kikin chaniyuqchu, kay yuyayqa
 imaptinchus kawsayninpiqa uyarillay.
 Pusaq siq'ita qhawasunchik:



Fuente: (Ltda, 2012).

Uyariyqa chakra patapi
 kawsakuq runakunapaqqa
 ukhuchakawsachakuyninchikmanta
 pacha sunqun ukhuman yaykuspa
 willayninta willan, jinallamantataq
 sunqupi chay willasqata jap'iqan
 siyintinanpaq, mana usiyintalamanta
 runajinachu, imaptinchus
 usiyintalamanta runakunapiqa
 mana paykunap kawsayninkupi
 chayjinamantachu uyariy siyintiyta
 apaykachanku.

*Q'ara runa kawsaypiqa
 mana willariy sunquchaku-
 ymanta yachankuchu, ima-
 raykuchus mana sunqunman
 yaykuspachu uyarin, payqa
 uyarillarpan.*

Kay tukuy niwasqanchikwan
 niyta munawanchik, chakra
 runa kawsayninkupurapiqa, runa
 masinta uyarin sunqun ukhuman
 yaykuspa; chantapis kay uyariy
 siyintiyqa mana runa purallapichu,
 anchismari, kay uyariy siyintiyqa
 tukuy kay pachamama chakrakuna
 ukhupi kawsakuqkunawan qukun.

Jisq'un siq'ita qhawasunchik:



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía] Cochabamba: en Chaywamayu.

chayrayku chakra patapi kawsakuq
 runaqa, kawsachakuyninchik
 kawsaypurapi uyarin siyintin,
 chayrayku ima pachapichus juk
 puquyta uywananpaq, tarpunanpaq,
 wiñachinanpaq, qarpanapaq
 yachan, imaptinchus pachamama
 chakrata uyarin chanta siyintin,
 chayqa sapa p'unchaw chakra
 patapiqa apaykachakuspa kawsayta
 yachanchik.

*Chakrapi kawsaq runaqa,
 runa masintaqa, chakraku-
 nantaqa sunqun ukhuman
 yaykuspa uyarin, chaymanta
 sunqunmantapacha khuyari-
 kunanpaq.*

Chakrapi Uywaspa Ruway Yachay

Chakra patapi kawsakuq
 tatakunaqa kawsaypurankupi juk
 ruwayta yachachinku kawsayta
 yachanankupaq, chantapis
 sapankumanta kawsayta
 yachanankupaq yachachinku, kay
 patapiqa juk ima ruwaytapis yachanku
 ruwaspallapuni.

Chantapis yachaqla juk ruwayta
 ruwan, mana yachaqqa mana ni
 imatapis ruwanmanchu, imaptinchus

manaraq yachaqman chayanchu. Chayrayku mana yachaqqa, yachaqta yanapaspa, ruwaspa, qhawaspaspa, uyarispa, pukllaspaspa ima ruwayllatapis yachan kawsayta yachananpaq.

Kay ruwayqa "se adquiere escuchando, palpando, probando, practicando, imitando, jugando, mirando, conversando, etc. En este entendido, estas sabidurías son resultado de las diferentes formas de relación e interrelación entre humanos y de estos con el entorno natural" (Roxana, 2011). Kay qillqaq niwasqanchikmanjinaqa wawakunaqa uyarispa, ruwaspa, pukllaspaspa, tata mamata yachapayaspa, qhawaspaspa ima yuk ruwayta yachan niwanchik. Paykunaqa tatakunata imatacha ruwachkan chayta qhawaspaspa ruwanku, mana chayqa tatakuna ajinata ruwanki nispa yachachinku, chay yachasqantataq mana qunqakunkuchu wañunankukama.

Imaraykuchus chay yachaytaqa tukuy pacha kawsaypaq yachakun, chayrayku mamakunapis wawataqa wasankupi q'ipirikunku, imatacha ruwasqanta chayta qhawananpaq, qhawaspataq yachananpaq, llaqta q'ara warmitaq wiksanpi q'ipirikun, chayqa uyanta pakananpaq mana wak chiqata qhawananpaq.

Chunka siq'ita qhawasunchik:



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía] Cochabamba: en Chaywamay.

Chakra patapi kawsaq tata mamaqa mana ruwaywanchu rikhuchiyman ñanninchakun, anchismari imaynatachus ruwananta chayta ruwaspa rikhuchin, chayrayku tata mamaqa wawakunamanqa jinata ruwanki nispa yachachin, kayqa jinata niyta munan, tata mamaqa mujuta jap'iytawan jinata t'akanki nispa yachanchin.

Chaymantapis qhichwa simita chakra

*Chakra uyway ruwaykuna
ukhupi sumaq kawsayta
yachanapaqqa tukuy
yachay tarikuspa kan*

ruwaypiqa ruwaspa, parlaspa, uyarispa yachachillankutaq, kkillanmantataq kawsachakuyninchikta astawan ruwaykunapiqa kallpachaspaspa wiñachinchik, jinamantapis kawsaqkunaqa kawsaypurankuta chay ruwaypiqa sapa p'unchaw kallpachaspaspa apaykacharinchik.

Chakrapi uywaspa yachasqan

Chay chakra kawsay ruwasqanpiqa yachasqan jap'isqa kachkan, tukuy chay yachaqasqanqa yachayman chayachinqa. Ajnamanta waqkunaman yachachinanpaq. Tukuy chay yachasqanqa tarikuspa kachkan "cultivo de la chacra, preparación de la comida, las prácticas medicinales, las artes sanas, las ceremonias rituales, democracia local, hasta los usos de las tecnologías. Estas sabidurías son compartidas sin costo; es decir, son compartidas e intercambiadas de manera gratuita por los miembros de la comunidad." (Roxona, 2011). Kay qillqaq rimasqanmajinaqa, tukuy ima ruwaypi yachayqa tarikuspa kan, imaptinchus yuk wawaqa chay ruwaykunata ruwaspasumaqtayachaqan, chantapis chay yachasqanta mana ni piman

ranqhanchu, kawsachakuyninchik yachayninmanta pacha waqkunaman kawsaypurapi yachachin, nisunmanqa chakra uywaq runaqa tukuyiniku yachaykunata qhasilla ayninakunku, chay kawsaypura ukhullapitaq yachasqan qhichwa simita parlaspa, yachachispa, kallpachaspa apaykachanku.

Kay kawsaypiqa mana q'ara runakunajinachu yachaykunata ranqhanakunku, paykunapura yachachinakunku, ajinamanta astawan yachayniyuq kanankupaq.

Chakrapi Uywaspa Riqsiy

Jawamanta runapaqqa riqsiyqa sutinta yachaylla, wasinta rikhuylla, manachayqa maymantachus kasqanta yachaylla, chaylla paykunapaqqa riqsiyqa; chakra patapi qhichwa runakunapaqqa riqsiyqa astawan ukhuman yaykuspa aylluchasqa kachkan.

Imaptinchus juk imata riqsinanpaqqa, mana chayqa pita riqsinanpaqqa, paywan kawsayninpi kawsaypurankuwan kawsakuspa kanan kachkan, chayrayku kawsarinku yachaqaspa, rikhuspa, ruwaspa, kawsaspa ima riqsiymanta parlanku.

Chunka jukniyuq siq'ita qhawariychik:



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía] Cochabamba: en Chaywamay.

Chakra patapi kawsaq uywaq runaqa allintapuni kay riqsiytaqa apaykachanku, imaptinchus juk puquyta riqsispa tarpuspa uywanku, mana sutinta yachaspallachu tarpunku, anchismari imaynatachus puqun, maskha unaypichus, imaynachus mikhuypaq kasqanmanta riqsisparaq juk imata tarpunku, mana chayqa uywanku. Kikillanmantataq kawsayninpiqa apaykachanku, juk runataqa riqsinku sunqun ukhunmanta pacha imaynachus kasqanta, chaypiraq riqsiymanta rimarinku.

*Chakra runapaqqa,
riqsiyman chayananpaqqa,
chay runawan mana chayqa
chay uywawan kawsanan
tiyan*

Tukuchanapaqqa, chakra runapaq yachayqa mana p'anqa ñawiriywanchu t'inkisqa kachkan, nitaq qillqariywanchu, chakra runap yachayninqa kawsaywan t'inkisqa, aylluchasqa kachkan, chantapis yachayqa mana sapanchu tarikun, askha ruwaykunawan, yachaykunawan t'inkisqa kachkan, imaptinchus yachayqa juk kawsaypura qutupi ruwaykuna, chay ukhupitaq uyariy, ruway, riqsiy, parlay, waqkuna ima tarikuspa kan. Ch'uwa simipiqa ñisunman, yachayqa kawsaymanta pacha paqarikamun kawsayta yachanapaq.

Uywa Chakrakuna Uywaypi Yachay

Q'ara runaqa wak yuyaywan uywakunataqa uywanku, askha qullqita jap'inallankupaq, chantapis paykunaqa kawsaypurankupi uywakunawan mana parlankuchu, imaraykuchus kawsayninkupiqa mana chay urariy sintiy, qhaway kanchu, chayrayku q'ara runaqa mana

munakuywan askhata ima uywatapis uywan, astawan uywakunata uywan chayqa astawan askha qullqi jap'ichkayku nispa t'ukurinku, chaypaqtaq mana manchayniyuq uywarinku.

Chunka iskayniyuq siq'ita qhawarisunchik:



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía] Cochabamba: en Punata.

Chakrapi kawsakuq runaqa sinchi munakuywan ima uywakunatapis uywanku, imaptichus paykunaqa juk runa masinkutajina qhawanku, chantapis chakra runaqa uywakunawan kawsaypurankupi sumaqta parlarikunku, chayrayku paykunaqa wayramunanta yachanku, paramunanta yachanku, qhasamunanta yachanku nisunmanqa, uywakunawan parlaspá paykunaqa yachanku.

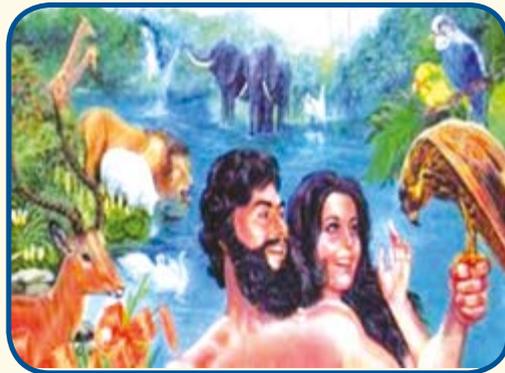
Chantapis paykunaqa uywanku uywachikunankupaq, astawan sut'inchaspa nisunman, uywanku

*Chakra runapaqqa, riqsiyman
chayanapqqa, chay
runawan mana chayqa chay
uywawan kawsanan tiyan*

mikhunankupaq, chayrayku uywaymanta uywachikuymanta parlanchik. Kunan pachapiqa chakra runapuyayninpatakallpanpisiyayman chayachkan, imaptichus chay qullqi jap'iyman ñanninchakapuchkan.

Pachamama Chakrata Uywaypi Yachay

Chunka kinsayuaq siq'ita Qhawarisunchik:



Fuente: (Junior, 2015)

Q'ara runap chirunpiqa mana pachamamata uywayta yachankuchu, imaptinchus mana yuyayninkupi chay yachay munakuy kanchu, mana paykunaq juchankuchu, imaraykuchus ñawpa runakunanku chay yuyaywan yachachisqanku, chatapis anchapuni tata Diospaq munayninta, yuyayninta chaninchaq kasqanku, kaytaqa Rengifo sut'inchawanchik:

“En la cosmología occidental moderna (...). Dios hizo al mundo y al sexto día creó al hombre dándole facultades para enseñorearse sobre el conjunto de la creación y establecer su dominio sobre las demás criaturas del cosmos. Dijo

Tata apuqa q'ara runata churasqa atiyinwan tukuy kawsakuq uywakunata jasut'ispa, ñaq'arichispa apaykachananpaq

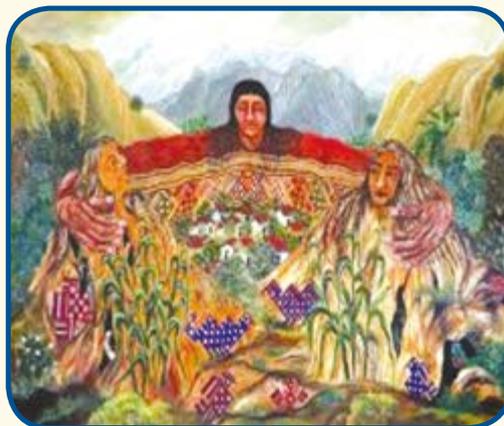
Dios: ahora hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza. Se parecerá a nosotros y tendrá el poder sobre los peces, las aves, los animales domésticos y los salvajes

y sobre los que arrastra en el suelo. y así hizo. Cuando Dios creó al hombre, lo creo parecido a Dios mismo" (Rengifo, 1991)

Kay qillqaq Rengifoqa niyta munawanchik, tata Apupaq p'anqanpi chay yuyay munay kaptinqa, imayna mana pachamamata chaninchangankuchu nispa niwanchik, kaymanta tumpatawan t'ukurisunman chayqa, nisunmanchari, kay llaqtaman chay q'ara runa chay yuyayniyuq chayamurqanku, chayrayku anchatapuni kay tawantin suyumanta runakunata wañuchispa karqanku, pachamamapis mana kawsayniyuq qhawaspas karqa, kikillanmantataq kay pachamamapi kawsakuq uywakunata manchayta jasut'isqanku, chantapis tukuy kawsakuqkunata mana allin ñawiwana qhawaspas karqanku, kunanpis chay qhawayniyuqpuni kanku, chayrayku pachamamapi kawsayta wañuchispa kachkanku.

Awi Yalamanta runakunaqa mana ajina qhawaywanchu pachamamataqa qhawaq kasqanku, imaptinchus paykunapaqqa kawsayniyuq kaq, ajinallamantataq sumaqta pachamamamanta yachaq kasqanku, imaptinchus pachamamawan yachakunku, kikillanmantataq pachamamapis paykunamanta yachakullaqtaq, charayku paykunaqa pachamataqa uywanku uywachikunankupaq.

Chunkatawayuqsiq'itaqhawarisunchik:



Fuente: (Norén, 2016)

Chakra runaqa pachamamawan sumaq t'inkisqa karqanku, chantapis khuchkachaspas kaspataq payqa ruwayta yachaq, jinamanta kawsayta yachaq, chayjinamanta paykunaqa sapa p'unchaw kawsachakuyninchik kawsaypurapi apaykachaspas, parlaspa, uywaspa ima yachayman chayaq kanku.

Mikhuykuna Wayk'uypi Yachay

Chakra patapi kawsakuq nunakunaqa pachamamata uywaq, jinamanta puraqmanta uywanakuspa kawsakuq kanku.

Chunka phisqayuy siq'ita qhawasunchik:

Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía] Cochabamba: en Chaywamay.

Mikhunata wayk'uypipis yachayqa rikhuqullanta, imaraykuchus sumaqta wayk'uspa yachayninkutaqa rikhurichispa kanku, paykunaqa mana chay wakichiykunamanjinachu mikhuytaqa wayk'unku. Imaptichus chakra patapi kawsakuq warmiaqa wayk'uyta waykuspa yachañña, mana mayqillanpis sumaqtaqa

wayk'uytaqa yachanchu, chakra patapi kawsayniyuq runakunaqa ninku: jaqhay warmiqa sumaqta waykuyta yachan.

Kay yachayqa wawamanta pacha acharikunku, imaraykuchus warmi



Chakrapi kawsaq warmiqa sumaq yachaña chayrayku mikhunata sumaq misk'i waykuyta yachanku

wawakunaqa llimk'imanta q'unchita, mankita, nisqawan ruwaspa pukllarikunku, chay pukllarikuspaga imaynatachus wayk'urikun chayta yacharikuchkanku.

Chay pukllaywanqa mamankuta rikhuspa yachapayarinku, imaraykuchus mamankuta mikhuta wayk'uqta rikhunku, chayrayku paykunaqa yachapayarinku.

Kay ruwayta yachaqa manaña ni imata t'ukunchu, nitaq pantaykunchu, imatapis qhawarispallaña churaykuspa wayk'urin, imaptinchus chay ruwayta yachayña.

Chakra Uywaypi Runayayman Chayanku

Pikunacha chakra patapi kawsakunchu chaykunaqa runayaymanta parlakun,

runaqa simi pirwapiqa persona ñisqallaman kutichikun, ni mayk'aqtaq tapukurqanchikchu kikinichus kasqanta. Kunanqa sumaqta kay runamanta sut'inchamuspa kanqa, imaraykuchus verdadero significado nisqanta kay kawsayninchikmanta yachana.

Chunka suqtayuq siq'ita qhawarisunchik:



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía] Cochabamba: en Chaywamayú.

Runaqa kawsayta, ruwayta yachaña, chay yachaqtaq tantakuytawanatinña kawsayta

Chakra patapi kawsakuqkunaqa man ni pillatapis runa nillankuchu, imaraykuchus runaqa, chay llamk'ayta yachaq, chantapis kawsaymanta yachayta jap'iqña, imaptinchus ruwayta yachaña chayqa sapanmanta kawsakuyta atiqña, chantapis warmiwan tantakuyta atinña, imaptinchus chay yachasqanwanqa allin kawsayta sapanmanta kawsakuyta atiqña, jinallamantataq qhichwa simita chay ruway yachayninpi apaykachan, chantapis kawsachakuyninchikqa kawsaypura ukhupi sumaq aylluchasqapi apaykachakun.

Iskay Kawsaypurapi Yachakuy Yachay

Chakra patapi kawsakuq runakunaqa mana yachaywasiman riqchu kanku, imaptinchus paykuna chakra kawsaypi uywaspa yachaq kanku, kawsayta kawsaypurapi kawsanankupaqtaq yachakuy yachaq kanku; paykunaqa ruwaspa, uywaspa, qhawaspa yachayman chayaq kanku. Astawan kayta sut'inchaspaga chakra patapi kawsaq runakunaqa mana q'ara runajinachu yachakunku, tukuy kaytaqa astawan kay urapi sut'inchakamunqa.

Chakra Uywaq Runapaq Yachakuy

Yachakuymanta parlaspaqa, chakrapatapi kawsakuq runakunaqa wajinamantataq yachayman chayanankupaqqa yachakunku, imaptinchus uyarispa yachakunku, chantapis tata mamakunaqa ajinata ruwanki nispa wawakunamanqa sumaqta willanku, tukuy chaytaqa wawa uyarin, uyarisqanmanjinataq payqa sapanmanta ruwan, nisunmanqa uyarispa yachakun.

Chunka qanchisniyuq siq'ita qhawarisunchik:



Fuente: Bautista, (2012). [Fotografía] Cochabamba: en Chaywamayú.

*Chakra runapaq yachayqa
kawsayninpi tarikun,
mana p'anqapichu chay
yachayninqa qillqasqa.*

Kikillanmantataq wawakunaqa qhawaspa yachakullankutaq, imaraykuchus ayllupi tatakunaqa juch'uymanta pacha wawakunata chakra patapi ruwaykunata yachachinku. Tata mamakunaqa wawakunata chakra pata ruwaykunaman pusanku, chaypi wawakunaqa jallp'awan pukllaspa yachamunku; chantapis tatanta rikhuspa yachakullantaq ajinamanta payqa tukuy chay ruwasqanta pukllaypi yachapayan.

Chakra patapi wawakunaqa astawanqa ruwaspa yachakunku, paykunaqa atispa mana atispa juk imata ruwarinku, chantapis tata mamankuqa yachachinkuña imapaqchus chakrapi uywaspa puquchikusqanta, uywakunata uywasqankuta. Wawaqa juch'uymanta pacha uywakunankuta waqaychanqa, imaptichus payqa yachanña chaymanta mikhuy yaykumusqanta, qullqi yaykumusqanta, kikillanmantataq chakrapi puquchisqankuqa kawsayninpi yanapasqanta mana chayqa paykunata uywasqanta.

Tukuychanapaqqa chakrapatapi wawakunaqa kawsaymanta yachakunku, kawsaypi kawsakunankupaq, chantapis tatakunaqa mana yachaywasiman yaykunankupaqchu juch'uy wawakunataqa yachachin, sinuqa ruwaykunawan kawsayta yachachin. Ajinallamantataq sut'inchakamun, tukuy chay yachakusqanqa yachayman juk runata chayachin, imaptinchus askha ruwaykunata yachakurqa, chantapis askha yachaqasqan tiyapun, chayrayku kay kawsaypiqa mana nipitapis yachaq

nillankuchu, yachaq ninku picha kawsaymanta yachan chayta.

Q'ara Runapaq Imataq Yachakuy

Chunka pusaqniyuq siq'ita qhawarisunchik:



Fuente: Bautista, (2016). [Fotografía] Cochabamba: en Rodeo.

*Q'ara runaq kawsaynin
ukhupiqayachaqanawasillapi
p'anqata qhawasoalla
yachaytaqa yachakunku*

Kay kawsaypi runakunapaq yachakuyqa yachaqanawasi ukhupi tarikuspa kachkan, chayrayku wawakunankutaqa manaraq yachaywasiman yaykuchkanptinqa sumaqta atikiparichinku, ñawiriyta qillqariyta ima, chantapis paykunataqa sanampakunawan yachachinku, chaypi paykunaqa siq'ikunatarikhunku.

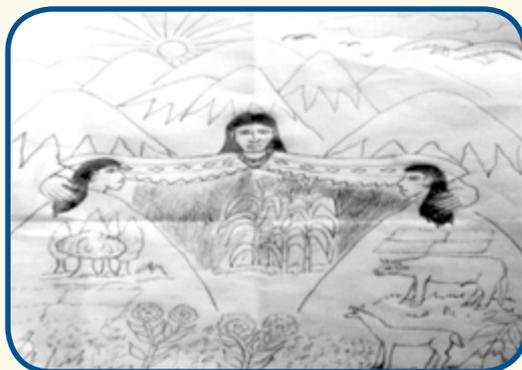
Chantapis p'anqakunata wak laya suyumanta ñawirispayuyaychakunku chayraykutaq pachamamaq kawsaynin mana allin ñawiwanchawasqa, paykunapaq yachakuyqa qillqay ñawiriy chaylla yachakuyqa.

Tukuychaspakayrimaytaqa, nisuman chay ñawiriy qillqariywan ima yachaspa yachayman chayanku, mana chayqa, mana yachayniyuq kanku.

Chakra Uywaq Runapaq Yachay

Chakra patapi kawsakuq runa yachayman chayanapaq, kawsayta yachanan kachkan, imaptinchus chay kawsayninpiqa uyariyta yachanqa, ruwayta yachanqa, munakuyta yachanqa, uywayta yachanqa, chantapis riqsiyta yachanqa, ajinamanta yachaspa runayayman chayanampa, kkillanmantataq yachayqa chakra patapi qukun, mana usiyintipi jinachu yachayqa qukun.

Chunka jjsq'unniyuq siq'ita qhawasunchik:



Fuente: Bautista, (2016). [Dibujo] Cochabamba: Pukara.

Tukuychanapaqqa chakra runapaqqa yachayqa mana p'anqa ñawiriywanchu t'inkisqa kachkan, kawsaywan t'inkisqa kachkan, chantapis yachayqa mana sapanchu tarikun, achka ruwaykunawan t'inkisqa tarikun, imaptinchus yachayqa juk askha qutu ruwaykuna, chay ukhupitaq uyariy, ruway, riqsiy, parlay, wakkuna ima tarikuspa kachkan. Ch'uwa simipi yachayqa kawsaymanta yachay kawsanapaq.

Chakra uywaq runapaq
yachayqa, kawsayta,
ruwayta ima chay yachayqa,

Q'ara runapaq yachayqa,
p'anqa ñawiriy qillqariypi
tarikuspa kachkan

Q'ara Runapaq Imataq Yachay?

Jawa yuyayniyuq runapaqqa yachayqa kutichikun yachaqaylla nisqallaman, chantapis paypaqqa yachaqayllaqa p'anqakunapi tarikuspa kachkan, imaraykuchus paykunapaqqa yachayqa achkha p'anqata nawiriy, chay ayllu yuyaypiqa achkha yachayniyuq ninku chay p'anqata qillqaqkunata mana chayqa chay achka p'anqata ñawiriqkunata.

iskay chunka siq'ita qhawasunchik:



Fuente: Bautista, (2016). [Fotografía]
Cochabamba: en Rodeo.

Kayrunakunapaqqa ñawiyta, qillqayta, ruwayqa paykunapaqqa yachayña, imaraykuchus kawsayninku ukhupiaq ñisqanpi ñisqan¹ chaylla tarikun. Kay yachayninkumanta t'ukurisunman chayqa mana kawsayninkupi yanapanchu, imaptinchus mana yachayninkumantachu kawsanqanku, p'anqa qillqaqankutachu mikhunqanku, kayqa yachayninku qullqi jap'iyman chiqanchasqa kachkan, imaraykuchus mana qhasi purallachu yachayninkutaqa jaywanakunku, anchismari qullqipi runa masakunanman ranqhanku.

Tukuchanapaq kay kawsay ukhupi yachaqqa mana yachasqan kanchu, imaptinchus mana kawsaynin ukhupi yachaqanchu, p'anqamanjinalla imatapis yachaqaytawan rimarimun, mana chayqa qhawarisqanmanjinalla qillqaspa, qhawarispá rimarimun. SIMI PIRWA (Diccionario)

1. Significan

CASTELLANO	QUECHUA
- Texto de investigación	- K'uskichay p'anqa
- Educación intra	- Askha simiyuq kawsachakuyninchik
- Intercultural plurilingüe	- kawsaypura yachachiy
- Reflexionando	- Jamut'ariy
- Históricamente	- Ñawpakamayninchik
- Juntos	- Jukchasqa
- Valor	- Chaniy
- Republicano	- Ripuwlikanu
- Código de educación boliviana	- Yachachina kamachi
- Conductista	- Kamachirpachiy
- Reforma educativa	- Tikrakipariy musuqkamachi
- Nivel primario	- Juk ñiqi yachaqaqkamalla
- Obligatorio	- Ruwanayan tiyan
- Sistema capitalista	- Askhaqhapaqay sistema
- Empresa	- Llamk'achinawasi
- Evangelizar	- Iñiychay
- Nueva ley	- Musuq kamachiy
- Sociocomunitario productivo	- Aylluchuquy puquychay
- La nueva constitución de Bolivia	- Qullasuyup mama kamachiynin
- Derecho	- Chayaqin
- Diferentes comunidades	- Tukuy laya kitikuna
- Universal	- Pampa pampallapi
- Escuela	- Yachaqaqawasilla
- Programas	- Wakichiqillqata
- Planificaciones	- Wakichiyachaywa
- Comunidad	- kiti
- Escritor	- Qillqap
- Fotografía	- Siq'illpa
- Nueva educación	- Musuq kamachiy
- Costado	- Chiru
- Universidades	- Jatunyachaywasipi
- Ignorante	- Wanpu
- Educación intracultural	- Ukhuchakawsachakuyninchik yachachiy
- Escuchar y sentir	- Uyariy-siyintiy
- Escuchar oídos sordos	- Uyarillarpay
- Intracultural	- Ukhuchakawsachakuyninchik
- Occidental	- Usiyintala
- Intercultural	- Kawsaypurapi
- Haciendo	- Ruwaspallapuni
- Sabio	- Yachaq
- Semilla	- Muju
- Derramar	- T'akay
- Experiencia	- Yachasqan
- Vender	- Ranghay
- Juntar	- Jukchaykuy
- Dios	- Apu
- América	- Aywiy Laya
- Occidente	- Usiyinti
- Saber	- Yachay
- Significan	- Nisqampi nisqan
- Esparcirse	- Aywiy

(*) **Richard Bautista**

Maestro, Lic. en Comunicación y Lenguajes en Educación
Secundaria Comunitaria Productiva

Bibliografía

Foros-Perú. (Octubre de 2007). Imágenes sobre el gran imperio Inka. Recuperado el Miercoles de Diciembre de 2016, de Imágenes sobre el gran imperio Inka: <http://www.forosperu.net/temas/imagenes-sobre-el-gran-imperio-inca.10045/>

Gelves, E. (30 de Julio de 2013). Chuqhistory.weebly.com. Recuperado el 07 de Diciembre de 2016, de Chuqhistory.weebly.com: <http://chuqhistory.weebly.com/ii-bimestre.html>

Junior, R. (2 de Septiembre de 2015). La creación del mundo Blog Informativo. Recuperado el 7 de Diciembre de 2016, de La creación del mundo Blog Informativo: <http://loschicosdel1c.blogspot.com/2015/09/la-historia-de-la-creación-del-mundo.html?m=1>

Ltda, Q. y. (3 de junio de 2012). www.Profesor en línea. Recuperado el 7 de Diciembre de 2016, de www.Profesor en línea: http://www.profesorenlinea.cl/castellano/Medios_Comunicación_Función.html

Mario, C. H. (21 de Noviembre de 2013). El Centro de Tesis, Documentos, Publicaciones y recursos educativos más amplio de las red. Monografías .com S.A. Recuperado el 07 de Diciembre de 2016, de El Centro de Tesis, Documentos, Publicaciones y recursos educativos más amplio de las red. Monografías .com S.A.: http://m.monografias.com/usuario/perfiles/mario_caa_ato/monografias

Norén, T. B. (18 de Julio de 2016). Todo imagenes. Recuperado el 7 de Diciembre de 2016, de Todo imagenes: <http://todoimagenesde.com/imagenes-del-dia-de-la-pachamama-o-madre-tierra-para-compartir/>

Renfijo. (1991). Cultura Andina Agrocéntrica. En G. R. Vásques, El saber en la cultura andina y en el occidente moderno (pág. 117). Lima-Perú: PRATEC (Proyecto Andino de Tecnológis Campesinas).

Rengifo. (1991). Cultura Andina Agrocéntrica. En G. Rengifo Vásquez, El saber en la cultura andina y en occidente moderno (pág. 106). Lima-Perú: PRATEC (Proyecto andino de las tecnologías campesinas).

Roxana, V. P. (2011). El Achkha yachay sabidurías culturales de crianza de papa-maíz y el conocimiento escolar de ciencias naturales. Estudio realizado en Allphayaqi y Laqaya, Ayllus del Distrito Indígena de Toracarí, Provincia Charcas, Norte de Potosí. Cochabamba, Charcas del Norte de potosí, Bolivia: Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe.

Roxona, V. P. (2011). El Achkha yachay sabidurías culturales de crianza de papa-maíz y el conocimiento escolar de ciencias naturales. Estudio realizado en Allphayaqi y Laqaya, Ayllus del Distrito Indígena de Toracarí, Provincia Charcas, Norte de Potosí. Cochabamba, Charcas del norte de Potosí, Bolivia: Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe.

“EL APHAPI COMO MÉTODO DE FORTALECIMIENTO PARA LA COMUNICACIÓN EN LA LENGUA ORIGINARIA EN LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS”

Celia Huaycho Martela *

Resumen

El presente trabajo reivindica la comunicación de la lengua originaria (aymara) de las y los estudiantes en los procesos de aprendizaje a partir del Apthapi como método de convivencia comunitaria que se práctica en la comunidad Corpa. De esta manera concretizar el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el marco de la Ley N° 070 del Sistema Educativo del Estado Plurinacional de Bolivia. Tomando en cuenta la metodología de la investigación descolonizadora indígena para contribuir a generar conocimientos y transformar la realidad de los procesos pedagógicos para el Vivir Bien.

Introducción

Las y los estudiantes ya no practican la lengua aymara es más sienten vergüenza en expresarse en la lengua

originaria. En la Unidad Educativa Corpa A del Distrito Jesús de Machaca de la Sexta Sección Municipal de la provincia Ingavi los estudiantes ya no se comunican en la lengua aimara en los procesos pedagógicos, pese que el contexto pertenece a la región aimara donde se practica las costumbres y tradiciones de los pueblos originarios como ser el ayni, mink'a y las ritualidades a la Madre Tierra.

La influencia de los medios de comunicación ha sido un factor que ha causado la alienación cultural y sobre todo la poca práctica de la lengua originaria en la comunidad y esto repercute en la Unidad Educativa. Las y los estudiantes en los procesos pedagógicos más se comunican en la lengua castellana dejando al olvido la lengua aymara.

