

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

UNIDAD DE POST - GRADO

**Posibilidades y limitaciones de la educación
Intercultural Bilingüe en Bolivia y Perú**

TESIS

Para obtener el Grado Académico de Doctor en Ciencias Sociales
especialidad de Antropología

AUTOR

Tomas Francisco Miranda Saucedo

ASESOR

Ciro Rodrigo Montoya Rojas

Lima – Perú

2012

A ti Danicsa que eres mi amor:

mi compañera, amiga de toda la vida:

Te elegí entre todas porque te sentí la más diversa y la más perfecta. Estabas siempre en mi destino. Eras el designio de Dios. Como un pirata, sin saberlo, te buscaba en el reflejo del agua. Yo era el principio de muerte; tú eras el principio de vida. Ya te amaba, antes de conocerte. Tu corazón y tu manera de ser me dieron hasta el cansancio ese tono de vida, de sentirme vivo entre los vivos, amortiguas mi tristeza de comunista pálido y renegón. Eres toda mi alegría, eres toda mi vida. Por ti mi desigual y lisado camino tiene la esperanza de conocer el rostro bueno de Dios. Y es que cuando te pones pudorosa y depresiva y muy rojita un poco, siento que “la vida que te falta es la vida que me diste”.

ÍNDICE

Dedicatoria	iii
Abreviaturas	vii
Agradecimiento	vii
Lista de cuadros	ix
Resumen	xi
Summary	xiii
Introducción	iv

CAPITULO I: LOS CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN BOLIVIA Y PERU.

1. La educación indígena en la colonia	1
2. La educación indígena en la república:	10
3. La luchas por la inclusión educativa de los pueblos indígenas:	17
4. El Instituto Lingüístico de Verano:	30
5. La educación indígena en el contexto actual	34
6. La internalización de los derechos educativos	38

CAPITULO II : LA CUESTIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL

CAPITULO III: ENFOQUES PEDAGOGICOS

1. Los enfoques educativos finalizando el siglo XX	80
2. La interculturalidad y la multiculturalidad	83
3. La convivencia intercultural	92
4. Los pueblos originarios y el sistema educativo nacional	93
5. La enseñanza del castellano como segunda lengua	96
6. Participación indígena en los procesos de reforma educativa	100
7. La EIB como estrategia de refuerzo cultural	104
8. La identidad étnica como estrategia educativa	108
9. La situación actual de la los idiomas y las culturas	112
10. La educación indígena autónoma como respuesta	114
11. La renovación del conocimiento científico en un marco intercultural	115
12. El Concepto de desarrollo indígena	118
13. La fenomenología del dialogo intercultural	120

14. Pedagogía intercultural para la enseñanza superior	123
--	-----

CAPITULO IV: LA EIB EN BOLIVIA Y PERU

Parte I: La EIB en Bolivia	126
-----------------------------------	-----

1. Población, ubicación geográfica y distribución de la población indígena	126
2. Experiencias de educación indígena:	136
3. La Ley de Reforma Educativa, 1994:	143
4. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios- CEPOs	148
5. Congreso Nacional de Educación:	158
6. La nueva Ley General de Educación:	166

Parte II: La EBI en Perú	171
---------------------------------	-----

1. Estimaciones de la Población Indígena en el Perú.	171
2. Identidades indígenas	181
3. El paso histórico de la EBI.	187
4. Lenguas Indígenas: Como expresión de resistencia cultural	197
5. La EBI desde la mirada de las organizaciones indígenas	203
6. Diferentes grados de integración y el impacto intercultural de la escuela.	208

CAPÍTULO V: EL BANCO MUNDIAL Y LA EDUCACIÓN

1. La intervención del BM en la Región Andina	221
2. El rostro indígena de la pobreza	226
3. Un modelo educativo mundial	232
4. Las estrategias de reforma educativa del banco mundial	244
5. La privatización de la educación	249
6. La municipalización de la educación	260
7. Los proyectos emblemáticos del banco mundial	265

CAPITULO VI: LOS MOVIMIENTOS INDIGENAS EN BOLIVIA Y PERU

Parte I: El caso de la asamblea del pueblo guaraní	280
---	-----

1. El Modelo de educación indígena en San Antonio de Parapeti	280
2. Vitalidad del uso del guaraní en el contexto familiar	286
3. Aportes a la diversificación curricular en la formación escolar:	291
4. La participación indígena en la gestión educativa	300
5. Participación de las mujeres en la educación.	305

Parte II: AIDSESEP y su lucha por la EIB.	310
--	-----

1. Las demandas educativas del movimiento indígena	310
--	-----

2. El modelo de educación indígena en Datem del Marañón.	312
3. El caso de AIDSESEP	316
4. La experiencia central con FORMABIAP	324
5. Pedagogía indígena: una visión diferente de hacer educación	332
6. Relaciones interculturales en la escuela.	340
7. Cultura indígena y el dialogo intercultural	344
Parte III: Los maestros, sindicatos y la reforma educativa:	358
1. La experiencia de los sindicatos de maestros urbanos y rurales de Bolivia:	358
2. La ANAMEBI y el SUTEP	362
CAPITULO VII: Presentación y discusión de resultados	
1. La Comunidad Nativa de San Francisco	370
2. Las comunidades de Ipatimiri y Ivamirapinta:	374
3. Resultados de las Encuestas	376
4. Contrastación de Hipótesis	414
5. Discusión de Resultados	419
6. Dificultades de aplicación de la EIB en Bolivia y Perú	422
Conclusiones	428
Bibliografía	430
Anexos	444

ABREVIATURAS

AIDSESEP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
APG	Asamblea del Pueblo Guaraní
APRA	Partido Aprista Peruano
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
FORMABIAP:	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía peruana
FMI	Fondo Monetario Internacional
CCP	Confederación Campesina del Perú
CEPOB	Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia
CEPAL	CEPAL: Comisión Económica para América Latina.
CONMERB:	Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia
CTEUB	Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia
CNA	Confederación Nacional Agraria (Perú)
CSUTCB:	Central Sindical Única de Trabajadores del Campo de Bolivia
CIDOB:	Coordinadora de Pueblos y comunidades Indígenas del oriente Boliviano.
COB:	Central Obrera Boliviana
COICA:	Coordinadora Indígena de la Cuenca Amazónica
CONAMAQ	Coordinadora Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu
DNEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
EGTP	Ejército Guerrillero Tupaj Katari
EIB:	Educación Intercultural Bilingüe
MED:	Ministerio de Educación
MAS	Movimiento hacia el Socialismo
MNR:	Movimiento Revolucionario Nacionalista
MIP	Movimiento Indio Pachakuti
MIR	Movimiento de Izquierda Revolucionaria (Bolivia)
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organizaciones no gubernamentales
PROEIB Andes:	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
RE:	Reforma Educativa
SUTEP	Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana.
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia

“Felizmente el pueblo es sabio. Esa sabiduría del pueblo boliviano hay que reconocerla, hay que respetarla y hay que aplicarla. No se trata de importar políticas (...) o recetas desde arriba o desde afuera y la comunidad internacional tiene que entender eso (...).

Las organizaciones sociales, los Consejos de amautas del Altiplano pazeño que admiro muchísimo, esos sindicatos del campo y de la ciudad son el reservorio de conocimientos científicos de la vida para defender la vida, para salvar la humanidad...”.

(Discurso del Presidente Evo Morales en la asunción de su mandato presidencial, 29 de enero de 2006).

LISTA DE CUADROS:

CAPITULO IV: LA EIB EN BOLIVIA Y PERU	Pág.
Cuadro N° 1: Variables sobre la problemática de los CEPOS	155
Figura N° 1: Propuesta de la estructura del sistema educativo del pueblo guaraní	162
Cuadro N° 2: Propuestas Comparativas para el Congreso Nacional de Educación 2006	163
Cuadro N° 3: La Propuesta de la Comisión nacional de educación para la nueva Ley Educativa vs. La Reforma Educativa de 1994	169
Cuadro N° 4: lenguas de la amazonia	200
Cuadro N° 5: Lenguas aimara y quechua	202
CAPITULO VII: Presentación y discusión de resultados	
Cuadro N°1: Nivel de conocimiento de la EIB por los padres y madres de familia según comunidades y género	377
Cuadro N°2: Nivel de conocimiento de la EIB por los padres y madres de familia según experiencia en EIB	378
Cuadro N°3: Actores y medios con los que informaron sobre la EIB los padres y madres de familia	379
Cuadro N° 4: Capacitación que recibieron los padres y madres de familia en EIB según comunidades	380
Cuadro N° 5: Comprensión de la EIB por los padres y madres de familia según comunidades	381
Cuadro N°6: Nivel de conocimiento de la EIB por los niños y niñas de familia según experiencia en EIB	382
Cuadro N°7: Actores y medios con los que se informaron sobre la EIB los niños y las niñas	383
Cuadro N°8: Comprensión de la EIB por los niños y niñas, según departamentos	384
Cuadro N°9: Nivel de conocimiento de la EIB por los docentes, según	385

departamentos	
Cuadro N°10: Actores y medios con los que informaron sobre la EIB los docentes	386 387
Cuadro N°11: Capacitación que recibieron los docentes en EIB, según comunidades	388
Cuadro N° 12: Comprensión de la EIB por los docentes, según comunidades	389
Cuadro N° 13: Aprendizaje de la lengua originaria en la escuela, según comunidades y género	390
Cuadro N° 14: Uso de la lengua en la escuela según departamento y género	391
Cuadro N°15: Predisposición a la incorporación de saberes y conocimientos locales, según comunidades y género	391
Cuadro N° 16: Opiniones sobre la forma de enseñanza del profesor, según comunidades y género	393
Cuadro N° 17: Conocimiento de Roles de la Junta Escolar o APAFA, según comunidades y género	394
Cuadro N° 18: Participación de padres de familia en la escuela según departamento y género	394
Cuadro N° 19: Conocimiento de la existencia y de las actividades de la organización indígena	396
Cuadro N° 20: Aceptación de la EIB, según departamentos y género	397
Cuadro N° 21: Tipo de calificación de la EIB de la Reforma Educativa, según departamentos	
Cuadro N° 22: Aceptación de niños de enseñanza en lengua originaria, según comunidades	398
Cuadro 23: Aceptación de niños de la enseñanza en lengua castellana, según comunidades	399
Cuadro N° 24: Relación-alumnos docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje por comunidades	400
Cuadro N° 25: Visiones de los niños sobre la presencia de la Junta Escolar por comunidades	401
Cuadro N° 26: Uso de lengua originaria por docentes en proceso de enseñanza y aprendizaje por comunidades	402
Cuadro N° 27: Enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura por idioma	403

Cuadro N°28: Incidencia del uso de las lenguas en el aprendizaje de los niños	403
Cuadro N° 29: Incidencia del uso de las lenguas en la participación de los niños	404
Cuadro N° 30: Nivel de aceptación por los docentes sobre la incorporación de los saberes locales.	405
Cuadro N° 31: Visión de los docentes sobre la participación de padres de familia en la escuela	405
Cuadro N° 32: Visión de los docentes sobre la <u>participación</u> de la Junta Escolar en la escuela	406
Cuadro N° 33: Tipo de calificación de la EIB por los docentes por comunidades	408
Cuadro N° 34: Nivel de aceptación de los padres de familia sobre la enseñanza de la lengua originaria según los profesores	409
Cuadro N° 35: Nivel de aceptación de los padres de familia sobre la forma de enseñanza de los profesores	410
Cuadro N°36: Nivel de aceptación de la continuidad de la EIB en la escuela, según los padres de familia por comunidades	411
Cuadro N°37: Nivel de aceptación de la continuidad de la EIB en la escuela, según los niños por comunidades	412
Cuadro N°38: Nivel de aceptación de la continuidad de la EIB en la escuela, según los docentes por comunidades	413

RESUMEN

La tesis estudia las posibilidades de la Educación Intercultural Bilingüe – E.I.B. en Bolivia y Perú; considerando la importancia que tiene como propuesta constitutiva de los sistemas educativos, de la legislación educativa y de ser el modelo más innovador que ha tenido la educación indígena en las últimas décadas. La investigación incluye la participación decisiva que han tenido las organizaciones indígenas y sindicales; al asumir entre sus reivindicaciones más importantes el derecho a la educación indígena. Igualmente considera importante la participación de las organizaciones financieras internacionales con el apoyo a proyectos de EIB para áreas rurales se asocien al proceso de modernización y ajuste estructural de las sociedades latinoamericanas. Cabe resaltar que los pueblos indígenas de toda la región andina, están desarrollando un modelo de educación indígena que sirve para proponer a los Estados uninacionales, incorporando los sistemas de conocimientos indígenas en igualdad de derechos y oportunidades para construir sociedades que puedan dialogar, superando la fragmentación social, el racismo y la discriminación para construir sociedades plurinacionales con más justicia para todos.

Palabras claves:

<Participación>, <gestión educativa>, <banco mundial>, <pueblos indígenas> <educación intercultural bilingüe>

SUMMARY

This thesis studied the possibilities of the Bilingual - Intercultural education in Bolivia and Peru E.I.B.; considering the importance that has as a constitutive proposal of the educational systems of educational legislation and be the most innovative model that had indigenous education in recent decades. The research includes the decisive participation that has been the indigenous organizations and Trade Union; to assume the right to indigenous education among its most important claims. The participation of organizations considered equally important international financial support to EIB projects for rural areas associated with the process of modernization and structural adjustment of Latin American societies. It should be noted that indigenous peoples of the Andean region, is developing a model of indigenous education that serves to propose to unincorporated States, incorporating systems of indigenous knowledge on equal rights and opportunities to build societies that can talk, overcoming social fragmentation, racism and discrimination to build plurinational societies with more justice for all.

Keywords:

< Educational management >, < indigenous peoples > < World Bank > < share > < intercultural bilingual education >

INTRODUCCIÓN

En la presente tesis intento responder a la pregunta: ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dentro del sistema educativo de Bolivia y Perú? Para poder responder a esta pregunta, se ha realizado una revisión del estado de arte de proyectos y programas de EIB, que se han ejecutado en estos países, así como de las políticas de reforma educativa y de modernización del sistema educativo que han implementado.

Las posibilidades de la EIB es que mediante esta modalidad educativa, los pueblos indígenas logren que el Estado incluya en el sistema educativo nacional, un Modelo Educativo que genere e implemente un proceso real de cambio en las relaciones de poder al interior del Estado y la sociedad peruana; mediante el respeto y fortalecimiento del control de los territorios como espacio principal en la construcción de los aprendizajes escolares; asimismo, el desarrollo y expansión de las lenguas originarias y el pleno desarrollo de los usos y costumbres. Se reconozca y oficialice estos valores culturales implicados en los saberes culturales de cada pueblo y se reconozca los agentes que les ayudan a significar las diferentes expresiones culturales de cada pueblo indígena, influyendo en su identidad personal y cultural como ente social.

Las limitaciones de la EIB, es que a pesar que desde que los pueblos originarios se

apropiaron de la escuela, el rol que ha tenido hasta ahora ha sido de carácter civilizatorio, castellanizante, homogeneizador y la mayoría de las veces, ha actuado en desmedro de los conocimientos, tradiciones y la cosmovisión de los pobladores originarios. Este desfase ha originado la ruptura de las formas de reconstrucción de los conocimientos propios, sistemas de creencias, prácticas indígenas, ya que no se tiene en cuenta el carácter constructivo de los aprendizajes que practican los pueblos originarios, donde los niños y niñas dejaron el aprendizaje basado en la observación y la práctica, dando espacio en la escuela a otros sistemas de aprendizajes donde predomina la memoria y la imposición.

Las preguntas sobre este tema surgió de evaluar el papel jugado por las organizaciones indígenas en los países andinos; que desde la década del 80; irrumpe con nuevas voces y nuevos rostros visualizando y proponiendo al país, un nuevo discurso de diálogo intercultural, emergiendo con una nueva plataforma de reivindicaciones indígenas y reclamando el derecho a ser educados en un nuevo modelo de educación indígena en su lengua y cultura. Para responder a la pregunta ha sido clave recoger las percepciones de actores y públicos más importantes que han participado dentro de los procesos de reforma de esta modalidad educativa. De esta manera, la educación debe orientarse al desarrollo humano, tomando en cuenta el desarrollo integral de aptitudes, destrezas, habilidades y conocimientos para enfrentar un mundo cambiante.

La tesis plantea un estudio comparativo para examinar las posibilidades y limitaciones de la EIB en Bolivia y Perú, el propósito es conocer la percepción de los actores claves, la realidad educativa indígena y las posibles respuestas para mejorar la EIB en los sistemas educativos nacionales de ambos países. La investigación plantea realizar un balance crítico de las principales acciones emprendidas por el estado y los organismos financieros internacionales. Así como la participación de los pueblos indígenas para tener derecho a la educación. En ambos países, se ha reconocido la diversidad cultural y multilingüe de sus sociedades; con la inconveniente comprobación, que la EIB dentro del sistema educación pública ha sido proporcionada en una sola cultura, una lengua y una religión y la educación pública se encuentra cada vez más privatizada.

La Hipótesis central de la investigación: es que como consecuencia de la participación de los pueblos indígenas en demandar una educación intercultural escolarizada pertinente al

desarrollo de las culturas de los pueblos indígenas, respetando las formas de organización social, política y económica; pasaría a convertirse en una alternativa de cambio profundo al actual modelo educativo del país. Esta innovación implica una nueva forma de construir el Estado con la participación de los pueblos y culturas que lo conforman. Esta nueva forma de concebir la educación desde los pueblos indígenas permite la formación de personas capaces de desenvolverse en los diferentes espacios que exige el mundo actual, recuperación de los sistemas de construcción de los conocimientos, recuperación de las formas de transmisión de los usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía, un nuevo modelo económico y social basado en la economía de los pueblos indígenas y con énfasis de primera línea sobre la gestión de los recursos naturales como patrimonio heredado de las culturas indígenas.

La contra hipótesis es que el modelo de EIB que implementa los Estados, con las recomendaciones que realiza el Banco Mundial, sitúa en peligro la sostenibilidad y desarrollo de la EIB, por la correspondencia que tiene el sistema educativo con el modelo económico, de articular la educación al mercado; lo que indicaría el estancamiento y fracaso de la EIB como política educativa para pueblos indígenas y que pondría en riesgo, el mantenimiento como parte del subsistema educativo público. Es una de las razones que en el Perú aún la EIB sigue siendo considerada como mero proyecto y no como una política de Estado. Así, la Educación Intercultural Bilingüe desde el Ministerio de Educación, todavía está ceñida a la ruralidad y a los pueblos indígenas, sin tener una real dimensión para responder a las expectativas de los pueblos.

De allí que nuestro esfuerzo personal, en la presente tesis es la comprensión del modelo educativo indígena, pues debe ser la más importante parte sustancial de la política intercultural que ayude a la reconstrucción global del sistema educativo, con la horizontalidad y democratización de las relaciones de poder en la escuela, de intercambio y diálogo intercultural, con un nuevo marco de referencia para lograr la mejora de la calidad educativa en las escuelas indígenas.

El proyecto de investigación se ha definido en el III Taller de investigación del doctorado de Ciencias Sociales de la UNMSM. Esta decisión se basaba en que desde el 2003 al 2006, radique en Bolivia, estuve viviendo una experiencia laboral trabajando con las

organizaciones indígenas andinas y amazónicas, como asesor de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia (CEPOS) en el PROEIB Andes en la ciudad de Cochabamba (Bolivia). Desde inicios de la década del 2000, conocí y tuve experiencias significativas con los pueblos andinos y amazónicos de Ayacucho, Huancavelica, Apurímac y San Martín, había trabajado en los principales proyectos de educación rural y bilingüe que promocionaba Unicef Perú con el Ministerio de Educación en todo el territorio nacional.

Las etapas centrales que caracterizaron al estudio fueron: primero, el diseño de la investigación, que se realizó en el III y IV Taller del doctorado, las actividades preparatorias que a su vez son un complemento para la investigación. Entre estas acciones se tiene: la revisión documental y bibliográfica que permitió contar con datos anexos que apuntan a nuestro objetivo; conocer el interés y relevancia de la tesis, que en este caso es formular un estudio de EIB de políticas comparativas. A partir de las revisiones que hizo la Dra. Karina Pacheco, docente del seminario de investigación doctoral, se diseñó el proyecto de investigación propiamente dicho, considerando indicadores, instrumentos y la muestra con la que se trabajó en el estudio. En ésta etapa también se elaboraron los instrumentos como el diseño de una encuesta por actores de la comunidad educativa (padres y madres, niños y niñas y, docentes) y las guías de entrevista para los mismos actores, además de las Asociaciones de padres de familia/Juntas Escolares y directores de la institución educativa.

La metodología utilizada para este estudio, era la de describir cuantitativa y cualitativamente el estado de situación actual de la EIB en los dos países que tienen procesos distintos de Reforma Educativa y desde la perspectiva de los actores de la comunidad educativa en dos regiones distintas: guaraní en Bolivia y shipibo, awajun y matsigenka en la región amazónica peruana.

La investigación tiene dos niveles de trabajo: un nivel micro y otro nivel macro. El trabajo de investigación en lo macro se fundamentó en las políticas educativas de EIB desde el aparato estatal; donde participan los pueblos indígenas y en el nivel micro en las experiencias educativas desarrolladas en las comunidades de estudio. Los alcances de la investigación no solamente involucran a los organismos educativos estatales; sino sirven también como modelos educativos indígenas que pueden aplicarse a realidades semejantes como es el caso de las experiencias que desarrolla la EBI en el Perú.

El estudio fue abordado desde el enfoque de la investigación cuantitativa y cualitativa. De tal manera que todas las estrategias metodológicas seguidas son caracterizadas por estos enfoques investigativos con el propósito de conocer las nociones de los padres y madres de familia, niños y niñas y docentes de tres pueblos indígenas sobre la EIB. Así como, inferir las percepciones de los padres y madres de familia, niños y niñas y docentes respecto a la implementación de la EIB, conocer las expectativas de los padres de familia, niños y niñas y docentes y determinar las tendencias sobre nociones, percepciones y expectativas sobre la EIB considerando los grupos sociolingüísticos por género, pueblo, departamento y país.

Esta investigación se realizó en las comunidades de Ipatimiri e Ivamirapinta en Santa Cruz de la Sierra en Bolivia y en la comunidad nativa de San Francisco en Yarinacocha, Pucallpa. En ambos lugares, se es conocedor de la zona por haber asesorado los programas educativos de EIB en ambos países; se ha utilizado una metodología cuantitativa con la aplicación de una encuesta y el manejo de encuestas semi estructuradas a líderes, personalidades y personajes claves que han sido las principales fuentes de información. Complementariamente se hizo un trabajo de campo en la zona del bajo y alto Urubamba (Cuzco) con el pueblo matsigenka, con poblaciones awajun, wampis, achuar y kichua de Datem del Marañón en San Lorenzo de la región Loreto.

Por la importancia del trabajo de campo, tuve que contactar en la ciudad de Camiri en Santa Cruz de la Sierra, con el Instituto Normal Pedagógico Plurilingüe del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC), a través de su directora general Marcia Mandepora en Camiri (Bolivia) y con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (ISPBY) a través de la Parroquia de Yarinacocha a cargo de su vicario el Padre Gregorio Chisholm, quien permitió la participación de los estudiantes de educación intercultural de la Universidad Intercultural de la Amazonia Peruana en Pucallpa. Se ha realizado un taller de capacitación en cada país; a un equipo de estudiantes para hacerles conocer los objetivos de la investigación e instruirles sobre el llenado de las encuestas y de esta manera garantizar un buen recojo de información.

Posteriormente se procedió en cada ámbito de estudio a la distribución de equipos por cada región sociolingüística, pre establecido con anterioridad, con la consulta y autorización de las organizaciones indígenas como el caso de la APG y el CEPOG para el pueblo guaraní en Bolivia, y de AIDSESEP; ORAU y CORPI en el caso peruano, que me permita organizar el

traslado a las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri en Camiri en Santa Cruz de la Sierra y a la comunidad nativa de San Francisco en Yarinacocha en Pucallpa (región Ucayali) seleccionadas para la muestra. No se pudo hacer el trabajo de campo para el estudio cuantitativo en las escuelas awajun del Datem del Marañón, porque no se recibió la autorización de CORPI, de ingresar a coordinar con las autoridades comunales o educativas, debido a los sucesos de Bagua y los recientes conflictos constantes que existen con las empresas petroleras. Pero fueron las organizaciones los puntos focales para el ingreso a las comunidades y fue una situación que facilitó el proceso de recolección de la información y, en cierta medida, garantizó la calidad de la información ya que tuve la oportunidad de conversar con los actores sujetos de la investigación y recoger datos de primera mano.

