

Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista Académica evaluada por pares

Editor: Sherman Dorn

College of Education

University of South Florida

Editores Asociados para Español y Portugués

Gustavo Fischman
Arizona State University

Pablo Gentili
Laboratorio de Políticas Públicas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Volumen 14 Número 32

Noviembre 28, 2006

ISSN 1068-2341

La escuela en el mundo campesino quechua: tensiones socioculturales entre modos de socialización de conocimientos

Jaime Zambrana Vargas

Universidad Mayor de San Simón, Bolivia

Citación: Zambrana Vargas, J. (2006). La escuela en el mundo campesino quechua: tensiones socioculturales entre modos de socialización de conocimientos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(32). Recuperado [fecha] de <http://cpaa.asu.edu/cpaa/>

Resumen: En Bolivia, la implementación de reformas educativas estatales ha soslayado la realidad de una sociedad abigarrada y de diversidad cultural. Los modelos pedagógicos de la escuela fueron impuestos en el mundo rural y no han respondido a las demandas e intereses socioculturales de la niñez campesina/indígena; en consecuencia, la institución escolar—instrumento de uniformización cultural—no ha sido sensible a las cosmovisiones indígenas y recurrentemente, a través de la historia, ha encubierto un escenario de conflicto, negociaciones y mediaciones culturales. El estudio, desde una perspectiva



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Mas detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education at Arizona State University y el College of Education at University of South Florida y, en su versión en español y portugués, por el Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED) del Laboratorio de Políticas Públicas (LPP). Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org> y por H.W. Wilson & Co. Contribuya con comentarios y sugerencias a Fischman@asu.edu y/o pablo@lpp-uerj.net

sociohistórica y cualitativa, analiza las tensiones entre los modos de socialización de conocimientos—escuela y comunidad campesina—en los procesos de transformación del sistema educativo estatal. Desde las percepciones e interacciones de los actores sociales educativos, los modos de socialización—como fenómeno cultural y pedagógico—revelan una complejidad de los sentidos/significados de las cosmovisiones de los actores.

La investigación devela las características y las interrelaciones de las visiones y los discursos de las formas de socialización de la escuela y la comunidad campesina dentro de un contexto de implementación de la reforma educativa en la gestión del desarrollo municipal.

Abstract: The implementation of State educational reforms has sidestepped the reality of a heterogeneous society and Bolivia's cultural diversity. The pedagogic models of formal schooling have been thrust upon a rural world and fail to respond to the needs and socio-cultural interests of an indigenous peasant youth. As a result, the institutionalized school—an instrument geared toward homogenizing the culture—has failed to be sensitive to diverse indigenous cosmic visions, which has historically and repeatedly resulted in cultural conflicts, bargaining and mediation. This study takes a socio-historical perspective to qualitatively analyze the tensions between the modes of socialization of knowledge—formal schooling vs. peasant community—in the transformative processes of the State education system. From the perceptions and interactions of the educational social actors, the modes of socialization—as cultural and pedagogical phenomena—reveal a complexity of manifestations regarding meaning/significance from the distinct cosmic visions of the different actors. The study reveals and contrasts the characteristics and inter-relationships of the different visions and discourses in the forms of socialization between formal schooling and the peasant community in the context of implementing State educational reform at the municipal level.

Contexto General de la Investigación¹

Diversos estudios atribuyen y reconocen la influencia de la educación en el desarrollo y el progreso de las naciones. La demanda creciente de capital humano calificado es una constante en los Estados. El uso intensivo de los conocimientos constituye una variable central estrechamente ligada con el desarrollo económico y social de las sociedades y con el progreso de los países. (Navarro, 2005; UNESCO, 2001; Winkler y Gershberg, 2000; Tardif y Lessard, 1999 y García-Huidobro, 1999)

La educación constituye uno de los escenarios de conflicto, negociaciones y mediaciones en el ideal de construcción de una identidad nacional. En Bolivia, a lo largo de su historia, las políticas y reformas educativas han soslayado la realidad de una sociedad abigarrada y de diversidad cultural. Desde la fundación del Estado boliviano, el discurso dominante se desarrolló en la idea de que el “indio”² debía desaparecer o en el mejor de los casos debía ser

¹ Artículo elaborado en base a la Tesis Doctoral en Ciencias de la Educación “*Dimensiones socioculturales andinas en las transformaciones del sistema educativo boliviano: Persistencia del arraigo cultural en las comunidades campesinas quechuas en el desarrollo de la gestión educativa municipal de Bolivia*”. Université Catholique de Louvain de Bélgica.

² El término “indio” ha sido utilizado desde el régimen colonial para generalizar a todos los habitantes autóctonos del país, empleado además con una connotación peyorativa, discriminatoria y excluyente por las clases dominantes.

asimilado/aculturizado al ideal de una cultura criolla occidental³. Así “culturizar y civilizar al indígena por medio de la educación” (Claure 1989, p. 20) es una constante en las políticas educativas y reformas educativas estatales. Desde el “Plan de educación popular para el Alto Perú” elaborado por Simón Rodríguez en 1825 hasta el “Código de la Educación Boliviana”⁴ promulgado en el gobierno del Paz Estensoro en 1955, una de las principales finalidades ha sido contribuir a un proceso de profundización del sometimiento étnico y cultural de los pueblos originarios. No obstante a ello, el movimiento indígena ha desarrollado experiencias educativas—escuela ayllu de Warisata, Yachay Wasis, Ayni Ruway—articuladas a sus reivindicaciones sociales, políticas y culturales.

Las políticas y reformas educativas estatales han soslayado sistemáticamente el reconocimiento de la cuestión cultural; el discurso hegemónico del ideal de progreso y construcción del Estado boliviano estuvo orientado hacia un modelo de sociedad monocultural y de exclusión indígena. La viabilidad de lo indígena tiene sentido en la asimilación a la cultura dominante, puesto que “necesitamos más bolivianos que indios”. (Barragán, 1992, p. 20)

Distintas investigaciones (Barral, 2005; Albó, 2002; Arratia, 2001; Zambrana, 2000 y 1998; Rodríguez, 1997 y ETARE, 1993) destacan la vigencia y presencia de comunidades campesinas/indígenas⁵ en el altiplano, valle, chaco y amazonía del territorio boliviano, cuyas múltiples expresiones socioculturales y reivindicaciones dan cuenta del abigarramiento⁶ en la dinámica cultural del país. “De hecho, Bolivia es un país predominantemente indígena, pero que, como el resto de países de la región, desde los albores de su vida republicana apostó por la homogeneización lingüística y cultural, y la conformación de su Estado implicó la inmersión de los pueblos indígenas en una cultura dominante, la mestizo-criolla hispanohablante.” (Juarez y Comboni, 1997, p. 128).

Bajo el ideal del Estado unitario y homogéneo occidental, los gobiernos legitimaron políticas de exclusión y asimilación de la población indígena. Los criollos y mestizos se convirtieron en los nuevos grupos dominantes heredados del modelo de opresión del coloniaje español. En el transcurso de la historia, el discurso hegemónico de la cultura tuvo sus vertientes en los resabios de las castas dominantes del coloniaje y modelos de desarrollo imperantes de la época. La idea de “civilizar” y/o eliminar a los indios fue el discurso predominante de los regímenes de gobierno. De esta manera, en más de un siglo y medio de vida republicana, subsisten enfrentamientos entre el modelo de Estado monocultural y homogeneizante y la sociedad diversa, plurinacional y multilingüe.

A lo largo de la historia, las demandas de la población indígena/campesina han cuestionado la viabilidad del paradigma de uniformidad cultural de la sociedad boliviana, siendo ésta una contradicción estructural no resuelta en la configuración social boliviana. Los diversos movimientos y luchas indígenas han exteriorizado recurrentemente una realidad étnico-cultural

³ El nacimiento del régimen republicano heredó la sociedad de castas (españoles, criollos, mestizos, negros e indígenas) del coloniaje español; la república mantuvo el sistema de valores, prejuicios y esquemas simbólicos de dominación colonial. Los nuevos grupos dominantes en el Estado boliviano lo constituyeron los criollos descendientes de los españoles.

⁴ En el capítulo XI en su artículo 120 referido a la educación fundamental señala, entre otros aspectos, “prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, uso de la coca, supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro mediante la educación científica”.

⁵ En el contexto boliviano los términos campesino o indígena se utilizan indistintamente, los mismos son empleados para designar a los habitantes que están concentrados principalmente en el área rural, sin embargo, es posible encontrar estudios o bibliografía que hacen diferencias entre los conceptos señalados; en adelante los utilizaremos indistintamente.

⁶ De acuerdo a Zavaleta “...para definir la organización cultural y social del país. Lo abigarrado se refiere a un mosaico compuesto por múltiples colores que se mezclan entre sí, que mantienen un cuadro altamente heterogéneo y variado, sin que por eso se pierdan los colores originales.” (Citado en Rodríguez, 1997, p. 101)

diversa ignorada en el modelo de Estado unitario (Patzí, 1999; Calderón y Dandler, 1986 y Rivera, 1984) y han develado dos rostros de la nación boliviana: una Bolivia “q’ara”⁷, minoritaria, elitista, excluyente y racista; y otra Bolivia “indígena” mayoritaria, comunitaria, diversa, marginada e ignorada. De este modo, la discriminación sociocultural ha constituido—entre otros factores—el origen de las rebeliones indígenas y acentuó cuestionamientos sobre la viabilidad del Estado anclado con esquemas integracionistas y homogeneizantes.

La viabilidad del modelo de desarrollo de Estado boliviano culturalmente homogéneo o uniformizado ha estado siendo cuestionada⁸. No obstante el reconocimiento jurídico⁹ de la diversidad cultural y el carácter multiétnico del país, aún es necesario desarrollar procesos de transformación de las políticas y acciones orientadas a la construcción de escenarios de convivencia y reconocimiento como sociedad pluricultural.

En 1994 se implementa la reforma educativa¹⁰. En ella se plantea dos pilares fundamentales para la transformación del sistema escolar estatal: la interculturalidad, como eje de transformación pedagógica y curricular, y la participación social, como eje institucional y de participación organizada de la sociedad civil. Varios estudios (Albó, 2002; Arratía, 2001; Juárez y Comboni, 1997; Zambrana, 2001 y 1998 y López, 2001 y 1997) mencionan que lo cultural es el aspecto más débil de la implementación del programa de reforma educativa debido a la persistencia de visiones de desarrollo homogeneizantes.

En este contexto, el estudio aborda, por una parte, las tensiones y complementariedades de las concepciones y tensiones de los discursos y praxis de la socialización de conocimientos entre la forma escolar boliviana y la cosmovisión indígena y, por otra parte, analiza y devela los sentidos y significaciones de las relaciones entre la comunidad campesina quechua y la escuela en el desarrollo de la gestión pedagógica. Es decir, de qué manera la emergencia de la forma escolar estatal y otro tipo de dispositivos de transformación del sistema escolar están contribuyendo a encontrar respuestas pertinentes a las demandas educativas e intereses socioculturales de la población escolar y la comunidad campesina, y en qué medida los procesos educativos implementados y las competencias desarrolladas en la escuela favorecen las trayectorias de fortalecimiento y convivencia de la diversidad cultural.

La participación de los actores sociales en la gestión educativa

El modelo y enfoque de la participación social en la reforma educativa tiene como propósitos centrales: mejorar la eficiencia y equidad del servicio educativo estatal y transferir responsabilidades a la sociedad civil en la gestión educativa estatal. En este sentido, se atribuye a la participación social organizada un rol importante para el desarrollo de la gestión educativa local.

En el ámbito municipal, la participación social constituye un componente central en el modelo de gestión educativa estatal. A través de la implementación de políticas de

⁷ En la mina, la hacienda y en los pueblos, el explotador ha sido caracterizado por los aymaras y quechuas como el *q'ara* (pelado) y el *misti* (mestizo), los *mistiq'aras* viven a costa del dominio y explotación de los indígenas. (Albó, 1986)

⁸ En los últimos seis años persiste en la agenda de reivindicaciones de los indígenas, el derecho a la tierra, al agua, a una educación acorde a sus necesidades, al respeto de sus usos, costumbres y prácticas culturales, y otros que han servido para realizar diferentes tipos de movilizaciones de las organizaciones campesinas e indígenas.

⁹ Se refiere a las leyes de Reforma a la Constitución Política del Estado, Participación Popular y la Reforma Educativa.

¹⁰ La Ley de Reforma Educativa forma parte del conjunto de medidas denominadas de ajuste estructural orientadas a la transformación y reconfiguración de un nuevo modelo de Estado, que fueron iniciadas con el Decreto Supremo N° 21060 en 1985.

descentralización administrativa, municipalización y reforma educativa se promueve una nueva estructura organizativa de administración del servicio educativo. Las autoridades municipales (alcalde, Concejo Municipal, Comité de Vigilancia), las autoridades educativas (director distrital, profesores y personal administrativo), los representantes de padres de familia (Juntas de Distrito, de Núcleo y Escolares), las Organizaciones Territoriales de Bases (OTBs) y los alumnos son convocados para conformar la comunidad educativa, atribuyéndoles nuevos roles y responsabilidades técnicas y operativas en el desarrollo de la gestión educativa.

En las comunidades campesinas quechuas, los sentidos de la participación indígena/campesina quechua devienen de los valores y cosmovisión arraigado en lo que genéricamente se podría denominar como “lo andino”. El mundo andino está constituido por los *kausakujkuna* (comunidades de seres vivos), es un mundo en que todo tiene vida. La matriz cultural andina se ha ido recreando y reconfigurando en las interrelaciones afectivas, complementarias y recíprocas entre los distintos seres de la colectividad natural. Una de las significaciones de la participación del ser humano en este mundo son las connotaciones de interdependencia y complementariedad en las relaciones con los otros seres vivos. La crianza y la regeneración de la vida constituyen las principales finalidades de las colectividades vivientes del mundo andino. La participación del ser humano se sustenta en el diálogo y la conversación con los distintos seres de la colectividad natural andina.

La representación colectiva y comunitaria es uno de los rasgos de las formas de organización y representación indígena/campesina. Bajo esta lógica, los representantes indígenas/campesinos (jilaqatas, mallkus, dirigentes sindicales, etc.) son elegidos para que puedan servir y representar a las comunidades. La visión de la participación y representación campesina está orientada, entre otras, a fortalecer vínculos de cohesión, convivencia y reivindicación comunitarias.

Estas dos visiones de participación—estatal y campesina—conviven, coexisten y se enfrentan marcadas por sus propias lógicas de comprensión y entendimiento sobre la concepción de mundo y desarrollo. El escenario de la gestión educativa municipal se constituye en un espacio en el cual afloran tensiones y complementariedades entre las lógicas de participación señaladas. En este sentido, el estudio—desde una perspectiva sociohistórica—describe y analiza la participación de los actores sociales en el desarrollo de la gestión educativa. Se pretende develar los componentes organizativos y la naturaleza de las interacciones entre los actores sociales en el quehacer educativo del municipio, asumiendo la participación, por un lado, como discursos construidos en las percepciones y experiencias de colectividades sociales y, por otro lado, como cosmovisiones que responden a lógicas socioculturales en un contexto concreto.

El aprendizaje en la escuela y la socialización campesina

La interculturalidad es uno de los ejes transversales de la reforma educativa, en virtud al reconocimiento de la diversidad cultural existente en el país. El enfoque pedagógico del sistema educativo estatal está encaminado a valorar las identidades y fortalecer el bagaje cultural de los educandos; la interculturalidad es concebida como un recurso y ventaja comparativa para promover un desarrollo armónico e integral de los educandos. La estructura curricular¹¹ busca suscitar procesos educativos acordes a las demandas e intereses de las realidades culturales de la población escolar. De este modo, se pretende que las acciones educativas en la escuela estén

¹¹ El currículo compuesto por el *tronco común curricular* está constituido por los contenidos de alcance nacional y obligatorio destinados a la adquisición de competencias básicas de todos los alumnos, y las *ramas complementarias* de carácter diversificado, son los contenidos elaborados de acuerdo a la especificidad ecológica, étnica, sociocultural, socioeconómica y sociolingüística de cada departamento y municipio del país. (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1999a)

enfocadas a usar, compartir, valorar, reconocer y enriquecer las visiones del mundo social y natural en el cual interactúan profesores y alumnos.

La visión de aprendizaje en la reforma educativa tiene su fundamento en la teoría psicológica denominada constructivismo; la “construcción de conocimientos” está concebida como procesos de adquisición de competencias. Según la organización pedagógica de la reforma educativa, el aprendizaje en la institución escolar tiene las siguientes connotaciones: es un *fenómeno social*, en tanto que el niño aprende en interacción y relaciones sociales; es *situado*, por cuanto responde a un contexto cultural y social específico; es *activo*, en el sentido de que las actividades genuinas útiles y culturalmente propias, contribuyen a un aprendizaje significativo y efectivo; es *cooperativo*, puesto que la ayuda y colaboración apoyan a crear condiciones para compartir, intercambiar y enriquecer; y es *intercultural* como forma de conectar las visiones, racionalidades y significados culturales (UNST-P, 1997). Se busca la formación de recursos humanos competitivos. Los contenidos y aprendizajes están orientados al desarrollo de competencias en función a la lógica del modelo económico predominante en el país, se orienta hacia la formación de recursos humanos competitivos para su mejor desempeño en la economía liberal. (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2003 y 1999^a; Barral, 2005)

En este enfoque pedagógico, el alumno es considerado como protagonista y responsable de su aprendizaje, el aprendizaje significativo es concebido como procesos paulatinos y acumulativos de adquisición de conocimientos (lectura, escritura, cálculo y otras habilidades tecnológicas funcionales) para su mejor desempeño—como criatura económica—en el modelo neoliberal.