Las y los estudiantes de la Unidad Educativa Corpa, tratan de imitar a los

personajes de las novelas en cuanto a la lengua y a la cultura extranjera demostrando una aculturación. Estas situaciones son preocupantes porque si desaparece la lengua desaparece la cultura, toda las costumbres, saberes y conocimientos de los aymaras (y aún más sabiendo que la enseñanza de la primera lengua tiene ventajas para el desarrollo integral del estudiante).

El fortalecimiento de la comunicación en la lengua originaria en los procesos de aprendizaje en la Unidad Educativa Corpa, surgió con la aprobación de la Ley N° 070 de Elizardo Perez y Avelino Siñani como resultado de las luchas constantes de las naciones y pueblos indígenas originarios, por el derecho a la educación. Una de las finalidades de la ley es "fortalecer el derecho de la intraculturalidad , interculturalidad y el plurilingüismo en la formación y la realización plena de las bolivianas y bolivianos, para una sociedad del Vivir Bien". También la incorporación al currículum base, currículum regionalizado y el currículum diversificado que dan cuenta de las diferencias o variaciones lingüísticas, culturales, geográficas, dentro del espacio territorial de nuestros pueblos indígenas originarios. Esto sienta las bases para una educación pluricultural, plurilingüe y plurinacional y la Constitución Política del Estado. En su capítulo IV y Art. 30 menciona Una Educación Intracultural, Inercultural y Plurilingüe en todo el Sistema Educativo. Las cuales dan una oportunidad para poder aprender en tres lenguas una originaria (aymara) la segunda lengua castellana y la tercera una lengua extranjera.

Asimismo aprovechar la información de las personas de tercera edad que aun practican la lengua aymara en la comunicación de manera fluida y sin mezclar con la lengua castellana

de las cuales se hará la recopilación de los saberes y conocimientos, cuentos, leyendas mitos y tradiciones, canciones poesías las cuales me servirán como un material de apoyo para poder pedagogizar y de esta manera fortalecer la lectura y escritura y en base a esto la comunicación en la lengua originaria en los procesos pedagógicos

Contexto

La Unidad Educativa "Corpa A" del Distrito Jesús de Machaca que se encuentra situado al Sud Oeste de la provincia Ingavi sexta sección Municipal Jesús de Corpa a 116 km aproximadamente de la ciudad de La Paz y a 5 km de la capital Jesús de Machaca.

Limita al Norte con Cantón Guaqui al Sud con la comunidad San Pedro de Tana al Este con la comunidad Titicani Tacaca al Oeste con Yaurikorahua (Guaqui y Desaguadero)

La Unidad Educativa Corpa A funciona con dos niveles: nivel inicial en Familia Comunitaria de 4 a 5 años de edad, nivel Primaria Comunitaria Vocacional de primero a sexto año de escolaridad por paralelo A y B de 6 a 12 años de edad. Considerando tanto varones y mujeres en total son 160 estudiantes efectivos. Con 14 docentes un director y un portero. Los estudiantes como lengua 1 practican el castellano como lengua 2 practican el aymara, por lo tanto la enseñanza aprendizaje es en castellano.

La investigación se realiza en el marco de la mitología descolonizadora indígena. Para la recopilación de datos sobre "el aynthapi 10 estudiantes de cuarto año de escolaridad de Educación Primaria Comunitaria

Vocacional de la Unidad Educativa Corpa Adel Distrito Educativo Jesus de Machaca, 2 autoridades originarias, 6 personas de tercera edad 3 varones y 3 mujeres, 10 padres de familia.

La metodología que se empleará para la investigación es el *apthapi* para la recolección de relatos de la vida, saberes y conocimientos. En ese sentido, considero que el *apthapi* es una metodología pedagógica encaminada a recaudar y compartir los diferentes conocimientos entre todos. El *apthapi* es la merienda comunitaria que se acostumbra realizar en las actividades de convivencia, trabajo comunitario, reuniones, en sí es una costumbre en donde se practica de compartir alimentos entre los miembros de una comunidad, amigos o familiares. Esta palabra proviene del vocablo *apthapiña*, que significa "recoger la cosecha".

El *apthapi* también permite a las comunidades reconciliarse con aquellas que se encuentran distanciadas por discusiones o problemas. En el campo los comunarios entregan parte de sus cosechas y de su producción ganadera; entre los alimentos es posible desgustar *jawas phusphu* (habas cocidas), *kanka* (carne asada), *ch'uño phuthi* (chuño cocido) *qhathi* (papa cocida sin pelar), *jallpa wayk'a* (ají molido amarillo con trosos de las colas verdes de la cebolla) y otros. Estos son expuestos en una *ijilla* (aguayo) tendido en el suelo que sirve para presentar ante todas y todos la merienda.

La recuperación de las experiencias acumuladas fundamentada desde una visión real de nuestro contexto cultural, promoviendo de esta manera la liberación de nuestra mente que en algún momento se encontraron sometidas a un sistema ameno a nuestra realidad, todo

ello con la premisa de buscar una transformación que surge desde las vivencias de los actores involucrados con el fin de buscar soluciones ante los problemas emergentes de nuestro medio. Asimismo, como personas es el momento de reivindicarnos y reflexionar sobre nuestra realidad, puesto que es momento de nuestras voces silenciadas sean ahora escuchadas, ya que investigadores ajenos a nuestra realidad sin saber de los que verdaderamente en su esencia deberían escribir sintiéndose dueños de nuestros pensamientos y sobre todo del curso de nuestra historia pues somos sujetos capaces de intervenir en las decisiones sobre nuestro propio futuro y el de nuestras comunidades, lo cual implica que estudiantes, profesores, director, consejo Educativo social comunitario, padres de familia y comunidad son parte para la presente investigación puesto que sus posturas y planteamientos han sido tomadas en cuenta para el rumbo de la misma. Es por eso que la participación activa de cada uno de los actores mencionados con anterioridad es de vital importancia para la optimización de la investigación.

Aprender y Enseñar desde el Hacer

La transmisión de conocimientos en nuestros pueblos indígenas originarios se caracteriza por "hacer". Los niños y niñas siempre están haciendo algo lo cual se irá pedagogizando con el sentido de aprender la lengua aymara. La lengua se aprende practicando diariamente por lo tanto se realizará visitas a las personas de tercera edad de la comunidad para recopilar cuentos leyendas mitos y tradiciones, de esta manera poner en práctica a través de escenificación de los

cuentos recopilados, dramatización de las leyendas así las y los niños aprenderán mucho mejor a través de la observación y el sentir que son elementos fundamentales del aprendizaje de la lengua.

Los docentes, estudiantes se relacionan en el aula a través de un conjunto de prácticas lingüísticas. El uso de la lengua permite el intercambio de significados y sentidos en el proceso pedagógico donde median las competencias cognitivas y comunicativas. La lengua se constituye en este contexto de interacción de un vehículo de construcción de sentidos comunicables y compatibles, sobre todo cuando el aprendizaje se carga de significatividad grupal. De esta manera la relación docente – concepto-estudiante-sociedad, se ve dinamizada por la lengua en tanto que mediadora en sustento y formato de contenidos académicos y comportamientos sociales. En esta relación el docente se configura como profesor de lengua y formador de seres humanos en permanente proceso de construcción cognitiva y social. Según citado por Stubbs(1984: 76)

Tomando en cuenta las ideas del autor con la investigación se sugerirá a las maestras y los maestros que las exposiciones de las clases en las aulas las preguntas y las evaluaciones debe abrir alternativas comunicativas al estudiante para evitar problemas académicos utilizando su propia lengua de esta manera los estudiantes podrán expresar su mundo conceptual y desempeñarse en su ejercicio cognitivo y comunicativa.

Se observa que el nivel de uso de la lengua es la causa fundamental de los mayores índices de fracaso escolar en los grupos sociales minoritarios; también se ve que la escuela los valores y usos lingüísticos dominantes.

La lengua, como muchos otros fenómenos sociales, está sometida a un proceso constante de valoración social. La intervención de este factor implica un ordenamiento jerárquico de las variaciones: existen usos que tienen prestigio y usos que son estigmatizados”.

En algunas instituciones, o mejor dicho algunos profesores se preocupan por imponer a sus alumnos usos considerados de mayor prestigio y estigmatizan otros sin tener en cuenta que el dominio del habla corriente es el punto de partida del conocimiento de la realidad y la puerta de entrada del acto académico. Según Valdivieso (1983: 137). Hacia una nueva visión sociolingüística,p 100.

El autor trata sobre cómo lograr el prestigio de una lengua lo cual me ayudará en el proceso de mi investigación donde se requiere lograr la norma académica, la corrección gramatical, la adecuación pragmalingüística y la aceptabilidad sintáctico y semántico y sobre todo las actitudes de los hablantes frente al uso de la lengua aymara como una lengua de prestigio.

La realidad es que en estos últimos 30 años, el aymara y el castellano se han convertido en idiomas vecinos y conversantes, lo cual constituye un paralelismo lingüístico. Este paralelismo ha causado que el idioma dominante influya en los cambios estructurales, fonéticos, léxicos y sintácticos del idioma aymara, la cual a su vez está conduciendo al empobrecimiento, porque los vocablos aymaras antiguos van desapareciendo por desuso y la creatividad lingüística paralizada, no va creando neologismos para una terminología más técnica.

Frente a este fenómeno los del sector dominante de la sociedad se empeñan en su postura de

caracterizar el aymara como un idioma primitivo y por lo tanto no apropiado para las ciencias y la técnica moderna. Lo que aquí se niega es que este idioma posee mecanismos propios para crear neologismos según las necesidades y circunstancias, y que solo necesita una mayor conciencia de la revaloración y actualización del idioma por parte de sus usuarios Domingo Llanque Chana (de origen aymara – Perú). Lengua y cultura aymara, p 108.

En estos últimos años realmente la lengua aymara y el castellano en la comunicación han entrado en paralelismo en la comunidad Corpa causando cambios estructurales en lo fonético, léxico y sintáctico del idioma aymara y a su vez empobreciendo; los vocablos aymaras antiguos van desapareciendo por desuso y creatividad lingüística. Por tanto las y los hablantes aymaras de esta comunidad van mezclando la lengua aymara con el castellano pero las personas de tercera edad van comunicándose de manera fluida y sin mezclar lo cual es una fortaleza para revalorizar la lengua. Es más hay todavía personas que aún piensan que el que habla castellano tiene más posibilidades de trabajo, contactos con lo exterior. De ahí que envían a sus hijos a la escuela para que aprendan a leer y escribir en castellano como medida de seguridad, para que posteriormente no sufran los mismos problemas de sus padres.

Cuando las organizaciones y comunidades indígenas formulan hoy en día demandas de derecho a la lengua se refieren en realidad a varios objetivos; el primero y el más antiguo es el de conseguir el reconocimiento formal de su existencia, lo implica ponerlas junto al idioma nacional, y al mismo tiempo reconocer la existencia de los pueblos que las hablan.

El uso de la lengua materna para la educación es indudablemente la reivindicación más generalizada y concreta que se ha desarrollado hasta ahora. Empezó como una lucha para que los menores indígenas pudieran usar sus lenguas, para fines no educacionales, en las escuelas rurales; luego a la demanda de que algunos contenidos educacionales fueran impartidos, adicionalmente, en la lengua indígena y finalmente a que la educación misma fuera bilingüe. Esta última reivindicación ha ido aún más lejos: se ha planteado que sea bicultural o intercultural, para hacer referencia a los contenidos mismos, y, en algunos casos que sea impartida en la lengua materna, y que el idioma nacional se aprenda como una segunda lengua. Diego Alfonso Iturralde Guerrero. Instituto interamericano de derechos humanos, p 111.

Estas referencias del autor sobre el uso de la lengua materna en los procesos de aprendizaje me ayudará a investigar con más profundidad el por qué y para qué es importante el aprendizaje de la primera lengua.

En el área rural en, en centros poblados la revolución digital ya ha penetrado como el celular el DVD, TV, MP3 ejercen una fuerte influencia lingüística y cultural sobre los niños y jóvenes indígenas. Dicho de otro modo, la educación no es exclusiva de la escuela, ni la educación propia de la comunidad es inmune a la mundialización de la información. Y así con el castellano e inglés entran los valores de la cultura occidental y es imposible que los jóvenes no se fijen en los modelos de belleza que aparecen en los videos. También está la música de las cholitas villeras, que es una contribución local a esa cultura. Pedro Plaza Martínez, pedagogías propias, intraculturales, interculturales y plurilingües, p129.

En la ley educativa de Avelino Siñani – Elizardo Perez se plantea claramente que en Bolivia la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe, en todo el sistema educativo y para todos, no solamente para el medio rural. Tomando en cuenta la Ley y los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas originarios se puede crear nuestra pedagogía propia con los medios digitales como: producir historias, teatros, novelas, para contrarrestar mínimamente ese bombardeo informático.

Uno de los indicadores más inmediatos de la heterogeneidad cultural de un país es la diversidad de lenguas que en él se hablan. En Bolivia uno de los principales países plurilingües del continente ¿Hasta qué punto es ello un bloqueo o una ventaja?

Para nosotros, no hay duda de que es una ventaja, siempre que este plurilingüismo deje de ser un amera suma de monolingües en diversas lenguas y se transforme en una cualidad de cada individuo, sea cual fuere su lengua de partida. Es decir aquí no nos interesa el plurilingüismo exclusivamente social sino el plurilingüismo como destreza individual, que permita una mayor convivencia entre todos dentro de una sociedad plurilingüe. Xavier Albó, Iguales aunque diferentes, p 59.

Estas ideas del autor me ayudaran a identificar las ventajas que trae al estudiante el aprender diferentes lenguas a partir de la lengua materna.

“El apthapi como método pedagógico para revalorizar la lengua originaria en la Comunidad Educativa Corpa” tiene la siguiente estructura: en la primera parte el apthapi se contextualiza en los 12 Ayllus de Jesús de Machaca y finalmente se describe y se analiza como un método pedagógico.

El primer acápite justifica el trabajo de investigación que se realizará: “fortalecimiento de la comunicación en la lengua aymara en los procesos pedagógicos” y aclara el ¿cómo?, ¿Por qué? y ¿Para qué? se ha elegido el tema a investigarse.

El apartado dos se centra en la revisión bibliográfica donde se acudirán a diferentes autores para poder sustentar el uso de la lengua originaria en los procesos de aprendizaje.

La lengua es una de las herramientas de la construcción del conocimiento; por medio de ella se logra la socialización, para recopilar datos a través del diálogo, planteamiento de hipótesis ante los demás; de allí mismo la comprobación de lo aprendido, es lo que estamos haciendo en la escuela. Las ventajas de enseñar en lengua materna nos dan más facilidad de aprender, porque se entienden mejor los conceptos, también se dificulta menos el aprendizaje de una segunda lengua, porque están oyéndola constantemente en el aula o fuera del aula, donde se dialoga en ambas lenguas.

El estudiante ha desarrollado, sus valores, aceptándose a sí mismo y a los demás tal como son. Seguridad al demostrarse a sí mismo quién es y la capacidad que se tiene, a través de la creación y participación en su propia lengua, de forma oral y escrita. El conocimiento de una segunda y una tercera les sirve para mejorar su práctica lingüística

Con esta investigación, pretendemos aportar en la generación de conocimientos e información a la metodología indígena descolonizadora en el área pedagógica, puesto que los pueblos indígenas tienen métodos pedagógicos holísticos, nada está separado si no que la vida misma está

en constante enseñanza y aprendizaje. En ese sentido quiero fortalecer la comunicación en la lengua originaria en los procesos pedagógicos a partir de los saberes y conocimientos y pedagogizando toda recopilación literaria en los procesos pedagógicos.

Se propondrá la participación comunicativa de los estudiantes en el uso de la lengua originaria en la Unidad Educativa empezando del Director, docentes, estudiantes, consejo Educativo social Comunitario, padres de familia para la concientización de valores culturales en el proceso educativo.

El presente trabajo es con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la comunicación en la lengua originaria en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, desde la experiencia que se interpretará para profundizar la transformación en la contribución teórico y práctico.

El Ayllu Qurpa es una comunidad que conserva sus propias costumbres y tradiciones de la región como por ejemplo el akhulliku, waxtas, wilanchas y otros atenciones a la Madre Tierra (la Pachamama) su lengua nativa es aymara y como segunda lengua el castellano.

Así mismo las organizaciones sociales están conformadas en función a las autoridades originarias que responden a los principios fundamentales de la nación Aymara. Su principal autoridad es el Jiliri Mallku de Ayllu, seguido por cuatro Mallkus originarios de las comunidades Qurpuma Taypi, Llallagua y Pampa.

La música y danza de los habitantes es originaria principalmente tales como: Kinakina, Pinkillada, Phuna, Awatiri, Chunchus la Securiada y otros manifestaciones culturales como la

Morenada, Llamerada y otras danzas bailada en su festividad principal que es el 8 de diciembre, en honor a la Virgen de Concepción.

Los habitantes se dedican principalmente a la agricultura y a la ganadería, sin embargo la producción de rentabilidad es muy baja al menos en estos ultimo años por los cambios climáticos que sufre el medio ambiente, que apenas alcanza para el consumo diario de los pobladores, como efecto de los fenómenos naturales y también por la fertilidad de la misma tierra por esta razón muchos jóvenes, emigran hacia las ciudades y otros países vecinos en busca de mejores oportunidades de trabajo y rentabilidad. Mientras otros se dedican al comercio de lecherías, quesería y otros negocios.

La baja economía de los habitantes y la deficiente alimentación influye negativamente en la educación de sus hijos, a falta de recursos económicos los jóvenes resignan a no proseguir sus estudios superiores.

Para fortalecer la comunicación de los estudiantes en la lengua originaria en el desarrollo curricular se dará a través de la recopilación de los saberes y conocimientos de las personas de tercera edad en la comunidad Corpa adecuando diferentes estrategias como:

Aprender y Enseñar el Sentido

Lo que se aprende y se enseña siempre tiene sentido en nuestras comunidades indígenas. Es así que todo aprendizaje tiene sentido pragmático es decir lo que se aprende debe tener utilidad; las y los niños lo poco que han aprendido la lengua aymara en el hogar no lo practican en la escuela esta situación es un factor que me llamó la atención

y por tanto en la escuela se debe dar más prioridad a la práctica de la lengua materna. En sentido espiritual todo lo que se aprende está escrito en la emoción en una constelación de valores e ideas sobre lo que es la vida. También significa hacer algo con voluntad, cariño y entrega a lo que se está haciendo. Eso es lo que se dice en aymara (taqi chuymampi luraña) hacer con el corazón.

Entonces aprender y enseñar el sentido es con la cabeza y el corazón. El corazón nos lleva a la delicadeza del gusto y del sentimiento, la cabeza a la comprensión intelectual.

Enseñar y aprender en lo colectivo o comunitario, es otra de las estrategias que se va ir tomando para la investigación aunque es posible encontrar aprendizajes individuales o personales, el aprendizaje de los saberes y conocimientos siempre se da en procesos colectivos o comunitarios. Así tenemos el ayni, mink'a.

Uso de Medios Tecnológicos

Es importante apoyarnos en todos los medios tecnológicos que están a nuestro alcance, ya que son un medio motivador y didáctico. Se ofrecerá diversos materiales educativos que puedan ser adaptados o adecuados al contexto para facilitar el desarrollo de diversos contenidos temáticos articulados con la comunicación en la lengua originaria. De la misma manera, el telecentro comunitario será un espacio de aprendizaje y encuentro donde maestras, maestros, estudiantes y los actores sociales, en general, tienen acceso a información actualizada; pueden generar y producir conocimientos intra-interculturales dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Espacios Educativos Comunitarios

Son espacios en los cuales se desarrollan procesos educativos productivos, pedagógicos, éticos y políticos; de investigación, análisis y reflexión crítica; y toma de decisiones para la solución de problemas. Forman parte de los espacios educativos comunitarios los ríos, cerros ritos en el que interactúan actores sociales generando aprendizaje natural, integrando las áreas de saberes y conocimientos, compartiendo experiencias y promoviendo el trabajo comunitario, democrático, complementario en armonía con la madre tierra y el cosmos. Por tanto, es importante integrar las actividades escolares a estos espacios para generar aprendizajes significativos en cuanto a la comunicación en lengua originaria.

Uso de la Literatura

Como una estrategia metodológica de enseñanza y de aprendizaje, se puede y tiene que recurrir también a la literatura de la comunidad Corpa revitalizando los cuentos, historias, mitos, leyendas y tradiciones.

Concientización a los padres de familia

Se realizará jornadas de concientización por bimestre a los padres de familia mediante charlas y observación de videos sobre las ventajas que tiene el aprendizaje de la lengua aymara como lengua materna y los valores culturales.

Para lograr la participación comunicativa de los estudiantes en lengua originaria en la práctica pedagógica se realizará actividades

para mejorar la oralidad, hacer descripciones de la realidad con canto, poesía, mitos, leyendas, discursos y oratoria que favorezcan en la mejora de la comunicación en la lengua originaria.

- Organizando seminarios y el manejo de la lengua aimara.
- Se requiere mayor tiempo de la carga horaria.
- La enseñanza se debe impartir en lengua originaria con la facilidad de comprender las explicaciones del profesor en diferentes campos y áreas de saberes y conocimientos.
- Controlar y dar afecto hacia los estudiantes.
- Fortalecer los valores y sabidurías culturales como ser (responsabilidad, honestidad, equilibrio, complementariedad y reciprocidad).
- Convocar al primer concurso de platos típicos del lugar en Corpa como ser p'isqi, k'ispiña, phisara, chairo y otros.

A manera de conclusión, viendo que los estudiantes ya no se comunican en la lengua originaria (aymara) en los procesos de aprendizaje sin embargo en la comunidad se practica la lengua aymara pero debido a la influencia de los medios de comunicación como ser la televisión, DVDs, el Internet, celulares y otros. Los estudiantes tienen miedo de hablar el aymara es más se nota que tienen vergüenza de su propia lengua.

Por tanto se planteó con el aynthapi como método pedagógico que será un camino para recopilar los saberes y conocimientos, a través de este método se revalorizará canciones, mitos, poesías, leyendas y tradiciones de las personas de tercera edad y padres de familia en la lengua originaria (aymara),

de la Comunidad educativa Corpa; las cuales serán pedagogizadas en el trabajo curricular de manera que den el fortalecimiento en la comunicación de la lengua originaria en los procesos pedagógicos.

También para la investigación se adecuará diferentes estrategias como: aprender haciendo, la lengua se aprende practicando diariamente; Aprender y enseñar el sentido, lo que se aprende y se enseña siempre tiene sentido, es decir lo que se aprende debe tener utilidad; enseñar y aprender en lo colectivo o comunitario es otra de las estrategias que se va ir tomando para la investigación aunque es posible encontrar aprendizajes individuales o personales, el aprendizaje de los saberes y conocimientos siempre se da en procesos colectivos o comunitarios.

Según la ley 070 la enseñanza se debe impartir en lengua originaria del estudiante para su mejor comprensión de los contenidos de las diferentes áreas de saberes y conocimientos. Sin embargo después de haber analizado de acuerdo a la categoría se busca conocer de cómo enseñar a los estudiantes en dos lenguas valorando la identidad cultural de los aimaras.

Por la diversidad lingüística cultural existente en el Estado Plurinacional, el uso de las lenguas indígenas originarias son instrumentos de comunicación, desarrollo y producción de saberes y conocimientos en el Sistema Educativo Plurinacional, por tanto es una responsabilidad y un derecho aprender el uso de las lenguas originarias para poder generar espacios de comunicación dentro de la realidad plural de lenguas en Bolivia.

Con esta investigación, pretendemos aportar en la generación de conocimientos e información a la metodología indígena

descolonizadora en el área pedagógica, puesto que los pueblos indígenas tienen métodos pedagógicos holísticos, nada está separado si no que la vida misma está en constante enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido quiero fortalecer la comunicación en la lengua originaria en los procesos pedagógicos a partir de los saberes y conocimientos y pedagogizando toda recopilación literaria en los procesos pedagógicos.

(*) Celia Huaycho Martela

Maestra, actualmente es maestrante de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe del Centro de Formación Postgradual "El Alto"

Bibliografía

Ley Educativa N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez". 2010.

Programa de estudio, educación primaria comunitaria vocacional. 2014.

Ministerio de Educación. Unidad de Formación Nro. 8 "Producción de Conocimientos en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo". Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia (2014).

Rafael Areiza , Mireya Cisneros, Luis Enrique Tabares. Hacia una investigación socio lingüística.- Bogotá ediciones 2004.

Domingo Llanque Chana (de origen aymara – Perú) La lengua y la cultura aymara frente a las culturas dominantes.

Diego Alfonso Iturralde Guerrero. Derechos culturales, indígenas y educación intercultural bilingüe.

Walter Gutierrez. La EIIP como principio y eje articulador del sistema educativo plurinacional

Pedro Plaza Martinez. Pedagogías propias, intraculturales interculturales y plurilingües

Xavier Albó. Iguales Aunque Diferentes. CIPCA cuadernos de investigación 1995.

SAWU

Natalia Llanque Calle *
Aka pachaxa churistuwa mä yatiwa
mä lup'iña mä luraña
aka thakinsti jwasaxa yak'añasawa

Ch'ankha

Un textil trae consigo muchos hilos que se encuentran en las manos de la tejedora, del viento, del espacio, del tiempo y de los aires de la vida para dar como resultado un tejido. Más allá de un simple objeto está el contenido y el significado de ese constructo que subyace y renace a través de la tradición oral. Mientras los hilos son tendidos, a la par se teje la historia de una vida y la historia de un pensamiento que busca un espacio para oficializarse. Un awayu¹ nos dice de su historia que permite comprender un proceso particular: el del conocimiento.

Yatiñawa Kuna Lurañasa

Al mirar la esencia de nuestra cultura, de nuestro origen comunitario sobre las visiones de la vida es preciso repensar en aquellos momentos entramados que marcan nuestra vida. La textura familiar tiene un momento en el espacio que relampaguea sobre el cielo infinito del Ser y su Contexto. Varón–Mujer pareciera que ambos en la comunidad hacen lo mismo,

¹ Awayu: aguayo forma castellanizada para designar un objeto para cargar, adornar, cubrir, tapar.

sin embargo, desde los roles que desempeñamos cada uno tiene habilidades, destrezas y conocimientos que provienen del núcleo familiar, no de la escuela, sino de la convivencia, de la cotidianidad de la mirada que sopesa entre él y ella. Nadie escapa a la mirada vigilante de los padres, de los abuelos, de los amautas, de los yatiris y de la comunidad, de modo que a lo largo del tiempo, desde el mismo momento de la concepción, la niña y el niño están inmersos en ella. Comunidad de pensamientos, haceres y decires que guiarán su vida. Este es el tejido social.

El tejido o el "sawu" dentro de la estructura familiar permiten trabajar un método de enseñanza singular. Los roles que se dan en la Comunidad provienen de la relación de fuerzas que inciden en la asignación de las tareas. Las labores que demandan fuerza física las realizarán los varones y aquellas que impliquen habilidad destinadas a las mujeres. En este sentido, el tejido y sus propiedades serán heredados a las mujeres, que en la comunidad cumplían y cumplen la función de tejer; con el tiempo, al perfeccionar el arte del tejido se convirtieron en tejedoras

de oficio. La historia me dice que fueron contratadas por los hacendados para tejer los phullus, los awayus, los taris ceremoniales. Aquellos ornamentos que servían para ser admirados en el centro de las salas. Pero, en el otro lado, en la vida cotidiana de pobreza, de necesidad, de explotación y servidumbre se transformó mecanismo de sobrevivencia. El arte de tejer visto desde el proceso histórico-social.

Esta es la historia de Manuela, hija de tejedora de la Isla de Paco, Comunidad Aygachi. Su madre relata que "sabía tejer", con eso se gana la vida. En la época de la hambruna, ella se trasladó a la ciudad para tejer en la casa de su tía. Ella provee los alimentos, porque no hay nada para comer. Son personas que no tienen tierras para la siembra y poseen pequeños terrenos que apenas dan para salir hasta diciembre. En enero no hay nada. Son pongos pertenecientes a la Hacienda de las niñas que vivían detrás de la Iglesia de Churubamba.

La confección del awayu tiene un proceso propio del textil, pero lo que nos interesa es la forma de la transmisión de los conocimientos. El arte así da paso al conocimiento transmitido en la práctica y desarrollado por la oralidad; es decir, no es la oralidad el medio por el que se transmite el conocimiento, sino el intermedio por el que tiene efecto el conocimiento. Mientras se desarrolla el diálogo sobre diferentes cuestiones, las manos de la tejedora arman los colores que tendrá el awayu. Se dice "chuxña pampani, wila pampani, q'illu pampani", los colores y los degradés del conjunto son alternados. La niña mira y participa según el requerimiento de la madre. Tendido el telar, la wichúña ajusta y tensa el tejido, y a la par ejecuta un "t'ísnu". Con la lana atada en el dedo

gordo del pie reproduce los actos realizados por la tejedora de oficio.

Ahora veamos, la reproducción no solo es repetir, sino es la ejecución doble con la misma carga simbólica hasta que se plasme en lo que se hace. No es un silogismo, es el proceso que implica la recreación de un círculo que una y otra vez se repite a modo de un espiral, la persona se para frente a su yo, se mira a sí misma para repetir el acto del conocimiento. Reproducción y repetición.

K'antata

Luego de ser la lana procesada hasta convertirse en un hilo fino se procede a retorcer o darle contextura para su confección. En este proceso la oralidad rememora una etapa del proceso de la confección y del proceso de hilar la vida a través de la lana. Cuando uno sabe de este proceso la rueca canta y la fuerza se hace silbido uniforme del destino de quien la sostiene, de manera que lo empírico seccionado vigoriza la totalidad del jaq'i; la derecha y su izquierda se entrelazan fuertemente, como la lengua que constituye y fortalece en cada giro generacional, para mirarse uno al otro desde el otro lado, en cada giro yo soy tú y tú eres yo. Primera fase: **la construcción**.

En la construcción interviene la rememoración del acto de conocer en sus detalles, este proceso se construye con el diálogo al que nosotros conocemos como oralidad; esto se entiende como "Diálogo unidireccional construido por símbolos culturales que forman parte de la estructura mental y cultural de la comunidad".² La unilateralidad deviene de la necesidad de construir

² Conceptualización derivada de las charlas sostenidas en la recopilación de cuentos de tradición oral.

un puente por el que transite el conocimiento. En los elementos de la comunicación, la función referencial tiene como respaldo el contexto de los interlocutores, pues se habla solo de lo que se sabe, pero también la función del receptor está dada por el condicionamiento del mismo proceso que le asigna un papel: escucha-decodificador. El diálogo intercambia signos significantes válidos para ambos.

En la oralidad los signos expresan acciones nodales significadas. El contexto cultural remite a los símbolos, a la correspondencia de la palabra con el objeto mentado. Desde este punto de vista, el conocimiento no requiere ser procesado bajo un sistema oral o escrito, sino procesado por un sistema simbólico y plasmado en las formas alternas de la escritura: el awayu.

Las formas decorativas de los awayus son formas geométricas que en palabras de la señora Pacesa³, "(...) son para que sean bonitos". No se da razón del significado, porque no recuerda la forma externa, sino la constitución simbólica de los elementos constitutivos de la cultura práctica, de la cultura útil en y para la vida. La construcción del conocimiento obedece a la estructura gráfica contenida en los símbolos. El nacimiento de las personas está precedido por un contexto histórico-social-ideológico, y en la lógica aymara, los símbolos metonímicos sustituyen la palabra y apuntan a las acciones. Ese es también el carácter de la lengua; cíclico, reiterativo, redundante. Porque es la única manera de proceder del símbolo, solo en la redundancia se establece su funcionalidad, y ésta no es visible, es perceptible y no se puede asir gráficamente, ya que funciona a nivel del imaginario colectivo, abstracto cultural que actúa como cimiento fundante.

³ Mamani Pacesa (Diálogo sobre la confección del awayu, 2013)

La construcción del conocimiento emplea lo que en pedagogía llamamos didáctica de la enseñanza: metodología.