Sin embargo, en esta etapa también se sufrió algunos percances en el traslado y en el contacto con los sujetos de investigación, porque las organizaciones indígenas de estos dos países, se declaran frecuentemente en movilizaciones de carácter reivindicativo y bloquearon distintas carreteras y caminos fluviales, especialmente en la amazonia peruana; asimismo, los altos costos que tiene el poder trasladarse al Datem del Marañón, hubo momentos en que la falta de economía del autor rompieron los mejores planes de realizar con rapidez la investigación.

La información obtenida mediante las encuestas, se procesó utilizando el programa computacional SPSS, la cual permitió contar con una base de datos que me proporcionó cuadros de salida con cruces de variables pertinentes al estudio, relacionando a los tres actores de la comunidad educativa. Los datos cualitativos, obtenidos mediante las entrevistas, fueron transcritos de manera ordenada según regiones y actores. Para el análisis y la interpretación se consideró la información de ambas fuentes.

Durante el trabajo de campo se utilizaron dos instrumentos básicos: como la Encuesta y Guías de Entrevista (ver Anexo 5). La Encuesta fue diseñada considerando los objetivos de investigación y los diferentes destinatarios o sujetos de la investigación. Este instrumento nos permitió obtener información cuantitativa respecto a nociones, percepciones y expectativas de padres y madres de familia, niños y niñas y docentes.

Las Guías de entrevista, fueron diseñadas para ser aplicadas a líderes indígenas,

funcionarios educativos, expertos, padres y madres de familia, niños y niñas y docentes con el fin de obtener información cualitativa que explique la tendencia obtenidas con la información estadística respecto a nociones, percepciones y expectativas de los tres actores ya mencionados. La definición de la muestra cualitativa que abordó la investigación fue definida considerando criterios similares a la definición de un estudio de caso que, en lo posible, integre la diversidad sociocultural y lingüística de una región indígena significativa de Bolivia y una región de un pueblo indígena del Perú. Estos criterios, que a continuación mencionaremos, orientaron para que el estudio de caso sea representativo de la diversidad socioeducativa donde se implementa la propuesta de la EIB en los ámbitos formales de la educación.

Los criterios para definir las comunidades e instituciones educativas, han sido donde se viene implementando la EIB desde la década de los 90, y las que han recibido programas de la cooperación internacional en EIB. Por motivos de costos económicos, arriba descritos las comunidades e instituciones educativas estuvieron ubicados en centros intermedios y alejados de los centros urbanos. Una vez definida las instituciones educativas, considerando que son los actores principales de los procesos educativos escolares, se acordó seleccionar a los siguientes sujetos de investigación: Padres y madres de familia; Niños y niñas del segundo y tercer ciclo de primaria y Docentes del nivel primario

En el análisis comparativo de la encuesta según las dos regiones sociolingüísticas estudiadas, puedo decir en forma sintética y analítica, las tendencias cuantitativas y cualitativas de las nociones, percepciones y expectativas sobre la EIB desde la perspectiva de estas dos regiones sociolingüísticas en las que, operativamente, está dividida Bolivia: guaraní y Perú: Shipibo.

El análisis comparativo de la encuesta está subdividido por actores; vale decir, considera a los padres y madres de familia, a los niños y las niñas y a los docentes encuestados de cada una de las regiones. El análisis y la interpretación detallada por región sociolingüística, que incluye las tendencias estadísticas según la categoría género, los departamentos y países que abarcan las diferentes regiones.

La investigación cuenta con limitaciones temporales, espaciales y cuantitativas. La

principal limitación ha sido la económica; pues los altos costos educativos que me ha llevado realizar una investigación tan ambiciosa y de estas características en dos países diferentes y en áreas indígenas dispersas, ha sido bastante difícil; primero porque no se ha contado con ningún apoyo financiero de alguna agencia internacional, universidad u organismo no gubernamental-ONG; y se ha contado con nuestros propios recursos económicos del autor, quizás el beneficio a cambio, ha sido redactar y presentar los resultados de la tesis, con total independencia y autonomía de los discursos estandarizados existentes sobre la EIB.

La observación principal del trabajo de campo ha sido identificar las pautas que tienen los sistemas de conocimientos de los pueblos indígenas para promover herramientas factibles y probables del diálogo intercultural, que involucra a todas las personas en una relación con sus propios valores y manifestaciones culturales, que intercambian conocimientos de manera equitativa y construyen nuevos conocimientos interculturales. Entonces, se ha observado que el derecho a la interculturalidad, no es otro que el derecho a no ser discriminado por razones raciales, culturales, de culto, orientación sexual o discapacidad, es decir que todos los que tienen por una u otra razón culturas divergentes. La puesta en marcha del diálogo intercultural es la manera cómo se implementa el derecho a la no discriminación. El diálogo es una forma de darle valor a todo al entorno, animar las cosas que nos rodean y reconocer que las cosas están vivas y piensan. Conversar de forma intercultural, es vivir en el intercambio, es aprender el uno del otro sin relación de poder, sin proyecto hegemónico.

En esta tesis se presenta la investigación desarrollada sobre las posibilidades y limitaciones de la EIB. En este sentido es importante destacar que esta investigación tiene también como propósito incorporar las lecciones aprendidas de este modelo educativo indígena, forme parte de las políticas educativas que se implementan en la EBI en el Perú, donde los indígenas bolivianos, en particular han incorporado en su sistema educativo; las lecciones aprendidas de la Reforma Educativa Peruana de los setenta, del FORMABIAP y la EBI de Puno y otros proyectos que son parte del sistema educativo de esta modalidad educativa; de tal modo que los aprendizajes comparados si pueden aportar al mejoramiento de la educación intercultural en ambos países. La tesis puede contribuir a una reflexión académica y social para buscar mejorar las formas de participación indígena en las políticas educativas y en los programas de EIB que implementen ambos países.

La presente tesis cuenta con siete capítulos donde se presentan los argumentos centrales de discusión sobre la EIB que aparecen como temas transversales en los referidos capítulos que describo a continuación:

En el primer capítulo “Los contextos de la educación intercultural Bilingüe en Bolivia y Perú”; se presenta un recorrido histórico de la lucha que hacen los pueblos indígenas para acceder a la educación. El tránsito recorrido desde la Colonia a la República, la ruptura del orden colonial y la instauración de las nuevas repúblicas no favorecerían a las poblaciones que en ese entonces eran las tres cuartas partes de la población de los Estados nacionales. Por la herencia cultural colonial, la educación se amuralló contra un conjunto de pueblos que tenían sistemas de conocimientos, que habían desarrollado una relación armónica con la naturaleza, la ecología y que habían dado vida plena a todos sus integrantes y que aún aislados y oprimidos interactuaban y reproducían sus sistemas culturales.

Cabe destacar que en este proceso histórico de la EIB en los países andinos, es el Instituto lingüístico de Verano, una organización religiosa educativa que a partir del llamado de Pátzcuaro, que hace el presidente Cardanes en la década del '40 en México, empezó a fecundarse en varias experiencias de proyectos y programas educativos y como política de Estado en todos los países con poblaciones indígenas hasta finales del siglo XX.

Los avances de la EIB en la región andina; han originado que los pueblos indígenas en América Latina promuevan procesos de reflexión sobre los largos periodos de exclusión del poder y su relación de tensión en la convivencia con las sociedades hegemónicas. Casi todos los estados nacionales, las sociedades indígenas tienen poblaciones relativamente mayoritarias, diversas zonas plurilingües y multiculturales (Cárdenas: 2005).

El segundo capítulo: “Balance Bibliográfico y Enfoques Pedagógicos” presento una síntesis sobre la cuestión teórico conceptual y un debate a fondo sobre la interculturalidad. Son las discusiones sostenidas por los principales sociólogos, antropólogos, lingüistas, pedagogos y filósofos que discuten críticamente y en las que expreso mis acuerdos, desacuerdos, preguntas y vacíos acerca de los conceptos de cultura, interculturalidad y diálogo intercultural. De tal manera, que son mis referentes conceptuales para dilucidar con mayor facilidad el problema central del estudio para aprender y tomar decisiones basadas en

procesos de inter comprensión y de diálogo intercultural

En el tercer capítulo: “Los Enfoques Educativos de la EIB”; intento describir las principales orientaciones y perspectivas teóricas de la EIB. La idea predominante de estos enfoques como objetivo principal es organizar los aprendizajes adquiridos en la escuela para la adquisición de la ciudadanía. Sin embargo en términos de política pública, educar era imponer un modelo educativo hegemónico, monoteísta y unicultural, organizando un conjunto de competencias del conocimiento para superar el mundo de los inferiores (la cultura indígena) e incluirse en el mundo de los superiores (la cultura occidental, entre saberes irracionales y racionales, primitivos y civilizados). Desde los pueblos indígenas se harán esfuerzos por reaccionar y responder con su propio modelo educativo indígena. La EIB ha sido abordada con serias limitaciones y desde una perspectiva de negación cultural de las realidades de sus pueblos, donde los sistemas culturales aparecen como un sistema diferenciado en “centro” y “periferia”.

Los enfoques modernos de la educación indígena han sido influenciados por los discursos de las ciencias sociales construidos a mitad del siglo XX. Propuestas diversas y complejas (Ilsa Prigogime e Isabelle Stengers: 2004, Bourdieu, Pierre: 2003); en la que participaron el tejido institucional de la sociedad: la comunidad académica, las organizaciones indígenas, las instituciones financieras internacionales, las iglesias y los Estados (Delors, Jacques: 2002). Esta discusión ha contribuido a abordar los temas más relevantes que hacen a la EIB; como la participación indígena, la gestión intercultural de los conocimientos indígenas, los avances en la alfabetización, el inicio de la normalización de la lengua de los idiomas indígenas, la valoración de la educación comunitaria y el refuerzo cultural, la movilización de la comunidad por la inclusión y la matrícula oportuna de las niñas y los niños en la escuela, la aparición de los núcleos educativos escolares abiertos a la participación comunitaria y el control social de las comunidades.

El cuarto capítulo: “La EIB en Bolivia y Perú”, describo que las poblaciones indígenas, se ubican entre las más pobres, tanto en el campo como en la ciudad, a causa del creciente fenómeno de migración que caracteriza a las principales ciudades de América Latina y en donde los migrantes indígenas aparecen como minorías invisibilizadas que desbordan y reproducen sus patrones culturales. Somos dos países de la región andina que

cuenta con mayoría de población indígena; se concentra demográficamente en regiones rurales de los andes y la amazonia; son la población mayoritaria. Sin duda, han reconfigurado las relaciones de poder de la sociedad, incluso en los principales centros urbanos: transformando las relaciones desiguales de exclusión social, de asimilación cultural e imposición de la lengua castellana impuesta en los sistemas escolares rurales e indígenas; por modelos educativos que han democratizado la escuela, que contenga el uso de su lengua materna y del castellano; como parte de su cultura en sus aprendizajes.

Las políticas educativas aparecen con un claro objeto la colonización cultural para apoderarse de su imaginario y lenguaje, detrás de ello, radica el interés económico de convertirlos en empresarios o “socios” de la globalización, el interés es por sus valiosos recursos naturales que buscan apropiarse hacia la consolidación de un dominio geopolítico; y de coacción religiosa para enajenar su espiritualidad armónica y remplazarlo por otro de sometimiento cultural, de exterminio de sus conocimientos y su espiritualidad. Producto de la relación colonial y de las relaciones desiguales sociales entre indígenas y no indígenas, la educación ha constituido en el imaginario social de los pueblos y comunidades, las herramientas de movilidad social, hacia mayores oportunidades ciudadanas de incluirse con la sociedad “mayor” a la que pertenecen.

Pese a que esta nueva propuesta educativa contaba con el decidido apoyo de las organizaciones indígenas y apoyada en un inicio, por un sector de intelectuales comprometidos de la academia, hubo resistencia de una parte de la sociedad no indígena, de un sector minoritario del sindicato de maestros y de todo el empresariado peruano (Montoya, 2009). Como sucede en todo proceso de cambio educativo, las élites y grupos de poder del Perú; le han cerrado el paso para que la EIB, no tenga lugar en todo el sistema educativo con cobertura nacional. El Estado peruano prefiere desarrollar eventos focalizados bajo la concepción de programas y proyectos experimentales; en la que el común denominador, es la ausencia estatal de las políticas educativas y este lugar fue entregado al sector privado: ocupado por las Universidades, las Iglesias, empresas y algunas ONG. Tales proyectos educativos que han probado éxito, nunca pudieron ser diseminados en la estructura del sistema educativa, se agotaron y adecuaron al modelo escolar hegemónico y castellanizante.

En el quinto capítulo: “El banco mundial y la educación intercultural bilingüe”; se ha

presentado el rol que juega el Banco Mundial (BM) y otros organismos financieros internacionales en la aplicación de las políticas educativas de todos los países latinoamericanos. Este capítulo busca hacer un balance preliminar de las políticas educativas patrocinadas por el BM y el Fondo Monetario Internacional (F.M.I.); que se implementan con una ofensiva rapaz de la clase capitalista, por privatizar la educación pública – amenazando la soberanía cultural y la existencia de las naciones de la que somos parte, poniendo en peligro los derechos reconocidos de los pueblos indígenas en el Convenio 169 de la OIT, pues, pone en primer plano como cuestión clave, la contradicción fundamental entre democracia y modelo económico. Cuando se llega a una situación en la que emisarios de una instancia supranacional –el FMI, BM y el Banco Interamericano de Desarrollo -BID– dictan las políticas educativas directamente a los funcionarios de los Estados que, formalmente, aparecen como colonias o colonizados (y desde hace mucho tiempo) carecen de una total independencia política, estamos volviendo a la política colonizadora que se utilizaba la metrópoli y la iglesia española en el siglo XVI o por la imposición cultural que hace el imperialismo a finales del siglo XIX para someter a tal o cual país como colonia nueva o la política de los enclaves coloniales.

Los instrumentos que utilizará el Banco Mundial serán la las cartas de intención y los acuerdos llamados marco macroeconómico multianual (MMM), las órdenes que deben ejecutar los gobiernos para saquear el país, son los ejemplos de política para la gestión pública, con la cual hemos vivimos y percibimos como estos organismos internacionales implementan políticas educativas que terminan de excluir a las poblaciones indígenas. La cultura indígena, no tiene rentabilidad para estos organismos, pues para estos funcionarios institucionalistas la cultura es un resultado del ser individuo, de ser ciudadano consumidor y productor, y no algo que envuelva ciertamente las formas de organización social, la cultura resulta un escollo del consumismo y de personas no racionales.

El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional impondrán a los sucesivos gobiernos democráticos, las políticas para adecuar el sistema escolar al proceso de desreglamentación y privatización de la economía. Las misiones técnicas del BM, empiezan a implementar políticas de ajuste estructural y de privatización de las empresas estatales y los servicios públicos. Todos los países que implementaron las políticas educativas patrocinadas por el Banco Mundial, terminaran en sendos fracasos. El límite de este discurso educativo ha

descansado en una interpretación económica; para que los sistemas educativos, sea funcional y sistémica al proceso de desarrollo y modernización del país, por ello se entiende adecuar la educación a las reglas del mercado; como resultado de negociaciones económicas y políticas internacionales, no siempre estas políticas están exentas de violencia; “amurallándose” contra la pluralidad plurilingüe y la diversidad cultural existente que tienen nuestros países, negando los conocimientos indígenas no occidentales, asociada a la negación de invisibilidad de esta realidad.

En *el sexto capítulo*: “Los Movimientos indígenas en Bolivia y Perú”; describo las luchas de los movimientos indígenas hasta nuestros días. Tomo como objeto de estudio dos sujetos emblemáticos que lideran las organizaciones indígenas con una propuesta educativa indígena autónoma: la Asamblea del pueblo Guaraní (APG) y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) en Bolivia y la Asociación de desarrollo interétnica de pueblos Indígenas de la Amazonia Peruana (AIDSESEP) y el Programa de Formación Docentes para Maestros Indígenas de la Amazonia peruana (FORMABIAP).

En este capítulo se aborda, los diversos temas que interpelan a los pueblos indígenas sobre la EIB: el uso de la lengua materna y la enseñanza en castellano como segunda lengua, la participación indígena en la gestión de políticas interculturales, los desafíos de la diversificación curricular. Un conjunto de preguntas que tienen relevancia a responder desde la perspectiva de los dominados, con sus propios sistemas de conocimientos que han probado validez en la educación comunitaria y salud intercultural; temas que tienen relevancia y pertinencia, evaluar para alcanzar los resultados y logros esperados que la EIB desea. Los pueblos indígenas han logrado incluir el diálogo intercultural en la agenda nacional, con un nuevo discurso basado en el diálogo intercultural y la descolonización cultural. En este sentido, los rasgos centrales de este estudio es analizar las políticas públicas en EIB en Bolivia y Perú, como políticas distintivas, en contextos de ruralidad indígena, en ambos países, en su historia se ha tenido vínculos y relaciones educativas comunes, interactuando por relaciones establecidas entre sus pueblos, y que han tejido un camino propio de acuerdo a las particularidades de cada país; pero que ambas experiencias se han nutrido en el siglo XX; desde la experiencia de las escuelas indígenas de Warisata en Bolivia en el siglo pasado; o más recientemente, el caso del FORMABIAP.

En ambos países se han ido paulatinamente incorporado y generalizando la atención de la educación indígena en sus sistemas educativos. En las últimas tres décadas, la historia educativa de Bolivia y Perú, ha estado cargado con el espíritu de cambio que se vivía; por la insurgencia de los movimientos indígenas, sociales y populares que habían marcado su relación con el Estado y la sociedad; exigiendo el derecho a la educación de los pueblos indígenas y la respuesta desde el Estado ha sido impulsar políticas de reforma educativa y programas de EIB en las sociedades andinas.

En *el séptimo capítulo*: “Presentación y discusión del resultados”; se reportan y se discuten, los resultados encontrados a partir de las percepciones de padres de familia, niñas y niños y docentes sobre las limitaciones y posibilidades de esta modalidad educativa. Los datos encontrados es que en los dos países la EIB es asumida con mucha expectativa por las comunidades indígenas, conciben la educación indígena como instrumento de reivindicación social, de acceso a los diferentes espacios de toma de decisiones política y su inclusión en la sociedad mayor. Una de los logros de la tesis es haber identificado, recogido las percepciones de líderes indígenas, especialistas, expertos, maestros, padres de familia y las niñas y niños, las estrategias de recuperación lingüística, así como la participación y provecho de los niños y niñas en alcanzar logros básicos de aprendizaje.

La presente tesis finaliza con las conclusiones necesarias y las recomendaciones que pueden ser tomadas para realidades y contextos lingüísticos como la EBI del Perú y la EIB en Bolivia y se sintetiza los hallazgos de la investigación en función de los actores que participan y los principales procesos que se desarrollan en esta propuesta educativa y expone varias propuestas que resultan corolarios de las conclusiones.

Las conclusiones apuntan a incorporar las lecciones aprendidas en la educación indígena en base a los logros y limitaciones alcanzados por la EIB, puede afirmarse que existe avances, con significados distintos; las que otorgan los organismos financieros internacionales para adecuar y a culturizar a los pueblos indígenas, al proceso de mundialización de la economía, y los avances logrados por los propios pueblos y sus organizaciones indígenas en las propuestas educativas interculturales realizadas con autonomía de pueblo, que exigen al estado, mayor participación y equidad con la valoración de sus sistemas de conocimientos (con su contenido de historia y cultura), quedando el

desafío de incorporar los avances probados en la educación indígenas.

La culminación de esta tesis doctoral fue posible gracias al apoyo y colaboración de las organizaciones indígenas y apoyo de las instituciones públicas y privadas, autoridades comunales, gubernamentales de los pueblos indígenas del ámbito de investigación. Aprecio la hospitalidad de las comunidades indígenas guaraní, aimaras, quechuas y de los diferentes pueblos amazónicos del oriente boliviano y de la costa, sierra y selva del Perú, pues me ha impactado, el especial afecto y acogida con las que siempre fue recibido por las comunidades guaraní de Camiri en Santa Cruz de la Sierra, haciéndome sentir como un miembro más de su pueblo, aprendí de su sabiduría y el respeto a la educación comunitaria; con mucha ternura, diligencia y sabiduría de sus sabios - “ipayes”; como fueron importantes, los viajes frecuentes a las diferentes comunidades andinas y pueblos indígenas amazónicos del Perú. Estas motivaciones, son la razón por la que me decidí a terminar y realizar esta tesis de políticas educativas comparativas sobre los avances y limitaciones de la EIB, con pueblos indígenas amazónicos de Bolivia y Perú.

Cabe destacar, mi profundo agradecimiento al Dr. Luis Enrique López, quien me invitó a trabajar en el Programa de EIB para los Países Andinos (PROEB andes) como asesor de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia – CEPOS. Y de esta forma mi gratitud a Froilán Condori líder quechua (ex presidente del Consejo Educativo de las Nación Quechua – CENAQ, secretario de educación de la gloriosa Central Sindical Única de Trabajadores del Campo de Bolivia y ahora diputado del MAS del honorable congreso boliviano), a Walter Gutiérrez (ex presidente del Consejo Educativa Aimara (CEA) y ex constituyente, a José Abiyuna (ex presidente del Consejo Multiétnico Amazónico - CENAM) y en especial a Enrique Camargo (ex presidente del Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní – CEPOG). Todos ellos sabios, líderes y dirigentes de la EIB boliviana. Agradezco también, a los miembros de la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), por haberme brindado su apoyo durante la realización de los trabajos de campo. A don Felipe Román, líder guaraní que a través de sus conversaciones me animó a presentar la experiencia guaraní como estudio de caso en esta tesis.

Los aportes de mis colegas estudiantes indígenas que conocí de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú; hoy graduados de la Maestría de EIB de la Universidad de San Simón de Cochabamba fueron valiosos en la redacción de esta tesis. Quiero dar mi

especial agradecimiento a Marcia Mandepora, rectora de la Universidad Boliviana Indígena Guaraní, quien compartió conmigo su forma de ser de la filosofía “ipaye” y me enseñó el modo de ser guaraní. De la misma forma, el apoyo voluntario de los docentes y estudiantes del Instituto Normal Superior Pedagógico del Oriente y el Chaco Boliviano – INSPOC; y a los estudiantes de EBI primaria de la Universidad Intercultural de la Amazonia Peruana.

En el Perú, le debo mucho en este propósito, haber empezado a redactar esta tesis a mi amigo awajun Guster Bartenez, hoy director de la UGEL de San Lorenzo, que me hizo conocer el sigilo con la que el pueblo awajun, conserva su cultura y la reproduce; al Dr. Heinrich Helberg por haberme explicado la filosofía de la interculturalidad, sus conversaciones infinitas para luchar por una transformación de la sociedad a través de la economía y la epistemología indígena, para establecer relaciones equitativas, y eso incluye el plan político de la transformación de la sociedad macro, la no adecuación de los pueblos indígenas a ella; a los aportes sociológicos de la cultura de Ronald Torres que en mi opinión concentra la continuación de la renovación de las ciencias sociales en el Perú. Igualmente mi agradecimiento a Alberto Pizango Chota, presidente de AIDSESEP y a Roger Muro, asesor de AIDSESEP. Las conversaciones mantenidas con ellos, me han ayudado a comprender en qué medida la EIB es capaz de repensar los nuevos desafíos que la reinención social de su historia plantea, el papel de los pueblos indígenas tendrá resonancia más allá de sus propias fronteras.

Doy gracias también a las largas discusiones tenidas con dos de mis compañeros y amigos de estudio del doctorado, el queridísimo ayacuchano Ulpiano Quispe y el “che chaman” Leonardo Feldman. En especial al Dr. Rodrigo Montoya, las sugerencias realizadas con mucha sapiencia, cariño y apego que le tiene a la cultura andina y la esperanza cultural de los pueblos amazónicos para que la cultura se vuelva política y ayude a transformar la sociedad desigual que existe en el país. No escribo para que suene sonoro; pero sin mi maestro y profesor Rodrigo Montoya; no hubiera podido concluir esta tesis, en el sentido de que era importante realizar una investigación comparativa para tener una mirada y visión más amplia y sistémica de la educación en la región andina y conocer el papel del Estado y su independencia cultural frente a los organismos financieros internacionales, que definen cuales son o deben ser las políticas educativas en países como Bolivia y Perú. Quiero culminar, dando gracias a los profesores de la Unidad de Postgrado de la Facultad de Ciencias Sociales

de la UNMSM, doctores Jurgen Golte, Valdemar Espinoza, Osmar Gonzales, Karina Pacheco, Luis Pacheco, Manuel Burga, Sinesio López, Carlos Iván Degrogori, Cesar Germana y Rodrigo Montoya.