Por otra parte, la visión de aprendizaje en la comunidad campesina quechua—a diferencia de los procesos educativos formalizados en la escuela—responde y está organizada en parámetros integrales y holísticos, la concepción de aprendizaje está ligada sustancialmente a ciclos y dinámicas de reproducción y regeneración sociocultural. El aprendizaje está moldeado y orientado por los contenidos de su cosmovisión; en consecuencia, el discurso y la praxis del aprendizaje campesino se asientan en el desarrollo de las diversas maneras de vivenciar la interacción del ser humano con las distintas colectividades de seres vivos. Lo más próximo a la racionalidad campesina es que el aprendizaje está concebido como *diversos procesos de socialización* de conocimientos en sintonía con los ritmos y tiempos de los ciclos productivos, sociales, rituales y festivos. (Marín, 2002; Rengifo, 2001, 1998 y 1992 y Rodríguez, 1997)

El niño campesino aprende de manera natural en una diversidad de situaciones y actividades (productivas, sociales y festivas) que se desarrollan en los ciclos de vida de la comunidad campesina. Los conocimientos son transmitidos de generación en generación, caracterizados por ser vivenciales y experimentales, orientados a fortalecer dinámicas de regeneración de la vida y la vigorización de las relaciones socioculturales comunitarias.

El modelo pedagógico de la reforma educativa reconfigura los propósitos y la praxis educativa estatal: se establecen nuevas relaciones y roles de los actores en el proceso educativo, se determinan nuevos contenidos curriculares, se define el enfoque de aprendizaje y otras orientaciones acerca del tipo de hombre que se pretende formar y sitúa el posicionamiento ideológico y político¹²—reproducción o transformación—de las relaciones sociales. En tanto que las formas de socialización de conocimientos en las comunidades campesinas quechua andinas están moldeadas por los parámetros socioculturales heredados de su bagaje cultural, el ser humano es parte de la colectividad natural de seres vivos del mundo andino quechua, la socialización de conocimientos es vivencial y orientada a la recreación, regeneración y crianza de

¹² La acción educativa de la escuela, dependiendo de la decisión político-ideológica, puede cumplir roles de reproducción o de transformación del sistema y estructura de relaciones sociales vigentes en cada época. La neutralidad de la acción educativa de la escuela es una falacia; cualquier modelo pedagógico contiene una dimensión ideológica y política, y está subordinada a los intereses de quienes detentan el poder. (Véase Illich, 1991 y Freire, 1974)

la vida. En este sentido, nuestro trabajo busca develar y analizar tensiones y complementariedades entre las dos formas de praxis educativa—la forma escolar estatal y la socialización campesina—desde las visiones y prácticas de los actores sociales involucrados en el desarrollo y mejoramiento de la acción educativa.

Los datos recopilados estuvieron enfocados a comprender en profundidad la irrupción y las mutaciones de la forma escolar estatal en las comunidades campesinas de la región del Valle Alto. La investigación estuvo enfocada a: a) develar las concepciones y tensiones de los discursos y praxis de la socialización de conocimientos entre la forma escolar boliviana y la cosmovisión indígena en la región del Valle Alto del departamento de Cochabamba, b) analizar desde la perspectiva socio-cultural los múltiples rostros y facetas del desarrollo de la forma escolar estatal como discurso educativo dominante en las comunidades campesinas de la región del Valle Alto, c) describir las tensiones y complementariedades entre concepciones de aprendizaje de la forma escolar estatal y la socialización de conocimientos de las comunidades campesinas de Huayculi y Ucareña de la región del Valle Alto, y d) describir y analizar las percepciones e interacciones de los actores sociales y la gestión y desarrollo de la educación en las comunidades campesinas de Huayculi y Ucareña de la región del Valle Alto.

La región del Valle Alto se encuentra ubicada al sud-este del departamento de Cochabamba. Está constituido por dos ecosistemas, una zona con extensas planicies aptas para la agricultura y la pecuaria y una zona de altura con formaciones montañosas poca vegetación y problemas de erosión. La región es un importante enclave de producción agrícola y artesanal. Desde la época colonial, la producción abundante de cereales le ha valido el denominativo de granero de Bolivia (Rodríguez, 2003; Larson, 2000; Guzmán, 1999; Sánchez, 1992; Antezana Ergueta, 1960), desempeñando un rol trascendental en la economía regional y nacional. La población mayoritaria es heredera de un mestizaje inter-étnico con rasgos identitarios arraigados en la matriz cultural quechua (Albó, 2002; Aranibar, 2002; Rocha, 1999; Patzi, 1999; Schramm, 1990; Calderón y Dandler, 1986; Suarez, 1986; Reinaga, 1953) y desde los primeros asentamientos humanos, la región ha sido cuna de líderes y movimientos sociales protagonistas de las transformaciones económicas y socio-políticas en la historia boliviana.

Los escenarios de la investigación fueron los distritos educativos de los municipios de Tarata y Cliza y las comunidades campesinas de Huayculi y Ucareña pertenecientes, respectivamente, a los municipios mencionados. Los municipios y comunidades campesinas están ubicados en el Valle Alto y forman parte de un espacio geográfico, sociocultural e histórico muy importante en el desarrollo departamental y nacional. Huayculi junto con otras cinco comunidades (Carreño, Pujyuni, Q'ellu Mayu, Villaque y Villa Barrientos) conforman un área tradicional de productores de alfarería artesanal reconocidos a nivel nacional. La tecnología y conocimiento de los alfareros se remonta desde los primeros asentamientos étnicos en la zona. La producción de los objetos de arcilla están destinados a diversos usos: los *festivo-rituales* como las pachamamas¹³, los trampa vasos, los vasos malcriados (vasos con la forma de los órganos genitales humanos), los mono vasos (diseñado con figura de mono), los diablo vasos (diseñados con la figura representativa del mal de la religión católica), las jarras de chicha y los ceniceros; los *utensilios de cocina* como las cucharas, los vasos, los platos, las ollas y los llajweros (pequeño recipiente destinado para la salsa picante); los *utensilios de jardinería* como las macetas de diverso tamaño; los *ornamentales* como los jarrones grandes, los candelabros y otros objetos decorativos; los *lúdicos* como las lari imillitas (muñecos en desuso por la aparición de juguetes de plástico), las ollas, los platos en miniatura para los niños y la venta en la fiesta de Alasitas¹⁴. En tanto que en la

¹³ La Pachamama representa la deidad andina, con un tamaño de aproximadamente 15 a 20 cm., tiene dos rostros y cuerpos que representan al bien y al mal, estas dos fases de la deidad muestran estrecha relación con la visión de complementariedad y dualidad andina. Es utilizada en rituales por los curanderos

¹⁴ La fiesta de la abundancia es representada por el Ekeko como deidad de la abundancia. En honor a ella, se comercializa objetos en miniatura en la región andina. La adquisición de los objetos en

comunidad de Ucureña, y otras comunidades aledañas, se dedican a la agricultura (maíz, papa, haba, alfa alfa, durazno) y la transformación/comercialización de productos (chicha, queso) y animales (ganado vacuno, porcino y aves). En Ucureña ha tenido lugar el nacimiento del sindicato campesino. Esta organización sindical que se institucionaliza como una instancia representativa de la comunidad campesina en la zona fue protagonista y constituyó un eje de articulación de las reivindicaciones y luchas del movimiento indígena (Gordillo, 1998 y 2000; Rivera, 1984).

Marco Teórico de Referencia

Las culturas: una aproximación conceptual

La cultura constituye un fenómeno procesal complejo inherente a la naturaleza humana. Una expresión exacerbada la sintetiza como “todo lo hecho—material e inmaterial—por el hombre, es cultura”. Su construcción conceptual, sus sentidos y significaciones sobrellevan variaciones y transformaciones de acuerdo a los enfoques disciplinarios, a las circunstancias y condicionamientos geográficos, históricos, económicos, políticos, estéticos, axiológicos e ideológicos y, de manera global, a la tradición. De tal manera que, lo más adecuado y apropiado, es convenir en la existencia de diversidad de connotaciones y multiplicidad de sentidos de la cultura. La vigencia, la continuidad, la regeneración y la desaparición de las culturas están supeditadas a sus capacidades de adaptación y complejos procesos de recreación de su entorno natural.

Una aproximación conceptual de las culturas, según (Dasen, 2002a, 2002b; Warnier citado en Belkaid, 2002; Santillan, 2000; Artunduaga, 1997 y D’Hertefeldt, 1992) coinciden en que las diversas definiciones tienen las siguientes connotaciones: a) hacen referencias a significaciones simbólicas ampliamente compartidas en un grupo social, la manera como: organizan su cosmos y el lugar donde viven, establecen relaciones, comportamientos e interpretaciones con los fenómenos naturales, determinan los tiempos y ciclos que rigen a su existencia, tienen una forma de ver, vivir y sentir el universo. El significado de los símbolos está arraigado en el pasado histórico de la comunidad y la concepción sobre su ordenación del mundo, en síntesis, su cosmovisión; b) el bagaje cultural es transmitido de generación en generación, la socialización y la reproducción cultural se producen a través de diversos medios, mecanismos y procesos—adquisición, comportamiento, asimilación—individuales y/o colectivos efectuados de manera consciente o inconsciente; c) el ser humano, como miembro de una sociedad y una cultura, adquiere y comparte valores, significaciones, comportamientos, hábitos y otras tradiciones culturales. Las expresiones culturales confieren identidad y diferenciación entre grupos e individuos. Las culturas están socialmente situadas y localizadas en un espacio geográfico, son relativamente estables en el tiempo que se recrean de acuerdo a su contexto sociohistórico; y d) la naturaleza social es inherente al sentido existencial de la condición humana, el ser humano desde que nace y en el transcurso de su vida, establece múltiples relaciones individuales y colectivas. Las relaciones entre seres humanos y con su entorno natural configuran o dan nacimiento a las culturas. A través de algunas manifestaciones culturales se reflejan, encubren y legitiman relaciones de poder entre sus miembros.

miniatura contiene el significado de los deseos de posesión de bienes materiales (automóviles, casas, cocinas, refrigeradores, ollas y víveres para la alimentación, instrumentos de trabajo, dinero y tarjetas de banco) e inmateriales (diversos amuletos para atraer la suerte, certificados de títulos profesionales) familiares y personales.

En el orden conceptual, la significación y definición de la cultura¹⁵ es variada, compleja y hasta contradictoria e indudablemente, un punto central para el origen y el desarrollo de la cultura está asociado al segundo nacimiento del ser humano¹⁶ “Il naît d’abord une fois comme animal, c’est-à-dire comme un être naturel, et il doit naître une seconde fois comme humain, c’est-à-dire comme un être culture” (Tardif, 1996), ello será posible mediante procesos de culturización, socialización y otros mecanismos de transmisión cultural.

Las distintas formas y estrategias de relacionamiento entre los miembros de una cultura y las adaptaciones e interacciones con su entorno dan cuenta de que los procesos de construcción de las realidades socioculturales son diversos y complejos. Cada cultura es inacabada e incompleta y constituye una expresión dinámica de las manifestaciones materiales y espirituales compartidas en un grupo sociocultural. La identidad cultural es una representación más o menos común compartida entre los miembros de un grupo, la cultura y su identidad se forman, tienen contenido y significaciones a través de un sin fin de complementariedades y tensiones entre sus miembros y con otros grupos culturales. La cultura se expresa mediante comportamientos—conscientes e inconscientes—aprendidos mediante procesos de socialización que dan continuidad, orden y significado a la existencia de los miembros de un grupo sociocultural.

Cosmovisión en las culturas andinas¹⁷

En base a trabajos desarrollados en diversos ámbitos de la problemática indígena-campesina (Zambrana, 2003, 2001, 2000 y 1998; Marin, 2002; Arratia, 2001; Rodríguez, 1997; Malengreau, 1995; Grillo, 1993; Rengifo, 1992 y Pratec, 1993 y 1994) y también acudiendo a las experiencias de trabajo y vivencias personales¹⁸, a continuación exponemos los principales rasgos de la cosmovisión en las culturas andinas¹⁹.

En el mundo andino todo tiene vida, la colectividad natural andina está constituida por los *kausajkuna* (seres vivos), una multiplicidad de seres vivos organizados en ayllus o colectividades: los *runas* o seres humanos, la *sallqa* o los animales y las plantas, y las *huacas* o deidades y divinidades. Estas tres grandes colectividades coexisten y son interdependientes, siendo su propósito central la crianza y la reproducción de la vida. En el mundo andino todo ser vivo está comprometido con la *uywana* (criar y dejarse criar) a través de relaciones de diálogo y reciprocidad en los diversos ciclos de regeneración en la vida andina.

En el mundo andino—habitado por comunidades de *kausajkuna*—ningún ser vivo o colectividad está subordinado o dominado por otro/s; no existen todopoderosos ni

¹⁵ A mediados del siglo pasado, los antropólogos Kroeber y Kluckhohn habían recogido 164 definiciones diferentes sobre cultura, y con certeza al momento actual esa cifra se habrá incrementado notablemente. (citados en Santillán, 2000, p. 12 y Dasen, 2002, p. 12)

¹⁶ Según Kant El hombre es malo, salvaje a su nacimiento, vive en un estado salvaje (wildheit), o si se prefiere en un estado natural, que se caracteriza por “la independencia a las leyes”. Sin embargo, el hombre puede ser bueno, elevar la conciencia del deber y la libertad razonada determinado por estado de cultura.” (1984, p. 36).

¹⁷ La gran diversidad de estudios constituyen referencias parciales acerca de las transformaciones o cambios sociopolíticos que han afectado a las culturas originarias (incario, coloniaje español y la república), la descripción y análisis respecto a la cosmovisión de las culturas andinas no tiene enfoque historicista, habida cuenta que no existe una historia del “pensamiento” de las culturas andinas, sino mas bien, se busca exponer de manera procesual las connotaciones de estabilidad y dinamismo de los principales rasgos de la matriz cultural andina vinculados con las problemáticas de la investigación.

¹⁸ Nuestras experiencias y vivencias en la región andina boliviana se han desarrollado por trabajos de recopilación y difusión musical y otras formas de expresión cultural indígena durante más de dos décadas a través del Centro de Investigación de las Culturas Andinas “Ayllu” (C.I.C.A. “Ayllu”).

¹⁹ La ocupación territorial de las culturas andinas se puede situar geográficamente en lo que actualmente son los países del Ecuador, Perú, Bolivia, norte de Chile y Argentina.

autosuficientes sino interdependencia mutua entre los *kausajkuna*. El respeto y la complementariedad entre los *kausajkuna* favorecen el relacionamiento dentro de un clima de confraternidad y reciprocidad. Las diferencias y asimetrías existentes y presentes en el mundo andino son transformadas—mediante diversas estrategias de reciprocidad—para establecer equilibrios y armonías entre los seres vivos.

La interdependencia entre los *kausajkuna* es un signo de incomplitud, cada ser vivo es una parcialidad que necesita y depende de otros seres para posibilitar su existencia y la de los otros seres vivos, cada ser vivo es parte de un mundo complejo de relaciones de reciprocidad, complementariedad y suplementariedad. El diálogo y la conversación entre los *kausajkuna* forman parte de algunos mecanismos para intercambiar experiencias, establecer sintonías para conocerse mejor y para fortalecer los procesos y ciclos de regeneración y crianza de la vida.

Las actividades productivas, las fiestas, los rituales, los cambios de autoridades comunales, las relaciones de reciprocidad y todo el acontecer de la vida andina están regidos por ciclos de regeneración del *wata muyuy* (transcurrir del año en forma circular). Los acontecimientos de la crianza y regeneración de la vida son cíclicos. Los procesos cíclicos son manifestaciones de secuencialidad—nacimiento, maduración, reproducción, cansancio, muerte, nuevo nacimiento—que se producen en diversas actividades (agrícolas, festivas, rituales) y períodos climáticos (lluvioso, frígido, seco).

El *pacha* (tiempo-espacio) y el *ayllu* (comunidad) se constituyen en una unidad global para la realización de la vida andina. El *pacha* es la conjunción del tiempo y el espacio. En la lógica andina el *pacha* es un lugar y momento donde ocurre la vida y según el contexto, el *pacha* adquiere diversas connotaciones²⁰; en tanto que el *ayllu* es la unidad de organización social andina. El *ayllu* se constituye y construye a través de relaciones de consanguinidad y lazos de reciprocidad y convivencia social. Cada ser viviente establece relaciones de interdependencia para hacer crecer el *ayllu*.

Lo trascendente y sobrenatural es representado y está presente en el mundo de la colectividad natural. El mundo andino es inmanente, todo está presente y visible. A través del ritual, las deidades y divinidades de la religiosidad andina y no andina son percibidas y se las ve. De esta manera, la comunidad de las *huacas* establece relaciones y conversa con otras comunidades.

El paisaje de vida andina es un amalgamado de variabilidad y diversidad climática-ecológica²¹, las características del espacio geográfico andino dan cuenta de una gran variedad climática y una diversidad de pisos ecológicos. En este contexto, en la visión hombre/mujer andino, el respeto y la reciprocidad a la heterogeneidad y multiplicidad son valores importantes e intrínsecamente relacionados con la convivencia, la *uywama* y la regeneración de la vida en el mundo andino.