T'ixata

La lana en proceso debe ser tendida con los colores elegidos y en perfecta armonía para tomar su forma de awayu. Todo el conocimiento vuelve a una edad para ser ejecutado y plasmado en el awayu y existen indicadores que dicen de la perfección del aprendizaje. Un conocimiento no solo es teórico sino esencialmente práctico, donde consta una estructura manifiesta en la confección del awayu, que enlaza el contexto, tiempo, espacio, circunstancias y fenómenos que se suscitan durante la confección. Uno conoce por el tipo de tejido, segunda fase: **el contraste**.

La niña hace el "t'ísnu". Compara con el awayu. En el uso de los hilos, y las formas de púnir repetirá las formas del awayu, y con ello habrá aprendido.

Cuando leemos Warisata encontramos la descripción de la forma cómo fue construida la escuela Ayllu, pero no encontramos la forma de la enseñanza, la metodología. Ahora desde la oralidad entendemos que la metodología es inherente a la acción que ejecuta la persona que reproduce y repite el acto de conocer. Al comparar una obra con la otra se establece el patrón que guía a la más elaborada. En el marco de la complementariedad un conocimiento avanzado y un conocimiento incipiente no se comparan, sino se complementan y equilibran los símbolos constitutivos del awayu y por ende del conocimiento.

Desde la mirada occidental el método analógico nos permite comparar para

encontrar semejanzas y diferencias entre uno y otro elemento. A partir de este cuadro comparativo deducimos y teorizamos, en cambio, en el awayu, el término “uñjatamaya”⁴ apunta a captar la totalidad del objeto y repetir y reproducir lo que está ahí. Entre el objeto y la persona, intermedia el símbolo que vincula los dos elementos direccionado a la perpetuación del conocimiento. El contraste lleva a establecer los símbolos, que se repite y reproduce bajo los mismos contextos y circunstancias: el símbolo actúa.

Yatiña, uñt'aña, yatik'aña⁵ significan acciones distintas; uno sabe cuándo en las acciones diferentes que ejecuta en la vida diaria emplea los símbolos correctos para ese acto, también conoce cuando los símbolos corresponden a los mismos elementos culturales compartidos en la comunidad y aprende cuando se inserta en otro contexto cultural y ajeno al suyo. La distancia entre uno y otro término deriva también de las relaciones socio-históricas, los espacios están marcados por las funciones de las personas, tal vez ahora se haya alterado estas formas, pero en los abuelos y las personas mayores pervive en todos los actos de su vida.

El awayu con sus dos mitades nos recuerda este proceso de reflejo metódico en el que el símbolo actúa para concretar el conocimiento. No hablo del aprendizaje porque no existe una concepción de formar al otro a partir de valores, contenidos, estrategias, sino de la interacción simbólica. La práctica no deriva de la teoría; la teoría circula en todos los actos de la vida y está impregnada en la lengua, en los sufijos; uno detrás de otro sin corte. La continuidad marca

cada una de las fases del conocer; la reiteración constante establece el contraste que sustenta la reciprocidad y la complementariedad.

Q'ipa

El entrelazado de los hilos a través de los instrumentos usados para la confección se complementa en relación directa y recíproca. La visión del awayu nos dice de su equilibrio entre el medio y los bordes que la sustentan, así la vida de la hacedora del awayu penetra en los hilos, diseños, colores y textura del awayu. El conocimiento construye en el entramado de las cuatro esquinas que sujetan el telar, la utilidad del arte. El concepto con el que se cataloga un awayu no se reduce a la posibilidad de lucir un niño en la espalda, y por ende la unión del pasado y el futuro, sino en la posibilidad de consolidar una filosofía de vida. Tercera fase: **la consolidación.**

La confección de símbolos. Cuando en un awayu leemos: “Recuerdo de Copacabana” recordamos el lugar. Con seguridad, la tejedora no accedió al sistema de la lengua, solo vio escrito en un papel y repitió los signos, ausentes de significado, para que sea “bonito”. Incluso en esta expresión lo “bonito” no significa nada, solo la complacencia de la dueña del awayu. Así un awayu se hereda y con ella, la cultura y su uso, como arte decorativo, útil para lucir al nieto o simplemente para hacer gala de cargar al niño recién nacido en un awayu merino. El más caro y cotizado que dice de las personas que tienen poder económico o del Q'amiri.

El awayu en esta fase representa estatus. Nosotras cargamos a los niños en telas simples, no es lo mismo un niño cargado en un awayu merino. Este es el espacio de la utilidad del awayu que le da a su portadora distinción,

⁴ Uñjatamaya, significa: mira pues, mira con atención.

⁵ Yatiña, uñt'aña, yatik'aña significa, saber, conocer, aprender

aunque haya sido despreciado y excluido, las personas lo recordarán como aquel niño que era cargado en awayu de merino, condición condicionante de una cultura en el que el conocimiento se trunca y no se recepciona en los mismos términos que la tejedora y su niña en el proceso de recepcionar el conocimiento. El conocimiento desplazado da paso a la instrumentalización del mismo y despojado de sus símbolos ahora circula de la forma más absurda, su confección contiene la epistemología del conocimiento aymara y sin embargo en el espacio citadino o fuera de su contexto no representa nada, excepto su destino: cargar, ser contenedor de productos. La abuela deja como herencia a los nietos los awayus, y los nietos destierran el awayu en un rincón del ropero, con el tiempo pasa a la cocina para abrigar las comidas, así se expulsa una cultura y con ello un conocimiento. ¿Qué fue de los palos?, ¿qué de la wich'uña?

Q'ipa es el hilo articulador que une y da textura al awayu, este elemento articulador hoy ha sido sustituido por un moderno telar en el que no son necesarios los palos. El conocimiento inadvertido yace en el awayu, los símbolos aún nos atan a su esencia y evocan nuestro ser cultural. La ruptura ha dejado en "un alto" a los símbolos contenedores de conocimiento. Los significados suspendidos nos dificultan la visión de la estructura sobre la que se sustenta el conocimiento cultural. Hoy en esta búsqueda de lo nuestro queremos recuperar y revalorizar nuestro pasado, y para ello volvemos los ojos al momento de la colonización. No es la colonización la que nos ha alejado de nuestra pedagogía educativa, solo la acción irreplicable de instaurar el símbolo en sus dos componentes: la reproducción y la repetición.

Soy nieta de la tejedora y no he heredado el conocimiento sobre el awayu, yo tengo la memoria de ella, pero no podré instaurar el conocimiento simbólico, excepto cuando escribo y reproduzco un aspecto de este círculo cíclico del símbolo: la redundancia.

Chúxtapiña

Las mitades al concluir la confección son unidas con una fina costura, la mitad de arriba y la mitad de abajo, la complementariedad y la reciprocidad toman cuerpo y dan como resultado una visión y lógica de acceder a la verdad. Una lógica trivalente que en el Taypi mantiene el equilibrio. Estos conceptos no pasan ni remotamente por el respeto y la tolerancia, sino por el tamiz de la humanidad. La humanización del arte, de la vida, del contexto, del tiempo que dice y escribe la hacedora con los hilos. Cuarta fase: **la verificación.**

Confeccionado el awayu la tejedora une las dos mitades con una costura casi imperceptible, luego teje el borde, la periferia que no es ajena a la unión sino inicio de la confección. El punto culminante de la obra de arte en el que la oralidad construye el grado más alto y preciado del awayu. El borde superior e inferior lucen las formas geométricas más caras del diseño. La comunidad y los símbolos culturales compartidos encuentran su significado en la trama comunal, significada y articulada a través de la individualidad, del prestigio que lleva la tejedora, como símbolo comunal por el que es reconocida. Procede de..., ah...

El conocimiento que al inicio desató el espiral encuentra su consolidación en la forma cuadrada. El awayu ha plasmado la cultura, la vida, las costumbres, el poder y la ideología

de la comunidad. Los colores, los combinados y los q'antus⁶ han entrelazado la visión epistémica del conocimiento que yace en el awayu.

¿Qué sé?

Sé del awayu su utilidad pero ignoro su contenido semántico porque no recuerda nada en mi imaginario, en cambio para nuestros abuelos el awayu ha consolidado su cultura, y con ella el arte textil que contiene el conocimiento. Un awayu así contiene una historia, una forma de ver la vida, de posesionarse y posicionarse frente a la realidad. Los símbolos que son parte constitutiva del mito nos remiten a la forma primigenia de conocer a través de la estructuración simbólica cuya base nace de la práctica restituida por la oralidad.

Es decir, la oralidad por sí sola no actúa, es como la concientización que sola no tiene efecto, en cambio, si se acompaña de la acción impacta y conforma un saber; exactamente de ese modo el símbolo puesto en práctica actúa con la oralidad, mientras habla la madre tejedora, el conocimiento fluye de un espacio personal a otro espacio familiar-comunal unido por los elementos distintivos que hacen al conocimiento. El awayu es un paradigma de confección y consolidación del conocimiento.

Yatiñani

- La propuesta gira en torno a la construcción del conocimiento desde la lógica aymara.

Reproducción y Repetición

Reproducir es igual a producir dos veces lo mismo.

⁶ Diseño intermedio que resalta figuras geométricas denominado q'antha.

El diccionario de la RAE define:

Reproducir "Volver a producir". (Larousse, 1960: 886).

Repetir como: "Volver a decir lo ya dicho o hacer lo que ya se hizo". (Larousse, 1960:884)

La primera nos remite a volver a hacer lo ya hecho, la segunda contiene a la primera, excepto por la distinción que hace de decir, en cambio, desde la visión de Van Dijk (1998), la reproducción nos conduce a los límites del poder en el que un hecho simbólico se repite para compactar una identidad dominada. La sociedad bajo la ideología hegemónica reproduce la violencia simbólica para impedir que los dominados alcancen la libertad. El toque político-ideológico nos acerca a la forma de construir el conocimiento que tiene la cultura aymara. El símbolo circula en la vida, une, impacta y reproduce, los círculos evocan la unidad y la totalidad. "(...) la Unidad es el Todo y el TODO es la UNIDAD, afuera o adentro del círculo siempre coexisten igual" (Milla Villena, 1992:69). La Comunidad nos remite a la circularidad en el que se entrelazan los hechos prácticos a medida que fluye la teoría. El centro y la periferia hallan su razón solo en la totalidad que emerge de los componentes mentales del hombre. Hacer no es manipular el objeto que se quiere conocer, hacer implica asimilar el objeto con toda su vitalidad, así el conocimiento halla su mitad en la consolidación práctica de su uso. Entre la memoria y el lenguaje, está el símbolo contenedor semántico-teórico que guía a través de la complementariedad y la reciprocidad a los límites del conocimiento, este se conoce porque se comparte, se forma parte y se incorpora la individualidad por lo comunal.

Instrumentalización del Mismo

La razón occidental nos pone frente a una lógica bivalente: la forma y el fondo; la estructura y el contenido. El conocimiento del objeto supone su inmovilización, el sujeto coge y analiza para conocer al objeto, de esta forma es una ciencia estática. La cosificación deriva del sometimiento y dominio del objeto, a este singular proceso lo denominamos conocimiento. El método deductivo, inductivo, hipotético y analítico cercena el objeto, in embargo, ningún acto es similar a otro, los objetos son singulares y poseen su propia estructura y por ende su contenido. No hay una uniformización.

Milla Villena (1992), en los estudios sobre la Cruz del Sur explica que ésta "(...) determina por contraposición, la forma de pensamiento colectivista y la capacidad de síntesis del hombre andino." (Milla Villena, 1992: 40). El símbolo contiene en esencia la forma de la cuadratura dada por los cuatro puntos cardinales. En esta perspectiva el awayu, sería una reproducción de la Cruz del Sur por su forma y acción; es decir, contiene el cuadrado y el redondo, cuadrado-círculo, por lo que la forma remite a la Cruz del Sur y su uso a la acción. La persona que lleva el awayu, del cuadrado pasa al redondo cuando lo ata alrededor suyo.

Estamos ante un tipo de conocimiento dinámico, en constante movimiento sintetizado en la forma de la vida, "aquisito", "allasito", el espacio se reduce a un instante. La temporalidad del conocimiento se relativiza y se conoce en un continuo, no en el sentido de que sea una búsqueda, sino en la constante de verse una y otra vez. El ciclo-espiral que se origina en su rotación devuelve lo visto una y otra vez, el frente a frente de uno mismo. Así el conocimiento construido es teorizado

y re teorizado; se reproduce y repite. La teoría, el constructo fundante de lo que se quiere conocer está dado por la estructura y el uso, sin embargo no dice de la forma y el fondo. El significado permitiría aprehender la acción. Todo tiene esa forma; es decir, habría una uniformización de todos los actos de la vida. La experiencia en este contexto no sería producto de la práctica, sino de la construcción constante del conocimiento. La práctica así deviene de la constante teorización, este carácter se presenta en la lengua aymara y en las personas que lo utilizan. La capacidad de describir implica que existe un todo con una forma que permite exponer la idea con claridad. Deduzco que un awayu le permite a la persona cargar su conocimiento porque está al alcance de todos, al igual que un monolito la Cruz del Sur está ahí para todos.

El conocimiento llega en un concepto de ciencia flexible y progresiva, por lo que no genera leyes ya que no trata de objetos estático; no es proyectiva y masificadora, porque se mueve al ritmo del universo, el movimiento constante la hace variable y en constante avance.

Cimiento Fundante

Ukhamawa. El awayu plasma el conocimiento articulando lo material e inmaterial del ukhamawa, así es, la palabra se utiliza en circunstancias de diálogo para dar razón, asentir, afirmar. Creo que la palabra debiera llevarnos a rearticular la "(...) forma y la función" (Milla Villena, 1992:90). La forma está ahí, la función entraña la actividad, entonces tenemos que preguntarnos por lo empírico, pragmático. Aunque muchas tejedoras hayan desaparecido, el arte también se instrumentaliza y globaliza

Las categorías fundantes están presentes en los objetos culturales y circulan solo como objetos típicos. El rito intermedia lo material e inmaterial; la forma y la función. El awayu pone en contacto a la teoría y la práctica. La función, la actividad específica, no creo que sea cargar, sino cargar el ciclo-espiral, **el muyu**⁷ porque el conocimiento no es exclusivo de un sector, sino está al alcance de todos. Hay una universalización del conocimiento, éste es común. La función hace a la estructura.

Interacción Simbólica

Se refiere a la acción del objeto cultural en relación al contexto y al sujeto. Aquí se presenta una triangulación que hace posible la comprensión del conocimiento de modo natural y sin esfuerzo. Y es que los objetos culturales son accesibles a todos y no están protegidos ni escritos en clave, la libertad de conocer naturaliza

⁷ Muyu, palabra aymara que significa giro, rotación, vuelta. Ciclo-espiral. Algunos pueblos de la zona lacustre del departamento de La Paz solían jugar con agua después de la noche de San Juan. El agua en el mito simboliza el renacimiento. Es el espejo que devuelve la imagen del universo, de las constelaciones que usó el hombre andino para construir su teoría de la cuadratura a partir de la Cruz del Sur.

su contenido y pasa a ser parte de la cotidianidad. De modo que tendríamos que considerar también las formas de consolidar y vivir el día a día.

Reflejo Metódico

Es la propuesta que deriva del Awayu. Si contrastamos las dos mitades no solo se unen para ser perfectos sino para devolver la imagen en su totalidad. La mitad de abajo y la mitad de arriba, las mitades perfectas la dan el toque de la totalidad al mismo tiempo que el cuadrado-redondo se materializa y toma cuerpo en el cuerpo que lo lleva. La simbología que se desprende de la totalidad circula socialmente sin censura ni grados.

El conocimiento que circula y que está contenido en el Awayu deberá ser trabajada como parte de la constitución de la realidad. En investigación tenemos dificultad al hablar de la lectura de la realidad, precisamente porque no existe una ligazón entre el contexto y los elementos que nos rodean. No nos identificamos en ellos por tanto requerimos del marco teórico para leer esa realidad e interpretarla.

(*) Natalia Llanque Calle

*Maestra de Nivel Medio en Literatura y Lenguaje.
Tiene Maestría y es Coordinadora de la Universidad
Pedagógica en La Paz*

Bibliografía

- Bell, J. (2002) *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*, España: Gedisa
- Calle, José. (2013) *Historia de vida*.
- Calle, Manuela. (2013) *Historia de vida, diálogos y aprendizajes*
- Gostz, J. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, España: Morató
- Maldonado, M. T. (2006) *Sé trabajar, me sé ganar*, La Paz: Plural
- Milla Villena, C. (1992) *Génesis de la cultura andina*, Perú: C. A. P.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa*, Buenos Aires: Docencia
- Quispe, E (2013) *Diálogo sobre los conocimientos y saberes*

LA LENGUA INDÍGENA EN CONTEXTOS MINEROS (ANTEQUERA- POOPO-ORURO)

Victoria Mamani Choque *

Resumen

El presente trabajo se centra en el contexto de Mina Bolívar, centro minero que pertenece a la provincia Poopó del departamento de Oruro. La mayoría de las experiencias hacen referencia a la población minera que actualmente vive bajo el manto de la lengua castellana, describir que aún en la zona, no se perciben procesos de sensibilización en cuanto al uso y fortalecimiento de una lengua indígena.

El quechua, en el ámbito educativo los jóvenes lo toman como una materia más que hay que aprobar, algunos maestros y maestras hacen el esfuerzo de llegar a sus estudiantes para concientizar al uso de la lengua indígena y los padres y madres ya no realizan la transmisión intergeneracional de la lengua indígena. Sin embargo, en esta población existe conciencia de la importancia que tiene el fortalecer las lenguas indígenas.

En este documento se recupera cómo los diferentes actores plantean sus experiencias y formas de pensar en torno al uso de lengua indígena en contextos mineros, y de manera particular en un contexto educativo, tomando como referencia la

comunidad educativa “Vicente Donoso Torrez” de Antequera.

Introducción

Bolivia, al ser un país con diversidad lingüística da cuenta de las 36 lenguas reconocidas por la Constitución Política del Estado, mismas que constituyen una riqueza de valor incalculable, sin embargo, esta afirmación no significa que todas las lenguas pervivan por siempre, por tanto fortalecerlas es muy importante. Ahora mostraremos una particularidad singular en cuanto al quechua y aymara como lenguas indígenas del contexto de Antequera –Poopó en Oruro.

Los centros mineros como Antequera o Mina Bolívar, como se la conoce más comúnmente, años atrás fueron el principal sostén económico del país¹, por las características de migración poblacional desde diferentes puntos del país, se constituyeron en espacios de diversidad lingüística y cultural, sin embargo esta diversidad y realidad

¹ Mina Bolívar cuenta con yacimientos de estaño, también zinc, plomo, plata en menor escala. Actualmente continúa en explotación. Loayza, Fernando y Franco Ismael. (2001)

también influyó en el desplazamiento de lenguas minoritarias como el quechua y aymara.

Este trabajo presenta un análisis del estado de situación de la lengua indígena respecto al contexto minero Bolívar. Las preguntas de las cuales se parte son: ¿Qué piensan los jóvenes respecto al uso de lenguas indígenas?, ¿Cómo aporta la comunidad educativa en el fortalecimiento de las lenguas?, ¿Cómo se aborda la lengua indígena en la Unidad Educativa de Antequera? Al mismo tiempo se plantean algunas reflexiones acerca de las pautas metodológicas que propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), hacia el fortalecimiento de lenguas indígenas.

Finalmente se plantean algunas reflexiones de autores acerca de la revitalización de lenguas indígenas, por qué debe hacerse, cuáles han sido las consecuencias de lenguas dormidas y qué acciones se podrían tomar desde el contexto minero para sensibilizar hacia su uso.

Antes la gente hablaba en la lengua que sabía

El centro Minero Bolívar se encuentra a unos 3979 msnm con un clima semiárido



Población de Antequera
Centro Minero Bolívar

y aproximadamente a 70 kilómetros de distancia de la ciudad de Oruro. Por encontrarse entre las faldas de los cerros donde corre el viento entre ellas es conocido también como “Cañadón de Antequera”, sin embargo, legal y geográficamente la encontramos como Antequera, la Mina Bolívar por las referencias del lenguaje coloquial.

La población de Antequera es diversa.

Los habitantes de varias regiones del país. Se vieron atraídos por motivos de trabajo quienes culturalmente mantienen diferentes tradiciones y costumbres como es el caso de las fiestas patronales y rituales hacia el Tío de la mina, así como otras festividades.

La lengua indígena del lugar es el quechua y el aymara, aunque el número de hablantes, según datos obtenidos del señor Corcino Quispe ex trabajador de la Centro Minero Bolívar, ha bajado enormemente desde los años de 1985 más o menos: “Antes la gente hablaba en la lengua que sabía (...) en quechua la mayoría pero también había aymara (...), como yo del lado de la Paz soy de San José Llangas de Patacamaya (...) hablaban en el trabajo, en las fiestas, en la pulpería y a veces en las oficinas” (Entr. 15/12/2016).

Así mismo, la Sra. Lourdes Quispe recuerda que el uso del quechua en la población de Antequera entre los años 80 y 90 era masivo, las personas mayores lo hacían con bastante frecuencia en la pulpería, en sus casas, en reuniones o visitas a la escuela para conversar con los maestros o maestras sobre el desempeño de sus hijos e hijas. Ella describe la presencia de la lengua quechua desde una experiencia vivencial:

(...) recuerdo será cuando cursaba el segundo básico, cierto día mi

maestra me mandó llamar, a uno de mis padres, no estando ellos presentes fue como responsable mi abuela doña Teodora Aroni de Choque, hoy ya fallecida. La experiencia que no olvido (...) es que la maestra quería indicarle a mi abuela sobre algunos descuidos que estaba teniendo en el estudio, mi maestra fue cortés al recibir a mi abuela, sin embargo le fue difícil tener una comunicación clara, mi maestra no entendía la lengua quechua ni aymara, en cambio mi abuela podía hacerlo en cualquiera de las lenguas menos el castellano, por más intento que hizo no pudieron comprenderse, recuerdo que yo intente ayudar para que mi abuela pueda entender lo que se hablaba, aunque no igual que mi profesora. Mi profesora se sentía nerviosa y parece hasta un poco furiosa, buscaba en el pasillo para que alguien la pudiera ayudar para entenderse con mi abuela (...), al final una profesora vecina la ayudó (...) esta experiencia pasaba también con algunos de mis otros compañeros pero no de la misma manera (Entr. 16/12/2016).

Este relato presenta dos situaciones. Una donde la maestra no habla ninguna lengua del contexto, y la comunicación esta limitada entre ella una hablante quechua, por lo cual recurre a otra persona que podía hacer la traducción. Esto de alguna manera ocasionó un sentimiento de indignación por parte de la señora Lourdes, ella indica: "(...) lo que más me dolió fue el rostro de mi abuela, ella se sentía mal (...), pero ahora ya no es así, me alegra que ahora ya sea valorado el hecho que se hable en quechua"; sentimientos que quizá eran comunes para muchas personas, quienes en ese tiempo provenían de diversas

comunidades a los centros mineros y les era complejo interactuar con hablantes monolingües del castellano.

La otra situación está en el hecho de no entender la lengua dominante (castellano), en cierta medida causaba en los hablantes de lengua indígena una cierta impotencia, situaciones que hacían pensar a algunos padres y madres que era mejor dejar de lado la transmisión de uso de lenguas de generación en generación y era mejor adaptarse al castellano, tal como lo manifiestan la Sra. Lourdes "(...) nos hicieron sentir con ciertas actitudes que hablar una lengua indígena no era bueno..."; y don Corcino "(...) yo también pensaba que era mejor que mis hijos sólo aprendieran más el castellano (...) si así era"

La señora Lourdes también hizo referencia a la situación actual en cuanto al uso de lengua quechua, en los habitantes de la población minera:

Ya casi no se escucha hablar, ni el quechua ni el aymara (...), las reuniones de madres de familia son todas en castellano, ¿ahora no? Antes mis tíos, vecinos hablaban (...) ahora también, sólo las señoras mayores, si ellas sí, hablan en quechua, alguna vez les he escuchado en el mercadito o alguna vez una charla corta que tuve con alguna señora. (Entr. 16/12/2016).

Tener precaución de que lenguas se está hablando es evidente que las lenguas indígenas están dormidas; es decir, que descansan en el no uso cuando se sabe hablar y no se lo hace, porque quizá no se quiere hablar o que no existen personas con quienes interactuar. Especificar de esta comunidad? Fundamental y citar en el relato líneas arriba, también pareciera ser que las hablantes que persisten en

el uso de la lengua son las mujeres, en las actividades cotidianas como las compras, charlas informales y otras. Esta referencia es muy importante ya que se percibe que aún las lenguas indígenas entonces están dormidas o no la existencia de algunos hablantes es un gran referente, ya que se podría pensar en planificar y ejecutar diferentes estrategias para revitalizarlas.

De esta realidad también López (2005), afirma que:

Los asentamientos mineros se caracterizan por un mayor uso del castellano, debido, entre otras cosas, al carácter de la lengua franca que este idioma ostenta entre pobladores provenientes de distintas áreas etnolingüísticas. Si bien es posible encontrar allí las tres lenguas (aimara, quechua y castellano), también es probable que la presencia de monolingüe hispano hablantes desplaze a las lenguas originarias hacia usos socialmente más restringidos y, por lo general, limitados a lo doméstico. (p. 43).

La lengua franca es percibida desde la utilidad, aunque aún la lengua originaria se use en estos contextos, quizás no con mucha frecuencia como el castellano, la mayoría de los padres y madres asumen que el uso del castellano les abre mayores oportunidades de comunicación a sus hijos para que sigan estudiando.

Concepciones del uso del castellano y la lengua indígena

Por qué debiera ser una parte importante de cada boliviano o boliviana el proyectarse hacia el uso de lenguas indígenas, en esta nueva tarea es importante cuestionarse ¿por

qué va disminuyendo el uso de lenguas indígenas? y más en los contextos mineros?, esto nos lleva a aliarnos con otras investigaciones, aquellas que hacen referencia a “movernos el piso” en cómo están nuestros contextos en cuanto a uso de lenguas indígenas y qué acciones podríamos hacer para no perder las prácticas culturales y lingüísticas.

Pedro Plaza (2009), hace tiempo atrás dijo que el estado de situación de las lenguas indígenas está restringido a espacios familiares:

Aquí un ejemplo personal del bilingüismo y la diglosia: En siglo XX, un campamento minero en el Norte de Potosí, en mi casa, siempre hablaba el quechua con mi madre y mi hermano mayor, y en castellano con mi padre y mis hermanos menores. Con algunos vecinos y parientes también hablábamos en quechua, pero en la calle, la escuela, en los lugares públicos la lengua era el castellano. Con excepción de algunas palabras como *waskhiri*, *q'aqchiri* 'estudioso', *q'iwalo* 'cobarde' (...) y algunas otras que los maestros utilizábamos en nuestros intercambios verbales, generalmente fuera de la clase, tanto como la comunicación y la enseñanza procedían exclusivamente en castellano (p. 218).

Muchos estudios revelan que el uso de lengua se ha reducido a sólo algunas palabras, sin embargo lo que hay que reconocer es que aún se usa, aunque en son de broma, con algunas frases u oraciones pero el quechua denota su presencia. Y este es un ámbito en el que se puede aprovechar para dar mayor espacio de práctica; esto dependerá siempre de la actitud de cada habitante, porque hablar la

lengua indígena es de quien la quiere hablar, no se podría imponer sino más bien hacer conciencia sobre la misma pregunta ¿por qué se va disminuyendo el uso de lenguas indígenas en los contextos mineros?

La decisión de usar la lengua indígena está en hacer conciencia histórica y reconocernos como hijos o nietos de mineros tratando de responder a la pregunta ¿de dónde provenimos?, ¿cuáles son y fueron mis raíces?, ¿quiénes fueron mis antepasados?, ¿a qué cultura pertenezco?, Se podría hasta plantear y realizar dentro de cada una de nuestras familias el árbol genealógico que nos identifica y analizarlo a profundidad para descubrir respuestas que quizá nunca las habíamos pensado.

Nos da una pauta, las palabras de don Julián Lucas, otro ex trabajador de mina Bolívar, quien reconoció lo siguiente:

La gente que empezaba a trabajar en la mina venía del campo, como yo que vine del sud de Potosí por la llamada que me hicieron mis tíos, porque yo vivía sólo en el campo, labrando la tierra o pastando llamas y ovejas de mis otros tíos, entonces me hicieron llamar (...) casi a mis diecisiete, diciéndome hay trabajo en la Mina Bolívar, entonces pensando un poco mejor, me trasladé y visité a ese tío que me llevó (...) me ayudaron si, y me presentó en lugar, donde primero trabajé fue en la planta, recogiendo restos de minerales y otros (...), bueno después con el tiempo sí ingresé a la mina, y posteriormente ya a otros trabajos" (Entr. 11/04/16).

Con este aspecto vemos que algunos habitantes de comunidades indígenas, se introdujeron en otros contextos, la

cultura indígena se traslado a diferentes centros mineros, asumiendo otra forma de vida, sujeta a diversas costumbres y tradiciones. A riesgo de su vida, su lengua y cultura nuestros antepasados estuvieron sujetos al tipo de gestión con ciertas normas de convivencia tanto en trabajo como en la familia y obviamente lo lingüístico.

En este nuevo ambiente laboral, los responsables de gestión en la explotación minera como ingenieros, médicos, maestros y otros hablaban más el castellano. Este hecho fue probablemente otra de las razones que hizo que la lengua indígena se desplace y se dé mayor preferencia al uso del castellano, tal como se visibiliza en las palabras de don Julian:

Con los jefes de la empresa, más se hablaba en castellano, porque ellos hablan bien ese idioma (...) igual los profesores, mayormente a nuestros hijos en castellano les enseñaban y casi no les hablamos más en quechua o en aymara ¿no? (Entr.11/04/16).

El uso de las lenguas se ha reducido no por culpa de los padres, madres o maestros y maestros, las circunstancias se han presentado de esa manera. Ingresar a un ámbito laboral que te garantiza seguridad económica y estar en contacto con personas profesionales, hace que los padres madres observen y piensen sobre el futuro de sus hijos y los tomen como ejemplo, porque ellos se desvuelven muy bien con el castellano viendo como una panacea para salir adelante y romper las desigualdades que han existido en el pasado "El quechua como todas las lenguas indígenas de la región ha estado sometida a las presiones del castellano desde el mismo momento en que se establecen las desigualdades relaciones

entre europeos (conquistadores, republicanos, ciudadanos) y pueblos americanos" (Plaza, 2009: 218).

Se ha sentido profundamente el hecho de que una persona hable una lengua indígena, sea discriminado o mal visto. Se percibía que aquel que habla el castellano tiene mayor posición económica "No le enseñé, porque yo quería que mi hijo tenga una profesión y mejor economía". La expresión corporal asociada al uso del castellano es asumida como la receta para ser exitoso en la vida, tomando como referencia comportamientos que no necesariamente eran propios, y entre ellos el rechazo por el uso de la lengua.

¿Por qué la lengua indígena ya no se oye hablar?

La Unidad Educativa "Vicente Donoso Torrez" en Antequera, de manera mayoritaria asume el quechua como referente de lengua indígena y el castellano en el desarrollo de los procesos educativos. La maestra Febe Martínez hizo algunas referencias sobre el uso de esta lengua:

La materia que llevo es Comunicación y Lenguas, mi compañera lleva específicamente el quechua, sin embargo desde mi percepción podría decir que los jóvenes no hay una total aceptación de la lengua quechua, al parecer los jóvenes se avergüenzan, ¿no se? A pesar que hacemos una concientización no sólo por nosotros, también los medios de comunicación. Mire cuando en el recreo hablé con algunos de mis estudiantes me decían, profe para que nos va

servir, se reían algunos y dejé de hablar porque no lo toman con seriedad el aprender el quechua (Entr.21/12/16).

El uso de la lengua indígena es para quien la quiere hablar, es vano a veces que se insista en la nueva generación, exigir desde la escuela puede no dar resultados por muchas razones, quizá es superficial la concientización que realizamos, por el tiempo corto que se tiene en las aulas o por otras causas. La realidad es que se necesita más tiempo para llegar profundamente a la conciencia de los jóvenes y señoritas de este tiempo. Frente este hecho es necesario tomar otras estrategias.