Para terminar esta introducción, quiero agradecer a toda mi familia, agradecer a mis hijos, Gabriel Tomi Añemoti, que en los primeros años de su vida está lleno de vida en guaraní, a Thomas Franchescko Andriw Baluka porque su música y ritmo le dan el tono de vida a mi vida y a mi Denis Francisco, el primogénito hoy casi ingeniero electrónico, por el amor incondicional que siempre me ha dado y bendecido. A todo mi familia, a mis padres César y Esther y a mis hermanos Elizabeth, Fabiola, Mónica, Antonio, Carolina y especialmente a Guadalupe; sin su apoyo incondicional no hubiera superado los desafíos de esta tesis. A mis sobrinos Carlos, Marco, Claudia, Paula, Ana, Avril, Isabella. Todos ellos me bendicen con su presencia desde tierras catalanas y especialmente a Danicsa y Lucas, mi amiga, compañera y amor de toda la vida; por su amor en todos los tiempos de cólera y de esperanza. Quisiera terminar por agradecer a los *pueblos indígenas y a la clase trabajadora* que si se juntaran en un proyecto político común, tendríamos una sociedad más justa y vivible. Esta tesis también es de ellos.

Lima, 03 de agosto del 2012.

CAPITULO I

LOS CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN BOLIVIA Y PERU.

1. La educación indígena en la colonia.

La historia de los pueblos indígenas no comienza con la escritura, con la rueda, el arado, la pólvora y la imprenta. Ni con el Estado fuerte de Hegel, para quien nosotros, éramos simples “monos sin rabo” (Rivas: 2011). Los pueblos indígenas tuvieron un sistema de representación ideográfica que registró los conocimientos, los saberes y todo el capital cultural que conoció entonces y que se ha reproducido hasta nuestros días de manera sincrética e intercultural. Con la invasión europea, se rompió el sistema cultural de comunicación propia de las sociedades andinas. Se pensaba que con la aculturación y la modernización de las sociedades andinas no quedarían cimientos de toda la estructura cultural, filosófica, religiosa y científica propia que se había instituido en las culturas andinas y amazónicas, y que fue remplazado progresivamente por el dominio del paradigma cultural occidental y la mejor de sus invenciones: la lectura y escritura, un sistema de comunicación que se había desarrollado gramaticalmente como cultura escrita desde las grandes culturas de Egipto, Mesopotamia o China a occidente, frente a las representaciones ideográficas

culturales con que se había desarrollado los sistemas de comunicación que privilegiaron la comunicación oral en las sociedades andinas o amazónicas, no obstante a través de la oralidad se conservaba y reproducía los idiomas, la cultura, sus valores espirituales, y sus usos sociales en una relación ecológica armónica con la tierra¹, que las representaba en sus tejidos, telares y quipus.

En la colonia, la introducción de la lectoescritura, como se entendía, fue para la cultura española el medio superior de comunicación que avasalló los sistemas de representación ideográfica indígena y a las principales manifestaciones espirituales y la consiguiente extirpación de sus dioses y religiosidad indígena. La escritura se convirtió en un instrumento poderoso que podía comunicar superando las distancias, de manera interpersonal, exploraba información, acumulaba conocimientos, podía ser intercambiada de manera intergeneracional y espacial; pudo ser usada como medio de comunicación entre pueblos que tenían culturas e idiomas distintos al quechua oficial.

Pronto hubo la necesidad de educar a los hijos de los colonizadores, pero el acceso a saber leer y escribir para las grandes mayorías indígenas fue clandestino y se realizó con el temor a que sirviera como un medio de igualación de oportunidades, de rupturas y separaciones del orden colonial. Las capas de la aristocracia indígena comenzaron a sentir que sus instituciones culturales empezaron a derrumbarse, la pertinencia de su cultura oral se perdía y emprendieron la negociación con los conquistadores para que sus hijos fuesen alfabetizados en la cultura e idioma de los dominadores. La religiosidad indígena popular y sus prácticas religiosas se convirtieron en el elemento de resistencia contra el dominio español.

El Estado Inca había constituido su arquitectura de economía intercultural en base a una relación de imposición e intercambios entre pueblos y nacionalidades diversas, a través del comercio había regiones anexadas a la metrópoli cuzqueña, en su mayoría de veces impuestas por la guerra. Muchos de estos pueblos, se encontraban en la periferia explotada del dominio del Tahuantinsuyo, estaban a la vez, en permanente resistencia y lucha contra el

¹ Los estudios de Choque (2008) en Bolivia, sobre la cultura andina, sostiene que las formas de educación de los pueblos indígenas en la región andina resistieron y sobrevivieron como forma cultural producida por una educación para los indígenas llevado a cabo por los propios indígenas denominados «yatichi kamani»⁷ o «yachachiy kamachiq». Si bien es desde la colonia hasta nuestros días se ha excluido toda manifestación cultural indígena, la cultura y lengua indígena en la educación, la cultura y lengua indígena sigue sobreviviendo.

Estado inca y contra sus manifestaciones culturales. El arribo de los españoles los encontró como aliados naturales de lucha contra lo que se entendería como sociedad hegemónica inca del espacio andino. Con todo, los españoles se sorprendieron de encontrar la convivencia y cooperación de sociedades étnicamente diferentes, con pueblos diversos y contextos lingüísticos diferentes. Con un Estado que a pesar de haber dominado y haberlos incluidos en sus dominios de varias maneras, realizaban los intercambios económicos, la reproducción cultural y también la imposición cultural, de la lengua o la anexión territorial lograda por medio de la guerra en un espacio plurinacional que llamaron Tahuantinsuyo y que funcionaba cubriendo un vasto territorio que hoy ocupara varios países de Sudamérica. Fueron los cronistas y encomenderos los que estandarizaron imágenes ideales del régimen incaico, ocultaron las tensiones y hervores de sus luchas étnicas; las carencias democráticas y autoritarias por el ejercicio de poder instrumentalizado por un selecto grupo privilegiado de aristócratas, de panacas y sacerdotes indígenas.

La llegada de los españoles produjo una ruptura y una separación del orden andino. De hecho se dieron cuenta, que en este vasto espacio geográfico, culturalmente y étnicamente diverso, los pueblos indígenas convivían e interactuaban con relaciones interculturales, económicas y comerciales plurales con otras sociedades indígenas, entre cada uno de los varios pueblos indígenas, con claras diferenciaciones culturales y políticas en sus intercambios económicos, de relaciones espirituales y de parentesco familiar. Eran verdaderas nacionalidades plurinacionales comunitarias, que habían desarrollado en base a los ayllus, con buen vivir y sin pobreza, distante de la indigencia y hambruna que se expandía en los pueblos y naciones que hundía en una crisis al estado feudal europeo y en la cual empezaban a constituirse los modernos estados europeos.

Los primeros cronistas quedaron impresionados por las relaciones de vivir bien, de solidaridad y reciprocidad de las sociedades indígenas, en tanto registraron que habían establecido relaciones interculturales con intercambios de parentesco, de convivencia y cooperación entre las diferentes familias, grupos de familias, ayllus y nacionalidades indígenas. Sobre esta base social desarrollaron un modelo de educación que los formaba para la vida en concordancia con sus relaciones comerciales y económicas. La cultura y “educación” incaica, que perdura hasta nuestros días, tuvo su punto más alto con el desarrollo de las ciencias, la ingeniería y las técnicas.

La necesidad de la metrópoli española por conocer a los pueblos vencidos, se juntó a las ambiciones coloniales de las oligarquías locales a acceder a un creciente proceso de acumulación de tierras para tener una mayor organización administrativa y económica del nuevo orden feudal que se instauraba. Pero este ordenamiento primero fue económico y luego espiritual; era la manera más segura de controlar las vidas de los indígenas e interactuar en sociedades que eran desconocidas para acumular capital. Las oligarquía colonial pronto se percibieron que detrás de la evangelización, secularmente era importante asegurar el crecimiento económico, la sobreexplotación de los indígenas y su conversión en servidumbre, detrás de la conversión espiritual de las “almas indígenas” estaban los objetos económicos de acumulación mercantil y capitalista, por eso no tuvo otro modelo que incorporar a las poblaciones indígenas como mano de obra barata o semi esclava.

En el interior de la institución eclesial, se instauró una descarnada y desigual lucha, discusión teológica y filosófica, para establecer si los indios tenían alma, si eran personas o si estaban más cercanos a una etapa humanoide inferior o de salvajismo. En este orden, primero conquistadores y frailes, luego los encomenderos, decidieron mantener una clase noble indígena a la que dedico sus esfuerzos por catequizarlos y alfabetizarlos en castellano y latín; y adoctrinarlos en la creencia de un Dios único y universal, sobre todo, a sus descendientes, en tanto el sentido común colonial los vio como mediadores de un proceso que era también económico y que perseguía asegurar un régimen económico con la tributación de los colonizados en la nueva estructura latifundista de la tierra que se edificaba sobre la estructura colectivista agraria que habían organizado las sociedades andinas y otros pueblos indígenas.

La Iglesia era engranaje y pilar del poder colonial y lo ejerció con las autoridades virreinales que controlaban el poder político y militar, para emprender una labor misionera de evangelización y conversión de millones de indígenas al cristianismo. Lo hizo a través de las primeras escuelas que organizó en las principales ciudades que se empezaron a fundar en el Virreinato del Perú. Hubieron misiones religiosas que se desarrollaron en el interior de varios territorios indígenas, crearon las “reducciones”, las cuales estuvieron a cargo primero de la Orden de los Jesuitas, Franciscanos y Dominicos; la catequización jesuita instauró una cultura reduccional con mucho éxito en la extirpación de idolatrías y catequización de indios²

² Las primeras escuelas indígenas fueron establecidas por las misiones evangelizadoras, primero jesuitas y después de la expulsión de estos, franciscanos, a las cuales muchos indígenas fueron evangelizarlos en la fe cristiana y tratados de aculturizarlos para ser incorporados en los dominios de la metrópoli española. Una de las singularidades más notables de la ocupación del territorio chaqueño boliviano fueron las primeras escuelas indígenas creadas por las misiones-reducciones de

y de exterminio y etnocidio de pueblos enteros. Pero hubo pueblos indígenas que frenaron la incursión religiosa, como los guaraníes en el Chaco Sudamericano, los awajun en el nororiente de la amazonia peruana o los mapuches en la Araucanía chilena que resistieron el régimen reduccional jesuita y lograron resistir culturalmente conservando sus formas de pensar y de ser, y por eso, sobrevivir, como pueblos indígenas, gracias a que no se sometieron aun hasta nuestros días, los que sí lo hicieron se extinguieron (Albo: 2003).

Los hechos demostraron que este tipo de evangelización no logró mantener a más de cuatro generaciones de pobladores indígenas a los cuales adoctrinaban y catequizaban. El camino que les proponía la Reducción a las comunidades indígenas era la pérdida de sus valores espirituales, su relación armónica con la naturaleza, la castellanización forzada, era condenarlas a la desaparición y extinción. Por su relativa autonomía frente al poder colonial se fue creando ahí una “cultura reduccional”: en cada misión se fundían otras identidades y se empiezan a conocer lenguas indígenas de pueblos dispersos y producto de la convivencia y contacto con los pueblos, se generaban además una nueva cultura lleno de efectos organizativos, artísticos y religiosos, mantenidos después como propios por estos pueblos pese a que aquella experiencia no duro siquiera un siglo³.

Esta relación de subordinación entre dominados y dominadores, produjo una crisis de ruptura del orden de las sociedades andinas y una separación del proyecto político a construir, desde una visión dual e híbrida, empieza a desarrollarse el proyecto mestizo para ocultar el modo de ser indígena y sentirse parte de dos mundos, siempre explotado, en tensión y en desigual conflicto con la sociedad colonial. La idealización utópica, se verá reflejada en la mirada mestiza de la vida y obra de Garcilaso de la Vega de sentirse un hombre feliz entre indios y un infeliz hombre, entre españoles, y la visión indígena, ennoblecida de vuelta al pasado e ilustrada de Guamán Poma de Ayala, para restaurar un nuevo orden, que conviven o acepte dos regímenes diferentes pueden coexistir, con la separación de españoles e indios. Serán la visión de estos dos mundos, los que cohabitarán y serán engendros de varias utopías de reconstrucción de las sociedades andinas a lo largo del tiempo, con expresiones más notables de este conflicto, perdurable y no resuelto hasta en nuestros días. A partir del

la Congregación de Jesuitas que, en la región andina, cubrían amplios territorios, desde los amazónicos en Maynas (entonces dependientes de Quito) Moxos y Chiquitos (hoy Bolivia).

³ Tras la expulsión de los jesuitas en 1767, las reducciones de Maynas prácticamente desaparecieron pero las de Moxos y Chiquitos fueron gradualmente transformadas por colonos criollos en lo que ahora son importantes poblaciones ganaderos en los llanos de Bolivia.

rechazo, oposición y convivencia con la colonia, se tendrán más de doscientos años de movimientos de resistencia indígena, iniciándose con los Incas de Vilcabamba, el Taki onkoy, Túpac Amaru I, entre los más importantes; desde Juan Santos Atahualpa hasta el levantamiento de Túpac Amaru II y Túpac Katari⁴.

La historia colonial y después republicana, reprodujo un sistema de dominación cultural que se empezaba a edificar sobre la ruptura y separación, con la marginalidad de las comunidades indígenas, y la total marginación producto de la exclusión racial, en donde los circuitos mercantiles y comerciales que empezaron a desarrollarse contribuyó del progreso de la hacienda, fue la unidad económica que desplazaría al ayllu se cimentaba como elemental y se transformaría pronto en la comunidad. En estas luchas que se encuentran el coeficiente cultural en la conciencia social de los pueblos indígenas para defender su cultura, el idioma y el territorio indígena, desde la colonia hasta nuestros días.

Desde la colonia permanece el pensamiento de que los indígenas no eran “personas”, no “tenían alma”, es decir eran considerados socialmente como seres inferiores que no servían para nada y solo como objetos económicos de servidumbre y sin derechos ciudadanos. Roto el orden andino, se necesitaba suplantar la administración y el orden de conocimientos de la cultura andina en los nuevos territorios. No pudieron deshacerse inicialmente de las instituciones que habían encontrado con el Estado inca, con la pluralidad cultural y los determinados derechos territoriales de ciertos pueblos indígenas que debieron ser luego respetados por la metrópoli española para tener mayor estabilidad y gobernabilidad del virreinato. Pronto se escucharon las primeras voces desde el lado bueno de los opresores, literatos y curas; y a partir de la protestas de los líderes vencidos, para tratar de establecer puentes de comunicación entre la cultura opresora y la dominada.

Convivir con los nuevas formas de comunicación foráneas, significó una crisis y derrumbamiento del orden andino, la ruptura de las formas culturales tradiciones de las sociedades indígenas. La educación abrió una grieta para que los descendientes de las élites indígenas se incorporen al naciente sistema educativo colonial, convirtiendo en una capa

⁴ “No es ni será la segunda ni la última batalla indígena en la Amazonía. La resistencia indígena ya dura siglos. Juan Santos Atahualpa, Samarén, Torote, son sólo algunos de los líderes de esas guerras de resistencia. Durante el ciclo del caucho, en el siglo XIX y principios del XX, 50 mil indígenas fueron masacrados y la sociedad nacional mediante las “correrías” y otras formas de violencia y explotación como la extracción petrolera, gasífera y maderera sigue exproliando a los indígenas y destruyendo su hogar ancestral” (Roger Rumrill: 2008).

mediadora del nuevo orden económico y social, con los diversos pueblos y culturas indígenas donde provenían. En un tiempo a corto plazo, la escuela se convirtió en la principal institución de colonización cultural y de extirpación cultural de las niñas y niños indígenas. A decir de los pensadores de la época, se tenía la convicción que la cultura escrita venció a la cultura oral, desde entonces el clero y la aristocracia virreinal se organizó para demandar a la metrópoli española la atención de sistemas educacionales para los hijos descendientes de nobles y mestizos.

Desde los inicios de la invasión española las fronteras entre iglesia y escuela no estaban delimitadas, pero no se puede no entender la conquista, ni la cimentación del virreinato y el desarrollo social y económico de la colonia; sin el papel que ejerció la religión católica en la cultura y en la sincretización de dos modelos económicos, culturales y políticos que se empezaron a imponer destruyendo la cultura de los vencidos. Ninguna puede entenderse, sin la unión y la interacción de la otra. A la Iglesia le tocó ocupar el lugar de ser la suprema y primera empresa transnacional moderna de la cultura y la educación, con el mandato de aculturizar almas y mentes, de instituir en el imaginario indígena nuevos cánones morales y éticos traídos de la cultura occidental. Para desarrollar esta empresa la iglesia se dio cuenta que debía “evangelizar” y “encarnarse” en la nueva cultura, remplazando los sistemas culturales de los vencidos con los iconos del cristianismo y los valores culturales de la sociedad occidental.

Las primeras escuelas fundadas y sostenidas por las autoridades eclesiásticas, estuvo destinada a lograr la ideologización del niño indígena a través de su “conversión”, lo hacía con la separación del niño indígena de su cultura, la catequización misionera de convertir su alma “pagana” al cristianismo, la introducción de nuevas innovaciones y tecnologías educativas que ubicaban al clero, como una institución eclesial mundial, que situaba a la educación en el camino intermediario para la conversión espiritual, entre españoles e indios, entre la clase dominante vencedora y los pueblos indígenas vencidos. La relevancia económica y prestigio social se conseguía a través de la educación escolástica y religiosa. Era los estándares sociales y de movilidad económica con que se valoraba generalmente quien podía ser considerado “criollo” colonial y quién no. La nueva identidad cultural mestiza se construye sobre la base de los valores culturales greco cristiano de los europeos, de los españoles, los criollos descendientes y de la inferiorización y desprestigio de la cultura indígena.

Los frailes decidieron aprender las principales lenguas nativas para cumplir mejor su misión colonizadora mediante el uso de estas lenguas, siguiendo el patrón latino, desde las primeras escuelas se impulsaban el adoctrinamiento, la catequización y la conversión religiosa, fue la pedagogía que se impartía en la escuela. Paradójicamente las órdenes religiosas fueron el principal vehículo en la historia moderna, para la expansión de las lenguas como el quechua, el aimara, las lenguas amazónicas; los misioneros y religiosos fueron los principales autores de estas lenguas con la publicación de materiales escritos de carácter religioso y literario.

El sistema educativo colonial seguía cánones y patrones occidentales de las metrópolis europeas, con la necesidad de convertir al indio en servidumbre, capaz de integrarse sumisamente a los circuitos comerciales que se instauraba en la vida europea, una sociedad vehiculada por el castellano y de hábitos, costumbres y prácticas religiosas cortesanas, que significaban renunciar a ser sí mismo y elegir cambiar de identidad cultural; renunciando a la suya, arrojarse con la dominante, resultaba en masa perder su alma (de indio) y hacerse cristiano. Una contradicción de la escuela colonial es la reacción confusa que produjo en la aristocracia indígena y en la ampliación de su diferenciación estamental, de un lado alimento el deseo de una casta indígena a una movilidad social dentro de las instituciones coloniales. Los jefes tribales intuían que las autoridades españolas los requerían como clase mediadora entre los dominados y sus dominadores, pero también tenían el temor de alentar el surgimiento de un liderazgo indígena que escapara a su control y que pese a estar convertidas, se encerró en sus raíces culturales, motivados por una identidad de resistencia, la búsqueda clandestina de regreso a la utopía andina y su nostalgia por volver a los prerrogativas de su pasado incaico (Flores, Alberto: 1988).

La colonia necesitaba instaurar la institucionalización escolar, ya en el año de 1540 empiezan el funcionamiento de las primeras instituciones educativas, los Colegios Reales y las Universidades Mayores. La educación escolástica ocupó el lugar central para la formación de la nueva clase dirigente colonial, de sus descendientes y de los nuevos criollos que se hicieron hacendados, el acceso a la escuela para los indígenas y los primeros mestizos pobres, estuvieron restringidos por criterios raciales, de ingreso económico y de casta. El acceso de la población indígena a los centros de educación colonial era reservado solo para la clase noble indígena. Tanto así que los hijos de la nobleza inca y de otros pueblos indígenas, fueron enviados a los colegios religiosos y a las primeras escuelas que se fundaban en el territorio

virreinal. A muchos de ellos se les enseñó hablar en castellano y latín; y se les toleró el uso de su lengua materna entre indígenas para poder comunicarse en sus lenguas originarias, pero solo en los espacios privados familiares, en este sentido la influencia que tendrá la educación en la formación de los nuevos líderes indígenas también será decisiva.

El movimiento tupacamarista significó el primer intento revolucionario indígena en toda la región americana. Con la derrota de los movimientos de resistencia indígena de Túpac Amaru II en Perú y Túpac Katari en Bolivia, se canceló también posibilidad de una independencia política en la América indígena, basado en la participación y liderazgo de las masas indígenas. La institucionalización de la educación para los hijos de los españoles y para un grupo reducido de los descendientes de la nobleza indígena, se cortó bruscamente después del levantamiento de Túpac Amaru que remeció a todo el dominio español en América, a tal punto que Carlos III prohibió expresamente el uso del quechua en la escuela, cobrando un nuevo impulso la aculturación y dominación espiritual de los pueblos indígenas. Derrotado el movimiento revolucionario tupacamarista, se cerró la posibilidad del regreso del orden inca, su lugar fue ocupado por los criollos empobrecidos que empezaron a organizar la emancipación del “Tahuantinsuyo” del reino de España.

Como resultado el régimen colonial emprendió una cruzada de represión de casi todas las sublevaciones indias en toda la región andina, salvo el movimiento de resistencia que no pudo derrotar, liderado por Juan Santos Atahualpa. La represión fue brutal y con ella se logró el descabezamiento de la clase dirigente indígenas de los pueblos indígenas andinos, en particular de la nobleza quechua cuzqueña. El régimen colonial prosiguió su proyecto cultural tratando de exterminar la cultura y los idiomas indígenas; los cuales fueron proscritos en las ciudades o desplazados a las áreas rurales más remotas. Esencialmente se procedió extirpar y eliminar todas las manifestaciones culturales y religiosas. Se prohibieron todas las formas de expresión popular indígenas, la iglesia ejerció el liderazgo de argumentar su lucha contra la extirpación de idolatrías aniquilando a quienes practicaban las expresiones religiosas de culto a las huacas, se intentó el genocidio de los sacerdotes indios, se prohibió hablar en los lugares públicos en quechua y aimara; ante el temor colonial que ellos pudiesen convertirse en herramientas de una construcción nacional alternativa (Cerrón-Palomino 1988).

2. La educación indígena en la república:

El mundo colonial conocido será removido con el estallido de la Revolución francesa con su ideario de libertad, igualdad y fraternidad. Llegaron las ideas liberales que planteaba la abolición de la escuela religiosa y remplazada gradualmente con la presencia de una educación laica, cada vez más presente en la educación. Es en este prelude de la época republicana, las ideas liberales empezaron a desarrollarse los primeros núcleos de las incipientes burguesías nacionales de manera embrionaria. Las nuevas clases emergentes criollas se plantearon la necesidad de independizarse de la metrópoli colonial y construir Estados uninacionales, en sociedades como se entendía en ese momento, no incluiría a las masas indígenas, que eran en ese momento más de las $\frac{3}{4}$ partes de la población.

Desde la época en que el Perú y México ocupaban el centro de reacción colonial, el periodo de la emancipación e independencia, estuvo acompañada de un periodo de revueltas populares y guerras civiles que se hicieron por intentar democratizar el Estado colonial. En paralelo se había acrecentado, la migración europea y el desarrollo industrial de las colonias inglesas de Norteamérica, fomentó una Revolución agraria sin precedentes en América del norte, cuestionaron el modelo mercantilista de las metrópolis inglesa y española, sin embargo ambos regímenes en toda América, trajeron consigo que se acelerara el cuestionamiento del régimen de propiedad comunitaria y el nacimiento del régimen agrario cimentado en la acumulación de tierras que tendrá como unidad económica las haciendas modernas.

Nacen las nuevas repúblicas que se liberaron de la metrópoli española, parcialmente se fueron construyendo, una a una, inspirada en los vientos jacobinos y en el principio de la igualdad, que llegaban de la declaración de los derechos de hombre y del ciudadano, y contagiado por el impulso recibido por el vigoroso “espíritu del capitalismo” impregnado por la revolución farmer norteamericana; sin embargo en las colonias españolas, el desarrollo de la revolución industrial nunca se impuso del todo. La implantación del ideal democrático en las nuevas repúblicas, se van configurando las clases sociales dirigentes, movilizadas por la apertura mercantil de un incipiente mercado de tierras, influidos por el racionalismo y el positivismo francés, primero, y el liberalismo anglosajón. Estas dos corrientes definieron el ideario por lo menos simbólico del carácter nacional de sus sociedades y buscarían a partir de ella (mirando el ideal de la cultura europeo), sentar las bases de construcción de una sola nacionalidad, apoyados sobre todo en los cánones de la cultura y la educación occidental, la

imposición del idioma hegemónico en sus sociedades, para alcanzarlo, no se podía lograr sin la consecuente destrucción de las culturas indígenas o la inexistencia e invisibilidad del indio vivo.