Las culturas andinas se han desarrollado en ciclos descendentes y ascendentes de configuración sociocultural, entre el auge y el ocaso de los señoríos étnicos. La aparición del hombre en la región andina data de aproximadamente unos 20.000 años (Mac Neish, et al., 1970 citado en Grillo, 1994, p. 18) y la agricultura en esta región desde hace unos 10.000 años. Investigaciones (Valladolid, 1993a, 1993b, 1994a y Engel, 1966; Thomson, 1960; Cardich, 1980, citados en Grillo 1994) señalan que la región andina fue la cuna de uno de los centros originales

²⁰ Citemos algunas de las significaciones del *pacha*: la madre tierra sagrada es la *Pachamama*, la memoria que trae el pasado al presente es el *nayra pacha*, el tiempo de cambio cíclico es el *Pachakuti*. El *pacha* está relacionado también con el *siyu* (región), como unidad de organización espacial andina (*kollasuyu* o región de los kollas, la parte superior o la cabeza de una región *umasuyu*).

²¹ “En la clasificación ecológica mundial, a través de factores climatológicos, se determina la existencia de 103 zonas de vida natural, de las cuales 84 están presentes en las regiones andinas. También hay clasificados 11 climas principales en el mundo de los cuales ocho están presentes en la zona andina. Esto hace que la zona andina sea una de las regiones con mayor densidad, variedad y variabilidad ecológica y climática” (Rodríguez, 1997, p. 55). Véase también Valladolid (1994a, 1994b, 1993a y 1994b)

del desarrollo de la agricultura en el mundo. En los diferentes períodos del desarrollo panandino—Chavin, Tiwanaku y Tawantinsuyu²²—la sabiduría y los conocimientos andinos se han desarrollado progresivamente y, de esta manera, el paisaje andino se ha ido construyendo y regenerando poco a poco siguiendo diversas formas de crianza. La sabiduría del hombre andino está ligada al atributo de la *uywana* (criar y dejarse criar).

Las formas de socialización de saberes/conocimientos en las culturas andinas tienen su sustento en el principio de la *uywana*, las colectividades de los *kausajkuma* se conversan y se comunican emitiendo señales cuya finalidad es recrear y regenerar la vida. Los saberes son prácticos y aprendidos en la cotidianidad de los ciclos—productivos, rituales, festivos—de vida en las comunidades andinas. En los andes, el niño y el adulto aprenden principalmente por los sentidos (viendo, oyendo, oliendo, palpando y experimentando), es un aprendizaje vivencial y articulado a sus necesidades de convivencia comunitaria. La oralidad se ha constituido en el medio privilegiado de transferencia de conocimientos. La familia y la comunidad fueron los principales responsables de la socialización de saberes en los dos grandes movimientos culturales (Chavin y Tiwanaku) como formas institucionalizadas por las sociedades andinas de estos períodos.

Según investigadores (Juárez y Comboni, 1997; Weinberg, 1995; Salazar, 1992 y Suarez, 1986) en el incario se crearon el *yachaywasi* (casa del saber o de la enseñanza) y el *acollaywasi* (casa de las escogidas), constituyéndose en instituciones destinadas a la formación de la niñez y juventud de las élites en la sociedad incaica. Los varones aprendían religión, historia, lengua, agricultura, estadística y otras técnicas para la administración y gobierno incaico. Las mujeres fueron preparadas para ser sacerdotisas, aprendían el arte de tejer y otras artes para cumplir tareas complementarias como autoridades en el incario. Los *amautas* (sabios), los *arawicus* (poetas) y los *quipucamayus* (estadistas) fueron los responsables de la transmisión de conocimientos bajo rígidas medidas de disciplina moral. El *ama sua* (no seas ladrón), el *ama llulla* (no seas mentiroso) y el *ama kjella* (no seas flojo) se constituyeron en valores morales y fundamentos de los principios educativos del incario.

Educación y emergencia de la teoría de la forma escolar

Según (Montandon y Sapru, 2002; Dasen y Perregaux, 2002 y Tardif, 1996) la educación²³ cumple una función importante en la producción y reproducción de la cultura; la educación es intencional, es parte integral de la cultura y es un proceso organizado por cada sociedad. La educación responde y está definida en función a intereses y finalidades de los modelos de desarrollo en las sociedades.

²² Valladolid (1993b) denomina desarrollo pan andino a los hitos de procesos de configuración sociocultural. En los Andes se sucedieron tres grandes movimientos culturales que extendieron su influencia y dominaron extensas regiones del territorio andino: movimiento pan andino Chavín (2.000-500 A.C.), movimiento pan andino Tiwanaku (200-1000 A.C.) y el movimiento pan andino Tawantinsuyu (1.400-1.532 D.C.) y que en cada uno de estos movimientos surgieron las denominadas culturas regionales.

²³ “Los términos arte, política, técnica, etc., la noción de educación es indefinible científica o lógicamente. Se trata de un campo general de conocimientos, en el cual la significación varía según las épocas, las culturas y los autores. En este sentido, no hay una definición completa de educación, sino más bien hay muchas, y esas definiciones son limitadas, parciales e incompletas. Ello nos dice que podemos proponer una definición que nos parece aceptable. Inspirándonos en Durkheim (1980) definiremos educación como la acción ejercida por los adultos en y con los niños con el fin de integrar a su comunidad y transmitir su cultura, es decir un conjunto de saberes necesarios para la existencia de esta comunidad.” (Tardif, 1996, pp. 22-23)

Desde sus orígenes, la educación occidental ha sido una respuesta a la crisis de cultura. El modelo cultural en el occidente²⁴, basado en el racionalismo y humanismo, ha construido el discurso educativo dominante del occidente. Akkari (2002) plantea tres conceptos fundadores del modelo del discurso dominante de las ciencias de la educación; estos tres conceptos desarrollados en el campo de la psicología de la educación, han servido para legitimar y establecer el dominio y hegemonía del discurso de la educación del mundo occidental. Según este autor, la discusión—teórica y empírica—de estos conceptos fundadores puede contribuir a la deconstrucción de la superioridad del modelo escolar hegemónico y universal:

La *infancia* es una noción que ha sido inventada en la modernidad. En Europa se reconoce a la infancia como una etapa separada y específica del desarrollo del ser humano. La instauración de la escolarización obligatoria, disciplinaria y rígida produjo la adecuación de la edad del niño con el grado escolar. Con la emergencia de la forma escolar se institucionaliza y formaliza el modelo predominante de educación y va desplazando a las otras formas de socialización de conocimientos como la familiar y la comunitaria. La construcción de la infancia en otras culturas difiere de acuerdo a las prácticas de socialización. Tal es el caso de las comunidades andinas en las que se designa como *wawa*—al niño, al joven y adulto—que aún no ha asumido responsabilidades personales y de servicio a la comunidad, es decir, no depende de la edad sino del cumplimiento de ciertos requisitos socioculturales (servicio militar, formar familia, estar afiliado a la organización, ser elegido como dirigente, tener una parcela agrícola, tener independencia económica), o como en las escuelas coránicas tradicionales en las que los niños aprenden la escritura y la memorización de versos coránicos en grupos heterogéneos, sin existir la separación basada en las edades.

El desarrollo del capitalismo industrial en las sociedades occidentales trajo consigo el *individualismo*. El individuo en estas sociedades es considerado como el único responsable de elegir sus trayectorias sociales; sus aptitudes y capacidades individuales son determinantes para el ascenso social. El individuo es centro y motor de los procesos de educación y de formación, la lógica de la competición impulsa hacia el logro de intereses y autonomía individuales y excluye la sabiduría y la ayuda comunitaria consideradas como tradicionales e inferiores. Dentro de otros contextos culturales, el individualismo es percibido y valorizado de diferentes maneras; en el caso de las comunidades indígenas en la región andina, la autonomía del ser humano está integrada a partir de las relaciones de reciprocidad y regeneración de las comunidades, y la educación valoriza los lazos de solidaridad y la colaboración mutua entre los individuos.

La noción de *autoestima* surge en la psicopedagogía americana; la autoestima está ligada a una tendencia a la autovalorización del individuo y se presenta como una característica preponderante en las sociedades occidentales. En el campo educativo, los problemas de fracaso escolar, las dificultades de integración de los alumnos inmigrantes, la violencia en la escuela, son explicadas y relacionadas con la autoestima. El perfil bajo de la autoestima del individuo es argumentado como efecto de los problemas mencionados. Sin embargo, habrá que tener en cuenta que la autoestima puede tener diferentes significados y conceptos no equivalentes en las culturas indígenas. La relación significativa directa entre autoestima y performance escolar desaparece cuando se analizan simultáneamente las variables familia y niño, ello se debe

²⁴ “Son las ideas de los pensadores griegos de la Antigüedad que van a formar el corazón de gran cultura clásica. Esta cultura es dominada a la vez por la concepción letrada y erudita de los sofistas y la concepción intelectual y filosófica de Platón y sus sucesores. Esas ideas—racionalismo, humanismo, equilibrio, sentido común, espíritu crítico, etc.—constituyen los ideales educativos puesto que en la Antigüedad la educación fue esencialmente privilegio de una elite. Además, la reflexión educativa de los filósofos y sofistas nunca a estado confrontado al problema concreto de instrucción de los niños de una clase: Ellos ignoraban el estado de un sistema escolar, una escuela, una pedagogía infantil.” (Tardif, 1996, p., 35)

principalmente a que dentro otras sociedades, la autoestima está elaborada en otros sentidos; por lo tanto, existen otros referentes socioculturales respecto a la concepción de la educación.

Estos tres conceptos desarrollados dentro de la psicología, han servido para que la educación sea abordada predominantemente desde esta disciplina²⁵. La psicología de la educación se enraizó en la cultura europea y norteamericana e influyó notablemente en la universalización y construcción del discurso dominante en las ciencias de la educación. El desarrollo de la educación formal en América Latina es tributario de las concepciones de educación de Europa occidental.

Basado en diversos estudios sociológicos históricos de la educación francesa, emerge la teoría de la forma escolar. A través del análisis socio-histórico se busca develar los vínculos entre las instituciones escolares y las transformaciones en otros campos del acontecer humano (Dasen y Perregaux, 2002; Tardif y Lessard, 1999; Tardif, 1996; Verhoeven, 1996; Vincent, Lahire y Thin, 1994 y Vincent, 1994); la socialización escolar impuesta sobre otros modos de socialización se “normaliza y legitima como universal” en las sociedades. La teoría de la forma escolar destaca los procesos de ruptura, continuidad, interrelación e interacción entre el modo de socialización escolar y otras transformaciones sociales en un contexto histórico concreto. De este modo, la aparición de las instituciones educativas—entre ellas la escuela—en las sociedades abre la posibilidad de considerar las variantes de la forma escolar asociadas estrechamente a las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales en el transcurso de la evolución y desarrollo de las sociedades humanas.

En una configuración histórica social concreta, es menester considerar que el modo de socialización escolar desempeña dos funciones paradójicamente antagónicas que dependerán de la naturaleza de las relaciones y transformaciones sociales: una función de reproducción o mantenimiento de un orden social establecido legitimado por el discurso, la estructura de modelos de desarrollo y el ejercicio de poder de una élite social dominante; o una función de transformación o emergencia de procesos de innovación que promueven, cuestionan o acompañan a los cambios estructurales del discurso dominante y de las relaciones sociales.

La contribución central de la teoría de la forma escolar—análisis socio-histórico—es discernir y caracterizar las principales características del modo de socialización escolar, establecer sus funciones e influencia en los diversos campos de las relaciones sociales en un espacio y contexto histórico determinado. Asimismo el análisis contribuye a develar las resistencias y tensiones entre los sentidos y significados de los actores sociales en el campo educativo y frente a otros modos de socialización.

Metodología de la Investigación

El enfoque metodológico del estudio es de tipo cualitativo e interaccionista, el foco central de la investigación lo constituye los significados sujetos, se busca comprender e interpretar procesalmente las narraciones de los sujetos respecto a fenómenos de la realidad (Van der Maren, 2003; Lessard-Hébert, Goyette y Boutin, 1997; De Ketele y Roegiers, 1996; Ander-Egg, 1995 y Rojas, 1987). El carácter procesal y reflexivo de la investigación cualitativa se manifiesta en una mayor sensibilidad a los sentidos de los sujetos, se trata de exponer las diversas facetas en la dinámica de la vida social. Esta dinámica no es caótica, sino es consecuencia de flujos de acontecimientos interconectados y subordinados a condicionamientos locales y globales.

²⁵ “... la instauración progresiva de la escuela pública obligatoria a fines del siglo XIX había provocado un desarrollo sin precedentes de la reflexión psicopedagógica. Con la publicación de la revista el Año de la Psicología a principios de 1900, Binet marcaba la instalación de la psicología como disciplina científica y su investidura al servicio de la educación pública de masa.”(Akkari, 2002, p. 32)

La visión cualitativa en la investigación busca encontrar las cualidades que caracterizan al fenómeno estudiado, ello implica una profunda sensibilidad para develar las expresiones diversas del mundo social respecto a un mismo fenómeno de la realidad. Esta perspectiva metodológica permitió analizar de manera integral y complementaria la complejidad de las problemáticas planteadas en la investigación. El análisis e interpretación de los hechos o comportamientos humanos—a partir de sus acciones, creencias y valores culturales—contribuyen a develar los significados de los sujetos y descubrir la naturaleza de sus interacciones y sus cosmovisiones—en nuestro caso—sobre la emergencia de la forma escolar estatal en región del Valle Alto y las concepciones de aprendizaje en la escuela y en la comunidad campesina.

La investigación cualitativa ha desarrollado métodos y técnicas apropiadas para recopilar información que proviene de los sujetos y otras fuentes. La Tabla 1 muestra las técnicas que fueron empleadas en la investigación.

Tabla 1
Técnicas empleadas en la investigación

Problemáticas de la investigación	Dimensiones de la investigación	Técnicas	
		Por cada dimensión	En común
Configuración del tejido sociocultural	Histórico y sociocultural	Revisión documental	
		Entrevista con informantes claves (investigadores)	
Discursos y praxis de la socialización de conocimientos en la forma escolar boliviana y en la cosmovisión indígena	Empírica y vivencial	Entrevista no estructurada (Autoridades municipales, directores y profesores de escuela, campesinos y dirigentes de las comunidades campesinas)	Diario de campo
		Observación participante (Municipios, escuelas y comunidades campesinas)	
Aprendizaje en la escuela y la socialización campesina.		Ficha de observación (Municipios, escuelas y comunidades campesinas)	
		Revisión documental in situ	

Siguiendo los lineamientos del método de análisis cualitativo de datos según Huberman y Miles (1991), los planteamientos globales del proceso de análisis cualitativo de entrevistas por Maroy (1995) y la sistematización de la información recopilada a través de las otras técnicas, el proceso de análisis cualitativo y la exposición de los resultados de la investigación, han sido estructurados en dos dimensiones secuenciales, interdependientes y complementarias.

Dimensión histórica y cultural

El entendimiento en profundidad de los significados y sentidos de los actores sociales requieren ser contextualizados, es decir, reconfigurar el escenario en el cual se encuentran o se sitúan los actores sociales y los fenómenos que están siendo investigados. La construcción de este escenario o contexto estuvo enfocada a develar las principales cualidades y características de

la realidad sociocultural en los procesos del desarrollo de la gestión educativa. La configuración del marco sociohistórico demandó descripciones y análisis sustentados en la discriminación, selección y sistematización de la información proveniente de fuentes documentales secundarias.

Para ello, desde una perspectiva sociohistórica se efectuó un recorrido analítico de los procesos sociales, políticos, económicos y culturales que han tenido lugar en la dinámica de configuración del tejido sociocultural de la región del Valle Alto. La construcción del contexto sociocultural estuvo orientada a exponer las características centrales que configuran el escenario en el cual se desenvuelven e interactúan los actores sociales en la gestión educativa de la región. En base a entrevistas realizadas con informantes claves y la revisión de fuentes documentales secundarias, se ha examinado/develado la dinámica de las relaciones e interacciones de los actores sociales y establecido las condiciones estructurales que subyacen al ordenamiento y la configuración de la forma escolar estatal y la realidad sociocultural en la región del Valle Alto.

Dimensión empírica y vivencial

En este ámbito, las percepciones y visiones de los actores sociales constituyen los insumos centrales para analizar y develar dos aspectos esenciales de las problemáticas planteadas en la investigación: las tensiones socio-culturales entre la forma escolar estatal y la socialización campesina y las concepciones/prácticas de aprendizaje escolar y socialización de conocimientos en la comunidad campesina. Se trata fundamentalmente de explicitar los sentidos, significaciones y acciones de los actores sociales en los procesos de interacción dentro del campo educativo en dos niveles: municipal y comunidad campesina.

La interacción de los actores sociales conlleva luchas y tensiones determinadas principalmente por sus visiones e intereses. La calidad de su fortaleza para el ejercicio y el posicionamiento de las acciones de los actores sociales se originan en los condicionamientos estructurales del desarrollo sociohistórico y las condiciones coyunturales del contexto en el cual se desenvuelven. La entrevista no estructurada, observación participante y diario de campo constituyeron las técnicas que nos permitieron obtener datos e informaciones sobre los sentidos y significaciones socioculturales sobre la socialización de conocimientos de los actores sociales.

El valor ético de las relaciones e interacciones entre el investigador y los sujetos investigados estuvo sostenido por el diálogo de saberes como componente central metodológico de la investigación, este posicionamiento contribuyó para que el investigador establezca lazos de confianza y empatía con los sujetos que participaron en el estudio y condujo a una mayor sensibilidad y comprensión de las acciones, creencias y valores culturales de los comportamientos humanos. La acción investigativa se constituyó en un escenario para desarrollar procesos de diálogo y construcción de saberes sobre las diversas expresiones del mundo social respecto a un mismo fenómeno de la realidad. Para ello, el reconocimiento y valorización de los conocimientos locales, el intercambio de saberes, el respeto a los ritmos de vida de los actores, la colaboración en las actividades y la convivencia cotidiana, la participación y permanencia en la región, la planificación con enfoque flexible, entre otros, constituyeron los postulados operativos que guiaron el trabajo de recopilación de la información empírica, favoreciendo la integración en las dinámicas de funcionamiento sociocultural de los actores sociales.