En el MESCP, la educación intracultural intercultural y plurilingüe invita a promover la valoración y enriquecimiento de la cultura y la lengua para asumirlos como directrices de los procesos pedagógicos. La disposición de la pluralidad lingüística permite convivir con respeto, tolerancia e intercambio en el que cada uno aporta en beneficio del otro, desde su propia particularidad, que la propuesta de lo Intercultural e Intracultural cierre toda forma de discriminación y se tenga la opción de mirar desde adentro hacia afuera, llevando a la práctica formas de interacción entre todos y todas.

En el ámbito educativo se tiene el desafío de fomentar el uso, aprendizaje y desarrollo de la lengua indígena originaria, castellano y lengua extranjera, los maestros y maestras tenemos la posibilidad de proponer desde el planteamiento integral holístico de las áreas en comunicación y lenguajes, desarrollando también el currículo en lengua indígena originaria. Hacer que el área de lengua originaria ya no sea una isla separada de las

áreas de saberes y conocimiento, que el área de Comunicación y lenguajes sea el elemento integrador y dinamizador para las lenguas originarias las cuales se constituyan en medios de comunicación e interacción permanente.

El uso del quechua por madres y padres de familia esta aun presente, hecho que se puede aprovechar para realizar actividades de encuentros entre padres y madres con sus hijos e hijas para reflexionar sobre posiciones que se tienen, por ejemplo es importante lo que dijo el actual trabajador de la empresa don Grover Lucas: "La lengua quechua ya casi ya no se oye como antes, sólo los mayores hablan para chancearse² con nosotros o entre ellos se ríen hablando quechua" Cuando se le preguntó ¿Por qué se da esta situación?, el señor contestó: "es que ya la gente ya se ha refinado, a muchos les da vergüenza hablar" luego de un momento dijo "Claro, me incluyo pa' que me voy a negar yo también me he refinado un poco" (Entr. 04/01/2016).

Desde el ámbito educativo también podemos tomar referencia de algunas madres de familia, la señora Petrona Colque³, refirió algo similar "la gente joven de hoy un poco se avergüenza de hablar en quechua (...) por ejemplo a mi hijo cuando le hablo en quechua me dice ¿Qué me están hablando?. (...) dime en castellano, mmm y yo le digo pero tienes que aprender pues, lo que estoy diciendo, y él me dice, Ay! No me gusta mami, me dice". En este caso se tendría que analizar el por qué no le gusta al joven hablar o es que no conoce específicamente el quechua.

2 De acuerdo al lenguaje coloquial que usa el señor significa bromearse, hacer bromas es decir usar palabras graciosas para reír.

3 Nombre ficticio porque la señora que no quiso ser identificada.

Otro relato interesante que el señor Grover recordó de su hermano menor, un niño de 12 años, estudiante que estaba en el séptimo grado en un colegio de varones ubicado en el centro de la ciudad de Oruro U. E. "Simón Bolívar".



Jhonny hermano menor del señor Grover Lucas

Lo que viene a continuación es un caso para reflexionar acerca de algunas concepciones que se tiene en cuanto a usos de la lengua indígena en contextos cotidianos y educativos:

Un día mi padre me pidió apoyar a mi hermano menor en las debilidades que estaba atravesando específicamente en la materia de lengua originaria. En uno de esos días de repaso con su libro, fuimos repasando lo básico del quechua, yo estaba de vacaciones y aproveche a enseñarle lo poco que sé, pasaron los días de la semana y parecía que mi hermano estaba empezando a comprender algunas palabras y oraciones cortas, pero un día cuando salimos de mi casa en el minibús, cuando mi mama hablaba en quechua me sorprendió la conversación de mi mama en quechua y la de él en castellano kunqa mayk'achus?

'¿ahora cuánto será?' kimsamanta, kay phisqata kusaq' de los tres este 5 bs. le voy dar', y de repente mi hermano susurro al oído de mi madre diciéndole "ya no hables", y yo le pregunte suavemente ¿Por qué? Y el contestó con otro susurro "¿Qué estará pensando la gente? Y que puede pensar le dije "la gente debe pensar que somos campesinos, en la casa no más vamos hablar" (Relato 12/12/2015).

Este relato más las anteriores entrevistas hacen referencia que detrás del aprendizaje de las lenguas indígenas están concepciones cargadas de la mentalidad colonial, el niño, por ejemplo, en ese entonces concebía que el uso del quechua está destinados sólo a la gente del campo, y a la vez se auto identificaba como otro tipo de persona, pero no como un campesino. En este caso el esfuerzo en el aprendizaje es más por la aprobación de la materia que por aprender a usarla como medio de comunicación o sentirla como un elemento de su identidad cultural.

¿Por qué se cree que la lengua indígena está destinada sólo para campesinos?, porque así nos lo han hecho pensar, es como también lo sienten los jóvenes, así como revela (Bautista, 2010a)

Pensar que nuestras culturas anteriores a la modernidad eran culturas bárbaras o salvajes como aparecen en el "imaginario" europeo y occidental, es parte de los mitos fundacionales de occidente que como horizonte civilizatorio produjo para luego imponer a todo el mundo su supuesta innata superioridad.(...). Dicho de otro modo, la producción del sistema de los alimentos, del sistema de la medicina, de la cultura y de la ciencia en nuestros

pueblos anteriores a la llegada de los españoles probó ser eficiente, simplemente porque permitió la producción, reproducción y desarrollo de esa forma de vida que despreciaron los españoles, que nos enseñaron a despreciarla y que nuestra oligarquía criollo-mestiza-colonizada sigue despreciando hasta el día de hoy, por eso tiene terror de pensar siquiera en la posibilidad de tener un Estado Comunitario a imagen y semejanza de los pueblos originarios de estas tierras (pp. 228-229).

El niño, los jóvenes, los padres madres de familia no son responsables de esta forma de pensar, a lo largo de los años heredaron de nuestros antepasados esta forma de pensamiento que tenían los españoles de ese tiempo, quienes miraron con desprecio al sistema de conocimientos que se manejaban en esos tiempos coloniales.

El MESCP nos propone mirar procesos históricos de la colonialidad, mirar lo que aún está pasando, es importante ampliar y reflexionar lo que en el fondo plantea la propuesta, quizás la entendemos desde la codificación de palabras o simplemente nos inclinamos a oír lo que la gente dice con posturas de rechazo y sin argumento. Es evidente que hoy las actitudes hacia la lengua indígena son una controversia de la cual tenemos que salir con respuestas brindando posibilidades a futuro no solo de nuestros hijos e hijas sino a la de nuestras lenguas indígenas.

El pensamiento minero es comunitario familiar, es decir vive más con su familia no ha olvidado vivir en comunidad, vivir con la naturaleza, pero en el fondo de esto los pensamientos están ligados al mundo empresarial. No porque él haya querido sino porque

tuvo la impresión de que antes se vivía en pobreza, y que el acumular riquezas le ha dado cierto status social sin sentir represiones culturales ajenas a la suya. El capitalismo es parte del colonialismo o la herencia colonizadora que quedó.

Ante esta situación (Bautista, 2010b) refiere:

Sin embargo junto con la economía moderna, ha triunfado también el conocimiento y el sistema de saber moderno, pero no porque sea más racional, sino por haber sido literalmente impuesto, primero por la violencia y luego por la imposición de su sistema pedagógico, por haberse constituido ella en el saber por antonomasia, a costa de la negación y destrucción de nuestro sistema de saberes, durante cinco siglos. Por eso ahora nos parece natural creer o concebir que el sistema de los saberes y del conocimiento moderno es superior, racional, y verdadero en sí mismo. (p. 229).

En relación a la lengua esto se relaciona con el hecho de pensar que el castellano es mejor que una lengua indígena, que los aprendizajes que vienen de la ciudad o del extranjero son mejores que los nuestros. No es hora de llorar sobre la leche derramada sino que hacer entre todos y todas como nietos e hijos de mineros, así como lo manifiesta (Bertely, 2011a) "Los indígenas comenzamos a vernos, sentirnos y relacionarnos desde nuestro ser indígena, que estaba oculto, enterrado por la brutal agresión a la que nos sometió la sociedad y en particular el sistema educativo" (p. 140).

Podemos empezar a sentirnos culturalmente indígenas si lo deseamos, pero si no queremos no lo hacemos. Podemos aun decir que no

somos indígenas, sin embargo desde esta postura apoyamos al proceso de revitalización, que existen posibilidades de apostar en favor de las lenguas indígenas, que en las nuevas generaciones pervivan el uso de lenguas indígenas, podríamos realizar lo que en otros contextos realizan (Bertely, 2011b):

En México estamos aprendiendo juntos indígenas y no indígenas, experimentando una nueva forma de educarnos dentro de las instituciones formadoras oficiales (...). Partimos del conflicto para poder analizar las relaciones de dominación-sumisión que permean nuestras sociedades, interaprendemos constantemente y el motor de nuestro trabajo en equipo implica ceder la palabra y escucharnos unos a otros, a partir de una misma causa: la educación con dignidad y fundada en el derecho de las generaciones indígenas y no indígenas futuras (p. 140).

La reivindicación hacia la lenguas indígenas partirá a partir de tomar conciencia de la identidad y haciendo compromisos de dar viabilidad al uso de forma consciente. Es evidente que no podemos renunciar a la forma de vida que se tiene ahora, pero es hora de dar espacio a esa reivindicación, repensar y reflexionar sobre ese pasado donde la lengua indígena originaria era centro de la cultura.

Dada la Constitución Política del Estado, en estos contextos no se ve la posibilidad de aportar a la oficialidad de la lenguas indígenas por diversas razones, razones que nos inducen a reflexionar ¿Por qué aun la lengua indígena ya sea quechua o aymara aún pervive su uso?, ¿Qué acciones se podrían tomar para revitalizar usos de

la lengua indígena en estos contextos?. Empero es necesario analizar y cuestionarnos ¿Por qué se da este poco uso de las lenguas indígenas?.

Recordando nuestras prácticas culturales y la lengua indígena

Una lengua indígena es parte de la cultura, recreamos en ella distintas formas de pensar y actuar. Al no aceptar oír, ni querer aprender a hablar una lengua indígena, uno se aleja de lo uno realmente fue a través de sus antepasados. En la cultura actual de los jóvenes ya no se oye hablar de quienes en realidad fueron nuestros abuelos y demás antepasados. Reconocerse a través del tiempo es muy importante, vivenciar prácticas culturales de nuestros ascendientes es comprender cómo fue antes nuestra cultura.

En la población minera de Antequera aún se practican las diferentes tradiciones y costumbres. Cuando se las promueve los habitantes acuden a estas, por ejemplo un evento organizado por varias instituciones y autoridades del municipio cautivó a sus pobladores el año 2015 en el mes de julio se realizó el Festival de música autóctona en la FERIA AGRO PRODUCTIVA, promoviendo el encuentro e intercambio de diferentes saberes y conocimientos.



Participantes en la feria demostrando su folclore en la plaza de Antequera (2015)

En el evento, las diferentes comunidades aledañas al centro minero Bolívar resaltaron su participación con danzas y cantos en lengua indígena con el propósito de recrear diferentes conocimientos transmitidos por los antepasados o de qué población se habla una parte de la población observa y en muchos casos participa animadamente.

Los espectadores no siempre son originarios de comunidades cercanas al municipio de Antequera, una de estas personas recuerda que ciertas prácticas de donde uno proviene son similares a las de su departamento. La señora Petrona "yo soy del lado de Tupiza y casi igual en mi pueblo se baila en (...) si, en diferentes fechas, si soy del lado de San Vicente".



Mujeres y hombres manifiestan su alegría en la feria (2015)

Esta experiencia vivida en el 2015 pone de manifiesto que en el contexto minero de Antequera aún perviven las prácticas culturales nativas, nos permite reconocer que somos parte de una diversidad cultural viva, aunque actualmente la población proviene de alguna comunidad indígena, no olvidar lo que también dijo Reinaga en 1976: "el indio minero deja su tierra de labranza y emigra a la mina" (p. 133).

Pero... ¿será verdad que los habitantes de los centros mineros

nos avergonzamos de hablar una lengua indígena?, y si es así ¿Por qué lo hacemos?, a dónde nos conducirán estas actitudes?

Es evidente que a la población de Bolívar migraron personas de distintas áreas etnolingüísticas como quechuas, aymaras de diferentes provincias, comunidades, cantones de diferentes lugares. Existían y existen personas que han facilitado el desarrollo del castellano, por ser monolingües en esa lengua, ha sido más fácil desplazar las lenguas indígenas. Desde (Albo, 1995). "La castellanización es mayor, llevando incluso a fuertes pérdidas del quechua, en los principales pueblos, centros mineros y estaciones del ferrocarril, como los siguientes: Provincia Poopó: las minas del Cañadón Antequera- Bolívar (96% Castellano, 59% Quechua)".

Superar la mentalidad colonial es tarea permanente, como maestros y maestras si no hablamos ninguna lengua indígena seamos monolingües militantes. Es decir yo impulso el quechua y el aymara desde mi castellano, porque yo soy parte de ella, esa fue la lengua de mis ancestros, si no la hablo no importa pero plantearé actividades y espacios para que mis estudiantes, padres y madres de familia se motiven a recrear la lengua indígena.

Si pensamos que hablar una lengua indígena sólo está destinada para las personas que viven en el campo y sólo a ellos les útil, estaremos equivocados permanentemente. La lengua es para todos las que la quieren hablar. En cierta medida el sentimiento hacia las lenguas indígenas no está relacionada con los argumentos de utilidad simplemente sino a atreverse a dar viabilidad a su uso, y respetar que el otro hable, valorar el potencial que tienen en vez de mostrar actitudes de indiferencia.

A manera de conclusiones

La intención de este documento es hacer notar desde diferentes experiencias que gran parte de los pobladores que habitan un centro minero tienen o tenemos orígenes de contextos indígenas, y ese hecho hace que algunos hijos o hijas de mineros hayamos olvidado nuestros orígenes indígenas y comunitarios. Otra experiencia es que en un momento dado nuestros antepasados arrastrados por la mentalidad colonial aprendieron a estar indiferentes hacia nuestra lengua indígena o en otros casos a esconder y callarla por diferentes razones.

Refiriendo a las interrogantes que se plantearon inicialmente, se menciona que existen expertos que coinciden en señalar que la vitalidad de una lengua descansa en las actitudes y políticas que asumen los propios hablantes; por ejemplo, si las personas que saben quechua o aymara consideran vergonzoso expresarse en una de estas lenguas y prefieren usar el castellano, aunque su pronunciación delata quizá otras situaciones, hace que las actitudes muestren otra señal que no es precisamente el fortalecimiento de la cultura y la lengua. Otro factor vital por las cuales no se desarrolle la lengua es la transmisión intergeneracional; los abuelos, los padres o los hijos, por un motivo u otro, evitan hablar en lengua indígena. Siendo así este proceso seguimos dejando dormida y en vulnerables a las lenguas indígenas.

Este aspecto nos exige a todos integrarnos a procesos de sensibilización cultural que circunda en diferentes ámbitos del contexto boliviano, vernos entre nosotros desde el espacio cultural histórico y lingüístico y hacer frente a diversos problemas y desafíos. Que el uso de la lengua y aprendizaje existe como tal, no ha desaparecido

y tenemos el privilegio de elaborar marcos de referencia para promover la transmisión intergeneracional que practicaban nuestros antepasados.

Los jóvenes están en el espacio más importante de la vida, el sentir quizá cierto rechazo hacia el uso de la lengua no es culpa de ellos sino de las circunstancias que se han presentado. En su formación los padres y madres podemos aun intervenir, haciéndoles conocer nuestros orígenes lingüísticos, nuestro árbol genealógico sin imponerles un reconocimiento, sino haciéndoles partícipes de sentimientos y conocimientos para que de forma autónoma despierte en ellos intereses y necesidades respecto al valor de la lengua indígena en su formación.

La importancia de incentivar al uso de las lenguas en nuestros jóvenes es hacer que ellos y ellas estudien no sólo por la obligación para aprobar la materia, tampoco porque se cumpla la ley escrita, sino llegar a comprender que entendemos la diversidad lingüística y que ésta es parte de cada uno de nosotros. Sentir que el desarrollo de nuestras lenguas son posibilidades y

oportunidades para mantener nuestras historias, de lo que fuimos y aun somos.

El aporte cultural, histórico y lingüístico de la comunidad en el proceso formativo de los jóvenes y señoritas estudiantes en contextos mineros es muy importante, ya que se pueden dar a través de la interacción reflexiones importantes entre todos. En cierta medida la comunidad debe favorecer a la revitalización ya éste es el mayor espacio donde interactuamos de ella podremos aprender y compartir conocimientos acerca de nuestras lenguas indígenas. La cuestión es aportar en beneficio de los todos.

Las leyes están hechas, nuestra diversidad está reconocida, ahora es el momento de acompañar a la oficialidad de las lenguas indígenas no sólo por lo legal; sino más bien, comprendiendo que la conexión familiar es lingüística no queda sólo es por la identificación sanguínea o biológica que al hablar nuestra lengua nos conectamos para reconocer que somos de una misma cultura y por tanto al uso de la lenguas indígenas todos y todas estamos llamados a fortalecerla.

(*) Victoria Mamani Choque

Tiene una Maestría y es maestra en Matemática Nivel Secundaria Lic. en Educación Intercultural y Plurilingüe. Coordinadora IPC de los Valles

Bibliografía

Albo, X. (1995). Bolivia Plurilingüe. Guía para planificadores y educadores 1. Cuadernos de investigación. La Paz: UNICEF- Cipca.

Bautista, J. J. (2010b). Crítica de la Razón Boliviana. Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana. La Paz- Bolivia: Rincón Ediciones.

Bertely, M. (2011b). Método inductivo intercultural, pedagogía, bilingüismo y conocimientos indígenas. Pueblos indígenas y Educación, 140-141.

Lopez, L. E. (2005). De Resquisios a Boquerones . La Paz - Bolivia : PROEIB Andes y Plural Editores .

Lopez, L. E. (2006). Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia. La Paz: Plural Editores.

Ministerio de Educación. (2016). Unidad de Formación Nro. 10 "Comunicación y Lenguajes: Lenguas Castellana y Originaria - Sistemas de Comunicación y de Lenguajes de Nuestros Pueblos y Naciones". Cuadernos de Formación Continua. Equipo Profocom. La Paz - Bolivia.

Plaza, P. (2009). Quechua. En C. M. Muysken, Lenguas de Bolivia Tomo I (pág. 217). La Paz: Plural Editores.

Reinaga, F. (1976). La Revolución India. La Paz: WA-GUI Talleres Gráficos.

Romaine, S. (1995). Lenguaje en la sociedad. una introducción a la sociolingüística. Madrid: Ariel Editores.

Sichra, I. (2006). El quechua. La lengua mayoritaria entre las lenguas indígenas. Diversidad y ecología del lenguaje en Bolivia. La Paz: PROEIB Andes/Plural Editores.

UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA CONTRA-CAPITALISTA

Hernán Cuéllar Urquizu *

Juch'unchaynin

Junk'ajuna runa jawa llaqta manta abya yalanchisman yaykuykusqakunmanta pacha yuyaynin chista saruchayta qallarinku, yachachiyninchista yuraq runaqa munasqankuman jina apayckachawayku, yuyaynintaqri saqra kawsayman apawayku, chiqniy, maqanakuy, chayman jina musuq yuyayta, allin t'ukurispa, may k'acha

suk'asqitata jallp'a sunqunmanta, chaqrarunaq ruwanasnin chismanta kay jatun yuyay paqarimun, tukuy kullasuyu runa allin kawsayta sayachinanchispaq, saqra runaqa yuyayninta qarqunanchis waq chhiqanman ripunankupaq, chantaqa kullasuyu runaqa kuntur jina janaqpachaniqta phawanan tiyan

Resumen

Las formas tradicionales de enseñanza impuestas desde la lógica occidental y eurocentristas no dieron ni darán buenos resultados para un verdadero desarrollo y crecimiento de una nación, mucho menos para la formación integral del individuo cuyo horizonte sea el de la liberación, la creatividad y la productividad, pues el objetivo medular de esta lógica extranjera es la de generar una sociedad pasiva, manipulable y dependiente de contextos ajenos de su realidad. En una antítesis teórico-filosófica, ideológico-política surge el planteamiento de una educación nacida desde nuestras raíces ancestrales, con identidad propia y pluricultural en la riqueza particular de cada pueblo y nación

indígena originario campesino. Primero para fortalecer, revolucionar y reconstruir nuestras identidades y segundo para expulsar los principios y pensamientos ruines y destructivos del capitalismo, no solo de nuestro estado sino de todo el mundo, a partir de la unión complementaria de todos los estados que hasta la fecha sufrimos del ataque constante de los países económicamente potentes, y que no tiene reparos para lograr sus propósitos. El estado plurinacional debe levantar el vuelo como lo hace el cóndor imponente, majestuoso y protector de las tierras de sangre india y de sangre de todos de los que amamos nuestra Patria Boliviana.

Introducción

El contexto mundial se ha configurado desde la mirada y los intereses de los países industrializados, cuya ideología y política hegemónica de explotación y sometimiento se ha enraizado en las subjetividades de todos los habitantes de nuestra Abya Yala a partir de diversos medios. Por ello es tiempo de detener esta invasión colonizadora que es constante en nuestra sociedad a partir del planteamiento de una alternativa educativa contra capitalista. Desde la llegada de los españoles a nuestras tierras se ha ido utilizando diferentes métodos para hacernos ver como sujetos sin identidad, ni cultura, porque ellos se consideraban la única identidad civilizada superior. Respecto a nuestras lenguas, estas no podían ser habladas, porque representaba el salvajismo y la barbarie, por tanto teníamos que aprender forzosamente la lengua de los blancos. Al mismo tiempo fueron violentando metódicamente nuestra esencia y nuestras raíces, pues inclusive se nos quitó la libertad de creer y pensar con nuestros propios sentires, se desdeñaban nuestras creencias y lo que nuestros abuelos antepasados sentían como sagrado y divino, los hombres blancos los consideraban una herejía o satanismo, pues los mal llamados conquistadores habían traído a un dios blanco como ellos desde su tierra, para que lo adorásemos bajo pena de muerte y castigos.

En ese contexto general se ha analizado y discutido al respecto en diferentes espacios, y por distintas personas y personajes sobre el efecto transformador de la escuela, porque a partir de ella se puede desestructurar y descolonizar la práctica y praxis pedagógica deconstruyendo los componentes de los esquemas occidental-eurocentristas en el proceso de aprendizaje - enseñanza ya que se ha visto que éstas son

estériles, y mutiladores de creatividad y enajenantes de las realidades.

El pensamiento capitalista de las sociedades industrializadas que históricamente han considerado a los habitantes de los países económicamente débiles sus inertes esclavos y sirvientes, es más que probable que no esperaban estos planteamientos que desafían a estos países que tienen por filosofía el sometimiento y la opresión de otros Estados. En este momento vale la pena citar el planteamiento reflexivo y de seriedad profundidad del escrito boliviano Bautista:

...“el problema sería entonces si estamos dispuestos a seguir siendo sus siervos, ya sea política, económica o teóricamente hablando”. Bautista (2010, p. 31)

Consideramos que un maestro o maestra digno no puede ser siervo de ninguna fuerza o pensamiento que afecte negativamente a nuestra sociedad en la complejidad de su significado. La respuesta está en que varios profesionales de la educación han retornado a las lecturas y al estudio analítico-reflexivo de nuestra realidad. A la realidad del mundo y poder definir un posicionamiento ideológico político frente a la agresión hegemónica del capitalismo, esto diría yo, es una de las virtudes del Programa de Formación Complementaria para Profesoras y Profesores (PROFOCOM) del Sistema Educativo Plurinacional, que dicho sea de paso, se ha convertido en un movimiento que ha cambiado la indiferencia del trabajador de la educación por un inquieto sujeto comunitario, que dinamiza sus estrategias con fines productivos de liberación, que permita el reconocimiento de todas y todos los bolivianos como personas transformadoras de nuestros entornos locales, nacionales y mundiales.

Culmino esta primera parte indicando que la presente redacción académica discurrirá sobre el enfoque de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en el que expondremos testimonios de tres maestras del nivel secundario que trabajaron con la producción de conocimientos en lengua originaria quechua. Se explicará el procedimiento, el análisis reflexivo de los actores educativos, y los resultados que se produjeron en la experiencia pedagógica. Otro elemento que destaca es la revisión bibliográfica de algunos teóricos que nos permitirán profundizar la concepción semántica y significancia de los términos intracultural, intercultural, y plurilingüe para finalmente realizar una reflexión sobre el imaginario de estudiantes, maestros y algunas personas sobre el enfoque intercultural en la educación.

Mi identidad

Las y los bolivianos hemos sido sometidos a un plan de reducción al grado de haber perdido el orgullo de haber nacido en nuestra amada patria boliviana. Se vive una etapa de desconocimiento voluntario de nuestros orígenes que han sido tanto los embates agresivos y violentos de los "países amos", que nosotros nos hemos avergonzado de ser uno de los "países siervos". A título de ilustración señalamos que no es de gran extrañeza que un joven quechua, o de cualquier cultura, que por algún motivo deja sus raíces culturales para vivir en otro contexto geográfico, retorna a su ciudad, pueblo, o comunidad con nuevas expresiones o tonos en su hablar, su vestimenta es diferente, los gustos alimenticios cambian, y hasta sufre permutas en su forma de pensar, es como si se transformara en un muñeco moldeado por agentes de culturas ajenas apropiándose de ellas como real para llegar a ser mejor persona, o un ciudadano distinguido. Se siente tan

dueño de algo ficticio que desdeña sus comienzos y raíces propias, aunque esto lo convierta en un ser infeliz y haya elegido ser un huérfano de su cultura para aceptarse como un hijastro mal recibido y despreciado por aquella a la cual es ajena.

Recientemente se desarrolló los Juegos Olímpicos de Río, un monumental encuentro de congregación de atletas que son "lo mejor del mundo" en un plano deportivo, la delegación boliviana está compuesta por 12 atletas, los mismos que fueron a una lucha de igual a igual, aunque no con las mismas herramientas, ni los mismos soportes económicos. Los televidentes siguieron el desarrollo de las olimpiadas de Río y disfrutaron de varias de las disciplinas deportivas de distintos países, e inclusive se apropiaron de sus competidores favoritos, los mismos que destacaron por sus medallas de oro, plata y bronce. ¿Pero cuántos de los bolivianos seguimos a nuestras y nuestros atletas?, muchos inclusive desconocíamos el día y la hora de su participación.

"Dos de los 12 atletas bolivianos que participan en los Juegos Olímpicos de Río ya realizaron sus pruebas deportivas, pero aún la expectativa está presente para ver el desempeño de los demás en el evento deportivo más importante del mundo.

Ana Carina García y Óscar Soliz fueron los primeros en competencia. García quedó en el puesto 44 entre 51 deportistas que practican el tiro deportivo, sin llegar a superar su récord personal.

Por su parte Soliz no consiguió concluir la prueba de fondo de ciclismo olímpico en la que recorrió 190 kilómetros de los 253 contemplados en el evento. Sin embargo, el ciclista podrá reivindicarse en su segunda

participación". Los Tiempos "El calendario de los atletas bolivianos en Río 2016" (2016, Agosto 8).

Este hecho demuestra indiscutiblemente que nuestra intraculturalidad boliviana está difusa, disgregada y débil, pues no valoramos a los nuestros, ni a lo nuestro, por ello es que existe la necesidad de plantearse una estrategia de trabajo que nos permita auto-reconocernos, auto-revalorarnos y reencontrarnos con nuestra identidad, nuestra voz, nuestra música, nuestras creencias y nuestra realidad en general a partir de una educación intracultural, intercultural y plurilingüe.

El aire vivo de los saberes y conocimientos de nuestras culturas originarias se detuvieron temporal e inteligentemente al sentir la presencia de pensamientos ajenos a nuestra naturaleza y a nuestra realidad. Estos llegaron con subjetividades de superioridad para ellos, pues suponían falsamente que nos traían una forma de vida civilizada, una nueva forma de pensar, actuar y vivir, y nos describieron como salvajes sin espíritu, ni alma. Además nos consideraron erróneamente sin cultura ni pensamiento y también nos despojaron sistemáticamente de nuestra identidad hasta hacer que reneguemos de ella hasta el extremo de hacernos creer que lo nuestro está mal, pésimo, inútil o inservible y lo foráneo es mejor y superior.

Lo intracultural independientemente de su significancia que recae en la acción de recuperar, fortalecer y difundir las características de nuestras naciones y pueblos indígena originarios, también debe ser considerado como un reto y un desafío que requiere de valor y honestidad ya que debemos volcar la mirada a nuestro pasado. Recordar a nuestros abuelos para conocernos y reconocernos con fortalezas, virtudes,

debilidades e imperfecciones; es decir, no equivocarnos nuestro camino y considerar que fuimos o que somos sociedades pertenecientes a culturas político-social, económico social y culturalmente perfectas, sin embargo es necesario enmarcar todo el proyecto en un plano de la construcción de las ideas propias. Nosotros somos capaces de buscar respuestas a la problemática a partir de nuestra propia forma de pensar, para una descolonización liberadora y para ello emprender la lucha contra la hegemonización del pensamiento capitalista de donde proviniere.

(Art. 78: 3), y su contribución al "fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y el entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado"

(Art. 80: 2). El proyecto de Ley de Educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez sienta las bases y pautas para esta descolonización y refundación educativa.

Emerge la naturaleza de nuestra cultura

Permítanme situarles, la maestra Eulogia del Rosario Martínez Pérez del área de Comunicación y Lenguajes (trabaja en la Unidad Educativa Gastón Vilar Casso B, del distrito de Sucre) vivió una experiencia debido a una de las buenas "consecuencias" del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros (PROFOCOM). La maestra Martínez vivía un momento de tensión debido al lento desarrollo de sus contenidos en el caso de sexto de secundaria paralelo "B", el contenido era **La Oratoria**. Pues bien, ella se apoyó en los cuatro momentos metodológicos:

el primer momento; la práctica tomada como opción del contacto con la realidad, la observación de los cursos y patios de la Unidad Educativa y los alrededores. El accionar educativo estaba dirigido hacia la concreción del objetivo del Proyecto Socioproductivo¹ relacionarlo con el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas en las y los estudiantes. El momento de construir la teoría (segundo momento) se redactaron discursos sobre las impresiones y percepciones del trabajo de observación que se realizó en las áreas y calles circundantes al colegio.

En el debate, sobre la reflexión (tercer momento) del proceso pedagógico, surgieron ideas para trabajar en la concienciación sobre el cuidado de La Madre Tierra y se hablaron de diferentes estrategias y técnicas. Pero la que más aceptación tuvo (cuarto momento) fue la redacción de un libreto para una dramatización. El trabajo comenzó con algunos voluntarios que cogieron los lápices y bolígrafos, y a partir de la orientación de la maestra se fue esbozando comunitariamente esta labor entre risas y ocurrencias, fortaleciendo de este modo el respeto a las ideas y las opiniones diversas, así se fue construyendo un compromiso colectivo con un propósito pedagógico, social, político, ideológico y cultural.

La maestra dentro de su trabajo pudo advertir lo siguiente:

En la siguiente clase concluimos con la presentación de los discursos, algunos de ellos se prepararon

1 OBJETIVO GENERAL DEL PSP. UE. GASTON VILAR CASSO B-2015

Contribuir en la Formación de una comunidad educativa productiva, crítica, reflexiva y participativa, a través del rescate, fortalecimiento y difusión de saberes y conocimientos locales y de otros contextos apoyados en el uso de medios tecnológicos, realizando prácticas investigativas, expositivas y analíticas referidas al acopio y la reutilización de residuos reciclables, para la convivencia armónica y equilibrada con la Madre Tierra y el Cosmos.

escritos. Más adelante abordamos la teorización tomando en cuenta ya los conocimientos de los estudiantes que adquirieron a través de la práctica. Estos saberes se centraron exactamente en la oratoria, y sobre todo a lo concerniente al discurso; es decir, a las partes y clases del discurso, para así trabajar de esta manera la dimensión del saber de los estudiantes formando sus conocimientos sólidos a través de la práctica.