La naciente república reproducía el viejo patrón de explotación colonial, el régimen de servidumbre en las haciendas, con un trato oprobioso y explotador, con características de esclavitud, ultimadas a veces en barbarie como había sucedido dos siglos antes en la colonia con las mitas indígenas en las minas de Huancavelica o las de Potosí. En el último siglo, los emergentes sectores de mestizos empobrecidos y grandes masas de migrantes indígenas que se desplazan a las principales ciudades, empiezan un fenómeno de mayor proletarización, por consiguiente se emprende una demanda creciente por incluirlos en la escuela. En los espacios más vinculados al mercado y en los círculos intelectuales republicanos se empezó a discutir los medios para nacionalizar el “alma” del indio y asimilarlo al nuevo Estado nacional. En términos reales el régimen educativo, debía ser organizado a imitación del sistema educativo europeo, ante la necesidad de resolver el dilema de “civilizar” a los indios e incluirlos en los proyectos del Estado nación. Sin embargo la oligarquía prefirió su exclusión y marginación de las niñas y niños indígenas de la escuela⁵. Los pueblos indígenas fueron percibidos como herramientas formidables de ser utilizadas en esta empresa. La iglesia debió tolerar los idiomas indígenas de mayor difusión, como el quechua, el aimara y el guaraní, por ejemplo, para llevar a cabo esta nueva empresa económica y religiosa.

En América del sur, Bolívar, puede percibir los ideales de las revoluciones europeas y el papel de la educación en la formación de la ciudadanía de los nuevos estados, es un actor que presencia como el orden virreinal empezaba a derrumbarse y ser remplazado por la creciente dependencia y peso imperial, cultural, económico y militar de los Estados Unidos. Bolívar traduce un modelo republicano bonapartista distinto, más democrático e inclusivo que comprendiera a las masas indias. La influencia creciente de los EE.UU en la economía, la cultura y las configuraciones sociales que tendrán los Estados de la región derrotó este intento. La revolución bolivariana concilió un intento esporádico de creación de un Estado bonapartista, con elementos propios y provisorios de inclusión de una nueva identidad

⁵ En la actualidad los limitados avances en políticas públicas interculturales, de gobernabilidad ha impedido una mayor democratización de la sociedad, el racismo como ideal históricamente colonial no ha sufrido ninguna variación en las clases dirigentes sigue colocando una barrera cultural de reconocer y respetar la existencia de los pueblos indígenas y la tolerancia a una educación propia para los pueblos y naciones plurilingües y pluriétnicos en el Perú y en muchas regiones de América Latina.

intercultural mestiza que se empezaba a configurar en la proletarización creciente de las masas indias y mestizos pobres empezaban a reconfigurar las ciudades en esta parte del continente.

En el periodo corto que duró la influencia del movimiento bolivariano en los nuevos Estados sudamericanos se realizaron sendas asambleas constituyentes⁶, algunas de ellas elaboraron las primeras Constituciones Nacionales de los nacientes estados. Por primera vez se diseñó un nuevo orden social que toleró alguno de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, especialmente el territorio de las comunidades indígenas. Bolívar percibe que es a través de la educación, el elemento principal de construcción del nuevo orden social y de la nueva ciudadanía sudamericana. Inspirados en la obra de Simón Rodríguez, se emitieron decretos y estatutos educativos que buscaban la alfabetización de las poblaciones indígenas a la castellanización, se establecieron normas jurídicas para que las sociedades oficiales aceptaran una ciudadanía unicultural, pero con la aceptación del indio, no importa que este se “*blanquease*” como ciudadano imaginario en las nuevas repúblicas sudamericanas. Desde la perspectiva de la resistencia indígena, se siguió en paralelo, manteniendo proyectos políticos propios que intentase volver al idílico pasado incaico sin liberarse de las cadenas oprobiosas del presente colonial, que no se había podido romper en las nuevas repúblicas, más bien se incrementaron los despojos contra la comunidad indígena.

La independencia se caracterizó por la evolución de un modelo singular de regímenes políticos liberales con la formación de estados que se creaban sin la inclusión de las mayorías nacionales en América Latina. Las masas indias quienes pusieron su sangre y su fuerza de trabajo para la liberación de la metrópoli española y sustentaron las bases sociales en que debían construirse los Estados nacionales, fueron desplazadas de todos los estamentos del poder, por el racismo “*criollo*” de la novata burguesía local. El nuevo ideario republicano, se sintió estimulado y ciertamente presionado por imitar el camino del progreso europeo y norteamericano que se desarrollaba con la industria, el vapor y el ferrocarril. La nueva burguesía buscó recomponer este modelo económico, aumentando la creciente explotación de la fuerza de trabajo gratuita de los indígenas. La demanda de contar con un sistema educativo público, se dio rompiendo la unidad de los territorios indígenas y negando la cultura de las nacionalidades indígenas.

⁶ Un hecho anecdótico es que la elaboración de la primera constitución política de la nueva república de Bolivia, se promulgo en Lima, el 6 de agosto de 1825.

Se había resquebrajado el orden mercantil dependiente de la metrópoli española, pero no se había modificado la estructura económica de la explotación colonial, porque continuaba predominando en la vida social, la necesidad de cumplir con los intereses económicos de la vieja oligarquía. El desarrollo de economías de enclave, marcará a continuación un ritmo paulatinamente ascendente de la migración y proletarización de las masas indígenas que abandonaban lentamente el campo para “*mimetizarse*” y poblar las principales ciudades urbanas. La emancipación dirigida y organizada por las capas medias se irá estableciendo progresivamente en el aparato estatal, con los rezagos de las mismas oligarquías que se apoderaran de los Estados. El Estado fue capturado por grupos oligárquicos ligadas a la propiedad agraria exportadora de la economía terrateniente, la cual estaba bajo la servidumbre y el control de los circuitos comerciales del emergente capitalismo internacional, primero inglés, desplazado un siglo después por el norteamericano. Este modelo económico a medida que se insertaba en las economías campesinas exigía de los pueblos indígenas el despojo de sus territorios y el abandono de sus tradiciones de las cuales se quería extirpar y buscaba a culturalizarlas a través de la escuela.

La república erigida sobre supuestos del respeto de los derechos de todos, sin excepción de raza, credo o nacionalidad; aspiró contar con un proyecto educativo ligado a un programa mayor que buscaba construirse en la ilusión de la república liberal de los derechos del hombre y del ciudadano, sin caer en cuenta, en donde la nueva ciudadanía de las nacientes repúblicas, se construyó conculcando los derechos colectivos e individuales de los pueblos indígenas que entonces constituían, en casi todos los países, verdaderos y absolutas mayorías nacionales. Las nuevas repúblicas se construyeron amuralladas despreciando racialmente a los indios, sin los indios y se desarrollaron contra los indios (Mariátegui: 1985, Haya de la Torre: 1931, Albo: 2003). Por todo ello, desde la perspectiva indígena la independencia nunca fue tal. Lo indígena no fue tomado en cuenta para la formación de esas nuevas repúblicas y menos para el sistema educativo que se implantó, sé apetecían más que nada a imitar a Europa, salvo para lanzar algunos alusiones retóricas a los incas, para usar a indígenas en las guerras de Independencia y para reintroducir el tributo indígena como sostén básico del Estado, pese a que Bolívar lo había abolido.

La oligarquía republicana careció de un proyecto político inclusivo con los pueblos indígenas, nunca les intereso interrogarse sobre el carácter plurinacional de sus sociedades y de contar con una opción histórica de desarrollo inclusivo e intercultural, de reconocer los

derechos plurinacionales de los pueblos indígenas, siempre vivió fortificada y alejada de la realidad nacional del país. Cuando décadas después algunas tierras comunales se hicieron más apetecibles por la importancia comercial de la lana, la minería o su cercanía a la nueva red ferroviaria, las oligarquías locales no dudaron tampoco en apoderarse de ellas y transformarlas en propiedades que anexaron a sus haciendas.

Las haciendas se formaron con la acumulación de la propiedad de la tierra a cargo de una oligarquía agraria que se impuso como clase dirigente, gracias a la confiscación de los territorios indígenas se estableció el latifundio. Bajo este marco, se conculcó todo trazo comunitario de protección de los derechos indígenas los cuales gozaron las instituciones indígenas durante el régimen colonial. La república mantuvieron el indigenismo como símbolos ornamentales, hasta la revolución del 52 en Bolivia y la reforma agraria de 1969 en Perú, particularmente en lo que concierne al reconocimiento de la comunidad indígena y de su territorio.

El modelo de educación que se discutía en la época, intentó conectarse a la “locomotora” del “progreso” que se ambicionó cimentar como proyecto de Estado nación, para asegurar que la escuela prepare a los ciudadanos acorde a los requerimientos de los avances de las ciencias y las técnicas visualizadas como nuevas prioridades de la emergente burguesía. Este requerimiento se frenaba con el servicio escolar controlado por la iglesia, que ofrecía un sistema educativo elitista y excluyente, memorista y escolástico, repetitivo y militarista, muy lejos de los discursos y necesidades que requería una democracia liberal laica. Se alzaron la voz de pensadores que demandaban y exaltaban una educación laica y una mayor alfabetización de las mayorías indígenas, pero la educación nunca se pudo generalizarse para todos, porque nunca se independizó ideológicamente del régimen colonial, ni de la tutela del clero.

El Estado republicano construyó su sistema educativo, piedra sobre piedra, en un proyecto nacional ficticio, con una mentalidad colonial y retrograda construyendo sobre la base de los símbolos e imágenes europeos. Copiando la ilusión de la superioridad que se sentía por los indios. Los valores culturales occidentales apreciados como superiores, basado en el progreso y el desarrollo cultural europeo, hizo una clase dirigente totalmente reaccionaria y codiciosa, con la nostalgia de mantener el pasado colonial que había heredado la oligarquía y la continuidad de preservar sus privilegios, serán los pilares en las que se

cimentaban los regímenes oligárquicos. Sobre estos cimientos comenzaron a organizar los sistemas educativos para formar a los hijos de las capas dirigentes de la nación: la oligarquía agraria, minera, azucarera y financiera, entre las más importantes.

Es entonces que las nuevas sociedades empezaron a tomar medidas de política educativa para la construcción de una identidad nacional y la pertenecía a un Estado nacional. La escuela debe reproducir los intereses económicos y mercantiles de los grupos oligárquicos y los núcleos burgueses emergentes, encerrándose en su labor para que aprendan los hábitos cortesanos y modelos religiosos, condiciones básicas para ser futuros ciudadanos. Surgió un modelo de escuela asociada al gamonalismo como fenómeno socio económico que mantuvo la semi feudalidad en los sectores más atrasados del campo. Su desarrollo continuaba descansando en la explotación de las masas campesinas e indígenas en grandes propiedades de las tierras, iniciándose procesos traumáticos de apropiación y despojo de las tierras y territorios ancestrales de los pueblos indígenas; pero la condición básica del gamonalismo es que la semi feudalidad necesita de masas indígenas analfabetas, sin pensamiento crítico, excluidas de la escuela.

Las clases dirigentes construyeron un discurso nacional que resguardaba la estructura agraria tradicional con el ideal de una nueva nación mestiza. El régimen económico se edificó sobre el despojo de tierra y en lo cultural la escuela debía construirse sobre la unificación de la cultura dominante y del idioma el castellano. La lengua europea hablada entonces sólo por la exitosa aculturación del régimen colonial pasó a convertirse en la lengua única y oficial de los sistemas educativos. Sin esta idea no se puede entender la cultura que lo que se impartía en las aulas, se justificaba que los indígenas eran percibidos como sujetos económicos, sin derechos, para incrementar los circuitos mercantiles de la oligarquía y el reclamo de la iglesia de incrementar el diezmo. Fue entonces cuando en la historia de la educación de nuestros países se han seguido políticas educativas que han buscado la integración y la aculturación de las masas indias a una sociedad nacional que producto del mestizaje se buscaba modelar y educar con los patrones y valores europeos.

La escuela se construyó sobre la separación y división de clases sociales. La escuela reflejaba exactamente estas relaciones. Este modelo educativo excluyente no pudo subsistir sino hasta los procesos de lucha por la reforma agraria en todo el siglo XX contra los grandes hacendados que controlaban las principales tierras, pues los estados que contaban con

poblaciones mayoritariamente indígena habían sufrido el impacto de la proletarización, el desarrollo de un mercado interno basado en economía extractiva y agro exportadora; sufrirán del desborde popular que les exigía una mayor visibilidad y atención a los derechos sociales, económicos culturales y el principal de ellos; su inclusión para acceder a la escuela.

La política estatal sobre cultura y educación estuvo marcada por el espíritu mediocre de sentirse superior por la segregación racial, predominaba la idea en la existencia de seres biológicamente y culturalmente superiores. La discriminación racial en la escuela pronto edificó relaciones sociales con diferenciaciones de clase y de etnia; se fortificó en contra de la exclusión de los pueblos indígenas del sistema social. Las clases dirigentes recrearon en el ámbito escolar este paradigma cultural racista, con el fin de sentirse clase gobernante que separaban a blancos y criollos de los indios.

Desde los pueblos indígenas se respondió con luchas y movilizaciones por el derecho a la educación y acceso a la escolaridad básica. Su marginación del sistema cultural y educativo de la nación, proveyó también las manifestaciones culturales indígenas pudiesen reproducirse en los espacios privados de las comunidades indígenas, pues era de interés de los hacendados y gamonales de mantener el aislamiento entre indios y criollos, en tanto tal aislamiento contribuía a un desarrollo económico sustentado también en el régimen de servidumbre. Pero su incomunicación contribuyó a la conservación cultural de los pueblos indígenas, en tanto proporcionó a las comunidades y pueblos indígenas la base material para su reproducción cultural: el reconocimiento de la comunidad indígena y de la propiedad campesina comunitaria. Sin embargo hubo periodos donde la cuestión indígena formaba parte del proyecto político de la revolución liberal que asomaba en el poder, con la ruptura del colonialismo español, como el movimiento liberal agrarista en México en el siglo XIX y las luchas obreras provenientes de campesinos que se habían proletarizado a inicios del siglo XX en Bolivia y Perú.

Las políticas educativas indígenas no han sido necesariamente continuas, pero han tenido hitos de importancia en el desarrollo de la educación de América Latina; si el régimen educativo colonial se basó en la necesidad “histórica” tanto de convertir al indio a la nueva fe como de civilizarlo, a través de su cristianización y extirpación de sus dioses y de sus ritos religiosos. Si la tarea educativa república fue más de lo mismo; inconvenientemente los invisibilizó y su atención fue excluirlos de los sistemas educativos. La escuela heredaba del

régimen feudal el espíritu de la hacienda: la superioridad de la cultura occidental y el desprecio de las culturas nativas. Cuando las clases dirigentes a inicios del siglo XX intentaron cortar la brecha educativa que los separaba de Europa, decidieron llevar la educación también a las zonas rurales, se enfrentaron a la férrea oposición de los hacendados y del clero como su aliado natural y espiritual. La oligarquía y el clero se opuso sistemáticamente a la escolarización de los niños y niñas indígenas ante el temor que la educación contribuyese a la emancipación social de sus siervos y a la posibilidad que esta sirviera para la toma de conciencia crítica que ponga en inestabilidad del orden oligárquico.

3. La luchas por la inclusión educativa de los pueblos indígenas:

En la últimas décadas del siglo XIX y más notoriamente en la primeras décadas del siglo XX, la educación de los pueblos indígenas era vista como una posibilidad de subversión y de estallido social, en tanto se temía que la educación contribuyese a que los indígenas conscientes de la condición de servidumbre comenzaran a reclamar sus derechos ancestrales y por esa misma igualdad que la ley les concedía; pero que tenía solo un reconocimiento decorativo; solo se reconocía en el papel. Los pueblos indígenas andinos empezaron a migrar a las principales ciudades y a proletarizarse ocupando los primeros espacios marginales de las grandes ciudades; con una escasa integración en las sociedades nacionales, desde los espacios rurales e indígenas avanzaron a la periferia de los nuevos barrios, percibieron que desde ahí se podía abrir una barricada para luchar por expandir sus derechos. La escuela aparecía como la aspiración principal de movilidad social, como una locomotora poderosa e integradora hacia una sociedad integradora e inclusiva.

Concibieron que a través de la educación de sus hijos fueran a conquistar la nueva ciudadanía, la necesidad de que por primera vez los “*mistis*”⁷ los iban a visibilizar y considerar como personas en iguales derechos y oportunidades que tenían los mestizos y criollos. En distintas localidades rurales de América, la lucha por la educación se convierte en una plataforma reivindicativa comunitaria de una ciudadanía imaginaria que moviliza a miles de familias indígenas para exigir nuevos escenarios educativos dentro de un nuevo sistema

⁷ Palabra quechua que se atribuye a una persona española o descendientes de españoles. Los aimaras la denominan “qhara” y los guaraní “caray”.

escolar que se conseguirían en movilizaciones y luchas; para contar con una escuela como un derecho de la comunidad.

La proletarización creciente de las poblaciones indígenas, su conversión de “indígenas” en “campesinos”, exigía cada vez más acceso a la educación. Cuando los pueblos empezaron a demandar contar con una escuela comunal, surgirán las polémicas en el seno de las clases oligárquicas y de los círculos eclesiásticos, si los indios deberían tener derecho o no a la educación. Lejos de esa discusión las masas indígenas se movilizarán por el derecho a la educación con reivindicaciones que fueron acompañadas por incidentes violentos y que empezaron a minar seriamente al orden oligárquico vigente. En ocasiones, la demanda frente al Estado respecto a contar con un mayor acceso a la educación, llevó a los regímenes políticos a enfrentar una creciente demanda para la inclusión educativa, mediada de situaciones delicadas y aún violentas, como ocurrió, por ejemplo, a fines del siglo XIX y principios del XX en diversas localidades indígenas de Bolivia y el Perú. Cabe precisar, sin embargo, que en algunos casos esa lucha se dio también desde la legalidad y apelando a la legislación dada por los grupos económicos asentados en el poder⁸.

Sin duda las revoluciones mundiales marcaran la discusión sobre cómo debería ser el futuro de la educación. La lucha por la tierra terminó en Reforma Agraria en México, luego esta se convirtió en revolución en 1917. La influencia de la Revolución Rusa que estremeció al mundo en 1917; conmoverá a todos los movimientos indigenistas, populares y de liberación nacional, desde las primeras décadas del siglo XX hasta nuestros días imprimirá la problematización sobre nuevos enfoques, metodologías y escuelas educativas. Treinta y cinco años después de la revolución bolchevique, en el país más atrasado de América del sur, estalló la Revolución Boliviana en 1952, con la movilización de las masas indígenas y que estuvo dirigida por un partido nacionalista de clases medias.

Con el triunfo de la revolución se logró la promulgación de una reforma educativa progresista con la inclusión de los pueblos indígenas, entonces se ponía énfasis de las condiciones igualitarias bajo la cual se entendió entonces los derechos y oportunidades que

⁸ Conde (1994: 89) cita un memorial escrito por el líder Santos Marka T'ula, en 1924, que ilustra no sólo la manera en la que los indígenas apelan a sus derechos desde la propia legalidad, sino el afán por apropiarse del castellano como herramienta de defensa individual y colectiva: «Santos Marka T'ula del cantón Sampedro de Curaguara de la Provincia de Pacajis... rispitusaminti pedi se franquie y la Copia del testimonio que la Compañía corro anta UD. In basca de su alto diva... mis reclamamos esta prisintado anti las autoridades de Alta Gusticia pidiendo la revista di Dislindi general en tallado asi pedindo la Escoela fiscal normal...».

tendrían todos los ciudadanos en Bolivia. En América latina se revitalizó plantear acciones de políticas estatales para resolver el “problema del indio”. Algunos se embarcaron en el camino legislativo con la promulgación de una legislación progresista para la época, que proponía la incorporación de los indios como mestizos en el nuevo orden, pero en una nueva condición de ciudadanos y bajo una supuesta igualdad ante la ley. Simultáneamente en el plano económico y social trajeron consigo, de un lado, la expropiación territorial, y, también la imposición de la cultura nacional en contra de la cultura indígena, en una lógica de lucha entre el capital y el trabajo, y con elementos complejos de las definiciones entre clase y etnia; como sentencia Montoya (2009):

“Luego de sus profundos estudios sobre la lógica de funcionamiento del capital y el capitalismo, el proceso histórico de la acumulación de capital y de las tendencias futuras de ese modo de producción, Marx propuso que la clase obrera sería en Europa y en Estados Unidos el nuevo gran sujeto y actor histórico para cambiar el mundo, dejar atrás el capitalismo, construir el socialismo y llegar al comunismo. Con Marx y Engels nació la convicción de considerar a la clase obrera como embrión o portadora de otro mundo para intentar convertir en realidad la utopía de la modernidad entendida como sinónimo de justicia y de libertad. Esta visión europea fue llevada al mundo entero y asumida dentro de la izquierda en general como un dogma, una verdad que no necesitaba ser probada. Como demográficamente los obreros no eran mayoría en los países europeos y Estados Unidos, y menos en los del llamado tercer mundo, la clase proletaria fue considerada como motor, dirección y fuerza principal de una alianza de fuerzas entre las que destacó el campesinado, seguido por la llamada “pequeña burguesía”, las capas medias e intelectuales. En la segunda mitad del siglo XIX, primeros tiempos de la izquierda marxista europea, la preeminencia de la clase obrera sobre el resto de clases y grupos sociales, parecía inobjetable. El propio Marx comparó a los campesinos con “un saco de papas”, queriendo decir que no tenían potencialidad alguna para ofrecer otro tipo o modelo de sociedad. Pero la realidad mostró que en Rusia y China los campesinos debían ser tomados en cuenta tanto por su peso demográfico como por la importancia de sus luchas por la tierra y contra los señores de la tierra. Entonces fue pertinente subir de categoría a los campesinos, quienes luego de ser considerados como “un saco de papas” pasaron a ser un “aliado principal” de lo que se llamó “Alianza de la clase obrera y el campesinado”.

El temprano movimiento de las escuelas indigenistas bolivianas de fines del siglo XIX constituye un ejemplo de la lucha por la escuela que cubrió distintos lugares de América. De igual forma, los reclamos iniciados por el dirigente aimara Manuel Z. Camacho en la región de Puno en 1902, en el Perú, y la fundación de los primeros “núcleos educativos comunales” constituyen también una muestra de cómo los indígenas buscaron apropiarse de la escuela, del idioma castellano y de la lengua escrita en él, en tanto comprendieron que sólo podían ejercer sus derechos ciudadanos por medio de la educación que el Estado reconocía como oficial (López, LE: 1988).

En una mirada retrospectiva observamos, que ya desde principios del siglo XX se iniciaron las primeras experiencias de escuelas indígenas en muchos países de América

Latina. Tal es así, que a partir de los años 30, en diversos países se ponen en práctica las primeras metodologías bilingües o de educación rural indígena con que cuenta la región andina. Experiencias como la de Warisata⁹ en Bolivia con Elizardo Pérez y Avelino Siñani, en Cayambe Ecuador con Dolores Cacuangó y en Perú con María Asunción Galindo y José Antonio Encinas¹⁰, entre otros, recogen experiencias precedentes que permiten plantear la necesidad de incorporar la escolarización de las niñas y niños indígenas a la:

“realidad social y cultural del niño indígena y campesino en el proceso educativo, estableciendo un vínculo más estrecho entre escuela y comunidad para transformar las relaciones al interior de la escuela, estableciendo prácticas más democráticas y desterrando el autoritarismo dominante” (Ames, Patricia: 2004).

El control de la educación siempre ha estado bajo el dominio hegemónico económico y social de la trilogía dominante compuesto por hacendados, curas y militares. Todo intento de democratizar la escuela fue aplastada con violencia. La ideología liberal preexistente en el paradigma cultural oligárquico republicano, ante el peligro de enfrentar indígenas conscientes en sus deberes y derechos y de perder sus utilidades, reaccionaron violentamente que, como en el caso de la masacre contra los indígenas y campesinos aimaras en Puno. Esta masacre contó con la justificación, respaldo y apoyo de la jerarquía de la Iglesia Católica. Abonó a la crisis el apoyo que recibieron las comunidades aimaras por Z. Camacho, pastor evangélico de la Iglesia Adventista para organizar sus escuelas para indígenas.