Se tuvo cinco meses de permanencia en la región para la recopilación de la información, se efectuaron 25 entrevistas grabadas (la mayoría de ellas fueron realizadas en tres sesiones en acuerdo con los entrevistados) acompañadas con un registro de notas de cada entrevista. En cada jornada en la región, se efectuaron diálogos informales y observaciones que fueron anotados en una ficha de observación participante. Las entrevistas fueron transcritas, revisadas y estructuradas en aproximaciones sucesivas de comparación, complementación y triangulación en diversos tópicos vinculados con la problemática del estudio. Las observaciones y diálogos informales han

transcurrido participando y acompañando a las diversas actividades en las comunidades campesinas y a las labores pedagógicas en las escuelas²⁶.

De este modo, la investigación a través del análisis cualitativo progresivo de las dos dimensiones contribuyen al descubrimiento, la formulación y la construcción de un esquema teórico de comprensión (intelligibilité) dentro un campo empírico concreto, es decir, la exposición de resultados del estudio nos emplazó de manera progresiva a la elaboración de un corpus teórico de entendimiento en profundidad sobre las tensiones de los discursos y praxis de la socialización de conocimientos entre la forma escolar boliviana y la cosmovisión indígena y las concepciones y significados socioculturales del aprendizaje y socialización de conocimientos de los actores sociales educativos de la región del Valle Alto.

Resultados de La Investigación

Los resultados de la investigación se han estructurado en cuatro partes, en las dos primeras partes—con información de fuentes secundarias—se describen y analizan las transformaciones sociopolíticas, económicas, culturales y las mutaciones de la forma escolar en la región; se trata paulatinamente de reconstruir y reconfigurar el tejido sociocultural y educativo de la región del Valle Alto. En la tercera y cuarta parte, se describen y analizan las experiencias de participación de los actores sociales en la gestión educativa y las tensiones y/o complementariedades de las formas de socialización de conocimientos en la escuela y en la comunidad campesina.

El tejido social y cultural de la región del Valle Alto

La configuración del tejido social y cultural de la región del Valle Alto deviene desde los primeros asentamientos humanos efectuados por acción del incario, el coloniaje español y el advenimiento de la república, dejando huella importante en las transformaciones de las relaciones sociales y el modo de producción. Los tres eventos históricos han constituido hitos trascendentales para la configuración sociocultural de la región.

Las investigaciones (Rodríguez, 2003; Muñoz, 1993 y Wachtel, 1981) dan cuenta de la presencia de grupos étnicos en los valles de Cochabamba que datan de tiempos anteriores a la llegada de los incas. En el incario, el traslado forzado—*mitimaes*—de etnias derrotadas en guerras estaba orientado a controlar a las poblaciones y expandir el dominio territorial. La región fue poblada por diversos ayllus y señoríos étnicos convirtiéndola en una de las regiones de mayor diversidad cultural (Bennett, 1936; Posnasky, 1928; Céspedes, 1982 citados en Schramm, 1990 y Wachtel, 1978).

El inca Huayna Capac mediante los *mitimaes* convirtió al Valle Alto en una de las regiones más densamente pobladas y de diversidad étnica²⁷. El control del incario en la región estaba orientado principalmente a los siguientes fines:

²⁶ Las unidades educativas: Jose Guerra de Ucuña y Abel Isidoro Antezana de Huayculi.

²⁷ “La instalación de los moradores de los valles internos de Cochabamba y de Pocona en la *montaña*, convierten al ecosistema cochabambino en un lugar de confluencia de una pluralidad de culturas y de asentamientos multiétnicos. El Inca quiso darle coherencia orgánica a este espacio con un proyecto agrícola estatal, una colonización masiva de *mitimaes* que se asientan en las diferentes áreas que componen la región, para proveer de enormes cantidades de maíz a los tambos estatales y para su propio sustento, canalizando también este producto a sus ayllus de las alturas. Entre estos colonizadores foráneos se encuentran los que, en cierta manera, difundirán la cultura quechua. Los cerca de 14.000 *mitimaes*—entre los que se encuentran parcialidades de indios Soras y Uros de Paria, en lugares ubicados en Sicaya y Capinota hasta las proximidades de Charamoco, llegando incluso hasta el Valle Alto—dan muestra de la

Primero, consolidar como una zona de tránsito de productos y pastoreo de ganado; los mitimaes cumplían la tarea de cuidar a los animales cargados de productos que venían de las zonas montañosas y tropicales. Se había instalado también silos para almacenar productos para atender los requerimientos de la administración central del inca y servían para alimentación de la estructura administrativa del incario que ejercía el dominio de la región.

Segundo, contener y enfrentar la presencia de las etnias amazónicas; las luchas por el acceso y aprovechamiento de los recursos demandaban la instalación de fortines militares de protección y vigilancia para controlar la región. La finalidad estuvo destinada a ejercer soberanía y consolidar la zona como un área de almacenamiento y tránsito de productos a las distintas regiones de incario.

Tercero, convertir en un espacio de articulación e intercambio de productos entre los diversos pisos ecológicos. La administración incaica buscaba el control e interrelación de diferentes ecosistemas con el fin de aprovisionar productos destinados a satisfacer las necesidades de consumo de la población y a la estructura del gobierno inca. La interdependencia y complementariedad—control de los pisos ecológicos—constituyó una estrategia de regeneración y sostenimiento del incario.

La región del Valle Alto en el incario se convirtió en un *chaupí* (centro), un espacio abierto y articulador orientado a consolidar el control de pisos ecológicos y los flujos de intercambio de productos. La lengua quechua fue impuesta como lengua de comunicación entre diversos grupos étnicos que poblaban la región. El paisaje de diversidad cultural fue configurándose por asentamientos de etnias suscitados en el período preincaico y sobreposición de la cultura quechua a través de los mitimaes. Las etnias construyeron lazos de complementariedad y reciprocidad al influjo de la interacción y la convivencia y la transmisión de los valores del incario.

La invasión española instauró el sistema colonial, el dominio y poder de la corona española y la iglesia católica configuraron un nuevo escenario de relaciones con la población indígena. El régimen colonial estructura la división de castas y el origen racial como principio ordenador de la diferenciación y jerarquización social. La pirámide social fue constituida en el siguiente orden: españoles, criollos, mestizos e indios. La economía de la región del Valle Alto se orientó principalmente en torno a la explotación agrícola; el modo de producción colonial se estructuró bajo el sistema de haciendas, la producción excedentaria de cereales estuvo destinada a abastecer a los centros de explotación minera. Según (Rodríguez, 2003; Larson, 2000; Guardia y Mercado, 1995 y Schramm, 1990) el dominio del sistema colonial en la región condujo a lo siguiente:

Primero, el establecimiento de colonias. Los grupos indígenas son reducidos a la categoría de yanaconas—indios forzados al pago de tributos—concentrados en reducciones para ser controlados por la administración colonial. Los indígenas fueron despojados de todo derecho de acceso a la propiedad de las tierras, estuvieron sometidos al pago de impuestos y la prestación de servicios a favor del régimen colonial.

Segundo, una demanda de mano de obra para la producción agrícola en las haciendas y las encomiendas ocasionando flujos poblacionales indígenas. Nuevos contingentes de etnias provenientes de otras regiones del valle cochabambino fueron concentrados en reducciones de la administración colonial.

Tercero, las reducciones indígenas se convirtieron en un espacio de procesos de mestizaje interétnico unificados en las pautas culturales quechuas, y la aparición de la casta de mestizos como efecto de vejámenes sexuales de los españoles a las indígenas.

Cuarto, la imposición y legitimación de pautas culturales y religiosas—evangelización, extirpación de idolatrías, prohibición de las manifestaciones culturales indígenas, racismo—de la casta dominante.

Con el advenimiento de la república, la estructura social sufre una mutación, el poder hegemónico lo detentan los criollos, constituyéndose en herederos y usufructuarios del sistema colonialista. La configuración del Estado-nación sigue la lógica de exclusión y explotación de los indígenas heredada del régimen español. Los gobiernos y la imposición de modelos económicos estatales son implementados al influjo de los discursos hegemónicos de desarrollo mundial. La imposición de pautas culturales de las oligarquías mineras y latifundistas criollas legitima el orden establecido de exclusión de los indígenas y la construcción de un Estado monocultural. Según (Rodríguez, 2003; Rocha, 1999; Salazar, 1992; Claire, 1989; Suarez, 1986; Calderón y Dandler, 1986 y Rivera, 1984) en la configuración del Estado boliviano se puede distinguir tres escenarios sociohistóricos:

El primer escenario es el Estado boliviano colonialista (1825-1952) gobernado por tendencias políticas conservadoras y liberales, cuyo modelo económico predominante se estructura en torno a la explotación de la minería. La producción agraria de la región del Valle Alto estuvo subordinada a las demandas de los grandes centros mineros; el esquema sociocultural de la región tuvo las siguientes características:

Los siervos indios o yanaconas de coloniaje español son convertidos en pongos y/o colonos y, a través del sistema de pongueaje, se da continuidad a la explotación indígena. Los indios estuvieron obligados a prestar servicios de servidumbre y trabajo en las haciendas de los terratenientes.

La dotación de tierras estatales y la expropiación de tierras comunales²⁸ se expandió y concentró la propiedad de las tierras en manos de los terratenientes; de esta manera, los nuevos latifundistas o patrones descendientes de las castas españolas y criollas se convirtieron en los nuevos propietarios de las tierras en la región.

Bajo el influjo de las ideas evolucionistas y racistas, los gobiernos conservadores y liberales de la época implementaron políticas estatales orientadas a la eliminación o extinción de los indígenas. La construcción ideal de Estado/nación boliviano se estructura en la cultura de las castas dominantes, y la visión monocultural blancoide excluye a las mayorías de indígenas de toda posibilidad de existencia en la vida nacional republicana.

En este contexto de segregación, los indígenas gestaron sus luchas de reivindicación étnica y sociocultural en diversos campos, entre ellos el escenario de la educación. Con el movimiento de las escuelas indígenas—Normal de Vacas— los indígenas pusieron al descubierto al Estado boliviano como un mosaico étnico cultural arraigado y abigarrado. La región develaba una realidad sociocultural indígena de raíces profundas confrontada con la lógica unilateral y monocultural del Estado boliviano.

El encuentro de los indios con otros sectores de la sociedad boliviana en el conflicto bélico con el Paraguay. La acción política de los dirigentes mineros con los indios de la región, el influjo de las ideas revolucionarias nacionalistas de partidos políticos, las demandas de acceso y propiedad de las tierras de indígenas y la crisis y el agotamiento del modelo de desarrollo estatal contribuyeron a la movilización y la reivindicación social indígena. Bajo el lema “la tierra es para

²⁸ A mediados del siglo XIX se promulga la Ley de Exvinculación; a través de esta disposición legal, el Estado abolía la propiedad comunal indígena de las tierras y tenía facultades para expropiar y vender en subastas públicas las tierras de uso colectivo de los indígenas. Esta medida gubernamental dio origen a levantamientos indígenas en la región del altiplano. (Rocha, 1999; Calderon y Dandler, 1986 y Rivera, 1984)

quien la trabaja” emergieron los primeros sindicatos campesinos²⁹ que condujeron a crear condiciones de transformación trascendental del sistema feudal del Estado boliviano.

El segundo escenario sociohistórico es el Estado boliviano estatista y patrimonialista (1952-1985). Este se instauró como consecuencia de una insurrección popular. La implantación del proyecto nacionalista revolucionario significó la derrota política y militar de la rosca minero-terrateniente. Las ideas de modernización, industrialización y el nacionalismo revolucionario constituyeron el sustento ideológico-político del discurso e implementación del nuevo modelo de desarrollo estatal. El contenido de las transformaciones en este período en la región del Valle Alto podemos resumirlo en lo siguiente:

La liberación del pongo y/o colono indígena del yugo terrateniente y su conversión en campesino. El indio adquiere carta de ciudadanía bajo la categoría de sector o clase campesina. Con el denominativo de “campesino” se busca homogeneizar y disfrazar la diversidad indígena y realidad rural. La asimilación e integración de los indígenas bajo la categoría de campesino en la estructura social boliviana forma parte del discurso y de consignas políticas estatales modernizantes del régimen estatista, nacionalista y patrimonialista.

Los latifundios son expropiados por el Estado para ser distribuidas entre los campesinos; mediante la implementación de la reforma agraria fueron distribuidas tierras y otorgaron títulos de propiedad a los campesinos. Los desaciertos y ausencia de políticas estatales de fomento al desarrollo agrícola condujeron a la parcelación y minifundización de las tierras campesinas.

Durante este período, los gobiernos civiles y militares manipularon de acuerdo a sus intereses políticos, a los campesinos y sus organizaciones sindicales; la fuerza del movimiento campesino—mediante pactos, alianzas y convenios—fue dominada y subordinada a los grupos dominantes en función de gobierno. El pongueaje político fue un instrumento de manipulación del campesino y su organización sindical.

La escuela hace su irrupción en la región. El contenido ideológico-político del sistema educativo estatal (Código de la Educación Boliviana³⁰) en correspondencia con el modelo y discurso del régimen estatista nacionalista, utilizó la castellanización como mecanismo de uniformización e integración de la población indígena a la vida nacional (en el acápite 2 abordaremos en profundidad las mutaciones de la forma escolar en la región).

Finalmente, los proyectos de modernidad y progreso del país excluyeron y marginaron a la población indígena debido a la prevalencia de las ideologías racistas y colonialistas. La asimilación y la homogenización cultural trascienden en el discurso político-ideológico del Estado nacionalista; con ello, los indígenas y su diversidad cultural son ignorados y obligados a convertirse en campesinos.

Desde 1985 con el Decreto Supremo 21060—Nueva Política Económica—se instauró el tercer período, el Estado oligárquico neoliberal. La privatización de las empresas públicas, la descentralización y modernización de la administración de la gestión pública³¹, la participación

²⁹ La región se constituyó en la cuna del sindicalismo campesino. En Ana Rancho, en la zona de Cliza, fue creado el primer sindicato campesino (1936). Los esfuerzos organizativos de los indígenas legitimaron su presencia y poderío como nuevos actores políticos—campesinado y sindicatos campesinos—en los valles de Cochabamba. (Rocha, 1999; Gordillo, 1998 y Calderon y Dandler, 1986)

³⁰ “Si bien el Código ampliaba la cobertura escolar a las mayorías nacionales, la educación continuó estructurada y organizada para hacer ‘desaparecer culturalmente’ a las nacionalidades nativas. Por esta razón, no tenía, ni tiene una vírgula de educación intercultural y plurilingüe. En suma, planeaba la incorporación de las masas campesinas al desarrollo capitalista despojándola de su propia cultura, en otras palabras, la escuela y la educación debían contribuir en la conversión del indio en campesino y luego en ciudadano.” (Barral, 2005, p. 47)

³¹ Los trabajos (Pelletier, 2001; Martinic y Pardo, 2001; Di Gropello, 1997; Di Gropello y Cominetti, 1998, Gajardo, 1999; Ruiz-Mier y Guissani, 1997 y Anaya et al. 1997) dan cuenta sobre las concepciones y diversos propósitos de los procesos de descentralización en los países en vías de desarrollo e implicaciones en la educación

social organizada en la gestión del desarrollo regional y local, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la población boliviana, las transformaciones del sistema educativo estatal, constituyen algunas de las medidas trascendentales para la configuración del modelo de Estado neoliberal. La implementación de las reformas—económicas, jurídico-legales, políticas y administrativas—ha ocasionado nuevos escenarios y surgimiento de actores sociales para la participación y gestión del desarrollo estatal. Las reformas estructurales han tenido los siguientes efectos en la región del Valle Alto, así como en otras regiones rurales:

Primero, las demandas y luchas de los movimientos indígenas originarios y campesinos³² obligaron al Estado a reconocer jurídicamente la diversidad étnica, cultural y lingüística de la población, a través de una disposición legal—Reforma a la Constitución Política del Estado—que intenta remediar más de 180 años de exclusión y marginamiento de la población indígena.

Segundo, con la municipalización y descentralización administrativa de la gestión de los servicios públicos, los municipios se constituyen en espacios de participación, negociación, conflicto y concertación para la planificación del desarrollo local. Los campesinos y otros sectores de la población son reconocidos como sujetos protagónicos en la gestión del desarrollo local.

Tercero, emergen nuevas estructuras organizativas de participación y nuevos actores sociales (organizaciones territoriales de base, comités de vigilancia, comités de salud, juntas escolares y otras de representación sectorial) que son formalizados e instrumentalizados en los procesos de planificación de la gestión del desarrollo municipal.

Cuarto, se delimitaron los espacios y las competencias de planificación del desarrollo local, regional, estableciéndose la jurisdicción municipal como unidad mínima de planificación y desarrollo local estatal. Estas acciones han provocado conflictos y tensiones con las estructuras de funcionamiento de las organizaciones sindicales y fisuras en las dinámicas de interrelación socioculturales campesinas.

Quinto, las transformaciones del sistema educativo estatal, mediante la implementación de la reforma educativa, suscitaron transformaciones en la estructura institucional-administrativa y en el enfoque pedagógico-curricular de la educación. La participación social y la interculturalidad se constituyen en pilares centrales para el desarrollo de las acciones educativas en las escuelas. El proceso de implementación de la reforma educativa adoleció, entre otros, de orientaciones y estrategias claras, de recursos humanos cualificados insuficientes, de manipulaciones político partidarias, de improvisaciones e imposiciones tecnocráticas del gobierno central. La población y los actores educativos criticaron y desataron serios cuestionamientos sobre la calidad de los resultados del nuevo modelo educativo.