Pasamos a la valoración a través de preguntas; les dije si era fácil o difícil presentar un discurso oral, algunos dijeron que no era tan complicado, pero otros manifestaron que no les gustaba, que les cuesta mucho hablar en público. Entonces les expliqué que hablar en público es muy importante para poder encontrar nuestra superación, de esa manera valoramos el discurso oral y admiramos a las personas que saben emitir un buen discurso. Que es muy importante trabajar la forma de vencer nuestra timidez y buscar siempre la superación personal, y por tanto un cambio de actitud positiva para formar una personalidad firme y libre de prejuicios, con esto concluimos la clase quedando pendiente la producción.

Ya desde la planificación del tema apoyé la idea de presentar un sociodrama para trabajar el proyecto socioproductivo de nuestro colegio, y además articular con las áreas de lengua originaria, biología y ciencias sociales y obtener así un producto de esta actividad.

Fue interesante trabajar este argumento del sociodrama, "Defensa para la Madre Tierra", porque a partir de esta actividad desarrollamos el proyecto socio

productivo articulando con otras áreas. Primero nos dimos la tarea de elaborar el libreto, luego elegimos actores y posteriormente nos dispusimos para los ensayos. En muchas ocasiones se fueron ultimando detalles hasta la puesta en escena. (Martínez, Cueto, Carrasco y Cuellar 2015, p.69)

El Reencuentro Natural con mi Cultura

La maestra Rosario elaboró junto a sus estudiantes el libreto en cuatro sesiones, durante dos semanas y fueron otras dos sesiones para la memorización del mismo. En ese periodo de ensayos es de suma importancia la aproximación entre estudiantes y maestros como seres humanos, y la gran importancia capital de buscar la relacionalidad afectiva que incentive el cariño y afecto entre los sujetos que participan del acto educativo, como sostiene Maturana 1988 (p.9)

"El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social"

Partiendo desde la mirada del investigador y teórico chileno Maturana es de gravitante importancia cuando la persona se siente reconocida en toda su dimensión, sin ningún tipo de discriminación, y sobre todo aceptando el error y la equivocación como parte de cualquier proceso de aprendizaje, así en definitiva, se abren

alternativas de gran amplitud para lograr desarrollos en diferentes ámbitos de la integralidad del ser humano. De esta forma trabajó la maestra Rosario Martínez con las estudiantes del sexto año de escolaridad paralelo "A".

Volviendo al proceso de trabajo, lograr el producto en el proceso pedagógico donde se desenvuelve el contenido, cuando ya habían transcurrido casi seis semanas a penas se alcanzaba ver los resultados, y es precisamente en el periodo de ensayos e interacciones entre las y los estudiantes actores donde se logra compenetrar sus pensamientos, escuchar sus pensares y percibir sus sentimientos.

Maestra y estudiantes se convertían en una familia, sin embargo, por más que se extremaran esfuerzos las y los estudiantes no habían logrado retener en su memoria sus parlamentos, por consiguientemente esto resultaba un obstáculo, que ciertamente la maestra no tardaría en descubrir. Durante el descanso se produjo un hecho que le llamó la atención, uno de los estudiantes hizo una alocución en lengua originaria quechua a su personaje de abogado defensor de la Madre Tierra, entonces la maestra Rosario percibió la soltura y naturalidad de sus palabras, inclusive fue una situación tan especial que con tan sólo la entonación de su voz, se podía entender lo que quería decir y transmitir. La maestra se levantó rápidamente de la gradería del campo deportivo y pidió que repitiese lo que había dicho, el estudiante proveniente de Potosí, comunidad de Tomoyo frontera con Chuquisaca, al principio se turbó, y se sintió avergonzado al ser sorprendido por su maestra, el cual demostró una resistencia disimulada, y repitió lo que dijo, al principio sin la misma entonación, e inclusive con voz entrecortada e insegura. La maestra miró al estudiante y a su alrededor

observando a sus actores y les dijo: “¡nuestra obra va a ser en quechua!”. Con mayor certeza dio la orden, todo lo que practiquemos será en lengua originaria, y así también nos entenderán los del barrio.

La transformación de ánimo fue notoria, tan notoria, que la memorización de parlamentos quedó sin efecto, las y los estudiantes dejaron los papeles en las graderías, otros los guardaron en el bolsillo y en definitiva la lengua originaria fue como el aire, el oxígeno, la motivación, la realidad no fingida de sus voces, su lengua era el reencuentro consigo mismo, con las voces de sus abuelos, de sus padres, las primeras palabras que balbucearon cuando niños, todo fue un cataclismo de sensaciones y emociones, los personajes cobraron vida, también tomaron sus posiciones e inclusive parecían ciertamente unos actores, porque transitaban sus mensajes con la naturalidad de su historia, la libertad de no fingir, ni actuar, ni remedar palabras, ni voces, sólo ser uno mismo tal cual nació.

Zabaleta 1998 (p.8) citaba en su obra 50 años de historia que debe ser analizado: “Catari prohibió el pan porque era español, y mandó cortar la lengua de algunos que se atrevieron a expresarse en lengua de Castilla en su delante”.

No pretendemos alentar a la violencia, lo que sí rescatamos de ese hecho es el tema de hacer valer lo nuestro y no permitir que subjetividades ajenas interpreten desde sus lógicas eurocentristas u occidentales que nuestras culturas sean tan sólo vestigios de sapiencias salvajes e incivilizadas despojadas de riquezas, cosmovisión e inteligencia capaz de construir y reconstruir conocimientos y ciencia pero desde nuestra racionalidad andino-amazónico, entonces estamos

en posición de crear y construir conocimiento que se convierta en una alternativa sólida y real que contrarreste a la lógica modernista del capitalismo.

Ante esta situación citaré lo expuesto por el filósofo boliviano Juan José Bautista:

... ahora estamos llegando a la conciencia de que hay que producir este conocimiento, no porque queramos producir otro conocimiento más, como otra novedad teórica, sino porque queremos seguir viviendo, pero no como hasta hoy, sino seguir viviendo de acuerdo a como históricamente hemos producido la vida, pero no porque queramos tercamente vivir de acuerdo a nuestras costumbres, sino porque nos hemos dado cuenta de que la forma de vida que nos impuso la modernidad, significaba la muerte de los nuestros, y que en todo este proceso nos hemos dado cuenta, o nos estamos dando cuenta de que la forma de vida que hemos producido culturalmente, permite o posibilita el desarrollo de la vida nuestra pero también de los demás y de la naturaleza. Bautista (2010 p. 45).

La experiencia nos permite ubicar una situación de urgente reencuentro con nuestra lengua y nuestras costumbres que han sido subvaloradas sistemáticamente por diferentes mecanismos e instrumentos del modernismo capitalista. El hecho de redescubrirnos es un reto y desafío que todos debemos fijarnos como meta y propósito de vida, hoy en día nos sentimos presos de una identidad que ha sido moldeada por un sistema social ajeno al nuestro y que nos ha hecho más manipulables y dependientes en varios sentidos, de tal manera que nos impide reencontrarnos.

La experiencia de la maestra Martínez y sus estudiantes nos demuestra que sí existe un enmascaramiento social que nos dificulta avanzar en el camino para lograr vernos y reconocernos en nuestra verdadera esencia de "ser".

Cuando rescatemos nuestra esencia de nuestras raíces culturales que favorezcan en la convivencia con nuestros iguales y con la Madre Tierra veremos cómo logramos interculturalizarnos, unirnos entre las culturas en convivencias libres y de igualdad, y demostrarnos que no solo es un intercambio de una culturalidad folclórica estereotipada, sino que está y estará en manos de todos nosotros luchar por la construcción de una interculturalidad planteada como una nueva forma de vida y de coexistencia entre todo y todos los que habitamos este planeta.

La puesta en escena del sociodrama fue titulada "Pachamamanchispa chhiqa kaynin"², el efecto de tal herramienta comunicativa, y esto es necesario aclararlo, no se desconectó del contenido del avance, pues se puso en práctica el desarrollo del tema, La

2 Es una traducción realizada por estudiantes de la comunidad de Tomoyo, Potosí cuyo equivalente en español es "Justicia para la Madre Tierra" (Pachamamanshispa chhiqa kaynin).

oratoria, pero desde un ejercicio y una praxis real relativizando una asimilación y memorización estrictamente cognitiva. Los objetivos de tal ejercicio de experiencia pedagógica fueron elogiados por la comunidad educativa de la unidad educativa Gastón Vilar Casso "B". Este fue el inicio de un nuevo desafío, los jóvenes estudiantes proponen una producción audiovisual, un corto metraje que ya tiene un título "Jatun Tatay".

Concluyo con la consideración siguiente, la interculturalidad en este momento está siendo vista tan sólo desde dos perspectivas, la primera es la relacional³; la segunda la funcional⁴; y la que se tiene que trabajar con mayor profundidad es la interculturalidad crítica, porque a partir de ella podemos entender que no existen razas, ni grupos, ni pensamientos superiores, tenemos la obligación y la función capital de dismantlar la sociedad colonizante que se funda en diferencias entre inferiores (los sometidos) y los superiores (los opresores).

3 La primera perspectiva es la que referimos como relacional, la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas; es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.

(*) Hernán Cuellar

*Maestro de Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera
Educación Secundaria Comunitaria Productiva*

Bibliografía

(2016, agosto 8)El calendario de los atletas bolivianos en Rio 2016. Los Tiempos. Recuperado en <http://www.lostiempos.com/deportes/multideportivo/20160808/calendario-atletas-bolivianos-rio-2016>

Bautista, J. (2010) Critica de la Razón Bolivia, Elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana (p. 45) Editorial Filigrana Rincon Ediciones 2010, Colección Abrelosojos.

Martínez, María Eulogia del Rosario, Cueto, Alicia, Carrasco J. Cuellar H, Sistematización De Experiencias Educativas Transformadoras-el PSP como estrategia para articular áreas en el Proceso Pedagógico. 2015-ESFM Mariscal Sucre- Bolivia

Maturana, H. Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Material para el curso de Teoría de Sistemas. Extracto del texto Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Dr. Humberto Maturana R. Colección HACHETTE/COMUNICACIÓN CED.

Viaña, Jorge L. Tapia C. y Walsh Construyendo Interculturalidad Crítica (IICAB)

Zabaleta, R. 50 años de Historia. Los Amigos del Libro, impresiones poligraf, calle Sucre, Cochabamba Bolivia.

DEL HORIZONTE MONOCULTURAL HACIA EL HORIZONTE PLURINACIONAL EN LA EDUCACIÓN

Ramiro Álvarez Caverro *

Los campesinos de Bolivia somos los herederos legítimos de las grandes sociedades prehispánicas, tanto de los que construyeron la civilización andina, como las civilización de los llanos tropicales. Nuestra historia no es solamente cosa del pasado; también es el presente y el futuro, que se resume en una lucha permanente por reafirmar nuestra propia identidad histórica, por el desarrollo de nuestra cultura y para, con personalidad propia, ser sujetos y no objetos. (CSUTCB. Tesis Política de 1983)



Mural en la Unidad Académica - Cercado de la ESFM "Simón Rodríguez" de Cochabamba

Resumen

Desde 1492 se evidencia la existencia antagónica de dos horizontes de civilización, una anclada en la modernidad colonial y otra en el indígena originario campesino. Siendo éstos los marcos generales en la que se movió la historia educativa colonial y la del Estado-nación. En la actualidad está en curso un tercer horizonte, el

plurinacional, que incluye el desarrollo y el progreso de lo moderno, y de aquello que fue considerado como no moderno. En concreto, se deja atrás el monoculturalismo de la civilización occidental, interpelada y transformada históricamente por las luchas de campesinos, indígenas y originarios.

Introducción

Con el despliegue de la modernidad occidental la educación fue monopolizada por el Estado, para así poder legitimar el orden social hegemónico y cumplir con la orientación moral e intelectual de las nuevas generaciones, según los intereses de la clase dominante.

En la historia de Bolivia, concretamente desde 1492, han coexistido de manera antagónica dos horizontes educativos. El horizonte anclado en la modernidad colonial, y el horizonte anclado en lo indígena. Sin embargo, en la actualidad está en proceso un horizonte civilizatorio plurinacional, integrador e incluyente, que apertura posibilidades reales para el horizonte moderno, así como para el indígena.

Según Dussel (1994) el año de 1492 es el momento de referencia histórica para el despliegue del horizonte de la modernidad colonial, originada por la conquista, la dominación y el "encubrimiento al Otro". Es decir, al sujeto "indio" que fue interrumpido en su horizonte civilizatorio y sometido al sufrimiento como una "comunidad de víctimas".

Un horizonte, desde la perspectiva de Zemelmán (1992) se comprende como la constelación de múltiples pasados, que se hacen presentes y que tienen proyección de una direccionalidad hacia adelante. Es decir, un horizonte es la compleja acumulación y articulación de momentos históricos y sucesión de coyunturas, emergencia de sujetos concretos, y proyectos en constante lucha por concretarse en la realidad social. En un horizonte, la educación es un elemento más, que contribuye a la formación de la conciencia histórica del sujeto, a la construcción y reconstrucción de sentido y significados, por tanto ayuda

a situarse históricamente en un pasado y presente, además de potenciar acciones transformativas para orientar la direccionalidad del horizonte posible.

Con la acción educativa crítica se ayuda a que el sujeto asuma una posición sobre el qué, para qué, el por qué aprendemos, y el sentido de la enseñanza. Dicho de otra manera, el sujeto se constituye en protagonista con conciencia histórico cultural, en constante correlación de fuerzas, de victorias, derrotas y la búsqueda de su plenitud ausente.

En el horizonte educativo colonial tiene centralidad el sujeto blanco europeo, el criollo su descendiente, el mestizo biológico y cultural, la cultura occidental, el castellano, la religión cristiana, el tiempo lineal eurocéntrico fueron reproducidos bajo el monopolio del Estado colonial y el Estado nación aparente.

Mientras en el horizonte educativo indígena tiene centralidad el "Otro"; es decir, el indio, las lenguas indígenas, el tiempo no lineal, la memoria colectiva, las creencias, las ritualidades, los líderes indígenas, las prácticas de convivencia y respeto a la naturaleza, la oralidad y las múltiples cosmovisiones e identidades preexistentes a 1492.

Finalmente en el horizonte educativo plurinacional esas dos matrices, la moderna colonial y la indígena, son puestas en un escenario de posibilidades reales de desarrollo y progreso, según los elementos que las caracterizan. Es decir, el desarrollo cultural, lingüístico, político y simbólico ya no proviene de una matriz monocultural, sino de una matriz plurinacional.

De esa forma la educación deja de ser etnocéntrica, y pasa a ser intracultural que busca fortalecer las identidades históricas; intercultural que promueve

las relaciones de reciprocidad complementaria crítica y descolonizadora; y plurilingüe, porque supera la visión castellanizadora de la educación.

Asimismo, los contenidos curriculares para la enseñanza y el aprendizaje no solamente provienen de la ciencia y la racionalidad moderna colonial, sino también de la experiencia, la práctica social y cultural del horizonte indígena.

1. El Horizonte Educativo Colonial

El tiempo y el espacio colonial estuvieron asentados en una estructura institucional proveniente de la experiencia medieval española. Por ello, lo colonial se entiende como la dominación externa sobre las tierras, los indios y todos los recursos que poseían los territorios conquistados por los súbditos del Rey. Según Quijano (2014) el colonialismo es un “hecho histórico” de control militar, político y económico, mientras la colonialidad como control hegemónico más amplio que se impone de manera duradera como prácticas sociales y educativas de otras culturas. En ese sentido, con la imposición jurídica, se estableció un nuevo orden social colonial, se procedió al repartimiento de tierras e indios como mercancías, y a título de propiedad privada. De tal forma, que el horizonte civilizatorio indígena fue convertido en objeto de codicia, monopolio, explotación mercantil y colonial.

1.1. La Educación para Cristianizar al Indio

“Entre todas las obras agradables a la Divina Magestad y deseables a nuestro corazón, esto es ciertamente lo principal; que la Fe católica y la

Religión Cristiana sea exaltada sobre todo en nuestros tiempos y por donde quiera se amplíe y dilate, y se procure la salvación de las almas y las naciones bárbaras sean sometidas y reducidas a la fe cristiana” (*De la Bula de Alejandro VI que divide el mundo entre España y Portugal, el 4 de mayo de 1494*)

Desde la mentalidad ególatra, escolástica y racionalista del europeo conquistador se definió al sujeto indio como; “rudos”, “salvajes”, “barbaros”, “irracionales” y “carentes de ley y fe”. Asimismo, se pensó que el indio estaba en una etapa de barbarie, y para superar tal situación debería ser civilizado y cristianizado por el conquistador.

La cristianización no solamente implicó la conquista espiritual, sino también de lo corporal, lo cultural y lo mental del indio. En ese propósito, tuvieron gran protagonismo los misioneros y doctrieros cristianos congregados en las órdenes religiosas, como la Compañía de Jesús, los Franciscanos, los Dominicos, los Mercedarios y los Agustinos.

Mediante la cristianización fue posible el aprendizaje del catecismo, las oraciones, los cantos sagrados, los mandamientos y preceptos bíblicos. Asimismo, el indio fue asimilado a un nuevo ciclo del tiempo y el espacio. Tiempo basado en el ciclo litúrgico cristiano y el espacio colonizado por la cruz romana católica.

De la misma forma, el aprendizaje del castellano, la lectura y la escritura se constituyó en exclusividad para hijos de españoles, criollos y algunos indios. Al respecto, Choque (2013) indica que la “evangelización estaba suficientemente organizada por un equipo de misioneros entrenados en el terreno que no solamente se limitaban a mostrar la Biblia y leer su contenido

sino que aprendieron las lenguas de los pueblos originarios para poder cristianizarlos". En concreto, el horizonte educativo moderno colonial sirvió para formar una nueva subjetividad e identidad del indio cristiano, colonizado y oprimido.

1.2. La Educación para Ciudadanizar al Indio

Con la creación de la República de Bolivia en 1825 continúa vigente y dominante el horizonte educativo moderno colonial.

Desde una concepción del Estado-nación se busca construir una sociedad de cultura homogénea y occidentalizada, de lengua castellana, religión católica y simbología colonial. La clase criolla busca imponer una "aparente identidad nacional" a todos los habitantes bajo el argumento de superioridad de raza, cultura, religión e idioma.

El indígena continúa siendo el discriminado y el excluido a lo largo de los ciclos histórico político del Estado-nación. Siguiendo a Puente (2011) los ciclos estatales en Bolivia son: el Estado oligárquico conservador sostenida económicamente por la minería de la plata, la hacienda, el tributo del indio, y políticamente por el partido conservador del sur. El Estado oligárquico liberal sostenido por la explotación del estaño, la hacienda, el tributo del indio y la ideología del partido liberal del norte. El Estado nacionalista dependiente configurado por la nacionalización de las minas, la reforma agraria, la reforma educativa y el voto universal. El Estado neoliberal caracterizado por la privatización de la economía, el monopolio del poder por los partidos políticos, además de la reforma educativa intercultural

y bilingüe. Y finalmente, el Estado Plurinacional.

A lo largo del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX bajo el concepto de ciudadanía se ha excluido y discriminado políticamente al indígena. Desde la Constitución Política del Estado de 1826, 1831, 1834, 1839, 1851, 1861, 1868, 1871, 1880 hasta 1938 se estipula que para ser ciudadano se requiere: "saber leer y escribir, y tener propiedad inmueble o una renta anual que no provenga de servicios prestados en calidad de doméstico".

La exigencia constitucional de saber leer y escribir, de hecho, excluye a la totalidad indígena, porque era la masa analfabeta sin acceso a los beneficios de la educación que brindaba la república. Es decir, los requisitos de ciudadanía fueron establecidos a la medida del sujeto criollo, con la finalidad de garantizar el dominio y el manejo de la burocracia institucional del Estado-nación aparente. Para Zavaleta (2011) el Estado-nación aparente, tiene sus bases en la existencia de la "sociedad abigarrada" donde existen varios modos de producción, estructuras locales de autoridad y diversas concepciones del mundo. Pero la clase criolla se impone como totalidad y se atribuye representación, y el indígena continúa siendo el "Otro" la exterioridad histórica y el enemigo del Estado y la clase criolla.

1.3. La Educación para Regenerar al Indio

Los primeros 75 años en el formato del Estado-nación respecto a la educación estuvieron atendidos por la iglesia católica y la municipalidad, en una lógica de privatización y descentralización de la educación, sin cambiar en absoluto la herencia del horizonte educativo moderno colonial.

Sin embargo, desde inicios del siglo XX, el discurso educativo ha buscado legitimarse en términos de “civilización”, “progreso positivo”, “modernización” y “castellanización”. Desde una visión darwinista, en este ciclo estatal liberal, el indio ha continuado siendo el “Otro” caracterizado como una raza inferior o “pueblo enfermo”, en la visión de Alcides Arguedas. Además, el discurso de superioridad del criollo fue legitimándose en base a la modernización y el progreso que predicaba la filosofía positivista.

La educación se piensa desde la perspectiva de la “regeneración de la raza india”, con una marcada tendencia a copiar la civilización europea, y de los países vecinos como Chile, Argentina. Es decir, la “regeneración” desde el pensamiento de los intelectuales de la época consistía en europeizar al indígena. Según Felipe Segundo Guzmán (2012)

“La obra de nuestra educación será entonces la de proporcionar la mayor facilidad para adaptarse a una forma de civilización perfectamente encuadrada en el espíritu de nuestro siglo. ¿Y cuál es esa civilización? No puede ser sino la europea, por ser los pueblos de ese continente los que más alto han llegado en la génesis y práctica de las ideas generosas: (altruismo, verdad, justicia, acción) factores del humano progreso”

Asimismo, la “regeneración” no solamente se centraba en lo intelectual sino también en lo físico. Para lo intelectual se diseñó una estrategia educativa centrada en la alfabetización, la enseñanza desde las escuelas fijas y desde las escuelas ambulantes. La lectura, la escritura, el aprendizaje de trabajos manuales, la agricultura, la albañilería, la alfarería, la

carpintería; además para las mujeres, la lavandería, la cocina, tejidos y costura. Esos criterios fueron para la regeneración intelectual y social del indígena.

Para la “regeneración física” del indígena se introduce en la educación la gimnasia y actividades físicas en el currículo escolar. Según el estudio de Françoise Martínez (1999), con la Gimnasia y las actividades físicas se pensaba ¡Qué nuestros indios se conviertan en pequeños suecos! orientados al orden y la disciplina del cuerpo y la mente al estilo de la conducta militar.

En síntesis, desde el horizonte moderno colonial y el ciclo del Estado liberal, la formación del sujeto indio consistía en transformarle física e intelectualmente en función de los valores de la cultura dominante, a imagen y semejanza del hombre europeo.

1.4. La Educación para Transformar al Indio en Campesino

Después de mediados del siglo XX el discurso político, ideológico y pedagógico del horizonte moderno colonial se constituye en torno al debate de la nación y la antinación, enfrentados entre la “rosca minera feudal” y el bloque nacionalista, conformados por campesinos, mineros y clase media. En ese contexto histórico y político el antagonismo entre el sujeto indio y el criollo se pensó superar a través del proyecto de la mestización social, biológica e intelectual. Así, la educación fue concebida como el medio para la incorporación, el desarraigo y la integración del campesino a un ideal de nación mestiza y homogénea.

Según el Código de la educación de 1955:

“incorporar a la vida nacional, a las grandes mayorías campesinas, obreras, artesanales y de clase media con pleno goce de sus derechos y deberes, a través de la alfabetización en gran escala y de una educación básica” (Código de la Educación Artículo 2. Parágrafo 4)

*“prevenir y **desarraigar** las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante una educación científica” (CEB, Art. N° 120, Parágrafo 5)*

“La acción alfabetizadora se hará, en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, **utilizando el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano** como factor necesario de **integración lingüística nacional**. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano. (Según el CEB, Art. 115)

El sentido de “incorporar” plantea un problema histórico profundo sobre la concepción del campesino. Primero, supone un atraso cultural, social, económico e intelectual. Segundo, subvalora el pasado, el presente y el potencial de futuro. Por ello, la educación campesina se plantea como una ayuda, para transitar y adaptarse a la “vida nacional”. Entendiéndose, por vida nacional, a la cultura homogénea, universal y urbana, bajo la identidad del criollo y la civilización occidental. Y la vida “no nacional” representada por lo rural y poblada por sujetos indígenas, los excluidos del Estado-nación. En esa misma lógica se divide la institucionalidad de la escuela, lo rural para el indio, y lo urbano para el criollo - mestizo.

Asimismo, la idea de “desarraigar” está orientada hacia la desvinculación del sujeto campesino de la vida comunitaria y rural. Que pretende promover el desclasamiento, el olvido, y romper todos los lazos y prácticas enmarcadas en el horizonte indígena. Siendo el fin último de la educación desarraigada el convertir al sujeto indígena, en ciudadano, obrero, mestizo cultural y sumergido en el estilo de vida de las ciudades.

Por otro lado, la política educativa de “integración” se piensa por medio de la universalización de ciertas prácticas y habitus culturales de la clase criolla dominante. Es decir, integrar al campesino significa el aprendizaje del castellano, la asimilación a la vida urbana, identificación con la cultura dominante, profesar la religión cristiana y aprender los modales urbanos como forma de modernización. Pero manteniendo como exclusivos los privilegios y status social dominante de la élite criolla y mestiza. Entonces, la visión de integración no es plena ni bidireccional, sino con límites institucionales, culturales, sociales y políticos.

Finalmente, la idea de campesino desde el Estado nacionalista y su proyecto educativo no simplemente suponía el cambio de nombre, sino también de contenido. En lo económico, convertir en productor, consumidor y propietario de la tierra. En lo político, el reconocimiento de los derechos políticos y civiles. En lo cultural persigue el ideal del mestizaje como parte del proyecto de la identidad nacional. En lo lingüístico, si bien considera los idiomas vernáculos, pero como medio de transición hacia el castellano.

1.5. La Educación Intercultural y Bilingüe

Muchos países de Latinoamérica imbuidos por la corriente del multiculturalismo liberal se reconocieron como sociedades de cultura heterogénea. Mientras, en Bolivia, al finalizar el siglo XX, con el auge de la política neoliberal se planteó un nuevo proyecto educativo plasmado en la llamada Reforma Educativa, en el enfoque de la “Educación Intercultural y Bilingüe” (E.I.B). Que fue parte de los ajustes estructurales del Estado boliviano, al horizonte moderno globalizado.

El enfoque de la E.I.B estaba orientado a perpetuar la subordinación del sujeto indígena, al horizonte moderno colonial y globalizado. Entendiéndose la interculturalidad, como “respeto” “valoración” “reconocimiento” y “convivencia entre desiguales”. Asimismo, el bilingüismo en la práctica significó usar la lengua originaria para enseñar y aprender contenidos de la racionalidad moderna colonial globalizada. En ese sentido, la reforma educativa, no ha tocado los problemas sociales e históricos de fondo, como la desigualdad estructural entre el sujeto indígena y el sujeto criollo, entre la calidad de la educación rural y urbana, o entre la valoración del castellano y la subvaloración de las lenguas indígenas.

Según la reforma educativa el enfoque se precisa como sigue:

*“es intercultural y bilingüe, porque asume la **heterogeneidad sociocultural** del país en un **ambiente de respeto** entre todos los bolivianos, hombres y mujeres” (RE. Art. 1. Parágrafo 5)*

Respecto al análisis crítico de la reforma educativa neoliberal compartimos los planteamientos o tesis centrales de

Félix Patzi (2006). Que indica, la reforma educativa ha estado orientada hacia la perpetuación de la cultura legítima expresada en:

- a) La continuidad de las jerarquías coloniales.
- b) La enseñanza del idioma vernáculo, con contenidos de la cultura legítima como una nueva forma de la violencia simbólica.
- c) El cambio de disciplinamiento centrado en el maestro a un proceso de autodisciplinamiento centrado en el alumno.

Si bien, en los anteriores ciclos del Estado-nación, los mecanismos de dominación estuvieron centrados en criterios de superioridad de raza, lengua y cultura. En la reforma educativa continúa esta dominación mediante la imposición de la “cultura legítima”, la “violencia simbólica” y la imposición de los “habitus” del horizonte moderno colonial globalizado. Que se expresa en la consolidación de instituciones educativas rurales para indígenas e instituciones educativas privadas para criollos o ciudadanos. Distinción reforzada mediante la formación de maestros bilingües en lengua castellana y una lengua originaria para el área rural, y monolingüe castellanos para el área urbana.

En síntesis, el enfoque intercultural y bilingüe de la reforma educativa ha sido una estrategia multicultural neoliberal, para perpetuar las relaciones sociales desiguales, según el idioma y la cultura dominante.

2. El Horizonte del Estado Plurinacional

Las luchas y resistencias históricas del sujeto “Otro” desde 1492 ha sido

registrado en el tiempo de larga duración, como el Taky Onkoy, las rebeliones de Túpac Amaru, Túpac Katari, Apiawaki Tumpa, levantamiento de Pedro Ignacio Muiva y Zarate Willka. Asimismo, el tiempo reciente recupera acontecimientos como la "Marcha por la Vida" en 1986, la "Marcha por el Territorio y la Dignidad" en 1990. En esta misma década, las memorables luchas de campesinos del Chapare, el 2001 la "Guerra del Agua", el 2003 la "Guerra del Gas" que son acontecimientos que sustentan el horizonte plurinacional.

Concretamente desde inicios del siglo XXI, y desde el 2006, el país ha vivido el complejo proceso de reconstitución histórica, política y social mediante la "Asamblea Constituyente" y la promulgación de la nueva constitución (7 de febrero de 2009) sostenidos por el "bloque histórico" y conformados por indígenas originarios y campesinos, clases medias y movimientos sociales.

2.1. El Sujeto Indígena Originario Campesino

Desde 1492 el sujeto indio fue negado y excluido por el horizonte civilizatorio y educativo moderno colonial. Sin

embargo, desde inicios del siglo XXI interpela y destituye al sujeto criollo colonial, para constituirse en el sujeto político capaz de articular y cohesionar las múltiples identidades en torno al bloque histórico indígena originario campesino.

Compleja articulación que refiere lo indígena a la identidad étnica y cultural. Mientras lo campesino recupera el sentido de acceso a la tierra, la liberación de la servidumbre, la ciudadanía, el sentido de clase social, el proyecto de nación homogénea y mestiza, además del sentido de organización sindical, paralelo a la organización de la comunidad. Finalmente, lo originario plantea la existencia histórica de los pueblos indígenas anterior a la invasión española de 1492.

Con la consolidación del horizonte plurinacional, tanto el horizonte indígena originario campesino, como el horizonte moderno colonial se constituyen en proyectos posibles de desarrollo y progreso. En el siguiente cuadro se sintetizan los elementos principales de ambos horizontes, que forman parte del Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia.

CUADRO SINTETICO DEL HORIZONTE EDUCATIVO PLURINACIONAL		
Categorías	Horizonte Educativo Indígena Originario Campesino	Horizonte Educativo Moderno Colonial
Sujeto	Indígena originario campesino.	Español, criollo y mestizo.
Lengua	Plurilingüismo. Reconocimiento de las 36 lenguas indígenas.	Monolingüismo castellano. (inglés, francés y alemán).
Símbolos	Wiphala multicolor y la flor del patujú.	Bandera tricolor, escudos departamentales, himno nacional.
Religión	Espiritualidades, creencias y lugares sagrados. Chakana. (illapa, Thunupa) La Loma santa.	Religión cristiana católica. Cruz romana. (santos y virgen).
Territorio	Propiedad colectiva (comunidad). Territorios indígena originario campesinos.	Propiedad individual (Departamentos, provincias y municipios).
Valores	Ama quilla, ama llulla, ama suwa. Sumaqqamaña, ñandereko, tekokavi, ivimaraei, qhapajñam.	Libertad, igualdad y fraternidad.
Historia	Tiempo Cíclico y del pachakuti: Historia pluriversal, pluricultural e intercultural. Líderes indígenas (Túpac Amaru, Túpac Katari, Pedro Ignacio Muyva, ApiaguakiTumpa, Pablo Zarate Willca y Evo Morales).	Historia lineal anclada en el eurocentrismo: historia universal - historia nacional. Líderes criollos (Simón Bolívar, Antonio, José Manuel Pando, Víctor Paz Estenssoro, Hugo Banzer).
Educación	Intracultural, intercultural y plurilingüe.	Monocultural, intercultural y bilingüe.
Justicia	Pluralismo jurídico. Justicia de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos.	Justicia occidental (derecho Romano).
Cosmovisión	Andina, Amazónica y Chaqueña Biocosmocéntrica.	Eurocéntrica occidental (greco - romano) antropocéntrica.
Modelo de Estado	Estado plurinacional.	Estado colonial, Estado-nación, y monocultural.
Sistema de gobierno	Democracia participativa y comunitaria (usos y costumbres).	Dictadura y Democracia representativa.
Economía	Plural comunitaria Ayni, mink'a.	Mercantilista, privada y capitalista.