Se lleva a los foros de discusión académica y cultural la lucha espiritual entre las iglesias y detrás de estos los intereses económicos por apoderarse de las conciencias indígenas y detrás de esto, de sus territorios. Dando inicio también a una lucha encarnizada para ganarse las almas de los fieles indígenas entre la disputa espiritual de los mercantilistas y conservadores católicos y los liberales evangélicos protestantes.

⁹ La experiencia educativa de Warisata Escuela – Ayllu, es un hito histórico dentro de la educación indígena de todos los tiempos, constituye para muchos el modelo de gestión educativa más trascendental en todo Latinoamérica, es decir, adaptaron y desarrollaron esta experiencia en muchos países: México, Perú, Ecuador, Guatemala, EEUU, Venezuela, Colombia, desarrollaron políticas educativas bajo este modelo, Cuba las aplicó con más notoriedad (Yvette Mejía Vera, 2006, La Paz, Bolivia).

¹⁰ Y que hoy por hoy, en pleno siglo XXI, esta situación sigue, aún está lejos de resolverse. Hace cincuenta años, José Antonio Encinas al referirse de la escuela rural y de la situación económica del indio nos dice: “El indio es el elemento más distanciado, el que mayores diferencias acusa. Pues, bien, el problema está en borrar esas diferencias y aproximarse hacia la línea común. Tal proceso es esencialmente económico, puesto que la más notable diferencia entre el indio y los demás componentes de la masa social está en que aquél es sistemáticamente excluido”. En el ensayo de “escuela nueva en el Perú” 1932. Edición Facsimilar, Centro de investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Lima, 1986, pp.66-70.

A inicios del siglo XX, la lucha de los movimientos obreros y campesinos del Perú ayudan a problematizar el problema de la educación indígena para toda América, desde una perspectiva socialista, anticolonial y antiimperialista, se analiza la situación social, económica y cultural del indio¹¹ (Mariátegui: 1965). Se plantea la necesidad de integración del pensamiento indoamericano y del indio vivo en la vida política y económica nacional (Haya de la Torre: 1970). Surge el concepto de Indoamérica y la construcción de los primeros partidos de masas, en la mayoría de casos asociados a la reivindicación y reconocimiento de que las mayorías nacionales que era mayoría indígena y que no estaban integrados a los Estados nacionales.

Tempranamente desde el movimiento obrero y sindical se organizan las organizaciones indígenas y campesinas; las cuales abrirán el debate y la discusión al interior de sociedad para demandar al Estado, proyectos educativos que incluyan la escolaridad de las niñas y niños indígenas, se experimentarán las primeras metodologías interculturales y bilingües iniciados en la región y que incluirá la movilización social comunitaria para que la educación transforme el viejo aparato educativo colonial. La presión del movimiento social marchó más lejos de los objetivos originalmente planteados por quienes lo dirigían y que ha llegado hasta el grado de levantar una plataforma reivindicativa, inclusive en el marco de ir gestando su reconocimiento como pueblo y nación.

Un hito de la lucha de la educación indígena en Bolivia, es parte indispensable la experiencia de Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata, que si bien puso énfasis en aspectos institucionales y de organización escolar para lograr mejores y mayores vínculos entre escuela y comunidad, tomó como base la organización social indígena, aimara en este caso, para diseñar un sistema educativo más sensible culturalmente (Pérez, Elizardo; 2003:193).

En el oriente boliviano, se encuentra registrada una experiencia en la existencia de la Escuela indígena en la comunidad guaraní de San Antonio de Parapetí semejante (APG: 1990). La experiencia aimara y guaraní supuso que la educación debería priorizar la instrucción de las masas indígenas con pertinencia cultural, la educación comunitaria para la

¹¹ Mariátegui (1965) sentenciaba que “El problema del indio es un problema de educación. El pedagogo moderno sabe perfectamente que la educación no es una mera cuestión de escuela y métodos didácticos. El medio económico social condiciona inexorablemente la labor del maestro”.

democratización de la escuela y la participación de los comunarios aportando sus saberes y su cultura en los contenidos curriculares. La escuela indígena guaraní tenía un modelo de gestión cooperativista, siguiendo el modelo de escuela alternativa que se había empezado a desarrollar en Warisata¹².

Dichos movimientos reivindicaban el derecho de la población indígena a la escuela y a la educación, instituciones a través de las cuales la población indígena, buscaba acceder a la educación que se impartía en lengua castellana y a la escritura en ella, por considerarlas herramientas que podrían coadyuvar a su reconocimiento como ciudadanos y, por ende, a gozar de los mismos derechos y beneficios que el resto de la sociedad ostentaba. Situaciones como esas han llevado muchas veces a líderes e intelectuales indígenas a afirmar que la lucha por el derecho a la educación indígena, no es una concesión estatal ni gubernamental, sino un fruto de la presión y la exigencia de los propios involucrados.

El Estado liberal tomo muy poco en cuenta, el carácter étnico y lingüísticamente diferenciado de sus sociedades a las que las masas indígenas pertenecían por derecho ancestral, seguían siendo mayoritarios en muchos países con más de las $\frac{3}{4}$ partes de su población. No obstante, los nuevos proyectos republicanos, como los de México y el Perú, la utilización del pasado indígena, fue el cimiento de la nueva sociedad mestiza, así como también, sirvió en algunos casos, para el empleo transitorio de las lenguas indígenas en el sistema educativo; pudieran dar tránsito a la educación oficial que como era concebida aceleró la aculturación de la población indígena. Sin embargo la división y fragmentación social ciertamente subiste en el imaginario social con criterios de valoración de una inconvivencia y desentendimiento de poblaciones consideradas irrecuperables y excluidas de la modernidad y el desarrollo.

En este camino los sistemas educativos nacionales, condicionaron a los pueblos indígenas a aceptar como válidos y prestigiosos los valores culturales que la sociedad hegemónica occidental y cristiana trasmitía y reproducía; y a sentir desprestigio y vergüenza de su cultura y su idioma, los medios que se emplearon en los proyectos educativos tuvieron

¹² “En este núcleo, se interpretaba con fidelidad el sentido de la doctrina forjada en Warisata. El estatuto no sólo era conocido, sino que se lo cumplía y acataba teniendo en cuenta que no era un conjunto de normas, rígidas y tiránica, sino, al contrario, un instrumento para la acción, tanto más pujante cuanto más valiera el elemento humano que lo llevaba a cabo” (Pérez, 1992:223).

como regla la violencia oficial o simbólica, que buscaba mantener el entramado social de servidumbre, que aseguraba la hacienda.

A partir de la segunda década del siglo XX, influenciados por las conquistas sociales emprendidas por la revolución rusa y mexicana, surgen las primeras agrupaciones políticas socialistas como el Partido Socialista fundado por Mariátegui y los primeros núcleos políticos en la sombra de las tendencias populistas; como es el caso del APRA (Perú), MNR (Bolivia), el Partido Justicialista (Argentina). Como antes ocurriera en México, país que comparte con el Perú una preocupación temprana por las políticas educativas dirigidas a la población indígena, así como por el surgimiento de una corriente indigenista, junto a un pensamiento socialista desde la intelectualidad, que influyó sobre las letras, las artes y las ciencias sociales, entre otras dimensiones de la vida nacional, la educación de la población indígena es una constante de su historia educativa y de la preocupación de sus intelectuales y centros académicos.

En la década del 40, bajo el liderazgo del Presidente Cárdenas con la nacionalización del petróleo y el desarrollo de la Reforma Agraria, México lanzó un movimiento indigenista, en Pátzcuaro. Los Estados latinoamericanos adoptaron de manera conjunta las resoluciones, visión discursiva y programática relativamente común respecto de la educación del indio y de la necesidad de incorporarlo y asimilarlo a la vida nacional aún, nacionalizando al indio, cuando para ello fuera necesario utilizar, al inicio, sus lenguas ancestrales. En la reunión de Pátzcuaro, se reconoció la utilización de los idiomas indígenas para los procesos iniciales de escolarización; aunque teniendo siempre en mente la urgente política cultural de alfabetización para asimilar a las poblaciones indígenas a una identidad ficticia de su incorporación social, económica y cultural al Estado, como en una comunicación personal comparte Ronald Torres (2012):

“La impresión general que es que la manera que desarrollamos nuestras definiciones de cultura y de educación, es contacto cotidiano es escandalosamente monocultural criolla. Es legítimo para nuestros ciudadanos la jerarquización y elitización de la cultura en espacios oligárquicos, negando el derecho de los pueblos originarios a expresarse y gobernarse con autonomía. El problema reside en que gran parte de las poblaciones migrantes-quienes llevan la vanguardia de los mestizajes y del comportamiento de estas poblaciones- construyen su vida en función de alimentar este imaginario occidental criollo a pesar que les es tan esquivo y discriminatorio. Hay que descolonizar los instrumentos y conceptos que habitualmente usamos para construir nuestro acriollado indigenismo, y acercar a la vida con el saber de un modo democrático y socialista. Si a un tiempo la tarea es desactivar culturalmente los entramados de la dominación, hay que ver que este discurso que fragmenta al país es de por sí no tan monocultural como se cree. Este discurso es descentrado y fragmentario, pues refleja la

heterogeneidad cultural y los desencuentros culturales que soportamos. En el nivel político la prueba de estos abismos es que no sólo el poder oligárquico demuestra una mentalidad de enclave y corporativa en el desarrollo de su política y vida económica, sino que los movimientos populares también están seriamente divididos por luchas políticas y doctrinarias. La misma savia de la organización política de un movimiento puede en la acción cultural y política crear nuevas subjetividades y actores simbólicos si es que abandona esa concepción de poder sectorial que instalan muchas veces las ONG criollas y la colonial forma de ver la construcción de ciudadanía entre los actores populares. Hay que tener una estrategia nacional, pero en función de la vida de estas identidades y no para reproducir la cultura parroquial de los apolíticos criollos”.

El triunfo de la revolución boliviana en 1952 en Bolivia y 20 años después con las profundas transformaciones iniciados por los procesos de Reforma Agraria (entre 1963 y 1969) y de Reforma Educativa (1972) en el Perú, se planteó la noción de una educación interculturalidad bilingüe. Desde entonces, los sistemas de educación pública habían instrumentados muchos proyectos y programas de EIB, para, con y desde las comunidades indígenas se han multiplicado esta demanda de contar con un servicio educativo en correspondencia cultural de los derechos de los pueblos indígenas.

Desde los años 70, debido a las fuertes presiones sobre sus tierras y estilo de vida, las organizaciones indígenas a nivel regional y nacional se han visto fortalecidas por su alianza con el movimiento ambientalista y ecológico. Este proceso de fortalecimiento de las organizaciones indígenas y la creación de redes a nivel de base va acompañado de un importante proceso de revitalización cultural en el que la generación de indígenas más jóvenes y educados desempeña un papel importante¹³. El reconocimiento internacional de los derechos indígenas coincidió con el proceso de democratización en muchos países de la región y contribuyó significativamente al reconocimiento jurídico y constitucional de los derechos indígenas en sociedades pluriétnicas y multiculturales.

En la década de los 70, las teorías marxistas sobre educación, expresaron sus concepciones sobre la educación, en relación a las condiciones socioeconómicas y laborales de un industrialismo en apogeo. Su importancia en la historia y en la educación contemporánea se deba a su influencia ideológica en los principales sindicatos de maestros, reclamada desde estas perspectivas, distintas experiencias políticas y educativas. El hombre procede de la naturaleza con la que se relaciona mediante el trabajo y la técnica. Las

¹³ El mensaje de los pueblos indígenas ha sido puesto de relieve en importantes reuniones internacionales, como la Cumbre para la Tierra celebrada en Río de Janeiro en 1992. Además, las Naciones Unidas crearon un grupo de trabajo sobre los derechos indígenas, proclamó el año y la década de los pueblos indígenas y en 1989 se aprobó el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.

condiciones del trabajo son las determinantes de la condición humana y de sus relaciones sociales. Al ser los hombres producto de su medio y estar determinados como seres sociales por la historia y la división del trabajo, la educación debe organizarse en torno al trabajo productivo y así poder superar la escisión de los humanos entre sí. Su propuesta de una educación polivalente fundada en la capacidad para ejercer distintos que hacerse supone la movilidad laboral.

Su teoría educativa se basa en la crítica que realiza a la educación propia del capitalismo, al afirmar que aporta una concepción unilateral del hombre. En la sociedad capitalista hay escuelas y enseñanzas que están dedicadas a los hijos de los obreros y en ellas se les enseña a ser obreros; asimismo se dan escuelas burguesas para los hijos del capital en las cuales se les enseña a ser patronos. En las primeras, la formación que se recibe es manual-profesional y en cambio en la segunda es solo intelectual. Aquí estriba, la formación unilateral del hombre sesgada en función del origen social de los niños.

Según la alternativa marxista, se centrara en el logro de una formación unilateral del hombre, hacia un tránsito de una formación total, completa e integral. La escuela ha de formar hombres integrales y sistémicos, ya que el hombre es capaz de hacer y de pensar, de ahí surgirá el concepto de escuela única e unificada. No puede haber formación sin trabajo ni trabajo sin formación. El niño debe ser educado de manera progresiva en el manejo de las principales herramientas de los diversos oficios. La idea central de la educación marxista es la cualificación laboral. La escuela además de politécnica debe ser laica, mixta y gratuita, y la reivindicación de una escuela unitaria pretende eliminar el origen de la división del trabajo. Los cambios educativos están vinculados a las transformaciones del hombre y sus relaciones sociales.

“Antonio Gramsci, reinterpreta el pensamiento de Marx, a partir de sus experiencias de las reformas de la educación de la sociedad italiana, tema central de su preocupación política. Sus análisis se centran en la crisis de los intelectuales en la vieja cultura y la necesidad de ser reemplazada por una nueva hegemonía cultural. Gramsci ha sido visto como el inspirador de la actual concepción política de los partidos comunistas occidentales. La cultura que reivindica Gramsci se dirige a la disciplina del propio yo interior, es toma de posición de la propia personalidad, es conquista de una conciencia superior, por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida. El enorme desarrollo de la escuela en el mundo moderno, nos indica la importancia de las funciones intelectuales; la base del nuevo tipo de intelectual la proporciona la educación técnica, relacionada con el trabajo industrial. Su comprensión de la sociedad debe explicarse con leyes históricas para una más elevada concepción del mundo; pues compete a los intelectuales dar coherencia a los problemas al unificar la teoría y la práctica (Muro, Roger: 2010).

Los cambios propuestos por intelectuales socialistas competen al Estado que se convierte en educador mediante una escuela formativa y única, con conocimientos desinteresados, de contenido inicial humanista y no profesionalista. Una escuela no clasista y con igualdad de oportunidades al equilibrar el trabajo manual e intelectual, donde están presentes los problemas que afectan a la sociedad. La escuela unitaria se convierte en el instrumento para formar a las nuevas generaciones por la acción consciente del adulto, manifiesta en la relación hegemónica del maestro. La libertad requiere de autoridad y disciplina para acceder a la autonomía personal.

Cabe denominar como escuela a la corriente que en Francia inaugura el libro *La reproducción* de los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron publicado en 1970. El interés de Bourdieu y Passeron se centra en desvelar como el sistema de enseñanza reproduce las relaciones entre las clases de una determinada sociedad. Según ellos, la escuela es extremadamente conservadora y sus condiciones objetivas determinan las aspiraciones y el grado en que pueden ser satisfechas. El alumno está destinado a repetir el destino de su propia clase social. La escuela trata de explicar esta desigualdad del éxito escolar desviando la atención de los orígenes sociales y trasladándolo a las dotes naturales de los individuos y así las clases privilegiadas llegan a legitimar sus privilegios culturales y sus privilegios sociales.

Las últimas décadas han sido convulsionadas por levantamientos indígenas que buscaban alcanzar la expansión de sus derechos ciudadanos, es así que las constituciones de un número importante de países latinoamericanos han sido reformadas, precisamente, para dar cuenta de la multietnicidad que caracteriza a sus sociedades; así como visualizar la propia presencia de los pueblos indígenas en sus sociedades. Con ello, la visibilidad de una ciudadanía indígena se ha incrementado, las voces de sus líderes e intelectuales, se escuchan cada vez más, las difíciles condiciones en las que ellos viven resultan más evidentes, y sus reivindicaciones, incluidas las políticas, merecen un mayor estudio y también mayor comprensión y simpatía por parte de un número cada vez mayor de jóvenes, intelectuales y pobladores no-indígenas en general quienes descubren que “la emergencia de los pueblos indígenas, el origen y la condición indígena de los países de los cuales forman parte y, sobre

todo, caen en cuenta que lo indígena no es únicamente historia y pasado sino presente y futuro¹⁴”.

En Bolivia, en este período, la dimensión normativa y restructuración del Estado sufrió cambios muy significativos. En 2008, se aprobó una nueva constitución, con reformas políticas que reconocen explícitamente el carácter étnico, plurilingüe e intercultural de su sociedad, con la férrea oposición de la oligarquía boliviana. Un año después se promulgó la Ley General de Educación “Avelino Siñani”, que incorpora la EIB como pilar de la política educativa que involucra a todo el sistema escolarizado y descentraliza el sistema educativo hasta el nivel de las comunidades indígenas, otorgándoles personalidad jurídica a las organizaciones territoriales e incluye por primera vez el área (y a la población) rural, las autonomías indígenas.

Se consolida un proceso de participación popular en experiencias en gestión de la EIB, se constituyen los Consejos Educativos de Pueblos Originarios - CEPOS, que haciendo uso de nuevas prerrogativas y facultades les brindaba las políticas gubernamentales de la Ley de Reforma educativa y la ley de Participación Popular, se apropiaron y cubrieron el liderazgo de las elites económicas dejaron de la educación y también a los avances educativos que no pudieron ser liquidada por las políticas de capitalización de la economía y sociedad boliviana. En estos espacios realizan esfuerzos significativos en la gestión de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las comunidades aimaras, guaraníes y quechuas. Los CEPOS consiguen avances y logros que involucran a todo el sistema educativo, debido a participación en el control social y al nivel de exigibilidad que conquistas los pueblos indígenas con las políticas sectoriales del gobierno con la educación boliviana.

La nueva ley general de educación, asume la continuidad y los antecedentes la Ley de Reforma Educativa (1996), cuyos principales elementos relacionados con los pueblos indígenas son las propuestas educativas innovadoras que implantó con la participación de los pueblos indígenas, la inclusión de enfoques interculturales y el apoyo al desarrollo de una política lingüística que reconoce a los pueblos originarios de la construcción de la nación boliviana. Marcando una nueva época, el Estado boliviano les concedió a las comunidades

¹⁴ Luis E. López (2005) ha escrito varios ensayos que plantean como la educación ha influido en los pueblos indígenas para conseguir más derechos y las que sus organizaciones reclaman: la refundación del Estado nacional, una mayor participación en la toma de decisiones para perfeccionar la democracia; la defensa de los recursos naturales, la nacionalización de los servicios públicos y empresas estatales que fueron privatizadas.

indígenas, un mayor protagonismo en autonomía política para la construcción de modelos educativos inclusivos y participativos. La escuela será vista cómo el espacio público donde se construye una ciudadanía intercultural¹⁵, basada en la inclusión de sus derechos más importantes, donde la educación se articula con la recuperación de sus derechos al territorio y recursos naturales, idioma, identidad étnica, patrimonio cultural, autonomía y participación indígena.

Entre 1995 y el 2005, se desarrollaron varios proyectos educativos de EIB en las regiones quechua, aimara y guaraní. En esos años, se constituyen los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), donde el tema central más relevante fue la participación de las organizaciones indígenas en el Proyecto Educativo Nacional, y a nivel de las comunidades la participación popular de los dirigentes comunales, los padres de familia y los sabios indígenas para apoyar la gestión escolar. Se inicia una manera novedosa de participación en los varios niveles de gestión educativa.

La comunidad empieza a participar en el seguimiento y evaluación del desempeño de los docentes y alumnos; la elaboración de los materiales educativos en castellano y lengua indígena; los padres de familia propician su participación en las decisiones que se toman en la escuela, en la evaluación de los alumnos y docentes. Todas estas acciones apropiadas por las organizaciones indígenas permitieron fortalecer y reafirmar la identidad indígena, ya que muchos sentían el desprestigio y la invisibilidad de su cultura, estaban sometidos a la idea de que su lengua materna, las costumbres, los conocimientos tenía menor valor que los conocimientos oficiales y formales que promovía el sistema educativo boliviano.

En Perú, en cambio las propuestas serias de educación indígena han venido desde las mismas comunidades y de los pueblos indígenas; pero sin ninguna articulación política y organizativa de su amplia plataforma de lucha por ser incluidos y visibilizados como iguales por el sistema educativo peruano. Desde el Estado, las priorizaron de la estabilización macro económica, llevo el abandono sostenido del proceso de Reforma Educativa, básicamente en el gobierno del APRA y la congruente asimilación del modelo de privatización de la educación peruana. Así las políticas de privatización o concesión del territorio y los recursos naturales colisionaron con la identidad de las organizaciones indígenas y con ensayos de privatización

¹⁵ La construcción de la ciudadanía indígena se basa también en la participación democrática en la toma de decisiones en los ámbitos públicos y privados del nuevo tipo de sociedad pluricultural que se quiere construir.

de la educación pública, exigiendo que el o los varios sistemas educativos basados en las iniciativas privadas o en las asociaciones públicas y privadas sea la base del desarrollo educativo. Se buscaba liberalizar la educación y abrirlo al mercado; sin tomar en cuenta el carácter público y la extrema pobreza que vivían las mayorías nacionales. La cultura, las costumbres y los idiomas fueron invisibilizados y uniformizados por parte de la política oficial educativa, lo cual significa dismantelar lo poco que se había avanzado en materia de EIB y de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas.

Los pueblos indígenas habían logrado superar el papel de desprestigio y arrinconamiento que habían tenido los idiomas indígenas a un espacio doméstico; la urbanización creciente de las sociedades latinoamericanas de migrantes indígenas; convirtieron los espacios subalternos en áreas donde nuevamente reproducían su cultura a través del arte, la música, la gastronomía y se empieza nuevamente a usar lengua indígena como medio de comunicación en espacios privados como comunidad, y posteriormente en la escuela¹⁶. Sin duda, la transformación que tiene más alcance en el tiempo en el sistema educativo con su propia diversidad fue la participación de las organizaciones indígenas, campesinas y sindicales en la Reforma Educativa.

Y ésta es la coincidencia con el proyecto que impulsaron las principales organizaciones sindicales e indígenas como la COB, la CSUCB, la CIDOB y la APG, en Bolivia, o AIDSESEP; CNA CCP y CONACAMI en Perú, en efecto, la educación fue concebida como una estrategia de lucha reivindicativa. Por ello empezaron la discusión en el seno mismo de sus organizaciones y en las propias comunidades hicieron suya los programas y proyectos de EIB en las regiones quechuas, aimaras y guaraníes. De hecho, se observaron resultados muy positivos porque los dirigentes y los padres de familia tuvieron un alto grado de involucramiento en la educación y las estructuras estatales aceptaron la concepción del control comunitario de la escuela bilingüe.

¹⁶ Adán Antenor 1994, líder guaraní anunciaba: “Queremos una nueva generación que no sea discriminada y humillada, que se pueda comunicar en su lengua en cualquier parte del país, y que se enseñe el guaraní en todas las escuelas de nuestro territorio y también el castellano para mejorar la comunicación intercultural. Queremos participar en el Consejo Nacional de Educación porque el problema también es nuestro y porque siempre otros hablan por nosotros y nuestros hijos. Para todos con quienes vivimos en este territorio, un día lo vamos lograr”

4. El Instituto Lingüístico de Verano:

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), formó parte de política exterior en cooperación para el desarrollo que había diseñado el gobierno norteamericano con los estados latinoamericanos, surge como institución eclesiástica y protestante, que asumiría de manera institucional las decisiones tomadas en Pátzcuaro, debido precisamente al papel que ya cumplía en ese país en el ámbito de la educación y la evangelización de la población indígena. El ILV se convirtió en la agencia de cooperación educativa transnacional más importante de los Estados Unidos para promover los principales procesos de educación indígena en los países de América latina y el organizador de los primeros programas de educación bilingüe ajustados al interés de la política exterior norteamericano. El ILV se consolidó como la institución educativa de ultramar norteamericana que asesora a los ministerios de educación de los estados latinoamericanos para implementar programas educativos con pueblos indígenas. El modelo educativo seguía en control y predominio del interés de la política norteamericana y también a través de los misioneros-lingüistas, el interés soterrado de las transnacionales (petroleras o caucheras) que buscaban extender y ampliar sus mercados.