La configuración sociocultural de la región del Valle Alto muestra un complejo proceso de mestizaje inter-étnico arraigado en patrones culturales andinos quechuas y las transformaciones sociopolíticas operadas en el transcurso de su historia. La región desde el incario hasta la vida republicana se convirtió en un *chaupi* (centro) abierto en el que se gestaron diversos *tinkeus*—encuentros y alianzas—inter-étnicos, procesos de mestizaje, intercambio de productos y la articulación de pisos ecológicos.

El proceso histórico devela que los indígenas de la región fueron despojados de sus tierras y—por generaciones—fueron objeto de formas de explotación por regímenes políticos económicos (colonización española, grupos oligárquicos latifundista-mineros en la república). La colonización española y las oligarquías dominantes en el Estado republicano ejercieron su poder y dominio sobre los indígenas imponiendo—entre otros—sus valores culturales. El ideal de homogenización monocultural, los principios universalistas y de uniformización cultural de los

³² El derecho a la tierra y territorio, manejo y uso del agua, educación acorde a sus necesidades, al respeto a los usos, costumbres y prácticas culturales formaron parte recurrentemente la agenda de reivindicaciones indígenas-campesinas.

grupos dominantes estuvieron sostenidos en las teorías evolucionista–racista y en las corrientes de pensamiento modernizantes de la cultura occidental.

Las mutaciones de la forma escolar en la región del Valle Alto

La presencia de la escuela en el Valle Alto tiene lugar desde mediados del siglo pasado, la institución escolar se establece y forma parte del paisaje de las relaciones con las comunidades campesinas. La niñez campesina tiene posibilidades de acceder a los conocimientos formales, universales y científicos a través de los procesos educativos desarrollados en la escuela. La configuración de la forma escolar en la región abre un escenario de interacciones entre autoridades y profesores con los dirigentes y comunidad campesina. Una revisión histórica de las transformaciones sociopolíticas a nivel nacional nos conduce a discriminar en el análisis, dos mutaciones de la forma escolar³³.

El *Código de la Educación Boliviana* fue creado e implementado al influjo de la concepción del nacionalismo revolucionario (1952). El sistema educativo en sintonía a los ideales de modernidad y construcción de un Estado-nación unitario y monocultural estuvo orientado a “la inculcación del sentimiento de bolivianidad” como identidad única y homogénea del país. La forma escolar se configuró en los siguientes fundamentos político-ideológicos y pedagógicos:

Primero, el desarrollo y la expansión escolar³⁴ instauró la presencia de autoridades educativas y profesores y con ello, se expandió la presencia del poder estatal en las comunidades campesinas. El autoritarismo constituyó la base de las relaciones entre autoridades educativas, profesores, con la comunidad campesina y sus representantes. Los contenidos educativos y las acciones pedagógicas en la escuela fueron impuestos por las autoridades educativas y personal docente. La participación campesina en la gestión y desarrollo educativo estuvo reducida: a) al aporte de productos agrícolas para el sustento de los profesores, b) a la dotación de mano obra para la construcción de infraestructura escolar, c) a contribuciones económicas para la adquisición de material educativo, y d) a la prestación de otro tipo de servicios para el sostenimiento de la escuela.

Segundo, la junta de auxilio escolar conformada por dos representantes de la comunidad campesina constituye la primera forma de representación campesina reconocida en el sistema educativo estatal; sus funciones se limitaron a la realización de tareas logísticas de apoyo a la escuela. La junta de auxilio escolar fue convertida en el brazo operativo subordinado a las exigencias y demandas de las autoridades educativas de la escuela. El poder y autoritarismo de profesores y directores de la escuela se instituyó en la forma de relacionamiento con la comunidad campesina.

Tercero, el modelo pedagógico—conductivista—privilegió la relación unidireccional en la transmisión de conocimientos “del profesor que sabe y es dueño del conocimiento y el alumno que no sabe”. El aula en la escuela fue el espacio privilegiado para el aprendizaje del alumno; el aprendizaje fue mecánico y directivo: la memorización, la repetición y la copia fueron los recursos pedagógicos frecuentemente utilizados. Los contenidos y programas elaborados fueron estáticos, fragmentados y orientados hacia la uniformización cultural, y subordinados a la

³³ Durante el período de 1955-1994 se han producido otras reformas que han modificado algunos aspectos de la estructura administrativa y organización pedagógica, nuestro planteamiento es que estas reformas se alinean doctrinariamente al Código de la Educación Boliviana. Las mutaciones de la forma escolar se distinguen por diferencias sustanciales en torno al enfoque pedagógico y las orientaciones políticas–ideológicas.

³⁴ “Con el gran esfuerzo realizado por el estado boliviano en el sistema educativo a partir de los años 50, se logró efectivamente una impresionante proliferación de escuelas en las áreas rurales. Pero la calidad de esta educación sigue siendo muy baja, entre otros muchos motivos, por no haber tenido en cuenta el entorno lingüístico y cultural del alumnado.” (Albó, 2002, p. 20)

transmisión de los ideales de modernización, de cimentación del Estado nacionalista y los intereses de la cultura dominante.

Cuarto, el entorno y bagaje cultural campesino no fue tomado en cuenta en la acción educativa de la escuela, las necesidades educativas de la niñez y de las comunidades campesinas vinculadas a su realidad sociocultural fueron ignoradas y no se tomaron en cuenta los códigos lingüísticos ni mucho menos respondió a las dinámicas y ciclos de vida campesina. El castellano fue impuesto como idioma de enseñanza y valor cultural de homogeneización en la lógica de construcción de la nación boliviana. La niñez campesina en la escuela estuvo sometida a procesos de aculturación y desnaturalización de su arraigo cultural, las acciones educativas en el aula se sustentaban en el enunciado de “la letra entra con sangre”; con ello se imponían castigos y otras formas de coerción para legitimar el poder y autoritarismo de los profesores y los directores sobre los alumnos.

Quinto, de este modo, el enfoque y discurso de forma escolar operativizado por la escuela estuvo orientado a “civilizar al indio”. Marcado por una lógica asimilacionista, se promovió la incorporación de los indios como campesinos a la vida nacional y la institución escolar se convirtió en un instrumento de propagación ideológica y política del discurso de modernidad del modelo estatista nacionalista de la época.

El advenimiento del modelo de economía de Estado y centralista causó transformaciones en las relaciones sociales y el modo de socialización escolar. La educación formal se instaló y legitimizó como predominante en las comunidades campesinas. El modelo educativo tuvo un enfoque unificador, homogeneizador y asimilacionista en sentido de considerar la “bolivianidad” como identidad única de la nación.

En 1955, el Código de Educación Boliviana se constituyó en el instrumento legal para dar contenido y representación al modo de socialización de los conocimientos formalizados en el área rural; la forma escolar tuvo presencia institucional a través de una significativa proliferación de escuelas en el paisaje de la vida campesina.

En 1994 se instituyó una nueva forma escolar a través de la Ley de Reforma Educativa. El modelo pedagógico e institucional fue impuesto en el sistema educativo estatal y la reforma estuvo alineada y articulada al conjunto de reformas de modernización del Estado en la gestión y administración pública. La formación de recursos humanos competitivos en el mercado se constituye en la demanda del modelo liberal. Bajo la influencia de los fenómenos de la globalización y la mundialización, la importancia de la función económica del individuo, el pragmatismo, la eficiencia y el individualismo constituyen los valores subyacentes en el enfoque pedagógico de la reforma educativa³⁵. La forma escolar adquiere las siguientes características:

El enfoque pedagógico de la reforma educativa tiene como uno de sus pilares la teoría constructivista; la organización curricular enfatiza la separación del conocimiento en áreas (matemáticas, lenguaje, ciencias de la vida, etc.) y otorga un valor central a la responsabilidad y competitividad individual en el aprendizaje. El sistema educativo se orientó hacia la formación de sujetos funcionales en el sistema económico y con capacidades para leer los códigos culturales universales de la modernidad.

El aprendizaje adquirió una connotación de un proceso de adquisición de competencias. Las actividades en el aula deben constituirse en experiencias significativas de aprendizaje para el alumno, las situaciones sociales y culturales deben ser la base para la construcción de sus

³⁵ Las reflexiones y recomendaciones en torno a la educación en la Conferencia Mundial “Educación Para Todos” efectuado en Jotiem (1990) y el “Foro Mundial de Educación” en Dakar (2000), la “Conferencia Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII)” realizada en Cochabamba (2001), por citar algunos casos, han promovido e impulsado la realización de reformas educativas en diversos países. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, PNUD y otras agencias de cooperación internacional impulsaron e implementaron acciones de transformación de los sistemas educativos en los denominados “países en vías de desarrollo”.

conocimientos. El alumno debe ser el protagonista y responsable de su proceso de aprendizaje y el profesor debería cumplir roles de motivación, supervisión e impulsor en la dinámica del aprendizaje del alumno.

La interculturalidad fue incorporada en el discurso educativo estatal, en virtud al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la población. La organización pedagógica reconoció las diversas realidades culturales y lingüísticas de la sociedad boliviana, para ello, el currículo ha sido constituido por el *tronco común curricular* de alcance nacional y de carácter obligatorio y las *ramas complementarias* de carácter diversificado y no obligatorio.

En lo organizativo institucional, la conformación de las juntas de distrito, de núcleo y escolar fueron impuestas como estructuras sectoriales de la participación social en la gestión del desarrollo de la educación local; estas organizaciones han sido subordinadas a la lógica instrumental y tecnicista de participación municipal y a las iniciativas y presiones de las autoridades educativas. Este modelo organizativo del servicio educativo se enmarcó en los procesos de descentralización administrativa y modernización de la gestión de los servicios públicos estatales.

Se atribuyó a la participación organizada y al control social como recursos centrales para desarrollo y mejoramiento de la calidad y la gestión de los servicios educativos locales, regionales y nacionales. El modelo y lógica participacionista del Estado ignoró y encubrió las condicionantes estructurales—históricas, sociales, políticas, culturales—que subyacen y determinan relaciones de asimetría, dominación y autoritarismo entre los actores sociales educativos.

Desde 1985 se implementó el modelo económico de libre mercado, marcándose el fin del modelo estatista y nacionalista. Las reformas implementadas configuraron un nuevo escenario de las relaciones Estado-sociedad civil y se promovió la creación de nuevas estructuras y actores sociales en la acción del desarrollo y la gestión local. El discurso estuvo cargado de un contenido economicista, el hombre fue reducido a la condición de criatura económica. El individualismo, la autonomía, la competencia y la eficiencia son valores exaltados en el paradigma del desarrollo neoliberal.

La Reforma Educativa se convirtió en un accesorio político ideológico complementario y subordinado al modelo económico del desarrollo neoliberal. Diversos sectores de la población criticaron su implementación tecnocrática, verticalista y centralizada, cuestionándose también la calidad de sus resultados e impactos.

Las dos reformas educativas estatales han impuesto una forma de socialización de conocimientos—racionalismo y uso del lenguaje escrito—reconocida como universal y única, las mutaciones de la forma escolar han estado influenciadas, según la época histórica, por las teorías evolucionistas e ideas de modernización y progreso gestadas en países europeos y Norteamérica. A través de la institución escolar se instauraron procesos de legitimación e imposición de valores culturales ajenos a las comunidades campesinas y las formas de socialización de conocimientos campesinos fueron subvaloradas y menospreciadas.

Las reformas educativas se han sustentado en las ideas y modelos pedagógicos europeos y americanos, una crítica central de los modelos educativos estatales es el cuestionamiento sobre su originalidad. La copia y los plagios de modelos educativos de otros países—criticado por diversos autores³⁶—contribuyeron para que el sistema educativo no responda a las demandas y necesidades de la diversidad étnica, cultural y lingüística de la población.

El enfoque pedagógico de las reformas educativas transita de un extremo—enfoque directivo y memorístico—en el que el profesor era el eje central del proceso educativo, al otro extremo—enfoque liberal y constructivista—teniendo al alumno como sujeto responsable y protagonista de su aprendizaje. Ambas prácticas pedagógicas estuvieron sustentadas por conceptos y teorías predominantes en su tiempo.

³⁶ Ver (Barral, 2005; Tamayo, 1975; Baptista, 1987 y 1974)

El sistema educativo en la región del Valle Alto se ha alimentado de las ideas y teorías de la educación occidental, sus mutaciones son reacciones de acomodo y adaptación a un nuevo orden hegemónico del discurso ideológico del desarrollo social y humano predominante en la cultura dominante. Las ideas y conceptos de autoestima, individualismo, la adecuación de la edad del niño con el grado o niveles escolares en la escuela y la educación formal boliviana se alimentan de la forma escolar de la cultura occidental (Barral, 2005; Albó, 2002; Rengifo 2001 y 2000; Tardif, 1996; Vincent, Lahire y Thin, 1994 y Vincent, 1994). Los conceptos mencionados han sido utilizados e impuestos con mayor o menor énfasis en las transformaciones del sistema educativo, siguiendo los lineamientos y en concordancia con las teorías y corrientes de pensamiento vigentes en el tiempo.

Estas dos mutaciones de la forma escolar³⁷ han entrado en constante confrontación con el modo de socialización campesina. En los próximos acápite—en base a datos recopilados sobre las percepciones de los actores sociales en los municipios de Tarata y Cliza y las comunidades campesinas de Huayculi y Ucureña—describiremos y analizaremos la participación en la gestión educativa y las tensiones y/o complementariedades de las formas de socialización de conocimientos entre la escuela y la comunidad campesina.

La participación social en la gestión educativa municipal

En 1955 fue implementado el Código de la Educación Boliviana. El sistema educativo estatal tuvo una estructura de administración y organización pedagógica centralizada, en la cual el poder y las decisiones sobre el quehacer educativo estuvieron en manos de las autoridades educativas nacionales. A través de la escuela se expandió el poder y el discurso del Estado nacionalista monocultural y los resabios de las tradicionales relaciones del poder terrateniente contribuyeron para legitimar el dominio de las autoridades educativas en la región del Valle Alto. La junta de auxilio escolar—representación de la comunidad campesina—desempeñó funciones de servicio y de subordinación a las determinaciones de las autoridades educativas de la escuela, y la participación de la comunidad campesina se redujo al apoyo logístico para el funcionamiento de la escuela traducidos en aportes de productos agrícolas para personal docente de la escuela, también estaban obligados a proporcionar mano de obra y aportes económicos para el funcionamiento de la unidad educativa.

Desde 1994, en los municipios de Tarata y Cliza, cambia la estructura y espacios de participación de los actores sociales prescritos en las disposiciones legales³⁸; el discurso estatal adquiere un sentido sectorial y descentralizado de la participación social en la gestión educativa y configura dos estructuras de representación —estatal y social—en tres niveles:

El distrito educativo fue constituido por el director distrital, el personal técnico y la junta de distrito escolar (representantes de padres de familia elegidos en los núcleos educativos) para la administración de la educación en el municipio. La representación y funcionamiento de las juntas de distrito escolar de Tarata y Cliza han tenido las siguientes características: a) no han adquirido contenido ni forma de una organización fuerte para cumplir con sus roles de control y seguimiento permanente del desarrollo educativo del municipio y b) su accionar se redujo al trabajo unipersonal y aislado del presidente de padres de familia y subordinado/dependiente a las iniciativas de las autoridades educativas.

El núcleo educativo fue constituido por un coordinador, los directores de unidades educativas, y la junta de núcleo educativo (representantes de padres de familia elegidos en las

³⁷ La historia de la educación boliviana muestra cómo los gobiernos de turno han impulsado cambios en el sistema educativo formal ligadas a las lógicas de los modelos de economía de Estado y economía de libre mercado (Barral, 2005; Contreras, 1999 y 1998; Juárez y Comboni 1997; Weinberg, 1995 y Schroeder, 1994).

³⁸ Leyes de Participación Popular, de Descentralización y la Reforma Educativa.

unidades educativas). En los municipios de Tarata y Cliza, las juntas de núcleo mostraron una estructura organizativa débil, su funcionamiento e incidencia en las tareas de control y seguimiento de desarrollo educativo no son perceptibles. Se ha evidenciado que la representación y el trabajo orgánico de las juntas de núcleo estuvieron ausentes en las actividades del desarrollo educativo en los municipios.

La unidad educativa en la comunidad campesina fue conformada por el director, los profesores y la junta escolar (representantes de padres de familia elegidos en los cursos). La presencia y trabajo de las juntas escolares en Huayculi y Ucureña han sido más visibles, principalmente en la realización de actividades de apoyo logístico en la escuela, tales como: construcción de infraestructura, preparación de alimentos para los alumnos y acopio de material de construcción.

Las estructuras organizativas y espacios de participación promovidos por el Estado mediante la implementación de reformas, por una parte, han formalizado la intervención de los actores sociales en el desarrollo educativo municipal; por otra parte, las organizaciones de participación social han sido sectorializadas; en consecuencia, las juntas escolares fueron constituidas como organizaciones sectoriales y sustituyeron la representación comunitaria de la organización campesina. La reforma educativa y las acciones de descentralización estatal han debilitado la cohesión y representación en diversos niveles de la estructura de la organización sindical campesina.