Conclusiones

El horizonte educativo moderno colonial y el indígena originario campesino han sido las dos visiones que han estado en pugna a lo largo de la historia colonial, del Estado-nación y neoliberal. El primero hegemónico desde 1492 hasta inicios del siglo XXI. El segundo, desde la condición de subalternidad ha logrado constituir un proyecto educativo inclusivo, y complementario entre la matriz moderna y la indígena.

Así, desde el campo educativo se deja en el pasado la visión colonial y

monocultural, y se da lugar a lo plural. A la realidad plurinacional, plurilingüe, intracultural e intercultural del país. Desde esos presupuestos se replantea las problemáticas históricas, políticas, culturales, territoriales y lingüísticas de la sociedad y la educación.

Finalmente, desde el horizonte plurinacional se plantea la coexistencia crítica transformadora y liberadora de múltiples horizontes que se integran, se relacionan y se complementan en la dinámica de los sujetos históricamente situados.



Mural en la ESFM "Simón Bolívar" de La Paz. (Aliaga Andrea, Cordero Alex, Kapa Mirian, Laura Silvana, Quispe Raquel, Ventura Gladis.

(*) Ramiro Álvarez Cavero

*Maestro en el Área de Ciencias Sociales de Nivel Secundario Lic. en Pedagogía.
Actualmente es Coordinador Regional en la Universidad Pedagógica*

Bibliografía

Arce, J.R. (2015) Antología de Documentos Fundamentales de la Historia de Bolivia. Primera Edición. La Paz Bolivia.

Choque, R. (2013) La Educación en la colonia. Serie Histórica. Colección Pedagógica Plurinacional. La Paz – Bolivia.

Dussel, E. (2008) El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “Mito de la Modernidad” Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz

García L. Á. (2008) La Potencia Plebeya, Buenos Aires. CLACSO.

Martínez, F. (1999) ¡Que nuestros indios se conviertan en pequeños Suecos! Introducción de la Gimnasia en las Escuelas Bolivianas. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425839843014>

Patzi, F. (2006) Etnofagia Estatal. Modernas Formas de Violencia Simbólica (Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia) 2da Edición. La Paz - Bolivia.

Puente, R. (2011) Recuperando la Memoria. Una Historia Crítica de Bolivia. Tomo I. 2da Edición. La Paz – Bolivia.

Quijano, A. (2014) Colonialidad del poder y clasificación social. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLACSO.

Soruco, X. (2009) Apuntes para un Estado Plurinacional. La Paz – Bolivia

Ticona. E. (2005) Lecturas para la descolonización. Taqachani Qhispiyasipxañani. Editorial Plural. La Paz – Bolivia.

Viaña, J. (2009). Interculturalidad Crítica y Descolonización. Fundamentos para el debate. La Paz: IICAB.

Zavaleta, R. (2011) Obra Completa. Tomo I, II, y III. Edit. Plural. La Paz – Bolivia.

Zemelman. H. (1989) De la historia a la política. La experiencia de América Latina. Editorial, Siglo XXI. Universidad de las naciones unidas.

Zemelman. H. (2011) Conocimientos y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente. La Paz – Bolivia.

¿CÓMO PRODUCIR CONOCIMIENTO EN EL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO?

Elisa Hurtado Atanacio *
Amanda Chambi Choque *
Jaime Callizaya Pocoaca *
Grover Freddy Inca Aquinol *

Resumen

El objetivo del presente trabajo es dar a conocer la experiencia vivida en respuesta a la interrogante de ¿Cómo producir conocimiento en el MESCP? Particularmente en la metodología aplicada para generar procesos de producción de conocimientos.

Sobre todo, trata de compartir los pasos que fuimos dando como equipo docente en el proceso de producir conocimiento a partir de nuestra experiencia, y de manera comunitaria con los estudiantes de cuarto año de la Escuela Superior de Formación de Maestros "Mcal. Andrés de Santa Cruz" de la localidad de Chayanta. A partir de los siguientes pasos:

1° *Recoger la información.*

2° *Registrar la información.*

3° *Interpretar los hechos respondiendo a la pregunta ¿Por qué?*

4° *Deducir (inferimos) agrupar los conocimientos (Categorizar).*

Finalmente, comunicamos a todos los lectores los logros y productos obtenidos en el artículo "Concepción del alma en el mundo andino", con la pretensión de fortalecer la concreción del MESCP a partir del enfoque intracultural potenciando nuestros saberes y conocimientos del contexto y ponerlo por escrito como bibliografía de referencia para las maestras/os de los diferentes niveles y subsistemas de educación y así consolidar la transformación educativa de nuestro Estado Plurinacional.

1 Los autores son Coordinadora de Investigación y Producción de Conocimientos, coordinadora de Nivel, docente de la especialidad de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología, docente de Investigación y Producción de Conocimientos en la ESFM "Mcal. Andrés de Santa Cruz" de Chayanta en el departamento de Potosí.

Pisi Qillqa

Kay llamk'aypata yuyayninqa riqsichiyta munan imatachus t'ukurispa ruwarqayku. Kay tapuywan Musuq kamachiywan MESCP imaynata qutupi llamk'aspa yuyayta kallpachasunman? Ñawpaqman rinanpaq, astawanpis pawaykamata apaykachaspa ñawpaqman thatkichisun.

Ajinapi tukuy juk yuyayllawan kikinta khatinanchik tiyan yuyaykunata puquchispa.

Jinallataq yachaywasi yachachiyipi phancharichinapaq "Mcal. Andrés de Santa Cruz" ñisqa, tawakaq ñiqiwan qutupi llamk'aspa kayku kay Ch'allajant'a llaqtapi tukuy munakuywankusiywan allinkawsayman chayanapaq. kay willaykunawan yuyaykunata puquchiyku:

1. *Willaykunata uqharimunku.*
2. *Willaykunata p'anqapi qillqarinku.*
3. *Willaykunamanta tapurinku imarayku? Yapaykuna ñisqanta Kutichinku*
4. *Yuyaykunata tantaykunapaq t'ukurinku.*

Chanta tukuchinapaq willayta munayku imatachus juk sumaq yuyaykuna puqusqa rikhukun, ajinapi sut'inchayku willariyku juk sumaq yuyay puqusqa rikhukusqanmanta: "Ayamanta parlarispa" Tukuy chay yuyaywan waysayqa sumaqta rinqa yachachiqkunatapis tukuy layamanta qullasuyupi allinmanta yuyanchakunqanku. Imaraykuchus kanan tiyan amañariy allin yuyayman chayanapaq.

I. Introducción

El presente artículo pretende compartir sobre cómo producir conocimientos en el Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo. El trabajo se realiza en la Escuela Superior de Formación de Maestros "Mcal. Andrés de Santa Cruz" de la localidad de Chayanta, por una de las comunidades de investigación y producción de conocimientos. Está conformada por las Coordinaciones de IEPC - PEC y de NESCP, docente de investigación educativa y el docente de la especialidad de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología.

El punto de partida de este trabajo fue la constante pregunta de los estudiantes "¿Cómo podemos producir conocimientos en el MESCP?" Para dar

respuesta a esta interrogante no bastó la teoría, razón por la que debíamos proporcionarla experiencia de producir conocimiento comunitariamente para que este proceso sea comprendido a partir de su experiencia vivida. Con esta finalidad se realizó la planificación de los talleres educativos en IEPC (Investigación Educativa y Producción de Conocimientos).

En los talleres de IEPC se aplicó la metodología de recoger, registrar, interpretar y deducir para categorizar los conocimientos, además de la metodología del modelo educativo (práctica, teoría, valoración y producción).

En el primer taller, en el momento de la práctica, se obtuvo el primer registro

de la experiencia. Posteriormente, para obtener mayor fundamento, se aplicó la técnica del grupo focal con informantes clave que poseían este conocimiento para profundizar la información recogida. A partir de esta información se realizó la interpretación, seguida de la inferencia de las categorías de conocimiento.

Finalmente, el artículo presentará el producto del proceso de producción del conocimiento en el texto titulado "Concepción del alma en el mundo andino".

II. Ubicación del Contexto

La Escuela Superior de Formación de Maestros "Mcal, Andrés de Santa Cruz" de Chayanta se encuentra ubicada entre las poblaciones de Aymaya y Chayanta. Pertenece a la segunda sección de la provincia Rafael Bustillo, al norte del departamento de Potosí. Situado a 3.800 metros sobre el nivel del mar. El municipio está considerado como uno de los más altos índices de pobreza, donde todavía se mantienen tradiciones como el tinku (ritual andino

y danza folclórica), práctica de valores ancestrales como el ayni (entrega de reciprocidad es el decir "hoy por ti, y mañana por mí") y la mink'a (trabajo que se realiza en la comunidad colectivamente), así como la práctica de ritos ancestrales de relación y correspondencia con la naturaleza y la Madre Tierra.

Los estudiantes que alberga la ESFM son provenientes de diversas poblaciones y comunidades de las provincias del norte de Potosí como: Chayanta, Charcas, Bilbao Rioja, Bustillo, Alonso de Ibáñez; además del departamento de Oruro, La Paz y Cochabamba. Así mismo, proceden de las poblaciones concentradas de Llallagua y Uncía (norte de Potosí).

Cuenta con las siguientes especialidades: Cosmovisiones Filosofía y Psicología, Artes Plásticas y Visuales, Educación Inicial en Familia Comunitaria y Matemática. En la Unidad Académica "San Luis" de Sacaca, tenemos: Ciencias Naturales Biología – Geografía y Educación Inicial en Familia Comunitaria.



Foto N° 1: Entrada principal a la ESFM "Mcal. Andrés de Santa Cruz" de Chayanta

III. Actividades de Reconstrucción y Deconstrucción de la Experiencia

Inicialmente el equipo de docentes conformado para esta tarea analizó el tema sobre generar procesos de producción de conocimientos con la finalidad de que el aprendizaje sea a partir de la experiencia. El tema seleccionado fue la “concepción del alma en el mundo andino”, previa revisión de los planes y programas del Nivel Secundario Comunitario Productivo en el campo de Cosmos y Pensamiento (una de las especialidades de los estudiantes), área de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología del cuarto año de escolaridad. Esta investigación está orientada a sustentar la descripción y explicación de cómo se vive, se practica y se realiza de acuerdo a nuestros usos y costumbres la experiencia de la muerte. Este contenido a trabajar tiene su relación con el currículo regionalizado y armonizado de la nación quechua. Por otro lado, los contenidos del cuarto bimestre de sexto de secundaria plantean como temática el hombre y el cosmos en pueblos indígenas originarios campesinos y afro bolivianos en su contenido ¿Qué es el Jaqi (hombre)? Y ahí se plantea el problema de la existencia humana.

Esta selección del contenido para generar los procesos de producción de conocimientos nos resultó bastante complejo, porque debíamos respondernos primeramente ¿Qué experiencia vivida de los estudiantes podría ser nuestro punto de partida? ¿La muerte? ¿Todas y todos han pasado la experiencia de la muerte de un familiar? Para iniciar con esta nueva experiencia en la producción

de conocimientos era fundamental la vivencia común de nuestras y nuestros estudiantes.

¿Cómo realizamos la experiencia?

1. Recoger la información:

Inicialmente en el primer taller de IEPC realizado por especialidades, en el momento metodológico de la práctica, se conformó equipos de trabajo para realizar la reconstrucción de las costumbres que se viven cuando un familiar cercano a nosotros fallece respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué hacemos? ¿Cómo lo hacemos? A diferencia de otras sesiones del taller en la que se observa la poca participación de las y los estudiantes pudo notarse que en los diferentes equipos comunitarios de trabajo fueron compartiendo y narrando con soltura las diferentes experiencias vividas en torno al tema planteado. Lo interesante fue que la mayoría de los estudiantes de la región manifestaron su pensamiento con libertad sintiendo que su aporte resultaba muy valioso sobre la forma de pensar y sentir en el mundo andino. Todos los aportes fueron escritos por la/el secretaria/o del equipo comunitario.

En principio, este momento de la práctica puso a las y los estudiantes en contacto directo con su realidad. Su experiencia articulada íntimamente al tema definido en equipo comunitario, ¿Cómo vivimos la experiencia de la muerte en el mundo andino? Momento que resultó sumamente productivo y provechoso como resultado del espacio educativo comunitario, y propiciado para el diálogo utilizado como metodología para compartir experiencias y saberes en el aprendizaje comunitario y la producción de conocimientos.

2. Registrar la información

Para realizar este paso metodológico fue necesario organizar la socialización de los trabajos en equipo, y nombrar un secretario o secretaria que realizase el registro de la información de los diferentes grupos utilizando como recursos el papelógrafo, la pizarra y otros medios como la filmadora y grabadora.

En esta actividad emergió un tema inédito, un grupo expresó señalando que existen diversas formas de fallecimiento y en sus comunidades suelen clasificarlo como muerte natural aquello que acaece por la edad, muerte por malestares repentinos y muerte por accidente o muerte violenta. El procedimiento para realizar las ritualidades era muy distinto para cada uno. Entonces, salió otro tema de estudio el "aysachiku del alma" ritualidad andina de liberación de las almas de las personas que murieron en condiciones inexplicables. Al respecto muchos estudiantes manifestaron que habían vivido la experiencia o bien se los habían contado sus padres o abuelos.

Por consiguiente surgió la necesidad de recoger esta información. Quienes manifestaron como sugerencia otro taller para profundizar la investigación. Finalmente se puso por escrito la información obtenida de todos los grupos, así se obtuvo el primer registro de la experiencia.

En el segundo taller de IEPC se aplicó la técnica del grupo focal para profundizar la información sobre el "aysachiku del alma". Los informantes clave fueron seleccionados de los estudiantes de cuarto año de las diferentes especialidades poseedores de este conocimiento, y procedentes de las comunidades y poblaciones de nuestro contexto: Chayanta, Llallaguita, Pocoata, Phichata, Villa Arbolitos, Cala Cala, Sacaca y otros. Para esta actividad primeramente se elaboraron los instrumentos del grupo focal, luego se seleccionaron a los informantes y finalmente se aplicó en el desarrollo del taller. Con una duración de dos horas filmado en toda su extensión.



Foto N° 2: Estudiantes en equipos comunitarios de trabajo realizando la reconstrucción de la experiencia del tema planteado.

Esta actividad despertó expectativa en todos los estudiantes quienes manifestaron su interés en la técnica y en el tema desarrollado "el aysachiku" ritualidad andina de liberación de las almas de las personas que murieron en condiciones inexplicables. También expresaron que no se imaginaban obtener una información tan valiosa que sirviera para construir un texto con nuestro pensamiento propio. Así, se obtuvo el segundo registro de la información, además lo interesante de este proceso fue que los estudiantes aplicaron este procedimiento en su trabajo de grado en las diferentes Unidades Educativas donde se realizó la Práctica Educativa Comunitaria.

3. Interpretar los hechos

Paralelamente a la información que se iba registrando en los equipos comunitarios se iba reflexionando ¿Por qué lo hacemos de esta manera y no de otra? ¿Por qué reaccionamos de una manera determinada? ¿Por qué los enviamos con provisiones de alimentos y herramientas de trabajo? ¿Por qué...? Así como la descripción de

los hechos fue fácilmente elaborada, el paso a la reflexión costó más tiempo y esfuerzo, porque la mayoría de nuestros estudiantes está habituado a repetir pero no a pensar críticamente. Sin embargo surgieron aportes interesantes en la interpretación de los hechos. Así como manifestaciones de sorpresa al vivir por primera vez la reflexión de los hechos que hasta ese momento se vivieron sin cuestionamientos en la vida.

4. Deducir (reorganizamos y/o resignificamos) agrupar los conocimientos (Categorizar)

Luego de haber respondido al ¿Por qué? de los hechos pasamos a la etapa de agrupar los conocimientos, para ello la pregunta que ayudó en su comprensión fue ¿Cómo los agruparíamos en subtítulos? ¿Qué subtítulos podemos escribir de la experiencia que describimos y analizamos? El silencio fue la respuesta por varios minutos, pero después de un intercambio de opiniones en los diferentes equipos de trabajo fueron



Foto N° 3: Grupo focal con informantes clave profundizando la información sobre el aysachiku del alma.

surgiendo las ideas: el alma no muere para el hombre andino, entonces comienza una nueva vida, si el alma no muere entonces es inmortal, pero el alma también tiene necesidades, el alma está aquí y en el más allá. De esta manera fue categorizándose el conocimiento producido comunitariamente hasta concluir en el producto.

5. Producir conocimiento comunitariamente:

Cuando todos los grupos terminaron de participar en la socialización formulé la siguiente pregunta ¿Por qué entramos en shock? ¿Por qué preparamos el cuerpo? ¿Por qué lo velamos? ¿Por qué colocamos objetos al ataúd? Y comenzamos la ardua etapa de la reflexión y análisis de estos hechos vividos por todos y todas nosotras. Inicialmente hubo un silencio absoluto. Ya no hubo el diálogo fluido de antes, aquí se pudo observar caras silenciosas, hasta ahora no se habían preguntado por qué hacíamos todas estas actividades en la casa. Como la respuesta tardaba en llegar, con la ayuda de la laptop y data se presentó la tabla de producción de conocimientos:

Esta tabla (Sgte. Pág.) fue de gran ayuda para reiniciar el diálogo y participación de los estudiantes. ¿Cómo lo utilizamos? En la primera columna de la tabla se puso el registro de las experiencias que socializaron por grupo, para escribir en la segunda columna preguntamos a cada afirmación del registro ¿Por qué lo hacemos? Y poco a poco fueron dando sus respuestas con mayor seguridad, como puede observarse en la tabla. Pasando a la tercera columna debíamos interpretar el hecho, pero no

entendían claramente el significado del término y nuevamente se hizo el silencio, por lo que tuve que aclarar que interpretar la información, es explicar el sentido que le hemos dado a cada una de las actividades que realizamos en el caso de la muerte de un pariente cercano. Lo que más resaltó fue la idea de que se trataba de una despedida, de alguien que se va y hay que prepararlo adecuadamente. Para pasar a la última columna les hice la siguiente pregunta ¿De la interpretación que hemos realizado? ¿Cómo agruparíamos la información en un subtítulo? Entonces surgió el primer grupo de conocimiento aglutinado en un subtítulo "El alma es inmortal" no muere. Y así fuimos agrupando con los estudiantes el conocimiento a partir de nuestra experiencia.

Cuando finalizamos la actividad se les preguntó ¿Qué habíamos hecho en el taller? Un silencio fue la primera respuesta. Hasta que alguien dijo hemos producido conocimiento propio. En todos los rostros se pudo advertir asombro y alegría en sus ojos ¿Fue fácil la primera columna? Sí fácil. Fue la respuesta en coro general. ¿Y la segunda? Fue muy difícil. Pero entre todos lo hicimos y también logramos hacer la categorización del conocimiento. El aula estalló en aplausos espontáneos por la tarea realizada en el taller. Terminé diciendo: Bueno ahora la tarea es conjugar el relato de todos los grupos para que salga un primer texto, para que podamos contribuir con conocimiento del mundo andino al subsistema de Educación Regular en 4to de secundaria, en el área de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología. Y así terminamos este primer momento con otro caluroso aplauso y con la íntima satisfacción de haberles hecho comprender el tema tan temido.

Cuadro N° 1: Tabla de Producción de Conocimientos

Relato de la experiencia	Por qué lo hacemos	Interpretación	Categorización del conocimiento
Llanto, desconsuelo, dolor inexplicable.	Es una persona querida.	Hay una despedida dolorosa.	El alma no muere.
Se comunican a los familiares y conocidos.	Hay costumbre de acompañar por la pérdida de un ser querido.	Alguien se va... el alma.	El alma es inmortal.
Lavado del cuerpo del difunto.	Tiene que estar limpio y bien vestido.	Se baña para que se vaya limpio al encuentro de otros que ya partieron.	El alma pasa a una vida mejor.
Se le coloca la ropa nueva o lo que más le gustaba.	Pérdida del ser querido.	Pasará a la otra vida.	El alma necesita ser recordada.
Velorio y acullico, juegos de casinos.	Oportunidad de acompañarlo por última vez.	Juegan para que se vaya feliz y no con llanto.	El alma pasa a otra vida.
Traslado al cementerio.	Pasa a vivir a otra morada.	El alma lleva encomiendas.	El alma necesita liberación.
Acompañamiento al domicilio donde sirven ají de fideo	La familia necesita consuelo por la pérdida de su ser querido.	Lleva herramientas.	El alma necesita el aysachiku
		Usa zapatos cómodos.	El alma aún tiene necesidades por eso se le hace rezar y comida.
		Cuando hay accidentes matan un animal para cambiar su alma para que se vaya al cielo, en el accidente el alma se queda en el mismo lugar.	

Fuente: Adaptación de la tabla de estudios formativos en la clase (Ministerio de Educación, 2014)

Pasos seguidos en nuestra producción de conocimientos:

En síntesis mencionamos los pasos seguidos en la producción de conocimiento:

Producto (Categorización del conocimiento)

A continuación presentamos el producto obtenido a partir de las categorías obtenidas en el proceso de la producción de conocimientos, para ello recurrimos a los registros

de la experiencia, saberes de nuestro contexto, vivencia personal y algunas fuentes bibliográficas. Por la extensión del producto presentamos a continuación una parte del texto obtenido.

CONCEPCIÓN DEL ALMA EN EL MUNDO ANDINO (FRAGMENTO)

En la investigación realizada, nos limitaremos a compartir las costumbres y tradiciones de la experiencia de la muerte de un familiar en algunos contextos específicos del norte de

Potosí como: Chayanta, Llallaguita, Pocoata, Phichata, Villa Arbolitos, Cala Cala, Sacaca y otras expresadas por los informantes.

En el mundo andino, cuando una muerte acaece en la familia, las costumbres que se realizan dependen de la forma en que la persona falleció:

1. **De manera natural.**
2. **Con malestares repentinos.**
3. **En accidentes o de manera violenta.**

Muerte de Manera Natural

Debido a la extensión del contenido sólo se va a compartir la experiencia y análisis de la muerte natural.

Cuando un familiar muere de modo natural, con malestares repentinos, o accidentes y/o de manera violenta, la primera reacción es común a todas éstas: el llanto, desesperación y el dolor por la pérdida; y no se sabe qué hacer en ese momento, uno se siente desconsolada/o y algunas/os llegan a desmayarse. El dolor en ese momento es inexplicable, inaceptable, pero los familiares y amigos cercanos llegan para brindarle consuelo (Estudiantes 4º, grupo de reflexión, abril de 2016)

La muerte de una persona en el contexto mencionado siempre es motivo de dolor y mucha tristeza para la familia y amigos. Si bien se la considera como parte del ciclo vital de la vida ésta se la asume dependiendo de la forma, edad y situación familiar del fallecido. Cuando el difunto es de edad muy avanzada y enfermo existe mayor resignación, en cambio si uno fallece

joven y con una familia, y además deja menores dependientes, entonces la situación se torna inexplicable, inaceptable hasta desconcertante. También se puede decir que no es una vivencia y experiencia sólo de la familia, sino a nivel comunitario, puesto que los familiares y amistades prestan apoyo y consuelo en esos momentos de dolor.

En el caso de que la muerte haya sido natural se comunica a todos los familiares del difunto y también a sus conocidos y amigos cercanos; luego invitan a dos personas que no sean familiares para que la pena no les siga y realizar el lavado del cuerpo del difunto. En algunos contextos se utilizan plantas aromáticas como la manzanilla y romero. Seguidamente le visten con su mejor atuendo, con la ropa que más le gustó en vida o colocándole ropa nueva. (Estudiantes 4º, grupo de reflexión, abril de 2016)

Cuando fallece la persona se comunica a todos los familiares, conocidos y amigos cercanos, por lo tanto no es una experiencia que vive únicamente la "familia" sino que se vive con "la comunidad". Invitan a personas para lavar el cuerpo y vestirle con sus mejores prendas y prepararlo de la mejor manera posible para un viaje que va a emprender, acción que manifiesta el pensamiento profundo de creencia de otra vida más allá de la muerte. Es decir, la vida no termina ahí para esa persona; se inicia otra que es aceptada de manera natural que subyace en el colectivo comunitario. Si bien la muerte se acepta como parte constitutiva de la existencia eso no significa que lo esperan ansiosos, manifestado en la frase: "para que la pena no les siga", que es como cerrar una puerta que se ha abierto y por la que el difunto va a dar inicio del recorrido que va a comenzar sin llevar

a otros miembros de la familia como compañeros de viaje.

Finalmente se puede decir que la experiencia de la muerte se la vive en comunidad, además le preparan al difunto para el viaje que va a realizar en la otra vida.

La Muerte, Inicio de Otra Vida

La concepción que se tiene de la muerte en el mundo andino, es distinta del mundo occidental, es que la muerte no es el final de la vida. Contrariamente, se inicia otro ciclo de vida. Supone emprender un largo viaje hacia otra dimensión que algunos llaman cielo, producto del sincretismo religioso andino – católico bajo la influencia de la colonización.

La idea de que el alma emprende un largo viaje hacia el más allá hace que la familia le prepare el equipaje para el mismo. Le proveen sus necesidades de alimentación, vestido y trabajo. No se puede mandar sola y se debe enviar acompañada de un animal como la llama o el perro, que le servirán de compañía y de ayuda durante el trayecto.

Y como se trata de un traslado hacia otra vida se realizan ciertas ritualidades como el velorio, entierro, lavatorio, espera del primer año del alma, este acto se convierte en festivo compartiendo comida y bebida en abundancia en muchos casos, como menciona Víctor Bascopé (2000).

El Velorio

Posteriormente, el cuerpo es colocado en un ataúd de madera para hacer el respectivo velorio. Si el fallecido es soltero se utiliza un ataúd blanco; y si fuera

casado, café o negro. Esa noche, la gente viene al velorio trayendo coca, flores, velas y coronas. Realizan el acullico de la coca acompañado con cigarro y alcohol. En el velorio, los varones juegan con casinos, con el fin de recolectar dinero para la familia doliente. Otros acompañantes dialogan sobre los recuerdos y la vida del "que se va". Esta actividad se realiza toda la noche; pero si un familiar se encuentra lejos y quiere darle un último adiós se lo espera. Por otra parte, la familia doliente coloca en el dintel de la puerta un rosón negro que simboliza la existencia de una familia doliente o una persona fallecida. Al amanecer de ese día se prepara el típico plato de q'alapari (agua cocinada con piedras calentadas en las brasas) y se convida a los acompañante que amanecieron con la familia de los dolientes. (Estudiantes 4º, grupo de reflexión, abril de 2016)

El velorio es una despedida al difunto de parte de familiares, amigos, vecinos y de todos aquellos que acompañan a la familia doliente toda la noche, en ese tiempo se crean espacios de diálogo entre los presentes donde comparten recuerdos y anécdotas que tuvieron con el fallecido. Del mismo modo destaca en esta actividad el carácter comunitario de compartir el dolor. La obligatoriedad de acompañar a nuestro "conocido" y despedirlo adecuadamente.

Entierro

El entierro en la mayoría de los contextos de los informantes se realiza por la tarde cerca de las tres o cuatro. En algunas comunidades siempre deben sacrificar una llama para que acompañe al alma al cielo cargando las cosas del difunto. Antes del sacrificio del animal, los familiares y acompañantes preparan

en un aguayo todos los alimentos que se producen en el lugar o que le gustaba a la persona fallecida en vida. Así mismo, alistan la ropa de su preferencia; también preparan sus herramientas de trabajo si el difunto es varón, y si es mujer, colocan sus tejidos, hilados, etc. En algunos contextos, vecinos, conocidos y amigos encargan al alma diferentes "apachikus" (envíos). Es decir, envían cosas a sus seres queridos fallecidos con anterioridad. Unos llevan su carta con el mensaje de que estén bien y descansen en paz. Otros envían zapatos nuevos que no pudieron ponerle oportunamente; o alimentos, coca, alcohol, golosinas y otros que presientan esté necesitando el alma de su ser querido.

El equipaje preparado para el viaje del alma es cargado en la llama, y hasta cierta parte acompaña al cortejo fúnebre: Luego, a mitad del camino, matan al animal. Seguidamente preparan una bebida con maíz sagrado (uqwa sara) y beben todos los presentes para escupirla en la llama para que ella se lleve todas las penas y tristezas de este mundo. Ese día se come la carne y al día siguiente los huesos son enterrados en el lavatorio donde también son quemadas las ropas del difunto. Si no se sacrificara una llama, la comunidad censuraría tal acción y provocaría males a la comunidad como el granizo.

Así mismo, en algunas comunidades las cosas preparadas para la otra vida las ponen en un aguayo y las colocan dentro del ataúd del fallecido. En algunos otros contextos, no se mata una llama sino un perro para acompañar al alma en su recorrido al cielo, y sobre todo, para hacerle pasar un caudaloso río. Y dicen que, si estimas al animal en vida, éste te llevará dentro de su oreja muy seguro y sin peligro de caerte; pero si lo maltrataste, entonces te llevará en la punta de su nariz, amenazando con

que te hará caer. Entonces el alma promete de que, en adelante, estimará a este animal. Pero en algunos lugares, le mandan al alma con "un mathi" (tutuma o cuenco) para que pueda pasar el río cual se tratase de una canoa. También cuando se realiza el entierro de un joven soltero deben colocar en su ataúd una gallina viva; y si es una mujer soltera, un gallo.

En otros lugares, la llama se mata en el primer Todos Santos para que cargue todo. Lo que se hace es rezar generalmente y se espera al alma con abundante comida, bebida y otros productos. Casi en todos los contextos de nuestros informantes existe un lugar específico llamado "Amaysamaña" (lugar de descanso de las almas), donde se dice que se juntan o se reúnen para partir de nuevo a la otra vida. La espera a nuestros seres queridos que ya fallecieron se realiza en Todos Santos; sin embargo, en algunas comunidades, la espera se realiza en carnavales. Esto se ha denominado "Uruni", con características especiales. En algunas regiones, esto se hace en la pascua. (Estudiantes 4º, grupo focal, mayo de 2016)

Para el mundo andino, la muerte es concebida como un viaje a otra dimensión que algunos lo llaman "cielo", o Alaxpacha, donde su alma, es decir lo espiritual, se aleja de su cuerpo, producto del sincretismo religioso católico – andino. Por lo tanto, el alma debe ir preparada con todo lo necesario; es decir, alimentos, herramientas, utensilios, ropa de vestir; y en algunos casos, ir acompañada de una llama o un perro o ser enviada con un mathi (cuenco de beber agua). Además los dolientes y acompañantes envían al alma alimentos y utensilios en miniatura para sus seres queridos que ya fallecieron. Por otro lado, resalta la

importancia de cuidar y tratar bien al perro, porque ese animal le ayudará a pasar los lugares difíciles convirtiéndose en compañero de viaje en el más allá.

Por tanto, para el mundo andino la muerte no es el final; es la continuidad de permanecer en el Cosmos. El alma es inmanente y trascendente a la vez, porque permanece entre los vivos haciéndose presente en días indicados del año, y está a la vez en el más allá, en el TODO.

Por otro lado, el que “se va”, no puede comenzar una nueva vida si no es pareja, reflejándose el carácter de complementariedad hasta en el momento de la muerte. Por eso existe la costumbre de colocar la gallina y/o el gallo, si la persona que murió no estuvo casada/o.

Inmortalidad del Alma

El cuerpo físico de la persona fallecida desaparecerá con el tiempo, pero el alma permanece para siempre con carácter inmanente y trascendente a la vez. Inmanente porque continúa junto a nosotros en la totalidad del cosmos de modo patente, concreto y evidente. Trascendente porque está más allá. Como dice Víctor Bascope (2000) “después de la muerte podemos estar en el más allá y también en el mundo de los vivos”.