Así ocurrió, por ejemplo, en todos los países que contaban con poblaciones indígenas mayoritarias en los países de América Latina, con México y Guatemala, desde la segunda mitad de la década de los '30 y principios de los '40, en el Perú a invitación del Gobierno de Luis Bustamante y Rivero, siendo ministro de educación el Dr. Luis Valcárcel y en el Ecuador, desde mediados de los '40, y en Bolivia desde 1955. En este último país, el ILV se convierte en aliado principal en la temática educativa-indígena del gobierno revolucionario de entonces y el presidente Paz Estensoro suscribe un contrato, mediante el cual se le entrega al ILV la misión de educar a los indígenas del Oriente, el Chaco y la Amazonía. También en este caso, estaba presente el ideario cultural de construcción nacional basado en la uniculturalidad y el desarrollo del mercado (López, LE: 2003).

El ILV más les interesó trabajar con poblaciones que habitaban los remotos territorios ubicados en regiones de floresta tropical amazónica donde se ubicaban territorios en materias primas exportadores como el caucho, el gas y el petróleo. Estos dos ultimo porque se trataba de consolidar el territorio nacional y las fronteras a los circuitos financieros internacionales, reduciendo e incorporando a la población con la que históricamente nunca había tenido

contacto, y a lo primero en tanto se trataba de pobladores a los que había que evangelizar, convertir a la nueva fe y “salvar”. A diferencia de los indígenas andinos, los pueblos de la amazonia habían desarrollado verdaderas guerras de resistencia indígenas contra los misioneros católicos, caucheros, comerciantes y migrantes andinos en el proceso de colonización de sus territorios indígenas, a diferencia de los pueblos quechuas y aimaras, muy pocos pueblos indígenas amazónicos, habían sido integrados en las sociedades nacionales, por el Estado o los misioneros católicos en el siglo y décadas pasadas habían inspirado de manera “interior” como había estado organizada la colonización “exterior” europea:

“Esto es, en Occidente la imagen "interior" construida por letrados y letradas, viajeros y viajeras, estadistas de todo tipo, funcionarios eclesiásticos y pensadores cristianos, estuvo siempre acompañada de un "exterior interno", es decir, de una "exterioridad" pero no de un "afuera". La cristiandad europea, hasta finales del siglo XV, era una cristiandad marginada que se había identificado con Jafet y el Occidente, distinguiéndose de Asia y de África. Ese Occidente de Jafet era también la Europa de la mitología griega. A partir del siglo XVI, con la concurrencia triple de la derrota de los moros, la expulsión de los judíos y la expansión por el Atlántico, moros, judíos y amerindios (y con el tiempo también los esclavos africanos), todos ellos pasaron a configurarse, en el imaginario occidental cristiano, como la diferencia (exterioridad) en el interior del imaginario. Hacia finales del siglo XVI, las misiones jesuitas en China agregaron una nueva dimensión de "exterioridad", el afuera que está dentro porque contribuye a la definición de la mismidad. Los jesuitas contribuyeron, en los extremos, Asia y América, a construir el imaginario del circuito comercial del Atlántico que, con varias reconversiones históricas, llegó a conformar la imagen actual de civilización occidental de hoy, sobre la que volveré en el apartado IV. No obstante, el imaginario del que hablo no está sólo constituido en y por el discurso colonial, incluidas sus diferencias internas (e.g., Las Casas y Sepúlveda; o el discurso del Norte de Europa que a partir del siglo XVII trazó la frontera Sur de Europa y estableció la diferencia imperial), sino que está constituido también por las respuestas (o en ciertos momentos falta de ellas) de las comunidades (imperios, religiones, civilizaciones) que el imaginario occidental involucró en su propia autodescripción. Si bien este rasgo es planetario, en este artículo me limitaré a examinar las respuestas desde las Américas al discurso y a la política integradora y a la vez diferenciadora de Europa primero, del hemisferio occidental luego y del Atlántico Norte, finalmente” (Mignolo, Walter: 2010).

Las primeras recomendaciones de política educativa indígena hechas por el ILV a los Ministerios de Educación en los países de América Latina, fueron propuestas educativas bilingües implantadas en el primer año de escolaridad que propiciaban el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua nativa y el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua durante los primeros dos o tres años de escolaridad, para fomentar luego el pasaje a una educación primaria encaminada exclusivamente en castellano. Tratándose de una época en la que la pedagogía bilingüe, primaban casi a exclusividad los principios y criterios lingüísticos. Esta propuesta no podía hacerse extensiva a todas las poblaciones que la

requiriesen sino únicamente en la medida en que se contase con descripciones lingüísticas y alfabetos indígenas, por muy mínimas que fueren, de los idiomas indígenas en cuestión¹⁷. Esto significa que la corriente socio literaria del indígena, que hablaba en nombre del indígena, sin serlo, han sido reemplazados, en nuestro días se dispone que toda norma legal o reglamento que afecte a los pueblos indígenas debe ser consultada con las organizaciones indígenas.

La propuesta educativa bilingüe del ILV propiciaba el interés de “civilizar” a las poblaciones “primitivas” amazónicas. Fue sólo a fines de los '60 y más aún en el curso de los '70, después de los fracasados proyectos educativos bilingües llevado por el ILV que empieza a demandarse y, a exigirse la presencia del Estado, el derecho de que este atiende a las poblaciones indígenas a ser educados con programas de Educación Intercultural Bilingüe. Surgieron programas educativos alternativos que despojados del criterio neo-evangelizador, e imbuidos del reconocimiento de la multiculturalidad y el plurilingüismo que caracterizaba a los países latinoamericanos, comenzaron a experimentar nuevas vías de bilingüización escolar. Cabe destacar que, con la intervención del ILV en diversos territorios indígenas, comenzó también una unión de la cooperación financiera internacional, como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, con la educación con el apoyo del financiamiento de proyectos educativos vía endeudamiento externo, hasta ahora estrecha entre instituciones extranjeras de apoyo y el desarrollo de la EIB en la región.

En el caso peruano, fue la Universidad Nacional Mayor de San Marcos la primera en iniciar un programa piloto de investigación y experimentación de educación bilingüe con población quechua hablante en el área de Quinua, del departamento de Ayacucho, en el marco del Plan de Fomento Lingüístico que dicha casa de estudios impulsara a fines de la década de los '60. Años más tarde esta misma universidad, tomando como base el experimento realizado, logró influir en la definición de una Política Nacional de Educación Bilingüe, en el marco de la Reforma Educativa peruana de 1972. El Estado estuvo llamado a replantear la relación y el diálogo entre las sociedades nacionales y los pueblos indígenas. Los Estados comenzaron a organizar programas educativos especiales destinados a llevar ya

¹⁷ Sin embargo se reconoce que históricamente existe una práctica intercultural de cooperación y convivencia entre los diversos pueblos indígenas andinos y amazónicos un universalismo cultural de hecho. La existencia de una lengua que unificaba los pueblos indígenas con la cultura de la metrópoli estatal cuzqueña. La aculturación impuesta por la escuela, ocasiono en algunos lugares respuestas paralelas recreando modelos educativos indígenas que han supervivido e incluso traspasando las propias fronteras de los estados-nación.

sea la escuela o algunos programas específicos para alfabetizar a la población indígena, esta es una tarea que pudo y debió ser liderada por el gobierno revolucionario a través de la educación; pero su carácter autoritario limitó este proceso.

La opresión cultural del ILV produjo un proceso de aculturación pero también de documentación y elaboración de los principales alfabetos de los pueblos indígenas amazónicos. Los pueblos indígenas no han tenido otro camino utilizar estos aprendizajes básicos para incorporarlos a su reivindicación cultural en la educación formal para superar el destino y aislamiento que los ha convertido en ciudadanos de segunda clase, con derechos sociales, económicos y culturales negados o insuficientemente expandidos. A partir de los logros conseguidos por el ILV, el Estado a través del Ministerio de Educación colocó en la agenda educativa, la promoción de políticas educativas para acortar la brecha, entre las poblaciones marginadas e igualar con las que tienen mejores oportunidades promoviendo una educación de calidad, ratificando el valor de la intervención estratégica que tiene el Estado para pensar la educación pública intercultural con un “cambio de paradigma” para todo el sistema educativo nacional. El desencanto con el sistema escolar y con los reiterados intentos de fracaso de las reformas educativas, han llegado a una inmovilidad de políticas educativas que revisten características alarmantes en el país.

Los resultados del modelo de educación bilingüe dejaron la sensación del interés por la aculturación de la escuela y la evangelización de las personas, con comportamientos sociales inducidos que reproducen claros signos de racismo cultural, ocasionado por la educación oficial y el currículo dominante. La escuela, actúa como instrumento avasallador de aculturación y migración al progreso y su integración al mundo global. Un ejemplo de ello es el testimonio de Pasha Cesaja, uno de los últimos indígenas Toyoret que vive en la comunidad de Infierno en Puerto Maldonado, nos recuerda esta práctica de asimilación y avasallamiento cultural, aun no resulta y que la escuela actual reproduce:

“Mi profesor fue Elías Vela y luego la profesora Trinidad Márquez. Estudiaba entre mayoría de alumnos ese-eja. La enseñanza era en castellano, los alumnos bilingües. Pero la educación me quitó el entusiasmo, no volví a estar más contento. Ya no podía defender a mi viejo, ni estaba preparando de la vida. Sin embargo quería seguir preparándose y asistir a la escuela, pero mi padre era pobre. Recuerdo el volcán del 68, el jet Lima Pucallpa que se estrelló y de Velasco cuando entro de presidente, quiso quizás que todos seamos iguales, tanto el chico como el más alto; pero sus ministros le traicionaron. A mi padre y a mi mamá los mataron. Después de eso se murió mi hermano mayor y ya no quise vivir allí, Huimos y nos metimos al Patayacu y se vino de nuevo a Chonta, era comunidad ese-eja. Vinieron los padres

a civilizarles, el padre José Álvarez nos civilizo a todos. Se está perdiendo el ese-eja.”
(Entrevista, noviembre del 2010).

5. La educación indígena en el contexto actual:

La educación ha sido organizada para que sea funcional y sistémica, implementada como simple negación de toda idea de una educación intercultural y de la diversidad existente, negando el conocimiento histórico social de culturas pre existentes con sistemas culturales y de conocimientos propios, están asociados a la negación de la realidad plurilingüe de nuestro continente. Este hecho de imposición cultural, además de estar vigente, se ha generalizado ahora a escala planetaria cuya esencia constituye el modelo de las políticas de los organismos financieros internacionales con las políticas de privatización de la educación a escala mundial alineada al patrón universal del poder mundial. El modelo educativo que parece ser el más pertinente y de sentido común es el que debe tener como fin la parte activa el capital privado, considerado mucho más eficiente que los servicios públicos y estatales. Tómese por ejemplo el espectacular avance en la industria informática o la industria de la guerra, donde es el dinero privado el que financia la investigación básica y aplicada, y los lentos avances de la alfabetización de las personas, las políticas educativas no puede depender tan sólo de su rentabilidad económica. Lo que es bueno para los dividendos de las empresas no siempre es bueno para la educación de las personas.

Con el triunfo de la revolución industrial y de la imposición de la modernidad en los centros hegemónicos del poder en Europa (Francia, Inglaterra) y Estados Unidos de Norteamérica; la educación se ha visto encasillada y organizada; para responder al desarrollo que el capitalismo necesitaba elevar las tasas de beneficio y disminuir el coste de trabajo. El orden mundial se ha formalizado con un modo de producir conocimientos basados en la especulación y la destrucción de las fuerzas productivas. Y ello no lo hace solamente con aumento de la productividad del trabajo – como en la fase ascendente del capitalismo- sino reduciendo el nivel que históricamente ha alcanzado en función de los “*parámetros sociales, históricos, culturales*” por retomar la fórmula de Marx. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo euro centrado del capitalismo moderno que representaba Inglaterra y Francia y el mercantilismo de España y Portugal. El

avance de las comunicaciones, la informática y la biotecnología son los “parámetros modernos” de los desafíos educativos.

En este marco, la lucha por la educación indígena estuvo latente en la inclusión de los sistemas educativos. Surgieron nuevas experiencias educativas de emergencia indígena para reivindicar las culturas propias, lenguas y la deuda histórica con recibir una educación pertinente a su cultura. Las reivindicaciones de los pueblos originarios se dirigieron al reconocimiento de sus derechos económicos, sociales, políticos, religiosos y culturales, en el plano nacional e internacional. Las demandas educativas fueron una constante en toda la historia de los pueblos indígenas en América latina. La escuela llegó a las zonas rurales con el espíritu de la ideología liberal; y este mismo hecho, denigró la valoración de los saberes y los idiomas de las culturas indígenas.

Entonces la representación que tienen respecto de la escuela fue de inferioridad¹⁸, de los procesos educativos, de los roles y funciones que su cultura y su lenguas no valían nada y no podían contribuir a la formación de sus hijos. Para muchos pueblos indígenas, sus lenguas eran inferiores y no pertenecían a la esfera del poder dominante, ni se pueden legitimizar en su uso en ella, así como también muchos piensan que sólo el castellano es lengua apta para la lectura y la escritura. Para acceder a la escuela se veía obligado a renunciar a su lengua y su cultura. Aprender a leer y escribir significa todavía para muchos padres y madres de familia aprender castellano, lengua necesaria no sólo para funcionar más ampliamente sino también para sobrevivir en una sociedad hostil y extraña a sus propios derechos ciudadanos (López y Küper: 1999). Revertir esta situación es reconocer que:

“El Perú ha sido y es un país multilingüe y pluricultural. Originalmente, fue habitado por diversos pueblos indígenas; más tarde, vino la invasión europea y, con ella, la desaparición de numerosas sociedades, y también la llegada de esclavos procedentes del continente africano para suplir parcialmente la demanda de mano de obra indígena. Ha recibido también sucesivas migraciones desde diversos puntos del globo. Las relaciones que se establecieron entre esos distintos pueblos y sociedades configuraron una férrea estratificación social bajo la hegemonía de un grupo de poder, conformación que sustenta la exclusión, la discriminación y subordinación de las mentalidades y de las formas sociales, económicas, religiosas, culturales y lingüísticas diferentes a la hegemónica. Frente a esa realidad se requiere desarrollar una política cultural y lingüística coherente con la naturaleza de nuestro país que parta de la premisa de que “a mayor diversidad, mayor riqueza”. Se necesita que el Estado y la sociedad reconozcan y asuman positivamente al Perú como un país multicultural y que opten por fortalecer y difundir los principios que permitan la convivencia pacífica, el desarrollo con

¹⁸ Montoya describe como la educación y cultura occidental es percibida como el mito contemporánea, que crea rupturas de un dialogo entre culturas y una dicotomía entre el saber escrito y el saber oral, como el paso de día y despertar, mientras que la cultura y hablar en quechua noche y oscuridad.

igualdad de oportunidades, el respeto y la asunción positiva de la diversidad cultural. Solo de esta forma todos los peruanos contribuiremos a revertir la exclusión y la discriminación que han caracterizado a la sociedad peruana¹⁹”

Las raíces epistemológicas que fundamentaran el funcionamiento de los sistemas educativos oficiales fueron diseñadas con la idea predominante de la supremacía del discurso occidental que todo los valores occidentales son superiores a la cultura y lengua indígena. La EIB no ha podido tener autonomía con este enfoque, un sector mayoritario de las clases dominante la califica como esfuerzo inútil e inservible para enfrentar los desafíos de la globalización. Se aceptan políticas de alfabetización en EIB; pero no se resuelve las condiciones básicas financieras que profundizan las inequidades sociales y a aumentar la brecha de pobreza entre los indígenas y los no indígenas²⁰.

Se trata de educar para cambiar la educación abriendo caminos de vinculación de nuestras experiencias descolonizadoras, aceptando los sistemas de conocimientos de los pueblos indígenas con otras que emergen en el mundo desde una perspectiva universalista y de diálogo intercultural inclusivos. El tema identitario surgió precisamente de las corrientes modernas que trajeron a colación como una crítica al racionalismo, la emergencia de la diferencia; si nosotros volcamos la mirada exclusivamente a la identidad le hacemos el juego a la denominada postmodernidad que también surgió en occidente; ella es la que plantea el problema en función de la diferencia o de la identidad. Sin negar el hecho de que la identidad es un tema central hay que poner énfasis en un nivel material de la educación; la educación debe servir para la vida y en esa línea, los conocimientos de las culturas anteriores al surgimiento de la modernidad occidental es el apartheid²¹ con el objetivo de mantener las barreras culturales sin tomar en cuenta la perspectiva universalista.

Aún a pesar del carácter del colonialismo mental en que estaba organizado el sistema escolar y que se impartía en la escuela, se relaciona más bien con la superación de la exclusión social, el aprendizaje del castellano como lengua oral-franca. Más allá de tales propuestas, dos temas se destacan entre las demandas: la reivindicación territorial y la

¹⁹ Lineamientos de política de la educación bilingüe intercultural, 2004-2010. MED.

²⁰ Según algunos estudios, la diferencia de la EIB con la educación tradicional es un asunto de la colonialidad del poder. Tenemos a Félix Patzy que nos plantea que “existen en la actualidad los que hablan de la superioridad de algunas culturas y acciones educativas basados en la teoría del darwinismo, teoría que sirvió para someter a otras culturas. (Etnofagia estatal, 2006: 22).

²¹ El término “*apartheid*” es una palabra *afrikaans* que significa “separación”. Se utiliza para designar la política de segregación racial y de organización territorial que se aplicó en la República de Sudáfrica hasta 1990, y que ha ocasionado enormes cantidades de dolor, miseria y desgracia en varias generaciones de personas.

demanda educativa. El tema territorial aparecerá prioritario en la agenda educativa para las organizaciones y pueblos indígenas.

El tema educativo, que puede parecer sorprendente, es también considerado prioritario para las organizaciones indígenas pues estas parten de la idea que la educación es el punto de partida para el desarrollo. Está vinculada al tema de la identidad cultural, de la conservación y/o recuperación del idioma, pues se piensa en términos de educación intercultural bilingüe, y a la formación de recursos humanos propios; como afirma, Pio Mashingashi, Especialista de EIB en la UGEL de San Lorenzo - Loreto, desde una mirada de funcionario educativo y a la vez con la sensatez y sabiduría indígena:

“El estado debe escuchar las consultas que hace con los pueblos indígenas de Datem del Marañón, el termino consulta es aprobar y ese término cuidamos bastante, para consultar es si o no. Sabemos que el Estado tiene diferentes tareas. Sabemos que la educación está relacionada con la cultura y la lengua indígena y cuando conversamos con los padres de familia y con los estudiantes hemos discutido este tema para apoyar la EIB. Los pueblos originarios tenemos otra visión de la educación. Los pueblos amazónicos viven de acuerdo a sus costumbres y que son propias. Cada pueblo tiene sus organizaciones. No podemos decir que la educación es del Estado, los pueblos originarios tienen más presencia para educar a sus hijos. Cada persona está vinculada con la educación de sus hijos, con la conservación de su lengua, con el mantenimiento de su cultura. El PEL está relacionado con el trabajo que las Federaciones hacen; para apoyar la EIB y el pueblo debe responder. Nosotros como especialistas conocemos donde esta cada docente ubicado” (Entrevista, noviembre del 2010).

Esto no quiere decir, que el Estado reconoce los sistemas educativos interculturales con su propia filosofía, los fines y objetivos de la ciencia y el conocimiento, concordantes con la cosmovisión y la lógica de vida de los pueblos del mundo, reconociendo los valores y aporte para la humanidad en términos de igualdad que otras culturas del mundo.

La EIB ha surgido de las demandas de las organizaciones indígenas por su fuerte contenido político, ideológico, político²² en general quien, producto de todas estas nuevas situaciones, descubren, *“500 años después, el origen y la condición indígena de los países de los cuales forman parte y, sobre todo, caen en cuenta que lo indígena no es únicamente historia y pasado sino presente y futuro”* (López, LE: 2003:48)²³ Si no se logra una

²² Sobre el tema, Florencio Alarcón, diputado del MAS y ex presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua – CENAQ afirma una característica importante de las luchas de los pueblos indígenas: “Ser quechua no es quedarnos en nuestro mundo, ser quechua debe ser apropiarse de las tecnologías y otros avances de la ciencia para el beneficio de nuestro pueblo. Con el manejo de esas tecnologías podemos comunicarnos con indígenas del mundo”. El Deber, Santa Cruz de la Sierra, sábado 20 de noviembre de 2004.

²³ López (2003) afirma que los pueblos indígenas, también está tomado en cuenta la estrecha relación, convivencia y respeto con la naturaleza, los principios de esta propuesta es que la educación, se debe regir en “la cosmovisión expresadas en la

redistribución del ingreso público y una política presupuestaria con equidad, las políticas interculturales contribuirán fatalmente a institucionalizar la pobreza de un sector de la población. Dentro de esta plataforma educativa indígena la podemos ubicar en la exigencia educativa en varias dimensiones sociales y culturales de la población originaria, ha sido la participación indígena lo que más ha avanzado en el sistema educativo:

“En cuanto a la participación indígena: Las deficiencias encontradas se refieren a la forma como se organiza la representatividad política y social, que se percibe ajena a los pueblos indígenas. Existen contradicciones en cuanto a la visión de representación y la vivencia. Hay una búsqueda continua de representantes que sea parte y conozcan al pueblo que representan. La participación se da solo a través del voto. Se identifica una necesidad de recibir información sin la mediación de los medios de comunicación y se evidencia además que a la desigualdad en el sistema educativo cultural, la falta de organización y de preparación impide un mayor desarrollo. Las organizaciones indígenas no han conseguido transformar sus propuestas locales a un nivel nacional para que sean un proyecto político influyente e incluyente (Entrevista a Guster Bartenez, líder awajun y director de la UGEL de San Lorenzo, noviembre 2010).

6. La internacionalización de los derechos educativos:

Cuando las poblaciones indígenas se apropiaron de la escuela, los Estados introdujeron cambios educativos significativos de carácter constitucional incorporando temas de identidad, cultura, recuperación del idioma, derechos interculturales. Estos cambios encuentran la resistencia de las oligarquías mentalmente pre modernas y reclusas, y de las empresas sometidas a los mandatos del capital financiero internacional²⁴. La presión de los pueblos y movimientos sociales, a nivel internacional, ante el sistema de Naciones Unidas ha sido vincular los derechos ancestrales de los pueblos indígenas a las normas constitucionales de cada país, como se ha logrado en el sistema de naciones unidas con el reconocimiento del Convenio 169 de la OIT y la “Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” en claro reconocimiento a su derecho de libre auto determinación y autogobierno.

reciprocidad, complementariedad y la interdependencia armónica con la naturaleza y la sociedad. Esta interrelación está basada en nuestra espiritualidad de profundo respeto a la naturaleza y las formas de vidas existentes”.

²⁴ En Bolivia desde la llegada del gobierno de Evo Morales, las elites oligárquicas organizadas en los comités cívicos atacan cualquier medida positiva por muy mínima que sea a favor de la mayoría de bolivianos, como el caso de la atención de las niñas y niños con el bono escolar Juanito Pinto, o a los ancianos como la Rente Dignidad y la autonomía indígena. Argumentan que su respuesta ha sido luchar “en defensa de la democracia, contra el totalitarismo y fundamentalismo del gobierno de Evo Morales”. La participación indígena, en el marco del Nuevo Estado Plurinacional Comunitario, resulta insostenible para el poder de la oligarquía cruceña.

Algunos Estados han reconocido el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo – OIT, en el que hay un claro reconocimiento de los derechos políticos y el reconocimiento de pueblos con cierta autonomía para planificar su propio desarrollo; la norma incluye la vigencia y el reconocimiento y titulación de vastos territorios, lo que representa para los líderes indígenas una necesidad, puesto que solo así puede haber un manejo adecuado de su autonomía en términos políticos. El antecedente más lejano es la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), norma jurídica vigente que se inscribe en la construcción de un proyecto de humanidad basado en el ejercicio del derecho y libertad para todo ser humano sin distinción de raza, color, sexo, lengua, religión, origen nacional o social. Así mismo la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a las Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (diciembre 1992, Resolución 47/135 – ONU); la recomendación de la UNESCO (1953) sobre “El uso de las lenguas vernáculas en la educación” y, la Declaración de los Derechos Lingüísticos (1996). En el ámbito nacional, está la Constitución Política del Estado, las leyes de Reforma Educativa.

Las últimas décadas del siglo XX coinciden también con el término de las dictaduras militares y la reinserción de muchos países de la región en el proceso democrático. La vuelta a la democracia trajo consigo también el reconocimiento y la aceptación de un movimiento indígena que reclamaba sus derechos territoriales, culturales y lingüísticos así como un espacio propio en la reconfiguración ideológica y económica de los Estados latinoamericanos. En este contexto de reafirmación democrática y de creciente afirmación indígena, en un sinnúmero de países, se dieron dispositivos legales que reconocen derechos lingüísticos y culturales que, en muchos casos como los de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua, entre otros, llegan incluso a constituirse en reformas constitucionales.