El modelo de participación en la gestión educativa municipal distingue dos sectores notoriamente diferenciados en sus discursos y acciones; por un lado, las autoridades municipales y educativas que cumplen funciones de ofertantes y ejecutores de obras de infraestructura educativa y, por otro lado, las juntas escolares asumen el rol demandante de obras de mejoramiento en la infraestructura y también como proveedores de apoyo logístico en el funcionamiento de la escuela. De este modo, la participación y relaciones entre los actores sociales educativos tiene un rostro predominantemente utilitarista; la interacción entre los actores es mediatizada por la cosificación—ofertantes y demandantes de cosas—como rasgo general característico de la relación entre los actores sociales en la gestión educativa. El enfoque participativo estatal ha tenido una concepción mecánica, lineal y sometida a procedimientos de orden normativo e instrumental de la planificación municipal.

Las transformaciones pedagógicas y curriculares estuvieron dirigidas por autoridades educativas; el desarrollo pedagógico en los distintos niveles carecía de la participación y decisiones de las juntas escolares. De este modo, la participación en el campo pedagógico legitimaba y reproducía el viejo orden de las relaciones de dominación entre las autoridades educativas y los representantes de la comunidad campesina; por tanto, las acciones educativas estatales fueron insensibles a las demandas educativas y ajenas a los intereses socioculturales campesinos. La incidencia de las organizaciones campesinas en el control y seguimiento de lo pedagógico ha sido marginal y excluida por la mentalidad centralista predominante de las autoridades estatales.

De este modo, los datos develan el desencuentro entre lógicas de participación. Por una parte, el Estado, que en el marco del modelo de desarrollo económico neoliberal concibe la participación de la población de manera sectorial, ha segmentado y parcelado la representación y organización campesina; por otra parte, en la cosmovisión campesina la participación tiene connotaciones holísticas e integradoras. La organización campesina cumple roles de cohesión social y reivindicación de demandas con carácter comunitario, la visión comunitaria proviene del arraigo cultural de las formas de organización, producción y convivencia social ancestrales. Estas dos lógicas de participación se confrontan en el campo educativo; en consecuencia, las tensiones se manifiestan en contradicciones de los sentidos y significaciones socioculturales y de las orientaciones en la concepción de vida.

El aprendizaje en la escuela y el yachay en las comunidades campesinas del Valle Alto

En este apartado expondremos los aspectos centrales de los modos de socialización de conocimientos—escolar y campesino—en las comunidades de Huayculi y Ucureña. El análisis devela las principales tensiones/complementariedades entre estas dos lógicas de socialización que coexisten formando parte de la vida y el paisaje de la comunidad campesina.

La información recopilada sobre los procesos de aprendizaje en las escuelas³⁹ en las comunidades de Huayculi y Ucureña tuvo los siguientes insumos: a) entrevistas con los actores sociales educativos, b) observaciones a las actividades de aula en las escuelas, c) revisión de información de fuentes secundarias y d) las indagaciones sobre las diversas actividades socioculturales de las comunidades campesinas. La transformación pedagógica de las escuelas en las comunidades se caracteriza por los siguientes aspectos:

Primero, se ha reconfigurado la organización espacial del aula, los alumnos son organizados en grupos de seis, las paredes del aula están cubiertas de papelógrafos escritos sin un criterio de organización, el aula está dividida por áreas de conocimiento denominados rincones de aprendizaje, hay un estante con los módulos de aprendizaje y algunos materiales didácticos de uso colectivo, el aula cuenta con un pizarrón y una mesa de trabajo utilizada por el profesor. Los ambientes y el mobiliario escolar disponible en la escuela son deficientes e inadecuados para este modelo pedagógico.

Segundo, la dinámica del trabajo de aula muestra tres momentos que encierran el proceso global de la jornada pedagógica cotidiana⁴⁰: un primer momento está referido a la presentación o exposición del tema de la jornada ejecutado por el profesor; un segundo momento consiste en la repetición oral o reproducción escrita de contenidos del tema, la memorización de contenidos y realización de trabajos escritos individualmente por los alumnos bajo la supervisión del profesor; para en un tercer momento llegar a la revisión y corrección de trabajos por el profesor y la realización de actividades extraescolares por los alumnos. La disertación, la copia de textos, repeticiones orales, el dictado de texto y uso de módulos de aprendizaje constituyen los recursos didácticos frecuentemente empleados en la clase.

Tercero, las relaciones profesor–alumnos son asimétricas, el poder y autoridad de los profesores se legitima con acciones de intimidación verbal y punición física sobre los alumnos. La disciplina está concebida como el control del comportamiento y la obediencia de los alumnos: los castigos corporales, el uso de lenguaje despectivo e intimidatorio y el uso del palo constituyen los medios para obtener un comportamiento dócil y pasivo de los alumnos en el aula. Esta relación vertical entre profesor y alumnos pervive como tradición heredada desde la aparición de la escuela en las comunidades campesinas.

Cuarto, la realidad cultural de los alumnos y la comunidad campesina ha sido abordada de manera marginal en las actividades pedagógicas en el aula; algunos aspectos culturales (fiestas, música, costumbres) de los educandos fueron tratados como temas “ocasionales” en el trabajo de aula, entendiéndose como rememoración y descripción la tradición cultural en el aula, sin ningún propósito pedagógico definido. El contenido de los sentidos y significados culturales de los alumnos y la comunidad campesina han sido ignorados y malinterpretados por los profesores. Veamos algunos ejemplos ilustrativos: el uso del término *k'uchu* traducido literalmente como rincón de aprendizaje, en contraposición a la concepción cultural campesina, que hace alusión a un lugar desconocido y sin importancia. El término *yachay* es traducido en la escuela como

³⁹ Se efectuaron observaciones del trabajo de aula, entrevistas con los docentes sobre sus prácticas educativas en las unidades educativas Abel Isidoro Antezana y Jose Guerra del primer ciclo en el nivel primario.

⁴⁰ La jornada escolar abarca cuatro horas por día, un horario dividido en tres períodos de clases con intervalos de recreación y descanso. El desarrollo de contenidos del tronco común es intercalado, en algunos días, con períodos de clase de materias de ramas técnicas (música, manualidades y deportes).

conocer (leer, escribir y calcular); en tanto que en la comunidad campesina, está asociado al saber vivir o al desarrollo de capacidades para la recreación y crianza de la vida. Los profesores no articularon ni integraron pertinentemente la cultura local a los procesos pedagógicos cotidianos en el aula.

Quinto, en el desarrollo de los contenidos curriculares subsiste la orientación cultural ciudadana. A continuación presentamos algunos ejemplos que dan cuenta de la insensibilidad de la pedagogía docente hacia el bagaje sociocultural y conocimientos locales campesinos: las escuelas no han implementado el currículo diversificado, la organización del calendario escolar no responde a las dinámicas y ciclos de vida campesina, el uso del idioma castellano en las actividades educativas, el uso de criterios diferentes en el manejo del tiempo⁴¹, por citar algunos.

El enfoque de aprendizaje y la forma escolar—reforma educativa—se sustenta en la supuesta pretensión universal de la cultura occidental y responde a los intereses político-ideológicos del modelo neoliberal imperante en el país y a las tendencias de globalización mundial. De este modo, la institución escolar se constituye en un campo de tensiones de cosmovisiones entre los actores sociales educativos y pone de manifiesto una confrontación sociocultural e histórica no resuelta—sentidos y significaciones de los fines teleológicos de la educación—entre la cultura moderna occidental y las culturas indígenas andinas.

Los modos de socialización de conocimientos campesinos en las comunidades de Huayculi y Ucureña han sido construidos procesando las siguientes líneas base de información: acopio de datos de la dinámica de vida campesina (productivo, festivo, ritual), los conceptos teóricos desarrollados en el marco teórico y la construcción de la matriz cultural de la región del Valle Alto. Los sentidos y significaciones de la socialización de conocimientos campesinos se fundamentan en los siguientes aspectos centrales:

La vida campesina quechua se desarrolla a través de lazos de reciprocidad y complementariedad, el (la) campesino(a) forma parte del paisaje de la colectividad natural de los *kausajkuna* (seres vivos) con el propósito de la crianza y regeneración de la vida. En la visión campesina, uno de los rasgos culturales para la convivencia entre los *kausajkuna* es el desarrollo de capacidades de la *nywana* (criar y dejarse criar). El ser humano es interdependiente en las relaciones e interacción con los otros seres vivos.

El sentido de incomplitud campesino(a) se manifiesta por su vocación de vivir en comunidad y las relaciones e interacciones sociales se cohesionan por la lógica comunitaria. En Huayculi, la arcilla, materia prima para la producción alfarera, es de propiedad colectiva; en tanto que en Ucureña, se desarrollan actividades de producción agrícola familiar, en ambas comunidades se realizan trabajos comunitarios (*ayni*, *mink'a*, trueque) para la producción familiar y otros de beneficio comunal: limpieza de caminos, construcción de infraestructura escolar o construcción de sedes sindicales. Este valor sociocultural se manifiesta en los procesos de socialización de conocimientos que se transmiten oralmente de generación en generación, los (las) campesinos(as) aprenden y recrean los saberes en la cotidianeidad de las diversas actividades productivas, festivas y rituales.

El *yachay* (saber vivir) constituye el eje articulador de los procesos de aprendizaje y la socialización de conocimientos, el *yachay* son prácticas de la sabiduría campesina útiles y necesarios “en” y “para” la vida campesina. El (la) niño(a) campesino(a) aprende y practica el valor del *yachay* resolviendo problemas/necesidades inmediatos y futuros; la socialización de conocimientos está articulada a una paulatina asunción de responsabilidades productivo-sociales individuales y comunitarias. La niñez de Huayculi se involucra progresivamente en la producción

⁴¹ Algunos ejemplos: el manejo del tiempo campesino enfatiza la preponderancia de los fenómenos climáticos: *paray tiempo* (época de lluvias), *ch'aki tiempo* (época seca), *chiri tiempo* (época fría); el manejo de ciclos productivos: *tarpu tiempo* (época de siembra), *poqoy tiempo* (tiempo de cosecha); la clasificación de tierras: *t'iu jallp'as* (tierras arenosas), *llink'i jallpas* (tierras arcillosas), *rumirara jallp'as* (tierras pedregosas).

alfarera manipulando la arcilla y otras actividades del proceso de producción y comercialización de diversos objetos de arcilla. La niñez de Ucureña aprende paulatinamente el cultivo del maíz y de otros productos agrícolas participando en la siembra, el cuidado de las plantas, la cosecha y venta de la producción agrícola.

El aprendizaje del niño es vivencial y experimental, el proceso de aprendizaje y socialización de conocimientos campesinos privilegia el uso de los órganos sensoriales. Los niños de Huayculi y Ucureña adquieren información y conocimientos viendo, oyendo, palpando, oliendo o degustando en las diversas actividades productivas, socio-organizativas, festivas y rituales de la vida campesina. *Wawasqa yachanqanku llankayta pisimanta pisi chajrapí* (los niños aprenden a trabajar en la chacra poquito a poquito), *qhawarispa rumanayki tian* (mirando profundamente tienes que hacer), *jap'iriy kay mujituta uywananchij tian* (agarra esta semillita tenemos que criarla), *runa kanapaj sumaj llank'ayta yachanan tian* (para ser una buena persona debes saber trabajar bien) son algunas de las expresiones que hacen referencia a los valores morales y filosóficos subyacentes del bagaje cultural campesino.

El aprendizaje y socialización de la niñez campesina constituye un recorrido vivencial de saberes tecnológicos y socioculturales, el proceso culmina con el reconocimiento del niño(a) como sujeto productivo y social en la familia y la comunidad. A través del ritual de *yachan apayqachayta tornota* (sube y sabe manejar el torno) para construir y producir objetos de alfarería en Huayculi, el niño es calificado como alfarero, constituyendo un paso importante de reconocimiento social y productivo en la comunidad. A partir de este hecho, se le considera como un persona responsable, capaz de autosustentarse y formar familia. En Ucureña, el niño-joven que asume responsabilidades y demuestra capacidades en la producción agrícola, entendido como *yachan tarpukayta* (sabe vivir trabajando la tierra) y adicionalmente asumiendo compromisos de servicio a la comunidad (escuela, sindicato) son valorados para que sea considerado como una persona de bien, por la familia y la comunidad.

El aprendizaje y la socialización de conocimientos en las comunidades de Huayculi y Ucureña son procesos que están articulados a las diversas actividades productivas, socio-organizativas y festivo-rituales. Los saberes y conocimientos campesinos son valorados y vinculados en función a las dinámicas de los ciclos de vida de la comunidad campesina.

En las comunidades mencionadas, a pesar de las diferencias productivas—alfarera y agrícola—, la socialización de conocimientos y saberes campesinos discurre paulatinamente en atención a las necesidades e intereses de vida. La *uywana* (criar y dejarse criar) orienta sustancialmente el valor teleológico del *kausay* (vivir bien) mediante una constante interpelación a la aplicación y recreación de los conocimientos en la cotidianidad de los *kausakujkuna* (comunidad de seres vivos). De este modo, el *yachay* (saber vivir), como proceso de socialización, adquiere connotaciones multidimensionales en la niñez campesina, por cuanto se orienta integralmente a responder a las diversas situaciones de la vida.

Conclusiones

Las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales son acciones de legitimación y ejercicios de poder. En ellas, los actores sociales interactúan para redefinir y negociar posicionamientos en las relaciones y convivencias. Los diversos espacios de interacción, entre ellos la escuela, se convierten en un campo de lucha, negociación y concertación entre los actores sociales. Desde la perspectiva de los vínculos entre cultura y educación, nuestro trabajo ha tenido el propósito de describir y analizar la riqueza de las interacciones de los actores sociales en la gestión educativa.

Las transformaciones sociopolíticas, económicas y modernización del Estado boliviano fueron sostenidas con la implementación de medidas de transformación del sistema educativo. A través del Código de la Educación Boliviana (1955) y la Reforma Educativa (1994) se extendió el

acceso a la educación fiscal en área rural aunque la calidad del servicio continua siendo deficiente. El servicio educativo estatal se instaló en la región del Valle Alto como un instrumento que fortaleció procesos de instauración de políticas y modelos de desarrollo estatales; la institución escolar impuso normas y se erigió como el único espacio para impartir conocimientos útiles y necesarios de integración de los indígenas en los modelos de desarrollo estatal; la escuela cumplió un rol misionero e implantó su autoridad representando y extendiendo el poder estatal en las comunidades indígenas. De este modo, la irrupción de la institución escolar en el mundo indígena consolida un poder hegemónico de una relación polarizada: escuela que sabe y la comunidad indígena que no sabe. La acción político-ideológica de la escuela se encauzó a la colonización y homogeneización cultural de los indígenas en la lógica del discurso de nacionalismo y de modernización estatal.

Las interacciones y la participación de los actores en la comunidad campesina y la escuela develan un tejido social y cultural abigarrado heredado de complejos procesos de transformación sociocultural. Los modos de socialización entre escuela y comunidad campesina explicitan tensiones arraigadas en las visiones de modernidad y tradición; ello demanda una inapelable búsqueda de procesos de convivencia intercultural, un *tinku* entre estas formas cognoscitivas de socialización desde una perspectiva de complementariedad e incomplitud pueden contribuir en la construcción de modelos educativos sostenibles y pertinentes al desarrollo de las comunidades indígenas.

La forma escolar y el modo de socialización campesina en el Valle Alto

La configuración de la matriz sociocultural campesina y la presencia de la forma escolar en la región del Valle Alto dan cuenta de dos modos de socialización de conocimientos: la comunidad campesina y la forma escolar estatal. La tensión central se manifiesta en las diferencias y contradicciones que subyacen en las concepciones y valores axiológicos sobre la vida del ser humano y del discurso del desarrollo.

El modo de socialización de la institución escolar en el Valle Alto tiene su herencia en la tradición de la forma escolar del paradigma de la educación occidental. Los conceptos fundadores de las ciencias de la educación—infancia, individualismo, autoestima—desarrollados en el campo de la psicología de la educación (Akkari, 2002; Albó, 2002; Dasen y Perregaux, 2002 y Tardif, 1996) han servido y se han constituido en los fundamentos para las reformas educativas del sistema educativo boliviano. Los valores axiológicos subyacentes en los conceptos señalados, han alimentado las modalidades de aprendizaje formal en la institución escolar y han servido también para sostener los modelos y políticas de desarrollo del Estado boliviano.

Desde 1955 hasta la época actual se produjeron dos mutaciones de la forma escolar en la región del Valle Alto, cada una de ellas se sostiene en las corrientes teóricas vigentes de su tiempo, y han estado articuladas a las transformaciones sociopolíticas y en concordancia con las concepciones y modelos de desarrollo humano. El antropocentrismo, el racionalismo, el positivismo—entre otros—constituyen las corrientes de pensamiento que guían el enfoque y la acción de la institución escolar.

Los modos de socialización en las comunidades de Huayculi y Ucureña tienen su herencia en una larga tradición cultural que, genéricamente, podríamos denominar andina; estos modos reivindican valores de reciprocidad, diversidad, incomplitud y convivencia comunitaria. El aprendizaje del niño campesino se produce en sucesivas y permanentes conversaciones con la naturaleza, y la base constitutiva de este paradigma está orientada a la reproducción social y regeneración de la vida—*nywana*—en el mundo quechua campesino. Los trabajos desde diversas perspectivas (Pérez, 2003; Albó, 2002; Arratia, 2001; Rengifo, 2001, 1998 y 1992; Valladolid 1994a y 1993c) ilustran ampliamente este tejido cultural indígena/campesino en distintos contextos.

Las visiones y enfoque de socialización de las comunidades de Huayculi y Ucureña se orientan hacia el fortalecimiento de la convivencia y reproducción de la vida, la *uywana* propugna sustancialmente el sentido de incompletion—del campesino/a—como rasgo sociocultural característico de interdependencia con su entorno. El conocimiento campesino se adapta y se recrea conversando e interactuando con la colectividad de los *kasakujkuna*. El significado de la existencia campesina se inscribe en la lógica bio-céntrica.