Es así que, nuestras/os abuelas/os, después de hacer rezar para el musuq alma (alma de un fallecido recientemente) y en el momento de recoger la tumba que se preparó para la llegada de ésta hacen rezar a los presentes para las abuelas, abuelos, tíos, tías, primos, primas, conocidos y todo el listado de las almas que partieron al otro mundo. Además,

siempre se finaliza haciendo rezar para las almas olvidadas de la familia y del mundo. Es decir, se recuerda a todas ellas por mucho que el tiempo haya pasado y siempre están presentes en estas festividades...

Conclusiones

La implementación de la estrategia metodológica de recoger, registrar, interpretar, deducir (reorganizar y/o resignificar) la información, en los estudiantes de la ESFM “Mcal. Andrés de Santa Cruz” de Chayanta, apoyó de manera positiva en la comprensión del proceso de generación de conocimientos propios para la concreción del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo.

El momento metodológico de la práctica se encuentra íntimamente ligada a la experiencia que lleva de manera directa al contacto con la realidad, de modo que surge el compromiso a transformarla desde la producción de conocimientos.

El producto obtenido a lo largo del proceso de producción de conocimiento constituye un aporte valioso para las maestras y maestros de los diferentes subsistemas de educación, niveles y años de escolaridad.

Además el conocimiento logrado, “La concepción del alma en el mundo andino”, demuestra con claridad que la forma de concebir el mundo, y su relación con él sigue siendo biocoscocéntrica en los jóvenes estudiantes de la ESFM de Chayanta a pesar del contacto con el mundo tecnológico actual.

Finalmente, esta experiencia con los estudiantes permitió el potenciamiento de los saberes y conocimientos

propios de una forma participativa de valoración de los saberes y y comunitaria, contrarrestando conocimientos de los pueblos la problemática de la ausencia indígenas.

(*) Elisa Hurtado, Amanda Chambi, Jaime Callisaya y Grover Inca

Los autores son maestros y maestras, actualmente prestan servicios en el Sistema Educativo Plurinacional, docentes en la ESFM y en unidades educativas.

Bibliografía

Estudiantes de cuarto año de formación de ESFM "Mcal. Andrés de Santa Cruz" Chayanta de las comunidades de Phichata, Villa Arbolitos, Pocoata, Llallaguita, Chayanta, Sacaca.

Ministerio de Educación (2009): Diseño Curricular de Formación de Maestros. La Paz. Bolivia.

Ministerio de Educación (2011): Currículo del Subsistema de Educación Regular. Documento de trabajo. La Paz. Bolivia.

Ministerio de Educación (2013): Investigación Educativa y Producción de Conocimientos 4. Unidad de Formación para las ESFM. Viceministerio de Formación Profesional/DGFM. La Paz. Bolivia.

Ministerio de Educación (2013): Investigación Educativa y Producción de Conocimientos 5. Unidad de Formación para las ESFM. Viceministerio de Formación Profesional/DGFM. La Paz. Bolivia.

Ministerio de Educación (2013): Cosmovisiones y Filosofías. Versión preliminar. Unidad de Formación para las ESFM. Viceministerio de Formación Profesional/DGFM. La Paz. Bolivia.

Ministerio de Educación y JICA (2014): Estudio del proceso formativo que desarrollan las maestras y los maestros en la clase: Orientaciones para su aplicación en las ESFM". La Paz, Bolivia.

Esterman, J (2008): Filosofía Andina. Sabiduría indígena para un mundo nuevo. 2da edición. La Paz, Bolivia: ISEAT.

Bascopé, C. V. (2001, Julio – Diciembre) El sentido de la muerte en la cosmovisión andina; el caso de los valles andinos de Cochabamba. Chungara: Revista de Antropología Chilena. Vol. 33, N° 2. Consultado el 14 de julio de 2016 de la <http://www.jstor.org/stable/27802194>.

Vargas, S. (2011, 1 de octubre) Vida y muerte en las culturas andinas. CN Revista N° 526 Sociedad. Consultado el 20 de agosto de 2016) de la www.ciudadnueva.org.ar. Revista N°526.Sociedad.

APRENDER DESCUBRIENDO, PRODUCIENDO Y TRANSFORMANDO

Franz Richar Chuma Apaza *

Summary

The progressive increase of our culturally pluralistic society requires, among several things, a pertinent educational response; An education that surpasses the school nucleus and articulates the surrounding social, scientific and technological reality, since we can not underestimate the scientific-technological progress enjoyed by several so-called “developed” countries, therefore, we must be aware that during the teaching and Learning, there is a demand for pedagogical strategies to consolidate the production of knowledge, which respond to the needs of our context. That is, to implement the so-called productive learning, but that this is based on intercultural education. Now, we know that this is nothing new, since after the implementation of the socio-productive productive community model was obtained optimal results, more than anything in the urban area, we still have to reflect on the situation of those students who develop their knowledge in Remote communities, relatively far removed from “technological advancement”. Specifically in the “exact” areas (Physics and Chemistry) it is pertinent to develop a science that is not limited to the texts or the blackboard, although it is difficult, it is necessary to create a space of experimental

activities that is linked to the reality making use of Intercultural education, we can rescue the abundant theoretical knowledge that Western countries offer us, integrating the ancestral knowledge and respecting the worldview of our indigenous peoples, care for mother earth, that is, doing science caring for the environment. So it will be at the same time that we will promote indigenous research, which according to Chilisa B. (2012): “can be inclusive, that is, it can combine Western and indigenous theories”

In this article, the educational experience that was realized in the area of Physics and Chemistry, during the 2015 management, in the central educational unit “Chivé”, located between the border of the department of La Paz and Pando, all this with the Community support and Philadelphia municipal self-government. This work emphasizes transformative productive learning, above all to a pedagogical sense of production of educational materials, which generates in the students capacities and productive qualities, promoting the production of knowledge that is useful in life and serves to satisfy current needs of the context. In parallel, the qualitative development of education will be

intensified, without neglecting the care and conservation of mother earth; Thus stimulating education in coexistence with mother earth, which is part of the articulating axes of curricular design base DCB. "Learning discovering, producing and transforming" is the essence of the set of activities carried out during curriculum development, which aims to strengthen the learning of the areas of Physics and Chemistry in secondary education students, the central education unit "Chivé", prioritizing as a strategy the production

of educational materials. In fact, as the activities were consummated, with the committed work of regional and educational authorities, the practice of socio-community values and productive attitudes was promoted, and the capacity for analysis, understanding and interpretation of the Physical and Chemical phenomena that occurred in mother Earth. Values, attitudes and abilities that make the student a person aware of their reality and committed to transform it.

Resumen

El incremento progresivo de nuestra sociedad culturalmente pluralista requiere, entre varias cosas, una respuesta educativa pertinente; una educación que supere el núcleo escolar y articule la realidad social, científica y tecnológica circundante, ya que no podemos menospreciar el avance científico-tecnológico que gozan varios países denominados "desarrollados", por consiguiente, debemos ser conscientes que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje existe una demanda de estrategias pedagógicas para consolidar la producción de conocimientos, mismos que respondan a necesidades de nuestro contexto. Es decir, implementar el denominado aprendizaje productivo, pero que este se fundamente en la educación intercultural. Ahora bien, sabemos que esto no es nada nuevo, ya que tras la implementación del modelo educativo socio comunitario productivo se obtuvo resultados óptimos, más que todo en el área urbana, aun así debemos reflexionar sobre la situación de aquellos estudiantes que desarrollan sus conocimientos en las comunidades alejadas, apartadas relativamente del "avance

tecnológico". Específicamente en las áreas "exactas" (Física y Química) es pertinente desarrollar una ciencia que no se limite a los textos o la pizarra, si bien es difícil, se debe crear un espacio de actividades experimentales que se vincule a la realidad haciendo uso de la educación intercultural, podemos rescatar el abundante conocimiento teórico que nos ofrecen los países occidentales, integrando los saberes ancestrales y respetando la cosmovisión de nuestros pueblos indígenas, el cuidado de la madre tierra; es decir, hacer ciencia cuidando el medio ambiente. Entonces será así que a la par impulsaremos la investigación indígena, que según Chilisa B. (2012): "puede ser integradora; es decir, puede combinar las teorías occidentales e indígenas".

En este artículo se muestra la experiencia educativa que se realizó en el área de Física y Química durante la gestión 2015, en la unidad educativa central "Chivé" ubicada entre la frontera del departamento de La Paz y Pando, todo esto con el apoyo de la comunidad y el gobierno autónomo municipal de Filadelfia. Este trabajo se enfatiza en el aprendizaje productivo

transformador, sobre todo, en un sentido pedagógico de producción de materiales educativos, que genere en los estudiantes capacidades y cualidades productivas promoviendo la producción de conocimientos que sean útiles en la vida, y sirvan para satisfacer necesidades actuales del contexto.

Paralelamente se intensificará el desarrollo cualitativo de la educación, sin desprestigiar el cuidado y conservación de la madre tierra; dinamizando de esa manera la educación en convivencia con la madre tierra, misma que forma parte de los ejes articuladores del diseño curricular base DCB. "Aprender descubriendo, produciendo y transformando" es la esencia que posee el conjunto de actividades realizadas durante el desarrollo curricular, mismo que tiene por objetivo fortalecer el aprendizaje de las áreas de Física y Química en los estudiantes de educación secundaria, de la unidad educativa central "Chivé" priorizando como estrategia la producción de materiales educativos. En efecto conforme se consumaron las actividades, con el trabajo comprometido de autoridades regionales y educativas, se promovió la práctica de valores socio-comunitarios y actitudes productivas, más aún, se fortaleció la capacidad de análisis, comprensión e interpretación de los fenómenos Físicos y Químicos que ocurren en la madre tierra. Valores, actitudes y capacidades que hacen del estudiante una persona consciente de su realidad y comprometida con transformarla.

Un Acercamiento al Problema

Debemos ser conscientes que en la educación regular no existe

una tradición que promueva la investigación sobre la enseñanza de la ciencia, especialmente las áreas exactas, como tampoco una cultura científica que propicie la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje predominando la enseñanza verbal de contenidos como el principal recurso didáctico; es decir, enfocadas meramente a la teoría. Es por eso que el estudiante pierde total compromiso en el aprendizaje, porque creerá que los conocimientos que se desarrollan en el núcleo escolar no tiene relación alguna con la de su diario vivir, en consecuencia: "El estudiante genera así dos "esferas" inconexas de conocimiento, una desarrollada en el contexto de su vida cotidiana y otra en el contexto escolar, que por lo general también se desarrollan en paralelo y sin coincidencia alguna entre ellas (Pines y West 1985)" (Flores F. & Gallegos L., 1993).

Pese a la implementación de la educación productiva, en las áreas de Física y Química, aún persisten problemas en su concreción, especialmente en el área dispersa, que genera un aprendizaje inestable y poco competitivo; es decir, que en esos núcleos educativos se prioriza el desarrollo teórico y pasivo, y crea un desinterés por estas áreas. Este problema no es ajeno a la realidad de otros países, ya que una investigación realizada en México por Aceves N. & Ramírez D. (2004) señala que:

En las áreas científicas, el grado de atención del estudiante se reduce cuando la clase es solamente expositiva o sin el uso de recursos como Internet, videos, materiales educativos entre otros. Se marcó como límite una exposición de 15 minutos para sostener la atención. Después de ese tiempo, el estudiante tiende a platicar más con

sus compañeros o bien hacer otras actividades ajenas a la clase. (p.14).

Esta situación, si bien es una realidad de otro contexto, lamentablemente se repite en muchas unidades, centros y/o instituciones educativas de nuestro país, ya que los estudiantes de los últimos cuatro años de educación secundaria comunitaria productiva, de varias unidades educativas del área dispersa, durante el desarrollo de contenidos de las áreas de Física y Química, en muchos casos no construyen, ni producen materiales educativos, tampoco se promueven actividades experimentales o prácticas productivas. En consecuencia el desarrollo de las actividades curriculares se vincula a la rutina y al aprendizaje cognitivo, de tal forma se limitan en muchos casos simplemente a la teoría, ocasionando así la falta de interés en el aprendizaje de las áreas de Física y Química. Es decir, la escasez de clases prácticas (por ejemplo experimentos) hace que los estudiantes vean a la ciencia como algo ajeno a su vida cotidiana, y que solo sucede en un papel y se aprende dentro de las cuatro paredes del aula.

Específicamente: en núcleos educativos del área rural del departamento de Pando, durante el desarrollo de contenidos curriculares de las áreas de Física y Química, son habituales los recursos de memorización, repetición, copia del pizarrón y el dictado; originando así un aprendizaje meramente memorístico.

Esto ocasiona, en muchos casos, que el estudiante al culminar su formación no prefiera continuar sus estudios, al menos en áreas científicas, ya que "La mayoría que no elige carreras de ciencias huye del aburrimiento y la dificultad y la minoría que entran en una carrera de ciencias lo justifican por percibir un mejor futuro... (Lindahl, 2003)." (Vázquez A. Y Manassero M., 2005, p.128).

Cabe mencionar que la falta de gestión ante los gobiernos municipales, en busca de la construcción y equipamiento de un laboratorio de Física y Química, se debe a la escasa coordinación entre las autoridades de la comunidad y de la Unidad Educativa, motivo que incide de manera negativa al desarrollo curricular de los estudiantes de educación secundaria, esto obstaculiza de gran manera la realización de actividades experimentales y prácticas. Entonces el insuficiente apoyo de los padres de familia en la realización de actividades educativas, poca motivación por los docentes, incompreensión del modelo educativo socio comunitario productivo, ineficaz elaboración de planes de desarrollo curricular, carestía de laboratorio de Física y Química, pero sobre todo, la ausencia de actividades experimentales y prácticas dentro o fuera del aula inciden como motivos principales de la falta de interés en las áreas de Física y Química durante el proceso formativo estudiantil, misma que afectan de gran manera en la construcción de conocimientos científicos y la aplicación adecuada de los momentos metodológicos. De igual manera Vázquez A. y Manassero M. (2005) afirman que:

Algunos de los rasgos repetidamente decantados de la investigación de las actitudes de los estudiantes hacia la ciencia escolar se refieren a la progresiva pérdida de interés y la disposición negativa de los estudiantes hacia la ciencia escolar, porque ésta se va ganando progresivamente una imagen autoritaria, aburrida, difícil, irrelevante para su vida y causante de problemas medioambientales (p.126).

El hecho de desarrollar los momentos metodológicos de manera inadecuada, en el área de Física y Química, causa

el desarrollo de contenidos enfocados en la teoría sin hacer énfasis en la práctica, fortaleciendo así la tradicional dicotomía entre la teoría y la práctica. En efecto las clases se tornan rutinarias y pasivas, por consiguiente el estudiante aparte de aprender por aprender, reduce el compromiso e interés en adquirir nuevos conocimientos, lo que ocasiona en muchos casos la deserción escolar. "Las actitudes positivas facilitan la aproximación hacia la ciencia (aprendizaje, comprensión e interés), mientras que las actitudes negativas producen desinterés y rechazo" (Vázquez A. Y Manassero M., 2005, p.125).

Por otro lado, durante el desarrollo de contenidos, muchas veces se tiende a reemplazar el pizarrón y la tiza o marcador por "papelógrafos" tamaño resma previamente elaborados, que muchas veces son denominados materiales educativos "didácticos", estos son utilizados para la producción de conocimientos como parte de la estrategia metodológica del plan de desarrollo curricular, criterio que es manejado de manera errónea, ya que este tipo de "material" solo tiene como fin la transmisión de contenidos, en consecuencia los estudiantes desarrollan un aprendizaje cognitivo. De la misma manera Aceves N. & Ramírez D. (2004) afirma que: "Al mantener un esquema expositivo de las ciencias, el interés disminuye y los esfuerzos realizados en la introducción del tema pierden efectividad" (p.15).

En ese entendido Aceves N. & Ramírez D. (2004) aseveran que "Los alumnos aprenden ciencia, haciendo ciencia". Efectivamente, en las áreas de Física y Química, a diferencia de las demás áreas de saberes y conocimientos, la experimentación y las prácticas de laboratorio son pilares fundamentales para comprender los fenómenos que

ocurren en la madre tierra. Pero si no se cuenta con los equipos y materiales necesarios ocasiona en muchos casos que los docentes de las áreas científicas elaboren un plan de desarrollo curricular insuficiente e ineficaz, en consecuencia no se concreta de manera óptima los elementos curriculares, ocasionando así que el estudiante manifieste rechazo y aburrimiento durante las clases. En consecuencia es necesario:

Promover actitudes positivas en relación a la ciencia, es importante para mejorar el aprendizaje escolar y promover el interés hacia la ciencia, que puede manifestarse en indicadores como la elección de estudios o de una futura actividad laboral de ciencias, o en su aplicación para resolver problemas o tomar decisiones en la vida diaria (Vázquez A. Y Manassero M., 2005, p.128).

Podemos decir entonces, que el contenido de todo "material didáctico" ¿debe necesariamente estar basado en el conocimiento experiencial del estudiante y en los conocimientos inmediatos previamente adquiridos en el aula?, pues si es así; esto implica que, un conocimiento educativo divorciado de las necesidades intelectuales del estudiante difícilmente pueda inducir algún impacto significativo en su formación, en consecuencia solo se logrará que la ciencia, para el estudiante, sea difícil de aprender. Se requiere entonces que toda nueva información que se presente al estudiante sea conceptualizada a la luz del conocimiento previo inmediato (su diario vivir), siempre teniendo en cuenta las circunstancias del medio cultural y social del estudiante que son las que deben enmarcar todo el proceso educativo; es decir, construir conocimientos enmarcados a su realidad y sean útiles para transformarla

en beneficio del desarrollo de su comunidad.

Produciendo Conocimientos Útiles para la Vida: Un Camino a la Educación Productiva



Estudiantes de 6to año de educación secundaria elaborando el dispositivo electrónico de un robot seguidor de luz

Debemos comprender que educar es modificar, desarrollar, transformar, pero educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde involucra al conocimiento científico a una verdad universal, sin que nadie se sienta en posesión de la verdad. Esto ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y aporta a la producción de conocimientos con el único fin de solucionar problemas de la comunidad, no para vivir mejor, más bien para vivir en armonía con la madre tierra y las distintas culturas del planeta. Esta forma de aprendizaje involucra una serie de actividades que consigan romper con las tradicionales dicotomías entre la teoría y la práctica, en consecuencia consolidar la producción de conocimientos útiles para la vida, en cumplimiento con las exigencias del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) y la ley 070 "Avelino Siñani y Elizardo Pérez". Pero sobre todo

lo primordial es la integración de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esto será difícil de alcanzar si solo desarrollamos contenidos en las reducidas horas que se tienen, es ahí donde se debe aprovechar la convivencia que existe entre maestros y estudiantes, en el área dispersa, generando de manera comunitaria espacios dedicados a fortalecer actividades prácticas, entonces de esa forma se logrará aportar a un mejor proceso formativo estudiantil, se priorizará la práctica y la producción de conocimientos, en base al desarrollo adecuado de los elementos curriculares en clases complementarias, conjuntamente con la elaboración de materiales educativos, que se transformará así la visión "difícil" que poseen las áreas de Física y Química, de esa manera se dinamizará el desarrollo de las mismas.

El originar conocimientos científicos en las áreas de Física y Química conlleva a la realización de actividades prácticas productivas. Estas nociones ayudan a experimentar y a comprender los fenómenos que ocurren en la madre tierra, y transformar la realidad del estudiante.



Figura 3. Estudiantes de 6to de secundaria trabajando proyectos electrónicos con el uso de materiales reciclables

En relación a la elaboración o producción de materiales educativos,

es pertinente precisar que las actividades se deben realizar conforme a las orientaciones metodológicas, optando por los trabajos grupales e individuales, como modalidad que permitirán: desarrollar valores socio-comunitarios y reflexionar la utilidad del conocimiento adquirido para responder las necesidades de la comunidad. Paralelamente se promoverá acciones para generar ambientes socio-comunitarios, entre los personajes involucrados en la unidad educativa y la comunidad contribuyendo de manera significativa el vivir bien en armonía con la comunidad y la Madre Tierra.

Ahora bien, en la unidad educativa central "Chive" ubicada en la comunidad del mismo nombre, en trabajo comunitario, se puso en marcha el desarrollo del aprendizaje productivo optando como método, la producción de materiales educativos resultado de la concreción de las orientaciones metodológicas. Fue así que los estudiantes de educación secundaria comunitaria productiva durante el proceso de elaboración de materiales educativos consolidaron la producción de conocimientos científicos, de esta forma promovieron el aprendizaje desde la experiencia y la práctica. De igual manera los estudiantes, con el óptimo desarrollo de los elementos curriculares, consolidaron el interés y compromiso en el proceso de aprendizaje de los fenómenos Físicos y Químicos que ocurren en la Madre Tierra. De tal forma fue este el producto esencial del PSCP, ya que el estudiante tras ser partícipe de las actividades prácticas productivas y experimentales pasó a ser una persona consciente de la importancia que tiene el conocimiento científico, pero sobre todo, su incidencia en la resolución de problemas frecuentes de la comunidad.



Figura 4. Estudiantes de 5to año de educación secundaria construyendo un sistema que facilite el aprendizaje de los contenidos de trabajo, potencia y energía.

En ese entendido pudimos responder así a una de las problemáticas que el MESCP procura resolver: la condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana, ya que durante el proceso de enseñanza - aprendizaje se integró la teoría y la práctica, de esa forma fueron desarrollando actividades experimentales recreativas que enfatizaron la práctica esencialmente, además cambiando la ejemplificación teórica de modelos extranjeros por experiencias en el contexto; es decir, así promovimos la práctica apoyadas a una teoría "universal" contextualizada a la realidad de la comunidad. De tal forma, bajo la premisa de "aprender haciendo", se promovió actividades



Figura 5. Estudiantes de 5to de secundaria construyendo un carro solar para comprender el beneficio de las energías alternativas.



Estudiantes de 5to de secundaria desarrollando un sistema de generación eléctrica sustentable basado en conocimientos de energía cinética y potencial

productivas y experimentales enfocados en la elaboración de materiales educativos, que género en los estudiantes capacidades y cualidades productivas, se promovió la producción de conocimientos que sean útiles en la vida y sirvan para satisfacer necesidades actuales del contexto cambiando de esa forma el aprendizaje cognitivo por un aprendizaje productivo comprometido con la transformación de la realidad.

De la misma manera, conforme se realizaron las actividades planificadas los equipos de trabajo fortalecieron valores como la responsabilidad, solidaridad, respeto, reciprocidad y complementariedad. De la misma manera adquirieron la capacidad de análisis, reflexión e interpretación de los fenómenos Físicos y Químicos que acaecen en la Madre Tierra, asimismo actitudes como; interés, compromiso, dedicación, empeño y trabajo en equipo. Valores, capacidades y actitudes que hacen del estudiante una persona comprometida con transformar su realidad a partir de los conocimientos adquiridos en desarrollo curricular.

Por otro lado los padres de familia, consejo educativo social comunitario, autoridades de la comunidad y director

de la unidad educativa se integraron en el proceso de producción de conocimientos de los estudiantes de 3ro, 4to, 5to y 6to año de educación secundaria comunitaria productiva, así mismo fueron ellos quienes juzgaron y manifestaron la transformación del aprendizaje "tradicional" en un aprendizaje productivo y útil en la vida.

Es así que la realización de este tipo de actividades donde se involucra el conocimiento con la realidad hace que el estudiante se sienta compenetrado con los contenidos desarrollados, y que a su vez llegue a percibir; que la ciencia no es algo tan lejano como muchos piensan, y que pueda entender reflexivamente los fenómenos estudiados.

Según Flores F. & Gallegos L. (1993): "La experimentación en clase es uno de los elementos más importantes para la elaboración de conocimiento y de las propias estructuras de conocimiento". Es por eso, que a la hora de desarrollar contenidos curriculares, especialmente en las áreas de Física y Química, lo primordial es el conocimiento adquirido por la experimentación, conocimiento que aparte de ayudar a comprender de manera reflexiva los conceptos teóricos sean útiles para solucionar o satisfacer necesidades propias de la comunidad.

Aprender Haciendo Produciendo: Un Aporte al Modelo Educativo

Tras el desarrollo de actividades practica productivas y experimentales, los estudiantes pudieron percibir que tan relacionados están el núcleo educativo y la comunidad, que el conocimiento adquirido en las ciencias no es más que estudiar cómo se comporta



Estudiantes haciendo uso de materiales del contexto para la consolidación de los materiales educativos.

nuestro planeta, de la misma manera producir conocimientos que sean útiles al momento de desenvolverse en la comunidad.

Gracias al compromiso integral de los padres de familia, maestros, autoridades y estudiantes conseguimos constituir en las áreas científicas, una formación enfatizada en actitudes recreativas y transformadoras; una formación que no se centra en aprender por aprender, sino a darle sentido a lo que se aprende y con ello producir conocimientos que transformen la realidad del estudiante. En consecuencia, mediante la producción de materiales educativos y ejecución de actividades experimentales recreativas logramos fortalecer el proceso de aprendizaje de las áreas de Física y Química en los estudiantes de 5to y 6to año de educación secundaria comunitaria productiva, pero sobre todo, construir conocimientos científicos que son de utilidad en la vida del estudiante y por consiguiente en la comunidad.

Con un matiz transformador se logró producir materiales educativos considerando su pertinencia; es decir, que al momento de elaborar un material se tomó en cuenta las necesidades y características de los estudiantes. De tal forma el estudiante

desarrolló actitudes y capacidades productivas: actitudes como el trabajo en equipo, compromiso, dedicación e interés. Asimismo, capacidades en el análisis, reflexión e interpretación de los fenómenos Físicos y Químicos que ocurren en la madre tierra. Por otro lado fue un espacio de interrelación mutua de estudiante-maestro y estudiante-estudiante que promovió la práctica de valores como la responsabilidad, respeto, solidaridad, reciprocidad y complementariedad. En consecuencia, el proceso de producción de materiales educativos desarrolló y promovió: actitudes, capacidades y valores que hacen del estudiante una persona consciente de transformar su realidad



Danza Típica el Castañero realizada en el acto de inauguración de la 1ra feria científica productiva, resultado del esfuerzo conjunto de la comunidad y la unidad educativa.

a partir de los conocimientos adquiridos en su formación.

Considerando las exigencias del Modelo Educativo Socio-Comunitario Productivo (MESCP) redactamos un manual de producción de materiales educativos denominado "NUNCA DEJES DE APRENDER", texto que contiene información teórica, basada en los contenidos curriculares de 3ro, 4to, 5to y 6to año de educación secundaria comunitaria productiva. Contenidos correspondientes a los cuatro bimestres. Este manual fue sustancial a la hora de producir materiales educativos y por

consiguiente construir conocimientos científicos que sean útiles para satisfacer necesidades del estudiante.

Por otro lado, conforme se consumen las actividades planificadas se fue promoviendo un ambiente socio-



*Socialización de los conocimientos adquiridos.
Presentación de la transformación de energía cinética a
energía eléctrica.*

comunitario integrando a madres y padres de familia en el proceso de aprendizaje. Los padres y madres son quienes evalúen de manera cualitativa los productos o resultados obtenidos, bien sean tangibles y/o intangibles. Por consiguiente, en su totalidad valoraron las actitudes, capacidades y valores que se desarrollaron en los estudiantes el proceso de producción de materiales educativos, pero más aún los conocimientos adquiridos en ese proceso denominándolo como un aprendizaje útil. Asimismo fueron también parte del proceso de aprendizaje miembros del consejo educativo social comunitario, autoridades de la comunidad y director de la unidad educativa. En efecto fue así que se consolidaron los lazos socio-comunitarios y valores de convivencia. Cabe considerar que también logramos integrar a los miembros de la comunidad educativa; maestras/os, estudiantes y autoridades que fueron parte de la organización de la 1ra feria científica productiva denominada "U. E. CHIVÉ HACE CIENCIA", un evento

inédito que por su característica fascinó a toda la población concurrente y sobre todo representó los resultados tras aplicar y dinamizar los cuatro enfoques del currículo base, pertenecientes al MESCP (descolonizador, integral-holístico, comunitario y productivo).



*El proceso de valoración cualitativa y cuantitativa por
parte del Honorable Alcalde del Municipio de Filadelfia
Lic. Juan Carlos Zabala Romaña.*

En efecto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se rompió la brecha entre la teoría y la práctica desarrollando actividades prácticas recreativas que enfatizan la práctica apoyada de la teoría "universal". Una teoría universal contextualizada a la realidad de la comunidad cambiando la ejemplificación teórica de modelos extranjeros por experiencias en el contexto; es decir, partir desde la realidad. En consecuencia, por



*Autoridades de la comunidad y padres y madres de
familia observando los proyectos presentados.*

lo descrito anteriormente, en esta experiencia contribuye a solucionar una de las problemáticas que responde el MESCP; Condición colonial y neocolonial de la realidad boliviana. De igual manera las actividades realizadas, por su esencia, ayuda a resolver otra problemática que el MESCP responde; Educación cognitivista y desarraigada, porque se cambió el aprendizaje cognitivo por un aprendizaje productivo transformador comprometida con la

realidad. En definitiva, el proceso de producción de materiales educativos y el desarrollo de actividades prácticas productivas en las áreas de Física y Química promovió un aprendizaje productivo comprometido con la transformación de la realidad.

Se construyen conocimientos científicos pertinentes a la realidad y la comunidad consolidando así la educación productiva-intercultural.

(*) Franz Richard Chura Apaza

Maestro de Física – Química. Actualmente está desarrollando la Maestría en el Centro de Postgrado de la Universidad Pedagógica en Cobija.

Bibliografía

1. Aceves N. & Ramírez D. (2004). El interés que tienen los alumnos. (Tesis de Licenciatura), Tecnológico de Monterrey, México. Recuperado de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-11/s6/56DIAcevesOtros.pdf>
2. Chilisa B. (2012). Metodologías de investigación indígena, Situando los sistemas de conocimientos.
3. Flores, F. & Gallegos, L. (1993). Consideraciones sobre la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de la ciencia, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206204>
4. Solbes J. & Vilches A. (2002). Visiones de los estudiantes de secundaria acerca de las interacciones Ciencia, Tecnología y Sociedad. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 1, N° 2, 80-91. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_2_3.pdf
5. Vázquez A. & Manassero M. (2005). La ciencia escolar vista por los estudiantes. Universidad de Extremadura. Recuperada de http://roseproject.no/network/countries/spain/esp-Bordon_CienciaEscolar.pdf

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO SOCIOCOMUNITARIO PRODUCTIVO EN LA UNIDAD EDUCATIVA INMACULADA CONCEPCIÓN DE COCHABAMBA

Evangelio Muñoz Cardozo *

Introducción

Este artículo es un reporte de la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con base empírica. Se entrevistó a dos maestras de la unidad educativa Inmaculada Concepción de la ciudad de Cochabamba. Es una mirada esperanzadora de lo que se hizo por profundizar en la comprensión del alcance de la nueva política educativa de Bolivia. Es una narración casi testimonial de haber vivido con mis hijas la experiencia de la escuela en el nivel primario a lo largo de 2 años.

Participación de los Padres y Madres de Familia

Un primer elemento en la implementación del MESCP es la incorporación de los padres y madres

de familia en los procesos formativos de los estudiantes. Los padres de familias aparecen como protagonistas en las actividades organizadas por las maestras y la escuela. Los padres de familia han ingresado en imaginario de los maestros con un rol más allá de acciones cooperativas en actividades como kermeses o limpieza del colegio, hoy son protagonistas en actividades académico formativos.

Con el nuevo modelo estamos implementando todo lo que dice la Ley. Hemos tomado en cuenta los diferentes aspectos que nos dice que debemos llevar, así como por ejemplo la participación de los padres de familia. Ellos están más comprometidos con sus hijos. Ellos participan de las diferentes actividades que planifico o que la escuela ha planificado. Por ejemplo, han participado a nivel

del curso en algunos contenidos, el aptapi, en la justicia comunitaria con sus investigaciones, cómo conservaban los alimentos los antepasados (Maestras UEIC octubre de 2016).