Se ha empezado a tener una necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, para enfrentar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos interculturales, conscientes y críticos, de las diferencias culturales y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. En el ámbito jurídico político las últimas constituciones incluyen en sus textos la temática del reconocimiento de los derechos de los

pueblos indígenas y su integración a las sociedades nacionales; así como el reconocimiento parcial de sus derechos culturales y lingüísticos.

No obstante, las reformas liberales al libre mercado van en sentido contrario al reconocimientos de los derechos indígenas sean cuestionados, para ser modificados o interpretadas con leyendas y que obviamente tienen en perspectiva poner en valor el mercado de tierras de los territorios indígenas y de desconocer que se trata de pueblos, anteriores a la conformación del estado-nación, con derechos propios, en particular el derecho a la “libre determinación”, basado en el en el concepto de modelo de desarrollo propio, el concepto de la libre uso de los recursos naturales y de la educación que el pueblo decida. Algunas experiencias desarrollados por los propios pueblos indígenas corroboran este hecho de promover medidas de autodesarrollo:

“un modelo de desarrollo o sea como pueblo, que tiene características, tiene idioma, podía entrar a mejorar su vida. El proyecto de desarrollo no se veía claro después se decía hay que mejorar la vivienda muy bien a eso le llamamos infraestructura, viviendas, escuelas y todo eso pero hay que también que comer, entonces hay que hacer chaco grande de la producción, de la infraestructura eso nos daría mejoramiento de salud, educación de todas esas cosas, no se hablaba en aquellos tiempos de tierra entonces uno de los planteamientos era lo que hoy conocemos como el PISSET” (Entrevista a Guido Chumiray, presidente de la APG, noviembre del 2010).

La exigencia de iguales derechos para todos, ha hecho de la agenda política de cada país, lugares cada vez más conflictivos, de relaciones siempre difíciles con las culturas y pueblos originarios, a lo largo de la historia se ha traducido también en conflictos y violencia interna y que no ha determinado una relación equitativa y sin discriminación. El Estado liberal por su carácter uniformador desarrolla un proceso de negación de los derechos; muchas veces implementando políticas de destrucción de las culturas, perturbando las relaciones tradicionales; produciendo la desintegración social de sus culturas, alineados a la ruptura del vínculo tradicional con su lugar de vida, la pérdida de los valores comunitarios de identidad, solidaridad y reciprocidad.

La violencia política que vivió el país, a cargo del Estado y las organizaciones terroristas; hicieron daño a la educación más de lo que podemos imaginar, una muestra es como la violencia política lesionó de muerte todo lo que tocaron: sindicato de maestros, la lucha sindical, la formación magisterial, proyectos de EIB, etc. Recordemos que Sendero

Luminoso puso fin al proyecto de Educación Bilingüe de San Marcos en Quinua y amenazó con exterminar al equipo de Educación Intercultural bilingüe del CAAAP para que abandone la comunidad asháninca donde trabajaba. Según Montoya (2012): “El etnocidio de indígenas quechuas y ashánincas no habría sido posible si los senderistas hubieran tomado como suyas las ideas de Mariátegui y si por su propia cuenta hubieran considerado a los pueblos indígenas como sujetos culturales, lingüísticos, políticos, como naciones y patrias con todos los derechos en el territorio peruano”.

La ausencia del diálogo intercultural, de poder reconocer que las sociedades indígenas, no son ciudadanos de segunda categoría, adquieran las oportunidades que les permitan superar la mayor exclusión educativa de la sociedad, debería corresponderse y operar en sentido inverso, por una situación obvia que en la política real somos de hecho una “sociedad intercultural” que se constituye como sociedad nacional, como aquella que debería estar compuesta por ciudadanos, que reconoce la ciudadanía de todos sus habitantes, de sus etnias²⁵”. En este Estado moderno e intercultural, la situación de prevalencia social es el derecho, la encarnación personal del derecho es la ciudadanía, porque es el centro de la sociedad, la existencia y la vida misma.

Los Proyectos Educativos Nacionales y las leyes generales que rigen el sistema educativo, están todavía lejos de alcanzar estas metas. El aumento de la pobreza educativa con mayor incremento de las desigualdades e inequidades; se exteriorizan en la enseñanza, en áreas indígenas, es cada vez más precaria y deficitaria. La mayor contradicción de tales reformas es que no pueden desligarse del modelo económico o adecuarse a normas superiores de la legislación internacional creciente que, como por ejemplo en el caso del Convenio 169 de la OIT, se fomente un desarrollo de un proyecto educativo indígenas propio y de economía intercultural con inclusión de las minorías nacionales.

Los Estados se encuentran en la década de cumplimiento de los acuerdos internacionales relativos al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación y a la superación de las brechas, aún existentes en cuanto a cobertura, retención y promoción escolar en distintas localidades del país. En el marco de las Metas del Milenio, se han realizado acuerdos internacionales que compromete a logros educativos significativos al año

²⁵ Comunicación personal con Francisco Basili, funcionario de la UNICEF en África, agosto del 2006

2015, relativos al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. En 11 países de la región²⁶, las constituciones latinoamericanas no sólo reconocen el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia sino además el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades.

En la región andina, solo en Bolivia la EIB, con la nueva ley general de educación, se consiguió un modelo de política pública educativo de Estado que viene siendo aplicada en tres quinquenios de reforma educativa. En el resto de los países de la región; los programas de esta índole, con muy pocas excepciones, no han logrado trascender todavía los ámbitos de la experimentalidad y de los proyectos y programas focalizados, específicos en áreas de alta ruralidad y dispersión geográfica, de duración limitada y, a menudo, con financiamiento y apoyo internacional, como es el caso de un gran número de programas ejecutados de EBI en el Perú.

Las propuestas indígenas de contar con una educación indígena intercultural, como parte de la construcción de una sociedad intercultural que forme parte de una visión ampliada y compartida del desarrollo y que tenga inclusión social, examina identificar las estrategias educativas indígenas más pertinente para su inclusión en los planes de desarrollo nacional. De alguna manera, los gobiernos de la región han llegado a reconocer la prioridad que tiene la educación, para incluir políticas culturales que se adapta a los cambios, asumir los desafíos de inclusión y generar oportunidades que ofrece el desarrollo de las tecnologías de la información. La educación intercultural aparece como una herramienta de política pública para vencer la exclusión y pobreza educativa de los pueblos indígenas a tener derecho a una ciudadanía inclusiva y ser precisamente ciudadanos.

Se demandan que las instancias e instituciones educativas promuevan la gestión del conocimiento, en las habilidades y valores generados en el proceso de aprendizaje escolar y que estos estén centrados en el desarrollo integral del ser humano de acuerdo a sus necesidades específicas y a los desafíos de la modernidad²⁷. El nuevo desafío en la educación indígena, consiste en lograr un aprendizaje intercultural que responda a los nuevos avances de

²⁶ Los países en lo que esto ha ocurrido son Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela.

²⁷ Existe un discurso educativo que ha alcanzado un desarrollo notable en medios académicos y de las organizaciones indígenas. Como se sabe las reivindicaciones indígenas actuales argumentan que la EIB forme parte del sistema educativo urbano y rural del país. Ver Montoya: 2005, López: 2006.

las ciencias y de las tecnologías de información pero como bosques plantados en medio de su cultura e idioma.

La interculturalidad busca la realización histórica, material, de justicia social, que siempre es justicia distributiva en el campo social, económico, político y educativo. Es necesario ir más allá de la así llamada “discriminación positiva” y elaborar políticas interculturales que aseguren la real equidad interactiva de sistemas de conocimientos distintos que pueden convivir en la diferencia. Si nuestra sociedad y el Estado son multiculturales, es necesario “interculturalizar el multiculturalismo”, es decir nutrirlo de políticas de intercambio y reciproco enriquecimiento de la diversidad existente, como primer paso, hacia la realización de un proyecto ético-político, que se plantea como meta la verdadera transformación intercultural de la democracia y del Estado (Tubino, Fidel: 2004). En este sentido, el proceso de interculturalización de todas las esferas sociales y de las instituciones públicas, debe articularse en un nuevo pacto social y en un nuevo concepto de ciudadanía intercultural, democrática, moralmente necesaria, políticamente viable y socialmente útil, reivindicada por la realidad plural de nuestra sociedad compleja, con fuerte protagonismo en la construcción de los pueblos indígenas en la construcción de la nueva ciudadanía.

Se trata de la ciudadanía llamada intercultural, que incluye la noción de inclusión, lo que significa que el orden político democrático se mantiene abierto y opera para igualar a los discriminados y a incorporar a los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada (Habermas, 1999). Esto implica el reconocimiento de los derechos colectivos en el ámbito político, es decir en la Constitución y protegidos legalmente, otorgando con eso una traducción particularizada a la exigencia universalista del reconocimiento de los derechos universales. En ciertas regiones de los países andinos se realizaron acciones experimentales, estudios, evaluaciones que hoy forman parte de la historia fundacional y regional de las doctrinas de la interculturalidad y del bilingüismo en la educación básica latinoamericana.

El reconocimiento del carácter del Estado como pluricultural, la inclusión de la equidad y la pertinencia lingüística, la diversidad pluriétnica ha sido incluida en las políticas públicas educativas, con un empuje formidable, que asegura la participación de los diferentes actores sociales en los proyectos educativos nacionales. Las políticas de EIB de Bolivia, de manera semejante a los programas experimentales de EIB en el Perú, asomarán como

políticas pioneras que articulaban la enseñanza bilingüe en los sistemas educacionales, pero que no fueron en aquellos años consentidas dentro de toda el andamiaje de políticas públicas del Estado. Hay que reconocer que muchos países han logrado un consenso democrático sobre el beneficio que tiene el tipo de educación y su urgencia para revertir la brecha de pobreza educativa, lo que ha permitido incrementar los recursos destinados a la educación y mejorado su utilización.

Es a través de una política educativa intercultural en Perú y en Bolivia; es que se ha planteado la posibilidad que las políticas de EIB se articulen a compensar las demandas de las organizaciones indígenas y campesinas; y se vinculen en una propuesta de política educativa de descolonización de la educación que promueva la autonomía comunitaria en la gestión educativa de la EIB. Las limitaciones de la precariedad de las políticas de EIB, consiste en el límite de sus resultados, la ineficiencia para incrementar el capital educativo, la capacitación punible de los recursos humanos bilingües y la pérdida de oportunidad de los proyectos educativos de integración regional y nacional.

Este proceso incluye, como parte sustancial del diálogo, el reconocimiento de las condiciones socioeconómicas del contexto, con las cuales interactúan las culturas. Vale la pena subrayar este aspecto porque la interculturalidad no es culturalista, sino un proceso de diálogo y acuerdo político, por eso es crítico y no debe quedarse en la declaración de equidad formal de oportunidades y que sea abstracto, ornamental y simbólico respecto a las condiciones materiales y reales de la vida de las niñas y niños indígenas. Este proceso recoge las luchas de los movimientos indígenas contra la exclusión social y el diseño de un Estado patrimonial y poliárquico cerrado (López, Sinesio: 2007).

Las reformas educativas aplicadas en el modelo liberal no han podido solucionar las causas de marginación y exclusión social en la cual viven los diversos pueblos indígenas como consecuencia de que el modelo educativo que se intenta implementar no genera políticas sociales que suscitaron la participación de la comunidad en la gestión escolar. Y peor aún, la no visualización que tienen los sistemas ecológicos, culturales y sistemas de conocimiento diferentes, con conceptos distintos de riqueza y pobreza y diferentes ideas de la propuesta educativa que centra sus esfuerzos en igualar la calidad de vida al consumo que establece el modelo social. El tema de fondo es que las clases dirigentes, buscaban la educación del indio, el cual por la forma como se entendía, era la asimilación y pérdida de su

cultura y lengua originaria. No se toleraba que las escuelas incorporaran la identidad cultural de los pueblos indígenas en la formación curricular y en los aprendizajes que hacían las niñas y niños en la escuela.

Pese al deseo compartido de apropiación de la EIB, tanto por parte de los sistemas políticos y educativos como de los propios indígenas, no se logra todavía alcanzar los cambios deseados para que la EIB sea parte de un sistema educativo de calidad y forme parte de todo el sistema educativo nacional, con la celeridad requerida por las naturales presiones de los grupos económicos locales y de la lógica transnacional de los organismos financieros internacionales a favor de una lógica occidental que solo se centra en el crecimiento económico, la acumulación del capital y el consumo. Sin embargo la reacción de los pueblos indígenas tendrá mucha incidencia y visibilidad en su plataforma de lucha, se prioricen proyectos educativos radicalmente reformadores de la educación que se imparte en las escuelas con alumnos indígenas.

La aculturación de los sistemas de conocimientos es un verdadero etnocidio cultural (Vallaey's François: 2003). Es importante reconocer esto, porque los sistemas de medición de calidad de vida del Estado y los indicadores de conceptos como el desarrollo humano, siguen teniendo indicadores que miden la satisfacción de necesidades de una cultura consumidora como ideal de calidad de vida, sin tener en cuenta las condiciones ambientales, tan importantes en los planes de vida culturales. En consecuencia los planes de alivio a la pobreza o de inclusión social, suelen resultar impositivos, descontextualizados de su economía y de las relaciones de parentesco con que se basa la economía intercultural indígena y generan exclusión social.

Los Programas de EIB fueron demandados por las organizaciones indígenas y campesinas para mejorar la equidad de la educación y su calidad como parte de la condición de vida de las comunidades indígenas, su condición humana, su supervivencia e identidad nacional. En cada uno de los países de América Latina, se observa una clara tendencia hacia la continuidad, fomento e incentivo de los proyectos y programas de EIB, tanto con fuentes presupuestarias estatales como de agencias multilaterales. Similarmente, la EIB se ha desarrollado en los últimos tiempos por la creciente reivindicación de las organizaciones indígenas y populares para exigir su inclusión en la sociedad nacional, con la democratización del país, que se caracteriza también por su apertura, frente a la diversidad y

por el consecuente reconocimiento de derechos lingüísticos y culturales indígenas, en un contexto de renovación y rescate cultural y ante una relativa apuesta por su supervivencia y su aceptación en pie de igualdad con la cultura occidental, como espacio que puede contribuir a la recuperación y revitalización de su propia lengua y cultura.

El Estado tiene como reto el desarrollo de una política cultural y la oportunidad de movilizar a todos los componentes de la sociedad civil que puedan contribuir a esa nueva cultura. Ha sido a través del diálogo intercultural abierto por los pueblos indígenas, con los diversos actores participan, interaccionan en un nuevo modelo educativo. Desde sus inicios la EIB tuvo una capacidad siempre expansiva y con una capacidad sorprendente para adoptar elementos externos, sobre todo que se enmarcaron dentro de su lógica cultural y les fueron útiles para sus propósitos. Innumerables ejemplos podemos ver durante el transcurso de la historia educativa de los pueblos indígenas.

CAPITULO II

LA CUESTIÓN TEÓRICA CONCEPTUAL

En cuanto, a la revisión bibliográfica, es muy amplia con respecto a la temática de la EIB, lo que ha llevado a revisar las nociones básicas que existen de la cultura y la interculturalidad desde las contribuciones de la sociología, antropología, lingüística, pedagogía y filosofía intercultural; y desde los aportes de repensar la cultura a partir de los sistemas de concomimientos de los propios pueblos indígenas.

Como podemos apreciar sobre los conceptos de interculturalidad, educación y la lengua no podemos abordarlas, sin antes entender los que es **la cultura**; para esto necesariamente tenemos que recurrir a los aportes teóricos de la literatura universal. En ese sentido reflexionamos sobre los aportes de los principales teóricos sobre la cultura y su relación con el discurso intercultural, el lingüístico y la educación.

Para acercarnos a la noción de cultura, en la actualidad casi en todos los espacios de comunicación social escuchamos y observamos utilizar el término cultura convirtiéndola así en un léxico coloquial y de uso cotidiano. Sin embargo, revisando algunas literaturas (principalmente antropológicas) descubrimos que cultura es una categoría conceptual de una trayectoria histórica dentro de las ciencias del hombre. Harris (1997: 9) indica que el primero que dio la definición formal de la cultura fue el John Locke, filósofo inglés del siglo XVII. Él

se preocupó por demostrar que “en el instante de su nacimiento la mente humana es una ‘gabinete vacío’... el conocimiento o las ideas con que la mente viene luego a llenarse las adquiere todas con el proceso de lo que hoy llamaríamos enculturación”. Como podemos percibir Locke en su definición de cultura puntualiza sobre cómo llegan a establecerse el conocimiento y las ideas en la mente humana, pero no considera el problema específico de cómo los individuos y los pueblos llegan a adquirir esas costumbres. Además, consideraba también que “la conducta era una consecuencia del conocimiento” (sic).

Luego, a partir de definición de Locke muchos estudiosos fueron construyendo y profundizando sobre el concepto de cultura. Ahora, cuando revisamos algunas bibliografías observamos que muchos autores (p.e. Barth 1976; Geertz 1987; Pujadas 1993; Montoya 1996; Heise, Turbino & Ardito 1994; Albó 1999 y otros) en cierto modo coinciden en señalar que la cultura es un conjunto de formas de pensar y expresar conocimientos, formas y modos de concebir y percibir el mundo, de hablar y comunicarse, comportarse, organizarse socialmente, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Las culturas mantienen su continuidad mediante un proceso de endoculturación²⁸. De manera similar Harris (2000: 18) apunta:

... una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluido el pensamiento y el comportamiento. En cuanto a la combinación de influencias genéticas o aprendidas que configuran los rasgos culturales particulares, en mi opinión se trata de un problema empírico. Sin embargo, parece incontrovertible que la gran mayoría de los rasgos culturales están configurados abrumadoramente por una enseñanza socialmente condicionada.

Los aportes de la sociología de la cultura de Talcott Parsons desarrolla las tesis de cómo se debería concebir la cultura como un conocimiento común o compartido y homogéneamente distribuido y, por tanto, integrador. Esta idea parte de su teoría general de la acción, en la cual concibe cuatro sistemas constituyentes en la existencia humana: lo social, la personalidad, lo cultural y el organismo conductual; cada uno se diferencia de los otros por su especialización en uno de los cuatro imperativos funcionales necesarios para vivir (adaptación, capacidad para alcanzar metas, integración y mantenimiento de patrones). Este último se atribuye al sistema cultural, que proporciona a los actores las normas y valores que les motivan para la acción.

²⁸ La endoculturación es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionalmente. La endoculturación se basa, principalmente, en el control que la generación de más edad ejerce sobre los medios de premiar y castigar a los niños” (Harris 1988: 20).

Para Parsons, la realidad social es un cuerpo poliédrico constituido por tres caras: social, psicológica (personalidad) y cultural. Esta vertiente cultural no tiene experiencia empírica en sí misma; consiste en valores, creencias y símbolos inmanentes en la personalidad y en el sistema social, a los que se accede por abstracción. Dichos elementos constituyen totalidades articuladas y cada sistema cultural concreto se articula en torno a un patrón particular, noción donde se ve la influencia de la visión antropológica. Los sistemas culturales son esenciales para la teoría de la acción porque los sistemas estándares de valor (criterios de selección) y otras pautas culturales, cuando se hallan institucionalizados en los sistemas sociales e internalizados en los sistemas de personalidad, guían al actor.

En otras palabras, las culturas indígenas asume el rol central de asegurar el equilibrio de la educación y la ecología regulándola con homeóstasis interna del sistema total, ya no es la totalidad compleja de un modo de vida en el sentido tayloriano, pero se relaciona con ese mundo que es mediado por el mundo de los espíritus o el chamanismo o los líderes que son los reguladores de las energías de la comunidad. Por tanto, cultura no es lo mismo que el sistema social pero coexiste con él; ha quedado restringida a los símbolos, creencias y valores, pero sigue siendo constitutiva y su función principal es ligar o atar a las personas entre sí.

Clifford Geertz desarrolla la teoría de la acción de Parsons, Geertz llevará la noción antropológica de cultura a su versión semiótica, al definirla como tramas de significación que tejen los seres humanos y en las que se hallan insertos, un sistema de símbolos en virtud de los cuales se da significación a la propia existencia, símbolos que son productos y a la vez factores de interacción social (1987: 215). Pero más que la influencia parsoniana, interesa destacar en qué toma distancia: Geertz problematiza esa idealizada relación entre cultura y sociedad, plantea que la armonía no es la única posibilidad, pues también puede producirse desajuste y tensión, de manera que es debido a la cultura que se provocan cambios y no solo homeóstasis (como por ejemplo lo pretende un proyecto nacionalista).

Geertz considera además que precisamente porque la cultura es socialmente mantenida pero individualmente aplicada, la dirección que tome el cambio es impredecible en gran medida, y se vale de una analogía con el andar del pulpo para describirlo: movimientos inconexos, cuyo efecto acumulado o intensidad en cierta parte puede llevar a una dirección o bien a otra.

Sobre este planteamiento de Geertz, se considera que las dimensiones ontológica y fenomenológica de la cultura obtienen modulaciones específicas, en sus palabras: “Hay una oscilación implícita desde la dimensión ontológica (cultura como programa) a la dimensión fenomenológica (cultura como sistema de significados) [...] La primera es ubicua y genérica, la segunda es pública y específica, incorporada en los símbolos colectivos mediante los cuales expresan su ethos diferencial, o sea su visión de mundo, sus valores” (Geertz, 2000: 35).

Geertz se ha interesado sobre todo en la dimensión fenomenológica, en descifrar esos símbolos, objetivos y compartidos, como vehículos de significado, pero sin buscar crear una tipología acabada, al estilo estructuralista. Se interesa en cómo los símbolos producen las formas con que los actores ven, sienten y piensan sobre el mundo, cómo los símbolos operan como vehículos de cultura (Geertz, 1987: 129). Por lo anterior, en su propuesta, el quehacer antropológico se da en un paradigma hermenéutico: la cultura es un conjunto de textos que dicen algo sobre algo, que en sí mismos son ya una interpretación del entorno. En los escritos de Geertz destaca también el énfasis puesto en la valoración de la cultura como requisito de la evolución humana, en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

Esto significa que para Geertz la creación de cultura (la capacidad de abstracción simbólica) es el factor distintivo del ser humano, el que marcó su evolución como especie. Si bien la validez de las ideas de Geertz han recibido amplia recepción en la teoría de la cultura, no se deja de mencionar sus debilidades, sobre todo, la falta de atención a la relación entre cultura, poder y conflicto social, lo cual dice es evidente en su uso neutro del concepto de ideología.

Pierre Bourdieu, fue una de esas mentes brillantes cuya influencia trasciende su disciplina original para expandirse sobre una diversidad de objetos de estudio, dejando su impronta incluso más allá de las ciencias sociales. Pese a las críticas, sus instrumentos de análisis gozan de amplia aceptación, gracias a que su fuerza crítica y su agudeza de análisis le convirtieron “en uno de los sociólogos más importantes de la segunda mitad del siglo XX, y probablemente de todo el siglo” y “el mejor exponente de la articulación crítica de las preocupaciones ‘culturales’ de Marx, Weber y Durkheim” (Bourdieu, 2005: 38).

Si en varios de los autores considerados hasta el momento, las relaciones de la cultura con la sociedad se ven al margen de los conflictos sociales, la política y el poder, en Bourdieu este aspecto del análisis es el centro de su atención y adquiere sus mayores proporciones. Por ello, la cultura es reconocida como un instrumento de dominación que ayuda a constituir y reproducir estructuras de dominación, gracias a que legitima el poder económico y político en que se basan dichas estructuras.

Lo anterior no significa que Bourdieu no asuma el carácter bidimensional de la cultura. Diríamos que la dimensión ontológica o sistema latente es para Bourdieu ‘estructura estructurante’, es decir, una forma simbólica por medio de la cual los seres humanos ordenamos y construimos nuestra comprensión del mundo objetivo, y que provee una fundamentación lógica al orden social; y la dimensión fenomenológica o sistema manifiesto, es ‘estructura estructurada’, o sea, la cultura como medio de comunicación que es utilizado por los individuos, como una forma de conocimiento práctico.

Una de las tesis sociológicas centrales de Bourdieu es que el interés en el capital cultural no es un fin en sí mismo, sino en tanto proveedor de distinción, por lo cual, el principio organizador de la vida social es la búsqueda de la distinción. De acuerdo con ello, los actores sociales legitiman ciertas prácticas como superiores al grado que “competencias culturales y disposiciones estéticas son consideradas talentos naturales disponibles para todos y no reconocidos como productos de condicionantes históricos” (ibid.: 39).