La socialización de conocimientos de la escuela en el mundo campesino quechua

Los procesos de socialización en las escuelas de las comunidades campesinas transcurren dentro de una lógica de imposición de modelos de homogenización cultural; las orientaciones pedagógicas—Código de la Educación Boliviana y la Reforma Educativa—fueron diseñadas e implementadas en los ideales de modernización y la construcción de un país monocultural.

La escuela se erige aún como una institución insensible a las demandas e intereses socioculturales de la niñez y la comunidad campesina. El discurso y enfoque pedagógico mantienen un accionar de uniformización cultural porque están encuadrados en los contenidos y significados del modelo hegemónico de desarrollo estatal.

Como se ha podido apreciar en las comunidades de Huayculi y Ucureña, el funcionamiento de la escuela no escucha las interpelaciones de la visión y las lógicas de vida campesina, esta situación es un fenómeno que se manifiesta a nivel nacional (Pérez, 2003; Yapu, 2003; Yapu y Torrico, 2003, Albó, 2002 y Arratia, 2001). De este modo, los planteamientos de lo cultural y el enfoque de la educación intercultural estatal están encerrados aún en el campo prescriptivo e insensibles a los sentidos y significados socioculturales de la población indígena. (D’Emilio, 2002; Barral, 2005; Zambrana, 2003, 2001 y 1998 y Contreras, 1998)

En este sentido, para comprender las demandas educativas del mundo campesino quechua, la institución escolar y el sistema educativo formal deben tender a constituirse en espacios abiertos y sensibles a otros modos de socialización. La convivencia de grupos culturales diversos en la escuela demanda promover el desarrollo de actitudes que favorezcan la valorización de las distintas formas de producción y socialización de conocimientos. “Una escuela amable debe encaminar a los alumnos a ser amigos de todas las tradiciones cognoscitivas, a propiciar el diálogo entre ellas y no a privilegiar ninguna, aunque se trate de la propia.” (Rengifo, 2001, p. 4)

En esta perspectiva, la construcción conceptual de la cultura y su uso en el terreno práctico implica el reconocimiento de las diferentes lógicas y estrategias para relacionarse y adaptarse al entorno. Las ideas de incompletion, complementariedad, reciprocidad en el marco de la visión campesina podrían ser pistas que contribuyan a dar un contenido culturalmente pertinente a las demandas educativas de la niñez campesina. De este modo, en el campo de la educación formal, la escuela debería constituirse en un espacio abierto a la promoción de diálogos interculturales y de encuentro entre las diferentes formas de producción y socialización de conocimientos.

La escuela al constituirse en un campo de interacción cultural multipolar, puede generar una dinámica de *tinkus* (encuentros) de confrontación, de consensos, de negociación, de complementariedades entre las diversas expresiones culturales y un espacio para criar un ambiente de convivencia pluricultural en el cual se desarrollen procesos pedagógicos hacia la valorización de la diversidad cultural.

El modo de socialización campesina: *Yachay* (saber vivir)

El *yachay* está articulado a la producción y transcurre a lo largo de los distintos ciclos de recreación y regeneración de la vida campesina. El *yachay* tiene como uno de sus propósitos la

crianza y la recreación de la vida, es un proceso orientado a fortalecer relaciones de interdependencia y reciprocidad entre los seres vivos, el hombre y la mujer campesinos son parte de un mundo vivo en el cual desarrollan sus capacidades de conversación y de reciprocidad.

El *yachay* connota un valor sociocultural importante de reconocimiento productivo y social en la comunidad campesina; el incremento de responsabilidades de la niñez campesina transcurre paulatinamente de acuerdo al perfeccionamiento de habilidades y participación en las actividades productivas y en función a su desarrollo biológico. El reconocimiento como sujeto productivo culmina con rituales de demostración en la calidad del producto elaborado y/o por la capacidad de asumir responsabilidades individuales y de servicio comunal. La autonomía y prestigio como sujeto productivo y social son la culminación de un largo proceso de aprendizaje en el arte del saber vivir, siendo valorados y reconocidos en los ámbitos familiar, comunal e intercomunal.

Algunos elementos socioculturales que alimentan los sentidos y significados al *yachay* son:

La *nywana* (criar o dejarse criar) como valor axiológico en la visión campesina, establece el desarrollo de atributos orientados a la preservación y restablecimiento de ciclos de la diversidad de formas de vida, el (la) campesino(a) como miembro de la colectividad del mundo vivo, comparte la responsabilidad—con otros seres vivos—de la crianza de la vida. La concepción *biocéntrica* sustenta el devenir del desarrollo sociocultural campesino y determina el posicionamiento existencial sobre la concepción de ser humano.

El *sumaj kausay* (saber vivir y vivir bien) es la capacidad de “estar en relación” que se manifiesta en las capacidades de dialogar y establecer empatía para regenerar la vida. Cada persona o ser vivo es una parcialidad que requiere completarse con otros seres de su entorno, las interacciones entre los miembros de una comunidad campesina constituyen ejercicios de complementariedad y convivencia hacia el establecimiento de equilibrios de la colectividad natural.

La *incomplitud* es un valor central en las personas del mundo campesino, cada persona requiere y depende del otro, las relaciones de complementariedad constituyen una necesidad para la regeneración de la vida, el diálogo y las relaciones de reciprocidad forman parte del paisaje de interacciones entre las personas. La *incomplitud* es un atributo sociocultural central en el mundo campesino, la existencia campesina quechua está supeditada a la capacidad de establecer reciprocidades con los seres vivos de su entorno.

En el mundo campesino las relaciones entre las personas o seres humanos se expresan en la *sacralización* del entorno natural; el respeto a las diversas expresiones de vida constituye un valor importante en la regeneración y vida campesina, cada ser vivo en el mundo campesino es importante para la convivencia y la recreación de la vida. Los rituales, las fiestas y las formas de reciprocidad operan como mediadores hacia el respeto, el agradecimiento y reestablecimiento de equilibrios entre los *kausakujkuna*.

El *diálogo* y la *conversación* son ejercicios de profunda sensibilidad y entendimiento de señales entre los *kausakujkuna*. A través del intercambio de señales, los seres vivos se muestran y aprenden a respetarse y reconocer su interdependencia en el propósito de la regeneración de la vida. La comunicación e interacciones entre los *kausakujkuna* constituyen uno de los principios centrales en la visión campesina.

El *tinku* (encuentro, confrontación, diálogo, complementariedad, suplementariedad) constituye el ritual cotidiano entre los *kausakujkuna*. A través del *tinku* se abren espacios a la complementariedad y la interpelación de los saberes, el bagaje de conocimientos se recrea y fluye mediante incesantes esfuerzos de compartir experiencias y convivir en plenitud la urgencia de la regeneración de la vida. El *tinku* en la vida campesina, se constituye en un recurso sociocultural arraigado que aviva procesos de interacción e intercambio de conocimientos.

La *vivencia* y *experimentación* forman parte de los recursos pedagógicos privilegiados utilizados en la transmisión del conocimiento campesino; el aprendizaje en y para la vida es otro

de los fundamentos en los procesos de socialización de conocimientos. Los saberes son prácticos y se recrean viendo, haciendo, escuchando y están ligados a las diversas situaciones y dinámicas de la vida campesina.

De este modo, los conocimientos y saberes campesinos tienen este contenido y sentido sociocultural, el *yachay*, por un lado, constituye un fundamento pedagógico articulado al acontecer de la vida campesina, por otro lado, representa una parte de la trascendencia de cosmovisión vigente heredada de la cultura andina. Los sentidos y significados del *yachay* —forma de socialización campesina—son desconocidos y subvalorados por las autoridades educativas y municipales, ocupando una posición de subordinación y/o exclusión en los procesos pedagógicos de la educación formal. El modo de socialización escolar—enfoque de la reforma educativa—impone otros valores que entran en confrontación con la visión campesina y, junto con otros factores globales, contribuyen al deterioro del bagaje cultural y de las formas de convivencia comunitaria.

Algunas perspectivas y orientaciones generales de la dimensión cultural en la gestión educativa

A nuestro juicio, las tensiones entre los modos de socialización—forma escolar y comunidad campesina—se producen por un desencuentro entre las concepciones de vida y hombre, cada modo de socialización responde a una cosmovisión y en función de sus orientaciones, utiliza dispositivos/recursos para el sostenimiento y regeneración de significaciones y contenidos de vida y de convivencia sociocultural.

En este sentido, un punto central en la problemática de las transformaciones de la gestión educativa conlleva hacia la necesidad de reflexionar sobre los contenidos y las significaciones de la cultura en la acción pedagógica estatal. Los resultados de la investigación muestran que la incorporación del tema cultural o el desarrollo de la educación intercultural en las escuelas se ejecutaron en cumplimiento a “las disposiciones legales e instrucciones de las autoridades superiores”. Los profesores y autoridades educativas sostienen que el tema cultural forma parte de trabajo educativo como “temas ocasionales” o reducido a cierto tipo de manifestaciones festivas (danza, música y vestimenta); en consecuencia, sin orientaciones claras en términos de contenidos y desarrollo curriculares. Por tanto, sugieren la necesidad de implementar estrategias y acciones que contribuyan a la problematización y la comprensión crítica de los actores sociales educativos en torno al fenómeno cultural en el ámbito de la institución escolar, habida cuenta de que este tema no ha sido ni forma parte aún de un proceso de discusión sistemático.

La concepción tecnicista y burocrática del Estado concerniente a la problemática de la gestión educativa constituye una mirada predominante y generalizada. El proceso de implementación de la reforma educativa ha estado orientado principalmente hacia la burocratización e imposición de los dispositivos técnico pedagógicos y administrativos del sistema educativo estatal (Yapu y Torrico, 2003; Albó, 2002 y Zuazo, 2000). Los resultados de la implementación de la reforma educativa en las escuelas de las comunidades de Huayculi y Ucuireña mostraron una aplicación directiva, impuesta y acrítica del enfoque pedagógico y administrativo, en donde los profesores, sin formación adecuada, intentaron mecánicamente transformar la metodología de trabajo en el aula.

Frente a esta realidad es necesario que los actores sociales educativos sean integrados en un proceso de construcción de políticas regionales de educación intercultural. Este proceso, por una parte, develará de algunas pistas sobre aspectos que podrían ayudar a la incorporación de lo cultural en los procesos educativos de las escuelas rurales en la región del Valle Alto y por otra parte, contribuirá a un *tiniku* fructífero entre los modos de socialización de conocimientos de la institución escolar y la comunidad campesina. El desarrollo del proceso implica por lo menos la realización de las siguientes acciones:

Primero, una inventariación de los rasgos centrales culturales de la región—a partir de sus manifestaciones, expresiones e intereses—que configuran y dan sentido a su identidad; su clasificación es diversa, depende y responde a varios criterios (enfoques, disciplinas). A título orientativo, el bagaje cultural podría ser organizado en tres grandes ámbitos culturales: la economía y la tecnología, las relaciones sociales, lo imaginario y lo simbólico. (Albó, 2002)

Segundo, una identificación y valoración de las potencialidades y limitaciones de la cultura regional constituirá una base para construir las demandas educativas o las necesidades básicas de aprendizaje que respondan al entorno local, ello proporcionaría orientaciones para la construcción de un sistema educativo con contenidos y sentidos socioculturales pertinentes para la región.

Tercero, la elaboración y diseño del currículo regional flexible y dinámico sensible a las necesidades, intereses y expectativas locales contribuirá para que la oferta del servicio educativo estatal sea adecuado y pertinente con las realidades socioculturales de la región. El proceso deberá aportar hacia la construcción de un sistema educativo nacional congruente con su realidad cultural y social.

Cuarto, la realización de diagnósticos sobre el personal docente destinados a la identificación de las debilidades y potencialidades profesionales de la región favorecerá el diseño de estrategias de formación y perfeccionamiento docente. Los datos nacionales sobre la calidad de profesionales en el área rural (docentes interinos, egresados y titulados por antigüedad) dan pistas de la existencia de altos porcentajes de personal sin una formación adecuada. (Yapu, 2003; SIMECAL, 2000 y SNE, 1994).

Las configuraciones socioculturales de las sociedades—a nuestro juicio—se producen a través de tres procesos concurrentes e interdependientes que es necesario tener en cuenta:

Los procesos de identificación y construcción de la identidad cultural, que se producen a partir de un sentido de valoración *intracultural*, entendido como un autoreconocimiento y valorización—individual y grupal—a partir de raíces culturales que hacen la diferencia en comparación con otras culturas, constituyen el reconocimiento más o menos evidente de los elementos culturales considerados como propios y ajenos.

Las fronteras de la diferenciación cultural se marcan a través de la identificación del otro, emergiendo entonces un sentido de valoración *intercultural*; ello debe ser considerado como las capacidades de reconocimiento y comprensión del otro. El respeto al otro es abrir espacios complementarios a la tolerancia, el reconocimiento y la convivencia con otras formas de pensar, sentir, vivir y de conocer otras culturas.

La aniquilación de los determinismos y exacerbación de la tradición cultural, regenera y recrea procesos de interdependencia e intercambio entre individuos y colectividades culturales, produciéndose un espacio de desplazamiento *transcultural*. Un escenario transcultural es una búsqueda recurrente de solidaridad y de empatía sociales, es el reconocimiento hacia una convivencia en incomplicidad, complementariedad y suplementariedad entre grupos sociales de orígenes culturales diferentes.

De este modo, la convivencia entre diferentes grupos culturales en el sistema educativo estatal, demanda a la institución escolar—entre otros aspectos—constituirse en un campo cultural, en un espacio para la confrontación, la negociación y el consenso entre los actores sociales educativos. El *tinkeu* entre la escuela y la comunidad campesina requiere de actitudes de conversación, diálogo, confrontación, consenso, interdependencia y de complementariedad orientadas a la construcción de un modelo educativo pertinente a las demandas e intereses de la niñez y comunidad campesina.

La construcción de visiones y comportamientos interculturales en la escuela interpela a la implementación de acciones radicales de diálogo y encuentro de saberes entre los actores sociales educativos. La institución escolar al convertirse en un campo de negociación cultural moviliza procesos de entendimiento en profundidad de los sentidos y los significados culturales de los actores, enriquece al desarrollo de actitudes, habilidades y capacidades de comprensión y

sensibilidad hacia la convivencia en diversidad cultural. La escuela con un enfoque educativo que promueva *tinkus* culturales será ostensiblemente sensible a la construcción de una convivencia en respeto y reconocimiento de la diversidad cultural. La cultura empleada como accesorio folklórico o elemento decorativo de procesos educativos en la escuela desemboca en actitudes y visiones de uniformización y/o exclusión cultural; y, en consecuencia, el valor de los sentidos y significados socioculturales quedarán inexorablemente exiliados al *k'uchu*.

Referencias bibliográficas

- Akkari, A. (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. En P. R. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 31-65). Paris: De Boeck.
- Albó, X. (1986). Bases étnicas y sociales para la participación aymara. En F. Calderón y J. Dandler (Eds.), *Bolivia: la fuerza histórica del campesinado*. Ginebra: UNRISD.
- Albó, X. (2002). *Educando en la diferencia*. La Paz: Offset Boliviana Ltda.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Antezana Ergueta, L. (1960). *Lucha entre Cliza y Ucuireña*. Documento fotocopia biblioteca de CERES, Cochabamba, Bolivia.
- Aranibar, M. (2002). *Páginas del recuerdo. Invasión Ucuireña a Tarata (sector Cliza)*. Cochabamba, Bolivia: Serrano.
- Arratia, M. (2001). *Wata muyuy: Implementación del calendario escolar regionalizado en un distrito quechua de Bolivia*. Tesis de maestría no publicada, PROEIBANDES-UMSS, Cochabamba, Bolivia.
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. En OIE (Ed.), *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13, (pp. 35-45). Recuperado el 25 junio de 2002 de <http://campus-oie>
- Baptista, M. (1974). *La educación como forma de suicidio nacional*. La Paz, Bolivia: Difusión.
- Baptista, M. (1987). *Salvemos a Bolivia de la educación*. La Paz, Bolivia: Los Amigos del Libro.
- Barragán, S. (1992). Identidades indias y mestizas: una intervención al debate. *Revista Autodeterminación*, No 10.
- Barral, R. (2005). *Reforma educativa: más allá de las recetas pedagógicas*, cuarta edición. La Paz, Bolivia: Ayni Ruway.
- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle/ pour une formation des enseignants en altérité. En P. R. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 205-222). Paris: De Boeck.
- Calderón, F. y Dandler, J. (Eds.). (1986). *Bolivia: La fuerza histórica del campesinado*. Ginebra: UNRISD.
- Claure, K. (1989). *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*. La Paz, Bolivia: Hisbol.
- Contreras, M. E. (1998). La reforma educativa. En Chávez Corrales, *Las reformas estructurales en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Fundación Milenio y W. Producciones S.R.L.
- Contreras, M. E. (1999, 22-23 julio). *El desarrollo humano en el siglo XX en Bolivia desde una perspectiva histórica*. Documento de exposición del Informe de desarrollo de Bolivia 2000: Transitando al siglo XXI presentado en el Taller Internacional de Presentación de Resultados de Medio Término, La Paz, Bolivia.
- Dasen, R. P. et Perregaux, C. (Eds.). (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Paris: De Boeck.
- Dasen, R. P. (2002a). Approches interculturelles: acquis et controverses. En P. R. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 7-28). Paris: De Boeck.
- Dasen, R. P. (2002b). Développement humain et éducation informelle. En P. R. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 107-123). Paris: De Boeck.