Para los maestros los padres y madres de familia constituyen un componente esencial en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se han diseñado algunas actividades de indagación juntamente con los padres. Por ejemplo, nos hemos visto en la necesidad de actualizar información sobre los seres vivos en peligro de extinción en la amazonia boliviana. O en la necesidad de construir, con mis niñas, un tríptico sobre los minerales. Ha sido un momento de recordar información que habíamos trabajado mucho tiempo atrás. Es una emoción involucrarse con las tareas de la wawas, porque también nos responsabilizamos con sus aprendizajes y también reaprende junto ellos. Para los maestros los padres somos un apoyo en el desarrollo de conocimientos.

En mi experiencia de maestro y trabajar muchos años con maestros escuchaba una queja permanente, la escasa participación de los padres de familia en las reuniones convocadas. Alguna vez decían que a la primera convocatoria aparecían 30% de padres familia, en las siguientes bajaba la cantidad, con la implementación del bono Juancito Pinto, sólo aparecían para el cobro del mencionado estipendio para los estudiantes. Quizá hoy hemos superado esa actitud. Incorporar a los maestros es haber superado el imaginario de que el maestro es el único formador en la educación escolarizada.

En cada reunión los padres se expresan, también se expresan en la evaluación comunitaria. Ellos están satisfechos de que sus hijos estén cambiando, Están más

comprometidos con el medio ambiente, con la alimentación, ya rechazan la comidas que antes comían (Maestras UEIC octubre de 2016).

Otra virtud en la implementación de MESCP es devolver la palabra a las voces de los padres y madres de familia. Foucault decía que una de las profesiones incuestionables y cargadas de poder absoluto es el ser maestro. Su saber está ligado a su rol de formador, por eso era impensable cuestionar las acciones y saberes del maestro. Es posible que con la escucha de la palabra y las voces de los padres de familia la hegemonía del maestro haya cambiado. Los padres íbamos a averiguar para saber cómo estaba nuestros hijos en sus notas, hoy la pregunta se torna en que debemos hacer para mejorar los aprendizajes de los hijos.

El modelo incorpora al padre/madre de familia y a la comunidad para consolidar la construcción de conocimientos de los estudiantes. Los padres nos podemos sentir corresponsable de los aprendizajes de nuestros hijos. La actividad formativa de los estudiantes es en corresponsabilidad, eso representa el desafío de ayudar en las tareas e involucrarse en la formación subjetiva (anhelos, esperanzas, principios de vida, etc.)

La participación de los padres en la evaluación comunitaria, más allá del cumplimiento de la Ley es un hito. No significa poner en debate el trabajo del maestro en el cumplimiento de su trabajo, sino es un espacio de reflexión conjunta entre los responsables de la educación de las nuevas generaciones. También es espacio para expresar conformidad de un estamento de la educación. Las familias y los

padres somos los beneficiarios en la incorporación de nuevos ciudadanos hechura de la escuela.

Unas Veces los Padres de Familia Fuimos Incorporados como Responsables de Actividades

Recuerdo que una de las maestras elaboró títeres con todos los niños de tercero de primaria. Los títeres eran los personajes de las fábulas de Esopo. Con seguridad, en la construcción de los muñecos varios padres se han visto en la necesidad de ingeniarse y emplear algunas horas para ayudar a concluir a sus hijos. Para la presentación de los títeres nos convocaron una noche. La función de títeres sacó más de una carcajada en los espectadores. Fue muy interesante ver las ocurrencias de los muñecos (de nuestros hijos). Entre carcajada y carcajada recordamos y aprendimos las moralejas de las fábulas.

La implementación del Proyecto Socioproductivo (PSP) sobre alimentos nutritivos involucró a los padres de familia y otras instituciones a las actividades formativas de la escuela. En la escuela se han planificado actividades de cultivo de verduras con la cooperación de una institución. A la vez que sembraban en los espacios reducidos de la unidad educativa los estudiantes en la casa nos tenían practicando la siembra y cuidados de las semillas y plantines. El cuidado y reporte de su crecimiento fue algo con el que nos han tenido permanentemente. Los niños y padres se han visto responsables del cuidado de cada semilla y planta. No hay nada más significativo que lo que se aprende ligado a la obsesión de los niños. Esos aprendizajes han quedado en ellos y

en los padres. Recuerdo que mis hijas han plantado lechuga, acelga, perejil y cilandro pero plantaron en su entorno quilquiña, que es una planta aromática que en los valles de Cochabamba se utiliza para preparar con locoto molido (llaqwa). El fuerte olor de la quilquiña ahuyenta a los insectos que causan enfermedades a las plantas. Eso fue un aprendizaje para mí, me llegó como padre de familia a través de mis hijas.

En mi experiencia la implementación del PSP permite un aprendizaje intergeneracional. Los temas abordados en la escuela permiten acercamiento entre padres e hijos para concentrar acciones dirigidas a un objetivo común. Con acciones como éstas se abre una veta de trabajo compartido. Si la escuela toma más acciones de este tipo rompe el espacio o distancia intergeneracional. Si bien la escuela pierde la hegemonía en la enseñanza, pero gana un aliado valioso para la construcción de conocimientos útiles para la vida.

Otras actividades en el marco de la implementación del PSP fueron la indagación sobre la higiene y técnicas de conservación de alimentos por los abuelos.

Hemos aprendido a valorar los conocimientos de estudiantes en cuanto a la vivencia que han tenido sus antepasados (Maestras UEIC octubre de 2016).

La meta del consumo de alimentos nutritivos fue otra actividad que involucró a los padres de familia. Se involucraron haciendo comidas tradicionales para su presentación en ferias de comidas típicas. Aparentemente esta actividad no es nueva, pero la diferencia está en que ahora se acompaña con el aprendizaje para padres e hijos sobre la información nutricional.

En el calendario escolar se instituyó que los días que tocaba educación física los estudiantes debían llevar algún refresco natural con alto valor nutricional o en última instancia agua. Esto me pareció muy interesante porque el padre en casa había generado un hábito de consumir con ellos el refresco natural. Podemos observar que lo que se realiza en la escuela puede también convertirse en hábitos familiares. La escuela recobra la figura de institución educadora de la familia. Eso es importante en tiempos en que las gaseosas y la comida chatarra marcan los hábitos alimenticios de las familias en la actualidad.

Otras actividades fueron la recuperación del valor nutricional y conservación de alimentos, en ello realizamos la preparación de variedad de tostados que yo de niño había consumido.

El consumo del tostado fue una estrategia de conservación de alimentos. Con el avance de los temas curriculares yo me informé que en las contiendas bélicas del Pacífico y el Chaco que sostuvo Bolivia el tostado fue uno de los alimentos que sostuvo a los soldados. Históricamente el tostado fue un alimento que acompañó a las culturas de los valles y andinas que acompañaba en los viajes para el intercambio de alimentos en los distintos pisos ecológicos.

Otro alimento visualizado en la alimentación nutritiva fue el consumo granos molidos. Se ha estimulado el consumo del pito en el preparado de refrescos de cebada, amaranto, wilkaparu ajonjolí. Los estudiantes se informaban sobre las ventajas del consumo de estos alimentos y los padres acompañamos con el preparado y el consumo de los mismos. Una simbiosis que queda en la memoria

y en las prácticas de las familias. Esto podría ser un gran salto en el trabajo pedagógico de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría. El MESCP se hace realidad en estas pequeñas y valiosas iniciativas de los maestros que involucran a los padres de familia.

En el marco de la implementación del PSP en la unidad educativa se ha trabajado con la portera para que se venda productos de mayor calidad nutritiva y disminuya las golosinas y los chisitos que contienen químicos y conservantes. La acción formativa también llegó a la responsable de la portería. Ella se comprometió a vender refrescos nutritivos y algún preparado alimenticio más nutritivo. El recreo de hoy es una moneda. Se trabajó con la portera para que vendiera menos golosinas y alimentos hormonados.

Participación de los Padres y la Implementación de la Intraculturalidad a Través de la Recuperación de Valores Sociocomunitarios

En la experiencia de las dos maestras entrevistadas trabajar con los conocimientos de los niños también ha sido explorar los conocimientos de los padres que perviven de sus ancestros.

La participación de los padres ha sido activa, se ve que ellos vienen, nos transmiten sus saberes y sus conocimientos, nos apoyan en actividades que realmente estuvimos perdidos (Maestras UEIC octubre de 2016).

Toda la recuperación de los conocimientos sobre las estrategias de conservación de los alimentos, ha implicado la investigación en textos escritos y en la memoria

colectiva de los padres de familia. En la versión de las maestras acudir a los padres para explorar esos saberes que a veces poco se puede encontrar en textos convencionales, porque anteriormente no se habían considerado esos conocimientos como parte del currículo escolar, ha sido una complementación necesaria para hacer realidad los postulados del MESCP. La actitud de las maestras si bien está enmarcado en los contenidos previstos en el currículo regionalizado de los pueblos indígenas, es haber encontrado conocimientos útiles en el reservorio de instancias colectivas como fuente enriquecimiento para la educación.

El trabajo pedagógico de las maestras se tornó en a la Madre Tierra. Los niños se han apropiado del discurso sobre el respeto a la Madre Tierra.

Hemos valorado la vivencia de los antepasados y que en la actualidad nos vayan a servir de alguna manera. Más que todos se ha enfocado en valores, el respeto, el cariño a la Madre Tierra, el cuidado del agua (Maestras UEIC octubre de 2016).

El respeto a la Madre Tierra es el fondo del enfoque del MESCP, en ella se refleja todo el planteamiento del currículo de la educación boliviana. Los contenidos que se relacionan con la Madre Tierra son un mecanismo para generar conciencia sobre la importancia de la vida en contacto con la Tierra.

El trabajo pedagógico desde una perspectiva intracultural implica la visualización de conocimientos y actitudes invisibilizadas históricamente. Las maestras de la unidad educativa Inmaculada Concepción han logrado articular estos conocimientos con los conocimientos previstos en el Currículo Base que responden a conocimientos

acumulados por un sector de la sociedad global. La intraculturalidad implica la democratización de los conocimientos en tanto sentido de utilidad a la vida en los pueblos en el planeta.

Volverlos nuevamente vigentes los valores sociocomunitarios de respeto y cuidado a la Tierra es un reto en una sociedad bombardeada por el consumo de alimentación chatarra alteradas genéticamente o cargados de hormonas y el uso de artefactos contaminantes como los envases de plásticos que la Madre Tierra no los puede desintegrar en cientos años. Esos valores nos ponen en evidencia que hay la necesidad de retomar los valores de la convivencia armoniosa con la casa grande.

En más de una ocasión escuché a mis hijas recordándonos sobre el respeto a la Madre Tierra. Hubo situaciones en que nos reprocharon sobre la contaminación ambiental. Eso es muestra de que en el imaginario de los niños se instaura la conciencia de protección y cuidado a la Madre Tierra. El currículo educativo se plasma en la construcción de conocimientos y actitudes.

A Modo de Cierre

En este artículo, a partir de la experiencia de dos maestras y la observación a mis hijas, hemos dado muestra de voluntad en la implementación de MESCP en Bolivia. Apenas se ha evidenciado dos aspectos en la concreción del MESCP en las actividades pedagógicas e institucionales de la unidad educativa Inmaculada Concepción. Uno, la incorporación de los padres de familia en los procesos formativos de los estudiantes. Y otro, el trabajo pedagógico en la perspectiva

intracultural con la incorporación de los valores sociocomunitarios y la recuperación de las estrategias de conservación de alimentos en las culturas de los valles y los andes.

(*) Evangelio Muñoz Cardozo

*Maestro, Lic. en Psicología y Magister en Educación Intercultural Bilingüe.
Es Director Académico General de la Universidad Pedagógica.*

COMUNIDAD SORDA, UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

(Avanzando de la concepción clínica terapéutica a la visión social)

Zulema Oroz Carrasco *

“Las lenguas y las culturas de las comunidades de sordos siempre han estado presentes entre las de los oyentes.

Todas ellas constituyen identidades colectivas, las de los sordos y las de los oyentes por igual, ambas son el resultado del devenir histórico social de grupos diversos e igualmente humanos.”

(Fridman)

Introducción

La comunidad Sorda es una realidad en nuestro medio, muy pocas veces vemos sus voces. El presente texto intenta hacer una aproximación a los desafíos de la educación de las Personas Sordas dentro del Sistema Educativo Plurinacional, debemos recordar que esta es una población con derechos y necesidades, quienes también debieran ser atendidos no desde la limitación sino desde una perspectiva sociocultural.

Por otra parte, este documento intenta poner en el contexto que las limitaciones auditivas no implican limitaciones cognitivas. Por ello se plantea una visión sociocultural de la sordera, que conlleva a ir identificando y valorando las diferencias para

la equiparación de condiciones e igualdad de oportunidades. Es una reflexión desde mi experiencia de trabajo con población de estudiantes sordos.



1. HOLA

Fuente: Ministerio de Educación, (2010)
“Curso de enseñanza de la Lengua de Señas Boliviana”, La Paz

La primera noticia

Generalmente el nacimiento de una niña o niño es esperado con alegría, con esperanza y pensando que tenga una vida feliz. Esto implica pensar y planificar lo que se hará para que se cumpla ese sueño.

Pero... qué ocurre cuando las expectativas que se tenían respecto a la llegada de ese niño o niña no se cumplen?, cuando la primera noticia que se tiene es que ese niño o niña tiene algo o le falta algo con lo que se observa que no es igual a los otros? Qué pasa cuando la expresión corporal de los demás dice mucho y provoca un sobresalto en la mamá y en la familia?.

Esto lo refleja claramente Emily Pearl Kingsley¹ (1987) en su escrito "Bienvenidos a Holanda", donde hace una analogía con los preparativos de un viaje de turismo a Italia y en realidad sin saberlo llegan a Holanda, por ese hecho tienen que cambiar los planes; lo relaciona con su experiencia de espera y el nacimiento de su bebé con síndrome de Down.

Haber estado en contacto con muchas mamás (especialmente mamás, porque generalmente son pocos los padres que se involucran plenamente, las causas de este poco involucramiento probablemente sean motivo de reflexión en otra oportunidad). En estos años de trabajo, de escuchar los relatos de muchas familias sobre la primera experiencia que tuvieron cuando recibieron la noticia de que su hija o hijo tenía una discapacidad², tiene una constante que se manifiesta con cierta negación del hecho. lo primero es tratar de entender a qué se refiere o qué información existe sobre "eso" que presenta su hijo o hija,

si es "curable", si no está equivocado quien lo dice, si hay alguien que pueda hacer que no sea verdad, si lo que se pensaba que sería la vida de su bebé se cumpliría, y muchas dudas más. Luego llega la fase de una aceptación o a veces resignación, en la que se puede pensar cómo hacer para ayudar al bebé, que pueda desarrollar sus capacidades y potencialidades, cómo hacer para salir adelante y si es necesario endeudarse para lograrlo. Así paulatinamente, se ingresa en otro mundo que no es el común de todas las familias y depende de cada una disfrutar o no la circunstancia.

En ese ínterin muchas familias se desgastan, se fortalecen o se desintegran y pueden pasar muchos años para que algunas logren superar el duelo para empezar a ver las posibilidades que el entorno brinda a su hija o hijo. Que logren superar esa fase es algo gratificante, escuchar que en realidad más que drama la experiencia constituyó un aprendizaje y la asumen desde otra perspectiva.

Sin embargo, en todo ese proceso, de los relatos recogidos de las mamás y otros familiares con los que tuve contacto, se identifican que el encontrar alternativas para esa niña o niño sólo es una preocupación de la familia o de los más allegados y pasa por las posibilidades de contar con los recursos necesarios para lograr acceder a los servicios de especialistas. ¿Cómo reacciona la sociedad frente a las necesidades que esa niña o niño presenta? ¿Es una prioridad? ¿Qué se hace en educación?. Es en torno a ello que pretendo reflexionar.

El presente documento intenta recuperar las experiencias personales en el trabajo con estudiantes con discapacidad.

1 Guionista de Plaza Sésamo en la versión en inglés.

2 Mientras va cambiando la nomenclatura el término que se usa en este documento es el que oficialmente se reconoce.

Eventualmente años atrás era poco probable que se incluyera esta temática cuando se hablaba de educación intercultural. Sin embargo, las percepciones van cambiando, y lo que hace años se consideraba una alternativa, muchas veces solo como una dádiva, actualmente constituye un derecho. Este nuevo escenario impulsa a reflexionar sobre el rol que la sociedad asume en la corresponsabilidad, no solo como una condescendencia, para la inclusión de las Personas con discapacidad.

El entorno y su responsabilidad

Según los datos obtenidos en el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2012 en Bolivia de 10'059.856 habitantes cerca al 1% presentan dificultades para oír, incluso si usan audífonos, al menos el 10% de ellos están en edad escolar. Significa que un promedio de 30 mil niñas, niños y jóvenes probablemente asisten a algún centro educativo, o de estimulación temprana, o que no reciben ninguna atención.

El contar con datos más específicos fue un tema que no se logró consensuar en el CNPV de 2012, en las boletas omitieron preguntas que podían dar mayor información. Se espera que en el próximo se considere incluir otros ítems que faciliten el recojo de datos necesarios para hacer visibles las necesidades y la realidad de la población con discapacidad, considerando que existe la discapacidad permanente y la discapacidad temporal, lo que no se identifica en los datos actuales.

Históricamente, las sociedades han mostrado formas de relacionamiento con la población que por una u otra causa requiere de otro tipo de apoyos para desarrollar sus

potencialidades. En la antigüedad evidenciamos que muchos recién nacidos que presentaban alguna discapacidad eran sacrificados, otros eran abandonados y sucumbían a las inclemencias del entorno y el tiempo. Otras prácticas nos muestran que el trato que recibían no era necesariamente humano. Lamentablemente, la falta de información, las interpretaciones erróneas del comportamiento dentro de la sociedad, o finalmente las actitudes soberbias de otros han menoscabado permanentemente la dignidad de las personas.

En la experiencia, personas adultas Sordas refieren que en diversas ocasiones fueron castigadas severamente por intentar comunicar sus ideas a partir del uso de señas naturales. Al querer comunicarse y no poder hacerlo de forma oral, recurrían al uso de las señas y eran malentendidos por los otros. En alguna oportunidad la familia prefería que su niña o niño no aprendiera otra forma de comunicación que no sea la oral, aún cuando la sordera se presentaba antes que el niño hubiera accedido a los sonidos. Esto significa que si un niño nace sin la audición, no tendrá la posibilidad de experimentar el sonido de lo que le rodea incluyendo la voz humana, por ello le será difícil acceder a ese tipo de comunicación.

La sociedad al desconocer y en el intento de uniformar a todos, asume ciertas actitudes frente a las diferencias que presentan las personas. Lo dice Ruth Claros (2004), las percepciones sobre la discapacidad auditiva van desde una visión deshauciante, a una visión limitante y a una visión sociocultural.

Si revisamos la historia veremos pruebas que las dos primeras percepciones se muestran de manera simultánea y no cronológica. Así como hay grupos

que consideran que la condición de discapacidad es una característica que desahucia a la persona de la posibilidad de considerarla valiosa, por tal motivo, el grupo no siente culpabilidad de eliminarla. En la antigüedad hay evidencias de eliminaciones físicas, si bien actualmente eso estaría penado por las leyes, se pueden ver eliminaciones sociales, cuando encontramos noticias de crónica roja respecto a personas niños o jóvenes que han vivido por años encerrados, encadenados, excluidos, etc.

La percepción limitante de la Sordera plantea que la condición de discapacidad sensorial auditiva confina a la persona, por tanto se le atribuye, además de la auditiva, otras limitaciones. Así por ejemplo erróneamente se asocia la Sordera con limitaciones cognitivas, lo que supone que la Persona no logrará alcanzar el desarrollo de ciertas habilidades que los oyentes adquieren. Algo totalmente equivocado y retrógrado. Se ha demostrado que la adquisición de un medio de comunicación oral-auditivo o visual-manual, a la edad cronológica que corresponde, permite al niño o niña la estructuración de su pensamiento, por ende, el desarrollo pleno. Esto significa que podrá comunicarse siempre y cuando el grupo entienda el código que maneja en la emisión de sus mensajes.

He conocido jóvenes y señoritas Sordas que tenían un gran potencial para llegar a ser profesionales, y muy buenos profesionales. Sin embargo, en algunos casos la familia ha jugado un papel determinante, ya sea por una exagerada sobreprotección o por desvalorización prefirieron que su hija o hijo se dedicara a algún oficio manual o simplemente a ninguno.

La información como paso inicial

Existe una vasta literatura sobre la sordera, sólo para el propósito de este documento hagamos una referencia a las causas, características y consecuencias de las dificultades de audición.

Las causas pueden ser congénitas o adquiridas, se presentan en cualquier etapa de la vida. La capacidad de oír y discriminar sonidos se mide en decibeles, y la pérdida se clasifica gradualmente desde hipoacusia hasta la sordera profunda. La hipoacusia va desde la dificultad para escuchar la voz cuando se está en entornos ruidosos, hasta no lograr identificar los sonidos a menos que utilice prótesis auditivas; mientras que la sordera o también denominada hipoacusia profunda es la pérdida total de la audición, para ello la persona deberá recurrir a otras ayudas como la lectura de los labios, el implante coclear o lo más importante el manejo de la lengua de señas.

Ahora bien, otro elemento para considerar entre las características de la pérdida de audición es el tipo de daño que puede presentarse en el organismo. Se puede hablar de una gama de dificultades de audición originadas por problemas simplemente en la conducción del sonido hasta lesiones neurológicas. Los especialistas en medicina serán responsables de identificar todas estas características y brindar alternativas para mejorar la calidad de audición si fuera necesario.

Obviamente, todo este proceso no está exento de lo social, por ello es importante el apoyo de otros profesionales para la orientación y contención a la familia, de manera que no se construya una percepción negativa y desahuciante hacia la persona ni sea asociado a limitaciones cognitivas.

Para el tema educativo, más que sólo conocer el detalle de las causas de la pérdida de audición y el nivel de ésta, será imprescindible tener la información sobre la edad en la que se presentó. No es lo mismo pensar en la educación de un niño o niña que ya nació con esa condición, que un niño que perdió la audición cuando ya sabía hablar o finalmente otra que pierde la audición a edad mucho mayor.

La diferenciación temporal de la pérdida implica: pre locutiva, (antes del habla), cuando aun no adquirió memoria de los sonidos del mundo, y post locutiva, posterior al desarrollo del habla, significa que tiene memoria de los sonidos del entorno y de la voz humana. Además en este caso no será la misma metodología para un niño de 5 años que aún está en proceso de memorizar sonidos y palabras, frente a otro de 10 años que ya tiene instalados esos sonidos y ha desarrollado procesos de razonamiento más complejos que consolidan su lenguaje.

La pérdida prelocutiva o postlocutiva nunca condiciona la capacidad cognitiva de la persona, está demostrado que un niño expuesto a estímulos apropiados adquiere habilidades de razonamiento a la misma edad tenga o no una hipoacusia o sordera. Tener información al respecto facilita al maestro o maestra identificar las ayudas y adaptaciones para llevar adelante programas educativos apropiados y brindar oportunidades de acceso a actividades estimulantes que permitan un mayor desarrollo a cada niño/a.

La comunidad y la reivindicación de los derechos

Desde hace años se viene gestando un movimiento mundial, iniciado por las propias personas Sordas, que reivindica

la pertenencia a una comunidad y cultura que aunque no comparte el territorio geográfico, comparte la forma de desarrollarse, ser, actuar, vivir en torno al uso común de la identidad y comunicarse.

La UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (México, 1982) define la cultura como "el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes, letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias". Estas son transmitidas de una generación a otra a través del proceso de socialización, el cual se inicia en la familia.

Por ello, hablemos de cultura Sorda, así como el común de las personas pertenecen a una cultura oyente, existe otro grupo cultural Sordo. Es en este contexto, se entiende que se vaya construyendo la percepción sociocultural de la sordera.

En Bolivia, en la Constitución Política del Estado, de manera particular tiene tres artículos exclusivos que hacen referencia a la protección, no discriminación y el acceso a servicios integrales de prevención rehabilitación. Además de especificar que no se toleran acciones discriminatorias que menoscaben el ejercicio de derechos en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones. En los últimos años se ha potenciado más la atención, incluyendo el acceso a la salud y la provisión de un bono para personas con discapacidad permanente.

Si bien se cuenta con normas que valoran la condición de la persona, en la práctica, las sociedades

asumen actitudes asistenciales o de conmiseración en muchos casos, lo cual deja de lado el respeto por la persona y su condición como tal. En el accionar es prioritario brindar oportunidades para alcanzar el desarrollo de capacidades humanas y la posibilidad de reproducirlas socialmente,

Esto implica transitar de la visión clínica y terapéutica con la que se desarrollan los servicios de atención para personas Sordas, a cambiar nuestra mirada para entender que constituye un grupo cultural. Por tanto, entender la sordera no como condición limitante ni desahuciante, sino es más bien empezar a mirar desde la posibilidad de asumir acciones de inclusión real. Entre otros pasos, será necesario acceder a información y conocimiento para comprender las características y particularidades, no exigir que "ellos" se adapten por ser minoría, sino adaptarnos, ser parte de y no solo "visitantes" en un espacio ajeno, bastante agresivo y excluyente.

Hacia la construcción de una escuela inclusiva y bicultural/bilingüe?

La escuela, como un espacio de convivencia de culturas diversas, además de la transmisión cultural, favorece el desarrollo y fortalecimiento de las relaciones interpersonales, fortalece la construcción de la identidad y referencialidad de pertenencia a un grupo social en el marco del respeto, la convivencia y el diálogo. Esto, analizado así tiende a constituirse hacia la construcción intercultural de la escuela.

Se han visto casos de marginación en el desarrollo de actividades educativas, privando al estudiante de

oportunidades que los demás tienen, ya sea por percepciones limitantes hacia la persona o por desconocimiento a las posibilidades de atención.

En ese marco limitar oportunidades para una educación plena, impide a la Persona Sorda acceder también a la formación profesional que le de las herramienta para aspirar a un trabajo digno y remunerado adecuadamente como cualquier otra.

En el contexto actual la educación boliviana tiene por principio la inclusión, esto deriva en la posibilidad de asumir la diversidad e intentar dar respuesta a las necesidades y demandas educativas que presentan las y los estudiantes. Para ello, los procesos de formación docente deben virar en torno a la construcción de una escuela que valore la diversidad, por tanto, las y o los maestros tendrán un manejo eficiente de la información y la posibilidad de desarrollar metodologías acordes a las expectativas de aprendizaje de las y los estudiantes.

En el caso de estudiantes que presentan dificultades de audición, sean del tipo que fueran, será necesario además de la parte curricular, desarrollar actividades que aporten en la construcción de la identidad, la autovaloración y reconocimiento de las potencialidades.

El gobierno actual ha aprobado el Decreto Supremo N° 328 se reconoce a la Lengua de Señas Boliviana (LSB) como medio de acceso a la comunicación de las personas Sordas, esta misma norma exige que maestras y maestros la conozcan para poder comunicarse con estudiantes que ocasionalmente pudieran estar en sus aulas.

Las lenguas de señas han sido reconocidas plenamente y se caracterizan entre otras cosas por

el canal de acceso, la organización sintáctica y gramatical propia. Su uso es ineludible en el desarrollo de procesos educativos porque tiene un valor pedagógico para el acceso al currículo por parte de los estudiantes Sordos.

En ocasiones donde tuve la posibilidad de entablar diálogos con estudiantes sordos, muchos se identificaron como personas valiosas sólo cuando lograron aprender a comunicar sus afectos, sentimientos e ideas a partir del uso de la LSB, antes de eso, si bien asistían a un establecimiento educativo con estudiantes oyentes, en sus relatos se aprecia que la construcción de su identidad se da a partir de la posibilidad de utilizar mínimamente un código viso manual para comunicarse. Esto muestra la necesidad de desarrollar la lengua materna, que en el caso de la Sordera será la Lengua de Señas, como el vehículo para el acceso al currículo y paralelamente favorecer la construcción de una autoimagen positiva respecto a su condición.

Al hablar de lo bicultural estamos refiriéndonos a la posibilidad de interacción entre ambas culturas la Sorda y la Oyente desarrollando acciones complementarias que no desvaloricen ni a una ni a otra, esto es asignarle el mismo estatus a ambas. Solo como una referencia a lo cultural para un oyente es fácil tomar apuntes mientras escucha la explicación del maestro, mientras que para el estudiante sordo, que puede incluso hacer lectura labial, será necesario hacer una tarea a la vez, ya que el canal de ingreso de la información es la visual, mientras que para el oyente tiene dos canales el auditivo y el visual.

En la implementación del bilingüismo en la escuela es necesario el manejo fluido de la lengua materna. Los casos

exitosos en procesos educativos con estudiantes sordos han sido cuando tenían cierto nivel de dominio de la LSB para poder incursionar en el proceso de alfabetización del castellano. El manejo de la LSB les da la posibilidad de establecer niveles de comunicación más enriquecidas y fluidas, tal es así que la maestra puede desarrollar metodologías y técnicas variadas.

En una oportunidad una joven sorda al relatar su experiencia de escolarización cuenta que inició su etapa en una escuela de oyentes, pero nunca entendió lo que tenía que hacer, ella lo recuerda como una experiencia poco enriquecedora, ya que no lograba seguir lo que la maestra le decía, las compañeras poco o casi nada lograban comunicarse con ella. Según su relato, ella logra descubrir la palabra unida a la seña, lo que le permitió expresar sus emociones, sentimientos, entender los significados de las cosas simples que rodeaban su mundo cotidiano como utensilios domésticos, útiles escolares, nombres de su familia, etc., eso le facilitó reconocerse como una persona valiosa y capaz.

En la experiencia también se ha observado que la posibilidad de acceder al manejo de la LSB en niños hipoacúsicos les permite manejar la comunicación viso manual y la comunicación auditivo oral, de manera que a la larga ellos son quienes optan por utilizar permanentemente una u otra, esto en el marco del respeto a su condición, sin limitarles o menospreciar una de las lenguas.

Esto último revela el derecho que tiene cada uno de optar por uno u otro modelo, sin embargo en una sociedad que desvaloriza la diversidad es probable que el medio de aprendizaje se centre solo en la comunicación auditivo oral, sin considerar las

necesidades que tienen otros estudiantes en condiciones diferentes.

A manera de conclusiones generales

Para concluir estas reflexiones, con la Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, se abren posibilidades para darle un giro importante en la educación inclusiva, todo el proceso educativo asume la inclusión como principio, esto exige que el o la maestra esté preparada para acoger en el aula a estudiantes con diferentes características, no necesariamente vistas como discapacidades.

Es prioritario reconocer la presencia de una comunidad de personas sordas, que tienen una cultura propia y se identifican con su propia identidad. Entonces, es importante que los procesos que desarrollen con ellos se centren en el uso de los recursos culturales apropiados. Asumir que la cultura de esta comunidad es legítima,

por ello la lengua que utilizan para comunicarse es válida, por tanto la educación debe estar enfocada en el bilingüismo.

Es necesario pensar que la condición que tiene un niño o niña le atañe a toda la sociedad, por tanto, es la comunidad la que debe asumir corresponsabilidad y ello pasa por respetar a la Persona y adecuar la comunidad a las necesidades de ella. Adecuar la infraestructura, los servicios, relacionarnos con la Persona como tal y no a la discapacidad.

Finalmente, cuando se plantea el proceso de formación de docentes que puedan trabajar en procesos inclusivos en la escuela, cómo estamos identificando la lengua de Señas?, Si reconocemos la concepción cultural de la Sordera, la lengua de señas se constituye en un derecho y un recurso importante para la construcción del conocimiento en la cultura Sorda.



2. GRACIAS

*Fuente: Ministerio de Educación, (2010)
"Curso de enseñanza de la Lengua de Señas
Boliviana", La Paz*

(*) Zulema Oroz Carrasco

*Maestra, Lic. en Educación Especial con estudios de postgrado de Especialidad y Maestría.
Es Directora de Investigación y Producción de Conocimientos de la Universidad Pedagógica*

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

 SEDE CENTRAL Calle Nicolás Ortiz # 198, entre Azurduy y Dalence; Sucre, Bolivia.

 Teléfono piloto/Fax (591 4) 6453118

 upbolivia@updagogica.edu.bo

www.upedagogica.edu.bo

  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BOLIVIA