- De Ketele, J. M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruselas: De Boeck.
- D'Emilio, L. (2002). *Voces y procesos desde la pluralidad. La educación indígena en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Plural.
- D'Hertefelt, M. (1992). *Anthropologie culturelle: evolution-histoire-structure-fonction*. Liège: Presses Universitaires de Liège.
- Di Gropello, E. y Cominetti, R. (Eds.). (1998). *La descentralización de la educación y la salud. Un análisis comparativo de la experiencia latinoamericana*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Di Gropello, E. (1997). *Descentralización de la educación en América Latina: un análisis comparativo*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) (1993). *Reforma Educativa propuesta*, La Paz, Bolivia: Papiro.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Lima, Perú: Andino.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Recuperado el 5 de octubre del 2002 de <http://preal.cl>
- García-Huidobro, J. E. (Ed.). (1999). *La reforma educacional chilena*. Madrid: Popular.
- Gordillo, M. J. (1998). *Arando en la historia. La experiencia política campesina en Cochabamba*. Cochabamba, Bolivia: Centro de Información para el Desarrollo
- Guardia, F. y Mercado, D. (1995). *Procesos históricos de conformación de la red urbana del Valle Alto de Cochabamba*. Cochabamba, Bolivia: Colorgraf
- Grillo, E. (1994). El paisaje en las culturas andina y occidental moderna. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC). *Crianza andina de la chacra* (pp. 9-46). Lima, Perú: G y G Impresores.
- Grillo, E. (1993). La cosmovisión andina de siempre y la cosmología occidental moderna. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC). *¿Desarrollo o descolonización en los andes?* (pp. 9-61). Lima, Perú: G y G Impresores.
- Guzmán, G. (1999). *Patrones, arrenderos y piqueros. Emergencia de una estructura agraria poblacional: Toco-Cliça 1860 – 1920*. Cochabamba, Bolivia: J. V.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huberman, A. M. y Milles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruselas: De Boeck.
- Illich, I. (1991). Alternativa a la desescolarización. En I. Illich, *La guerra contra la subsistencia. Antología*. La Paz, Bolivia: Ediciones Runa.
- Juarez, J. M. y Comboni, S. (1997). *Sistema educativo nacional de Bolivia*. Recuperado el 2 abril 2004 de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/>.
- Kant, E. (1984). *Réflexions sur l'éducation* (A. Philonenko, Trad.). Paris: J Vrin.
- Larson, B. (2000). *Cochabamba. (Re)construcción de una historia*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montreal: Nouvelles AMS.
- Loayza, M., Santa Cruz, J. y Pereira, R. (2000) *Bolivia*. Recuperado el 5 octubre del 2002 de <http://cepal.cl>
- López, L. E. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. *Revista iberoamericana de educación*, N° 13, pp. 47-98. Recuperado el 20 de junio 2002 de <http://www.campus-oei.org>.
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento presentado en la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Recuperado el 20 de junio 2002 de <http://www.unesco.cl>
- Malengreau, J. (1995). *Sociétés des Andes. Des empires aux voisinages*. Paris: Éditions Karthala.
- Martínez, J. L. (1995). *Reformas educativas comparadas*. La Paz, Bolivia: CEBIAE.

- Marin, J. (2002). Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine. En P. R. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 261-280). Paris: De Boeck.
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. En Albarello et coll, *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp. 83-110). Paris: Armand Colin Editeur.
- Martinic, S. y Pardo, M. (2001). *Economía política de las reformas educativas en América Latina*. Santiago de Chile: CIDE-PREAL
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999a). *Compendio de legislación sobre la reforma educativa y leyes conexas*. La Paz, Bolivia: Hermenencia Ltda.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999b). *Hagamos proyectos educativos de núcleo. Un manual para educadores*. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999c). *Primer concurso de Proyectos Educativos de Núcleo 1999. Bases*. Versión preliminar para revisión. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (1999d). *Proyecto de fortalecimiento de la calidad y equidad de la educación (PFC EE)*. La Paz, Bolivia: UNICON.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003). *Estrategia de la Educación Boliviana 2004-2005*. Documento interno. La Paz, Bolivia.
- Montandon, C. et Sapru, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. En P. R. Dasen et C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 125-145). Paris: De Boeck.
- Muñoz, M. A. (1993). *El intermedio tardío en Cochabamba: Arqueología y Etnohistoria*. Tesis de maestría no publicada, Escuela Nacional de Antropología e Historia de México, México.
- Navarro, I. (2005). Capital humano: su definición y alcances en el desarrollo local y regional. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 13 No 35*. Recuperado el 10 de octubre 2005 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n35>
- Patzi, F. (1999). *Insurgencia y sumisión. Movimientos indígena-campesinos (1983-1998)*. La Paz, Bolivia: Editores Muela del Diablo.
- Pelletier, G. (2001). Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs: Un cadre de référence. En G. Pelletier (Éd.), *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation* (pp. 9-38). Montreal: AFIDES.
- Perez, B. (2003). *Políticas públicas educativas aplicadas en contextos urbanos y rurales*. La Paz, Bolivia: Ediciones CEBIAE.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2004). *Interculturalismo y globalización. La Bolivia posible*. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2004. Recuperado el 20 mayo 2004 de <http://idh.pnud.bo/>
- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) (1993). *¿Desarrollo o descolonización en los andes?* Lima, Perú: G y G Impresores.
- Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) (1994). *Crianza andina de la chacra*. Lima, Perú: G y G Impresores.
- Rengifo, G. (1992). *Crianza andina, educación y política*. Ponencia presentada a la Mesa de Educación Política del Foro de Sao Paulo, Brasil.
- Rengifo, G. (1998). *Hacemos así así. Aprendizaje o empatía en los andes*. Recuperado el 12 de Noviembre 2004 de <http://www.pratec.org.pe/divulgacion.htm>.
- Rengifo, G. (2000). *La crianza en los andes*. Texto preparado para evento de Beyond Paulo Freire: Furthering the Spirituality Dialogue, Smith College, University of Massachusetts, EE.UU. Recuperado el 12 de Noviembre 2004 de <http://www.pratec.org.pe/divulgacion.htm>.
- Rengifo, G. (2001). *¿Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos?* Recuperado el 12 de Noviembre 2004 de <http://www.pratec.org.pe/divulgacion.htm>.
- Reinaga, F. (1953). *Tierra y libertad*. Obra premiada en el Primer Congreso Boliviano de Sociología realizado en 1952. La Paz, Bolivia: Rumbo Sindical.

- Rivera, S. (1984). *Oprimidos pero no vencidos: Luchas del campesinado aymara y qhichwa, 1900-1980*. La Paz, Bolivia: Instituto de Historia Social Boliviana y Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia.
- Rocha, J. A. (1999). *Con el ojo de adelante y con el ojo de detrás. Ideología étnica, el poder y lo político entre los quechuas de los valles y serranía de Cochabamba (1935-1952)*. La Paz, Bolivia: CID/Plural Editores -UCB- UMSS.
- Rodríguez, F. (2000). *Campesinos revolucionarios en Bolivia. Identidad, territorio y sexualidad en el Valle Alto de Cochabamba 1952 – 1964*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Rodríguez, G. (2003). *Región & Nación. La construcción de Cochabamba 1825-1952*. Cochabamba, Bolivia: M&M-Kipus.
- Rodríguez, M. L. (1997). *La construcción colectiva del conocimiento en la educación popular: desafíos actuales en contextos culturales andino-bolivianos*. La Paz, Bolivia: Artes Gráficas Editorial Garza Azul.
- Rojas, R. (1987). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Trillas.
- Ruiz-Mier, F. y Giussani, B. (1997). *El proceso de descentralización y el financiamiento de los servicios de educación y salud en Bolivia*. Serie Reformas de Política Pública, Santiago de Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Salazar, C. (1992). *La tayka: Teoría y práctica de la Escuela-Ayllu*. La Paz, Bolivia: Urquizu.
- Sanchez, G. W. (1992). *Hacienda, campesinado y estructura agraria en el Valle Alto 1860-1910*. Tesis de Licenciatura, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Santillan, R. (2000). Educación y cultura. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado el 4 de agosto 2002 de <http://campus-oie>.
- Schramm, R. (1990). Mosaicos etnohistóricos del valle de Cliza (valle alto cochabambino). Siglo XVI. *Sociedad Boliviana de Historia, Historia y Cultura*, pp. 3-41.
- Schroeder, J. (1994). *Modelos pedagógicos latinoamericanos: de la Yachay Wasi a Cuernavaca*. La Paz, Bolivia: CEBIAE.
- Secretaría Nacional de Educación (SNE) (1994). *Mapa educativo básico 1993: registro de docentes y administrativos 1994*. La Paz, Bolivia.
- Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL) (2000). *Evaluación del sistema de formación docente – 1999*. La Paz, Bolivia.
- Suarez, C. (1986). *Historia de la educación boliviana*. La Paz, Bolivia: Talleres–Escuela de Artes Gráficas del Colegio Don Bosco.
- Tamayo, F. (1975). Creación de la pedagogía nacional. En *Biblioteca de Sesquicentenario de la República*, 3ª Ed. La Paz, Bolivia.
- Tardif, M. (1996). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. En C. Gautier et M. Tardif (Eds.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 9-36). Montreal: Gaëtan Morin.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Canada: Les presses de l'Université Laval.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación superior en el Siglo XXI: Visión y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Declaración de Cochabamba. Y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Recuperado el 10 de octubre 2004 de <http://unesco.org>.
- Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos (UNST-P) (1997). *Organización pedagógica*. La Paz, Bolivia: Sigla Editores.
- Valladolid, J. (1993a). Las plantas en la cultura andina y el occidente moderno. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?* (pp. 63-94). Lima, Perú: G y G Impresores.

- Valladolid, J. (1993b). Agroastronomía andina. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?* (pp. 95-162). Lima, Perú: G y G Impresores.
- Valladolid, J. (1993c). El arte en las culturas andina y occidental moderna. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?* (pp. 237-256). Lima, Perú: G y G Impresores.
- Valladolid, J. (1994a). Agricultura campesina andina: crianza de la diversidad de la vida en la chacra. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), *Crianza andina de la chacra* (pp. 315-378). Lima, Perú: G y G Impresores.
- Valladolid, J. (1994b). Visión andina del clima. En Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), *Crianza andina de Chacra* (pp.183-232). Lima, Perú: G y G Impresores.
- Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruselas: De Boeck.
- Verhoeven, M. (1996). *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*. Vol.1. Disertación doctoral no publicada, Université Catholique de Louvain, Louvain la Neuve, Bélgica.
- Vincent, G. (1994). Forme scolaire et modèle républicain. En G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp. 207-227). Paris: Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire de la forme scolaire. En G. Vincent (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp. 13-48). Paris: Presses Universitaires de Lyon.
- Wachtel, N. (1978). *Les mitimas de la vallée de Cochabamba. La politique de colonization de Huayna Capac*. Documento fotocopia sin referencias revisado en la biblioteca AGRUCO-UMSS, Cochabamba, Bolivia.
- Wachtel, N. (1981). Los mitimas del valle de Cochabamba: la política de colonización de Wayna Capac. *Historia Boliviana*, I(1), pp. 21-57.
- Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: D.K.L. Hueco Offset.
- Winkler, D. R. y Gershberg, A. I. (2000). *Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina*. Recuperado el 15 de febrero 2002 de <http://preal.cl>
- Yapu, M. y Torrico, C. (2003). *Escuelas primaria y formación docente en tiempos de reforma educativa; enseñanza de lectoescritura y socialización*, Tomo I. La Paz, Bolivia: Fundación PIEB.
- Yapu, M. (2003). *Escuelas primaria y formación docente en tiempos de reforma educativa; estudio de dos centro de formación docente*, Tomo II. La Paz, Bolivia: Fundación PIEB.
- Zambrana, J. (1998). *Ajinata yachakuymunayku: fundamentos socioculturales en la construcción del curriculum para una escuela campesina*. Tesis de licenciatura no publicada, UMSS, Cochabamba, Bolivia.
- Zambrana, J. (2000). *Jallp'awan kausakuyku: conflictos y visión campesina de tierra y territorio en el trópico cochabambino*. Estudio realizado para Acción Andina, Cochabamba, Bolivia. Recuperado el 12 de junio 2002 de <http://.cedib.org/accionandina/publicaciones>.
- Zambrana, J. (2001). *Participación social y desarrollo de competencias de gestión educativa en los municipios de Cliza, Tolata, Toko y San Benito*. Tesis de maestría no publicada, CESU-UMSS, Bolivia.
- Zambrana, J. (2003). *Diversidad cultural y sistema escolar, una problemática recurrente en la gestión educativa boliviana*. Diplome d'études approfondies (DEA), Université Catholique de Louvain, Louvain la Neuve, Bélgica.
- Zambrana, J. (2005). *Dimensiones socioculturales andinas en las transformaciones del sistema educativo boliviano: persistencia del arraigo cultural en las comunidades campesinas quechuas en el desarrollo de la gestión educativa municipal de Bolivia*. Tesis doctoral no publicada, Université Catholique de Louvain, Louvain la Neuve, Bélgica.

Zuazo, A. (2000). *Yachay Munachi. Aproximación a los procesos de gestión pedagógica en escuelas de EIB. Estudio de caso en la escuela central del "Núcleo Escolar Rodeo"*. Tesis de Magíster no publicada, UMSS-PROEIB, Andes.

Datos biográficos del autor del artículo:

Jaime Zambrana Vargas coordinador del Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón, Docente del "Diplomado en Intervención Familiar con Enfoque Sistémico" de la Universidad Católica Boliviana y consultor e investigador sobre temas de educación intercultural y desarrollo social.

AAPE Comité Editorial

Editores:

Gustavo E. Fischman, Arizona State University

Pablo Gentili, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Asistentes editoriales: Rafael O. Serrano (ASU–UCA) & Lucia Terra (UBC)

Hugo Aboites

UAM-Xochimilco, México

Claudio Almonacid Avila

UMCE, Chile

Alejandra Birgin

FLACSO-UBA, Argentina

Mariano Fernández Enguita

Universidad de Salamanca. España

Roberto Leher

UFRJ, Brasil

Pia Lindquist Wong

CSUS, USA

Alma Maldonado

University of Arizona, USA

Imanol Ordorika

IIE-UNAM, México

Miguel A. Pereyra

Universidad de Granada, España

Romualdo Portella de Oliveira

Universidade de São Paulo, Brasil

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

José Gimeno Sacristán

Universidad de Valencia, España

Susan Street

CIESAS Occidente, México

Daniel Suárez

LPP-UBA, Argentina

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Armando Alcántara Santuario

CESU, México

Dalila Andrade de Oliveira

UFMG, Brasil

Sigfredo Chiroque

IPP, Perú

Gaudêncio Frigotto

UERJ, Brasil

Nilma Lino Gomes

UFMG, Brasil

María Loreto Egaña

PIIE, Chile

José Felipe Martínez Fernández

UCLA, USA

Vanilda Paiva

UERJ, Brasil

Mónica Pini

UNSAM, Argentina

Paula Razquin

UNESCO, Francia

Diana Rhoten

SSRC, USA

Daniel Schugurensky

UT-OISE Canadá

Nelly P. Stromquist

USC, USA

Antonio Teodoro

Universidade Lusófona, Lisboa

Lílian do Valle

UERJ, Brasil

***EPAA* Editorial Board**

Editor: Sherman Dorn University of South Florida

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

[Michael W. Apple](#)

University of Wisconsin

[David C. Berliner](#)

Arizona State University

[Greg Camilli](#)

Rutgers University

[Linda Darling-Hammond](#)

Stanford University

[Mark E. Fetler](#)

California Commission on Teacher
Credentialing

[Gustavo E. Fischman](#)

Arizona State University

[Richard Garlikov](#)

Birmingham, Alabama

[Gene V. Glass](#)

Arizona State University

[Thomas F. Green](#)

Syracuse University

[Aimee Howley](#)

Ohio University

[Craig B. Howley](#)

Appalachia Educational Laboratory

[William Hunter](#)

University of Ontario Institute of
Technology

[Patricia Fey Jarvis](#)

Seattle, Washington

[Daniel Kallós](#)

Umeå University

[Benjamin Levin](#)

University of Manitoba

[Thomas Mauhs-Pugh](#)

Green Mountain College

[Les McLean](#)

University of Toronto

[Heinrich Mintrop](#)

University of California, Los Angeles

[Michele Moses](#)

University of Colorado

[Gary Orfield](#)

Harvard University

[Anthony G. Rud Jr.](#)

Purdue University

[Jay Paredes Scribner](#)

University of Missouri

[Michael Scriven](#)

University of Auckland

[Lorrie A. Shepard](#)

University of Colorado, Boulder

[Robert E. Stake](#)

University of Illinois—UC

[Kevin Welner](#)

University of Colorado, Boulder

[Terrence G. Wiley](#)

Arizona State University

[John Willinsky](#)

University of British Columbia

***EPAA* English-language Graduate-Student Editorial Board**

Noga Admon

New York University

Jessica Allen

University of Colorado

Cheryl Aman

University of British Columbia

Anne Black

University of Connecticut

Marisa Cannata

Michigan State University

Chad d'Entremont

Teachers College Columbia University

Carol Da Silva

Harvard University

Tara Donahue

Michigan State University

Camille Farrington

University of Illinois Chicago

Chris Frey

Indiana University

Amy Garrett Dikkers

University of Minnesota

Misty Ginicola

Yale University

Jake Gross

Indiana University

Hee Kyung Hong

Loyola University Chicago

Jennifer Lloyd

University of British Columbia

Heather Lord

Yale University

Shereeza Mohammed

Florida Atlantic University

Ben Superfine

University of Michigan

John Weathers

University of Pennsylvania

Kyo Yamashiro

University of California Los Angeles