En “Las reglas del arte” (1992), Bourdieu describe cómo fue construyendo su teoría del campo: primero fue construyendo un pensamiento relacional sobre las prácticas simbólicas especializadas, que luego intentó transformar en una teoría acerca de las invariantes en el mundo de las prácticas en los diferentes campos de interacción; a partir de su escrito “Una interpretación de la teoría de la religión según Max Weber” publicado en 1971, logró proponer una teoría general de los campos como estructura de relaciones objetivas, con sus leyes y homologías entre sí, tanto de estructura como en sus funciones. Luego, al realizar un estudio del mundo de la alta costura en 1990, se refirió a ese universo de prácticas entre productores y productos culturales de forma indirecta sin levantar demasiadas suspicacias, por ser ésta una esfera de poca legitimidad ante el ambiente artístico y, por ende, estar menos protegida contra un análisis científico que se atreve a cuestionar sus más

profundas certezas, o creencias. Así fue posible para Bourdieu acercarse sutilmente a la lógica de la producción, del productor y del producto como fetiche.

Finalmente, en su estudio “¿Qué significa hablar? Economía de los Intercambios Lingüísticos” (2001), Bourdieu aplica sus constructos al campo educativo, en términos de capital lingüístico y analizando las luchas simbólicas correspondientes en torno a la legitimación de una lengua: “Los intercambios lingüísticos son también relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos” (2001: 11). Estas luchas se dan en el mercado lingüístico, es decir, en una estructura social que impone sanciones y censuras que regulan la producción y circulación de actos lingüísticos.

El origen de todo ello radica en el proceso de constitución del Estado-Nación, donde se dio la creación de ese “mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial [...] la norma con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas”. En otras palabras, la lengua oficial se corresponde con una unidad política, la Nación, donde se impone a todos los súbditos miembros de dicha unidad como la única lengua legítima (ibid.: 19).

En esta dinámica, la escritura es la forma de objetivación y de codificación jurídica del mercado lingüístico, cuya imposición a través de la escolaridad trajo como consecuencia que el habla popular y totalmente oral de las formas dialectales regionales, sufriera una devaluación social, y fuera remplazada y reducida a un valor peyorativo: habla del pueblo, habla de campesinos, en contraste con usos distinguidos de la gente letrada, o sea, que sabe escribir y leer.

Como vemos en su análisis, la escuela occidental ha continuado su labor de censura y reproducción de estas condiciones:

“Como el sistema escolar dispone de la necesaria autoridad delegada para ejercer universalmente una acción de inculcación duradera en materia de lenguaje [...] los mecanismos sociales de transmisión cultural tienden a asegurar la reproducción de la diferencia *estructural* entre la distribución, muy desigual, del conocimiento de la lengua legítima y la distribución, mucho más uniforme del reconocimiento de esta lengua, lo que constituye uno de los factores determinantes de la dinámica del campo lingüístico y, por eso mismo, de los cambios de la lengua. En efecto, las luchas lingüísticas que son origen de estos cambios suponen locutores que tengan (más o menos) el mismo reconocimiento del uso autorizado y de los conocimientos desiguales del este uso” (ibid.: 36).

Bourdieu señala como ejemplo de ello ciertas estrategias lingüísticas de la burguesía, entre ellas, la hipercorrección. Esta visión crítica de Bourdieu nos ofrece un diagnóstico claro de lo que la escuela intercultural bilingüe busca precisamente revertir: las reglas del mercado lingüístico, en el sentido de ofrecer un acceso pleno y efectivo a la distribución del conocimiento de la lengua legítima y, más importante todavía, enmendar la devaluación de las lenguas orales y/o marginales ante la lengua oficial debido a las políticas lingüísticas del Estado-Nación, como veremos en detalle más adelante.

Las tesis principales de Wittgenstein, nos ayudan a concordar que el origen lingüístico de la comunicación está ligado a la superación de pensar lo absoluto fuera del mundo cotidiano (concebido en su integridad como contingente, esto es como no necesario, que podría ser de otra manera, desde un punto de vista lógico). Y esta posibilidad se da en el momento en que la misma idea de absoluto como algo externo a la realidad cotidiana es sometida a una crítica: así la idea de un absoluto fuera de la vida cotidiana no puede tener sentido, porque toda forma de sentido depende necesariamente del contexto en que se da en la vida cotidiana.

La gran demostración de Wittgenstein en las Investigaciones filosóficas, es que el sentido de nuestras palabras y expresiones del lenguaje cotidiano depende de la negociación en una praxis social específica. Por ello es que su crítica a ciertos lenguajes filosóficos (los de los problemas ontológicos tradicionales), es que pretenden crear sentido fuera del contexto de una praxis social que los sustente – su terminología no está anclada en ningún uso cotidiano.

La razón de ser de este despropósito, el tratar de hablar acerca de algo que está más allá de la experiencia cotidiana, es que “cuando filosofamos” asumimos una actitud contemplativa hacia el lenguaje, en la que no se visualiza los contextos prácticos en los que el lenguaje funciona normalmente. Efectivamente “cuando filosofamos” resulta que no tenemos los usos cotidianos en mente y por eso pretendemos inventar explicaciones cuando deberíamos describir los usos actuales y posibles. Lo que hubiera llevado a la solución de los problemas de sentido es explicar los usos ya dados en la praxis cotidiana. Mientras usamos el lenguaje no surgen problemas filosóficos, sino solo problemas prácticos de comprensión; los problemas filosóficos, en cambio, surgen cuando damos una nueva interpretación gramatical a manera de explicación. Y eso nos lleva a introducir un nuevo uso, que no está inserto en

ningún contexto, ni trae ninguna ventaja práctica a la praxis cotidiana, pero que satisface un intento de justificar la nueva interpretación gramatical.

Es eso justamente lo que sucedió con los absolutos; no vimos donde se ubican en la vida cotidiana (la única que conocemos) y pretendimos que esos absolutos: los dioses, los conceptos puros, las ideas a priori, los patrones lógicos y culturales podían tener un sentido independiente de la experiencia y del que le demos en las negociaciones comunicativas de la esfera de vida humana e inclusive de la vida en un sentido ínter específico (el de la comunicación entre las especies).

Pero lo que sucede con la aparición de los estados, es que se envía a los dioses y espíritus al cielo, pero desde allí dominan el mundo. Es decir la relación entre los patrones culturales y la práctica cotidiana es ahora una relación de dominación, como domina la ley del estado sobre las personas y sus prácticas cotidianas. De allí que las relaciones de poder se hayan vuelto constitutivas para las visiones del mundo. Los dioses ya no son la expresión de la cultura de un pueblo, de sus prácticas cotidianas, sino que dan leyes al universo. Y eso claro, se desconoce en una sociedad tribal, en la que no hay reyes, ni jueces, ni códigos legales, ni métodos punitivos para imponerlos. En el concepto de las sociedades tribales, los dioses y espíritus o son “padres” o “madres”, por ejemplo de una especie, y hasta de un pueblo, o son magos. El tipo de poder que ejercen es distinto, sea transformando algo, si es mago, o enseñando o haciendo que una especie cumpla sus reglas de conducta, sus formas de comunicación, sus ciclos de migraciones – eso que, llamaríamos el espíritu de una especie. Y si el espíritu es el de una cultura y por lo tanto de un pueblo, solemos llamarlos dioses.

Muy por el contrario de las asunciones religiosas, los absolutos que realmente funcionan son las creencias cotidianas en que se sustenta nuestra forma de vida y en general el sistema de vida del planeta. De la existencia de los dioses podemos dudar, por ejemplo, mientras que de los supuestos de la vida cotidiana no podemos dudar, porque si no dudar empieza a carecer de sentido. Esos supuestos de la vida cotidiana, como que yo soy yo, o que tengo un sexo o dos manos, son los supuestos de los que Marx decía que no podemos hacer abstracción en La ideología alemana. El criterio para reconocer esos supuestos es que no pueden ser puestos en duda o que no se pueden olvidar. No se puede des-conocer o no saberlos, porque son el sustento de toda posibilidad de dar sentido.

Dado que la razón profunda de los problemas filosóficos es la actitud contemplativa, que nos impide ver los usos de lenguaje, ver cómo funciona, cómo se negocia el sentido y las reglas, resulta que la reivindicación del conocimiento cotidiano, como sustento de la praxis comunicativa y social, es una reivindicación de clase. La nueva visión del conocimiento está justamente en esta reivindicación de los conocimientos cotidianos (los del hablante común), porque en la capacidad de esclarecer el sentido y los usos de la praxis en que están insertos los actores, sin recurrir a teoría alguna (es decir a una actitud contemplativa) está también la posibilidad real y efectiva de una praxis lúcida y que a la vez decide lo que vale y lo que no vale. Esta es la lucidez de la praxis, antes de la división entre la contemplación y la aplicación. Y con ello se supera la división teoría – praxis desde la práctica, sin que ello signifique una pérdida de comprensión o lucidez.

Los pueblos indígenas no transmiten sus conocimientos en la forma de generalizaciones, sino de forma práctica, por imitación, con ejemplos, con indicaciones. Esto no quiere decir que no puedan hacer generalizaciones, las hacen, pero esa no es la forma predilecta, porque no buscan dominar la naturaleza, sino negociar con sus espíritus.

El problema con el pensamiento religioso, es que quiere eruir patrones de vida definitivos, de origen divino y por ende absolutos, pero el *sistema de vida del planeta* es interactivo, tanto entre seres vivos como con sus medio ambientes y por eso es adaptativo y se recrea y cambia sus reglas. Contra el esencialismo Wittgenstein demostró, que muchas veces resulta difícil eruir cuál es el patrón o la esencia, pero que en todo caso no está dado, sino que tenemos que decidirlo; Y además que la historia demuestra los cambios entre lo que se considera *esencial* y lo *secundario*. Pero eso mismo hay que entenderlo. Donde el *sistema de vida* es el marco de referencia, nos encontraremos con un proceso de autogeneración cambiante, en el que se van cambiando los *criterios* con que juzgamos y los pesos que otorgamos a los *criterios* – y ello se debe a que los contextos son cambiantes y tienen una dinámica propia

Como se sabe, la noción de interculturalidad fue planteada desde el trabajo con y en poblaciones indígenas, de manera de encontrar posibles respuestas para superar la situación de discrimen, marginación y exclusión que marca la relación entre los criollo-mestizos y los indígenas en América Latina. Y es que, bajo este predicamento, se apunta a relaciones más justas y equitativas en una región que no ha logrado superar el racismo, la intolerancia y,

sobre todo, su condición colonial. Todo ello ha derivado en una ignorancia deliberada de la diversidad étnica, sociocultural y étnica que caracteriza a América Latina.

Suscribo los aportes de Quijano (1999); sobre la diferencia étnico-cultural parte de la condición colonial y se constituye en ella. Tanto para los pueblos indígenas como para los pueblos negros, la colonialidad de poder ha marcado la construcción cultural de raza y en sí, la producción y organización de exclusión, de racismo y de subjetividades distintas. Al establecer un sistema de clasificación e identificación social basado en la supuesta superioridad blanca (y así en las ventajas del blanqueamiento), el despojo y represión de identidades originales, y la conformación de las nuevas identidades comunes y negativas – lo “indio” y lo “negro”, todo con un interés económico ligado a la fuerza laboral, el poder colonial construyó y marcó las fronteras identitarias e impulsó los procesos de subordinación, subalternización y exclusión.

Esta diferencia colonial, como la llama Walter Dignolo (2000a), no es natural; ni parten de la etnicidad en sí, sino son fenómenos contruidos y reproducidos como parte de una subjetividad y los lugares de enunciación definidos por la experiencia de colonización y subalternización social, política y cultural, tanto del pasado como del presente. , rara vez asume lugar central en las discusiones y debates públicos sobre la interculturalidad, discusiones y debates que más bien acentúan su enfoque en la diversidad cultural, en la relación, y en el conflicto étnico como algo que con mejores procesos y prácticas de comunicación, se puede sobrepasar. El problema con eso es que construye la interculturalidad como asunto de voluntad personal; no como problema enraizado en las relaciones de poder. Y ahí va el foco o núcleo de la lucha de sentidos.

En su uso discursivo por el movimiento indígena, la interculturalidad ha sido un término clave para interpelar la diferencia colonial y transformarla, tanto en los campos sociales y políticos como más recientemente, en el campo académico (aspecto que se discute más adelante). Lo que está en juego es el cuestionamiento radical de las bases estructurales de la supuesta democracia, la ruptura irreversible con concepciones mono culturales y excluyentes y el sombrío estratégico de visiones desde lo indígena que interpelan y articulan otros sectores de la sociedad. Parte de y entrecruza con la concepción indígena del “poder”.

No obstante que Walsh (2002) propone incorporar en la construcción del concepto de interculturalidad, el carácter discursivo y cognitivo, de esta noción. Pienso que el concepto de interculturalidad está asociada a las relaciones de poder que se desdibujan en la propuesta oficial que ha sido estandarizado por el Banco Mundial, lo que podemos denominar el multipluriculturalismo oficial, sino también la manera en que las categorías etno raciales han servido (y siguen sirviendo) a construir y perpetuar el peso de la colonialidad y la reestructuración del colonialismo para efectivizar los intereses del capitalismo global. De esta manera, la memoria se borra, y es remplazada, de ahora en adelante por la nueva diversidad en el cual los grupos étnico, co-existen pacíficamente, hasta con supuesta “voz” y lugar en la sociedad, cuando sabemos que las relaciones sociales con los pueblos indígenas descansan en el racismo y la discriminación. De ahí se deriva el interés de los organismos financieros multilaterales y las empresas transnacionales, de incluir el enfoque intercultural desde la multiculturalidad el poder, sin ningún filtro del gobierno o de las organizaciones indígenas.

El apoyo que hace el BM y el BID al Fondo Indígena es un ejemplo de este enfoque²⁹. Al mismo tiempo que apoyan las iniciativas indígenas, ambos bancos asesoran y ofrecen asistencia al gobierno nacional para la implementación de políticas neoliberales. De igual manera, las compañías petroleras transnacionales negocian ahora directamente con las comunidades locales aprovechando tratados internacionales como el Convenio 169 de la OIT, que exigen la previa consulta y la participación de los pueblos indígenas en cualquier actividad por desarrollarse dentro de sus territorios. Estas transnacionales contratan sociólogos y antropólogos para que les asesoren en relaciones comunitarias y para el diseño de manuales acerca de las costumbres locales con el fin de promover estrategias para crear relaciones de amistad. También financian programas de educación bilingüe (véase Walsh 1994) y desarrollan campañas publicitarias sobre su sensibilidad cultural y su interés por el medio ambiente.

Zizek (1997) entre otros, sostiene que aquí opera una lógica multicultural en el capitalismo global de la actualidad, la cual incorpora la diferencia mientras que la neutraliza

²⁹ “En 1998, el Banco Mundial empezó una revisión de su política con relación a los pueblos indígenas, la cual actualmente está en su última etapa. Entre marzo y julio del 2001, han salido nuevos borradores sobre políticas operativas, procedimientos y estrategias dirigidas al “asegurar que el proceso de desarrollo fomenta el respeto total de la dignidad, los derechos humanos y las culturas de los pueblos indígenas...y al proveer les una voz en el diseño e implementación de proyectos, evitando o minimizando cuando sea posible impactos negativos y asegurando que los beneficios destinados para ellos son culturalmente apropiados” (*World Bank Operational Manual. Operational Policies*, borrador, 23 de marzo del 2001).

y la vacía de su significado efectivo. En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierte en un componente central del capitalismo global, o en lo que Quijano (1999, 101) denomina, “su otra cara”, el nuevo modelo de dominación cultural posmoderna ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad entendida en manera integracionista. Esta interculturalidad no apunta a la creación de sociedades más igualitarias sino más bien al control del conflicto social y la conservación de la estabilidad social, todo con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo de acumulación. La descolonización implica la liberación del colonizado, pero también del colonizador, no cabe dentro de este discurso oficial como proyecto necesario³⁰.

Al parecer, el problema se encuentra, en parte, en cómo entender la diferencia y lo cultural constituida y construida en el concepto de la interculturalidad y en la manera en que estos significados están ligados a supuestos ideológicos y políticos. También tiene que ver con el lugar desde donde se concibe y gestiona la interculturalidad. Una posición que podemos llamar “tradicional”³¹ parte del reconocimiento de la existencia de grupos étnicos, cada uno con sus valores y creencias culturales distintas. Otra posición similar tiene su enfoque en ciertas características, estructuras y prácticas que se oponen a otras características y estructuras, a veces dentro del mismo grupo (por ejemplo, la “alta” cultura vs. la cultura “popular”, la subjetividad moderna vs. la no-moderna). En la primera, la interculturalidad se presenta como relación, encuentro o diálogo entre grupos. Su enfoque es la “diversidad en la unidad”, es decir, el reconocimiento de los diversos grupos étnicos locales dentro de lo nacional; al parecer, una forma contemporánea de identificación (hegeliana) entre ‘pueblo’, ‘nación’ y ‘cultura’, En la segunda, la interculturalidad toma el sentido de mezcla o mestizaje y de hibridación. Así se argumenta que la interculturalidad siempre ha existido en Latinoamérica, visible en el arte, la arquitectura, la música, la medicina y en numerosas

³⁰ En algunos eventos supranacionales como la Conferencia Global Contra el Racismo, donde Canadá, apoyado por la Unión Europea, argumentó que en vez de ser parte del racismo contemporáneo, el colonialismo y más específicamente ciertos aspectos del colonialismo, fueron sufridos por los pueblos indígenas y descendientes africanos en el pasado, sin relación con el presente (Servicio Informativo “Alai-amlatina”, agosto 2001).

³¹ Al referir a una perspectiva “tradicional” y una perspectiva “crítica” de entender la interculturalidad, la diferencia y lo cultural dentro de ella, hacemos conexión con los conceptos que presenta Helberg (2003), de la teoría tradicional y la teoría crítica de cultura. También intentamos ir más allá de las visiones antropológicas, racionales, teleológicas y utopistas que reinan en las actuales discusiones sobre cultura y sobre la interculturalidad. Intentaremos incluir las nociones de interculturalidad desde las perspectivas de los propios actores indígenas.

prácticas de la vida cotidiana. En estos dos casos, la interculturalidad se construye como procesos que se inician desde arriba hacia abajo.

La interculturalidad en la educación ha contado con una orientación pedagógica que enfatizaba y legitimaba “*una cultura nacional*”, fundamentada en teorías de integración que, según Portocarrero (1992), “*han tratado de buscar puente para facilitar la identificación de los peruanos*” y que daba por sentado el valor único de la cultura occidental, en vez de hacer frente a las diferencias y construir una sociedad intercultural a partir de la diversidad multiétnica. Entonces, para la realidad peruana, se trataría de reconceptualizar la categoría de diferencia hacia su forma, esto es, hacia las maneras como hoy en día aparecen esas representaciones en la cadena significativa de la cultura y como se ubican, se valoran, se integran o se excluyen dentro de los aparatos educativos estatales o privados. Portocarrero (1992) ha planteado discutir el término interculturalidad entre la relación desigual de lo semítico y de sus significantes reales, afirmando lo siguiente:

“Si desde Lacan la cultura puede ser entendida como la simbolización de lo "real" a través de la fantasía, entonces qué ocurre en una realidad como la peruana donde las sorpresas de lo "real" son muy constantes y por ello cada cierto tiempo los peruanos terminamos por no reconocemos en las imágenes que con el tiempo hemos producido sobre nosotros mismos. En otras palabras el Perú tiene su "real" muy mal simbolizado y quizá la apuesta por construir un "nosotros diverso" (Degregori 2000) pueda constituir un derrotero mucho más fértil”.

Al respecto una manera política de superar el relativismo cultural consistiría en la observación del funcionamiento del poder cuando este se encuentra hondamente asentado y naturalizado al punto de pretender pasar desapercibido. Es decir, asumir la *heterogeneidad* y la *diferencia* como categorías básicas de una política cultural no significa evadir los conflictos sociales ni mucho menos invisibilizar las relaciones de poder que existen y se reproducen entre las diversas culturas. Por ello, el intento de construir una política basada en el respeto a la *diferencia* implica, sobre todo la *liberación* de lo que ha estado oprimido y que, por diversas razones, continúa siendo descrito y catalogado como *inferior*¹¹. En otras palabras no se puede "respetar" la *diferencia* si al mismo tiempo no se cuestionan las relaciones sociales y económicas por las cuales esa *diferencia* aparece siempre subalternizada. Como muy bien afirma Degregori, la diferencia "solo puede plantearse entre ciudadanos con iguales derechos y si existen mínimos de equidad económica" (Portocarrero, 2000:62), pues de otra manera caeremos en una ideología funcional al orden dominante.

Otros estudios, entre ellos los de Degregori, y Manrique, afirman que la educación tiene que verse en el marco de la inclusión de los pueblos indígenas en la sociedad. Las reivindicaciones indígenas no forma parte de la plataforma educativa oficial “más que por una voluntad masiva de confrontación radical sería por la inflexibilidad y la incapacidad de los Estados para reestructurarse efectivamente” y no sólo en sus declaraciones, asumiéndose como representantes de “la unidad de la diversidad”, así como para revertir la persistente inequidad económica que mantiene a la mayoría de indígenas en la pobreza. Los movimientos indígenas han aprovechado por lo general la reciente oleada de transiciones democráticas, que “ha creado el espacio legal para la expresión de nuevas identidades ya que el recurso de la represión se ha hecho más problemático, si bien está ciertamente lejos de estar completamente ausente. Para algunos, esto ha significado pasar de la interculturalidad deseada a una interculturalidad de hecho que se da en el contexto de una confrontación política (Albó, Xavier: 1994: 72)”.

“ha creado el espacio legal para la expresión de nuevas identidades ya que el recurso de la represión se ha hecho más problemático, si bien está ciertamente lejos de estar completamente ausente. Para algunos, esto ha significado pasar del sueño utópico a la prosaica confrontación política (Albó, Xavier: 1994: 72).

En los años ochenta, la propuesta de la educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe se abre paso como una propuesta que “*concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo proceso educativo*”; es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado intercultural, ya que se parte de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción, para así conseguir la plena identificación con ella, al mismo tiempo que les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos (UNICEF: 1993).

En esta propuesta hay quienes interpretan lo intercultural como sinónimo de bicultural, hasta quienes consideran que ello supondría una supuesta relación equitativa entre la cultura criolla-mestiza y las culturas indígenas, la que más bien ocultaría que dicha relación se caracteriza en la realidad por una situación inequitativa, asimétrica y de dominación. En el enfoque intercultural existirían dos conclusiones aceptadas por la mayoría de los analistas en esta temática; la primera es que:

“la interculturalidad trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, sin poder reducirse a él” y “la interculturalidad no debe recaer únicamente sobre la población indígena,...sino que ha de involucrar a toda la sociedad para poder así fomentar un auténtico conocimiento y comprensión recíprocos” (Amadio M, 1990; 20:13-33).

Este cuestionamiento crítico, plantea la necesidad de interculturalizar el concepto de la palabra “interculturalidad”, promovió la búsqueda de soluciones que abrieron paso al surgimiento de la educación bilingüe bicultural, que pretendió superar el campo exclusivamente lingüístico para vincularlo a su dimensión cultural, dada la íntima relación entre ambas. Sin embargo, esta incorporación de las dimensiones culturales, se hizo bajo una concepción de la cultura en su significado más limitado y tradicional, es decir incorporando los aspectos más externos celebratorios y no sus aspectos fundamentales de cambio político.

En este camino, estas diversas concepciones teóricas de la educación dirigida a los ‘pueblos indígenas’, en particular en sus dos últimas versiones (educación bilingüe bicultural y educación intercultural bilingüe) han sido asumidas en diversos grados y formas por los estados latinoamericanos desde la década del ‘70, básicamente bajo tres tipos de enfoques: la oficialización, la institucionalización y la generalización. Los argumentos a favor de la educación bilingüe:

“han constituido experiencias educativas más democráticas, en tanto tolerantes y respetuosas de por lo menos algunas de las manifestaciones culturales de los educandos indígenas”; se han desarrollado “con la educación bilingüe que se infiltran en el monolítico aparato educativo ‘nacional’, objetivos y contenidos directamente relacionados con el entorno ecológico y sociocultural de los niños indígenas (López, LE; 1997:50).

Y han contribuido a formar educandos más tolerantes y más respetuosos- aunque resulte irónico admitirlo- a sus propios saberes, conocimientos y manifestaciones culturales; lo que ha permitido la recuperación de su autoestima e identidad étnica. Se considera que las experiencias desarrolladas en sus años de experimentación con la educación bilingüe, la ponen en condiciones de hacer las siguientes contribuciones a la educación y a los sistemas educativos oficiales de nuestros países.

Sin embargo, más allá de estos posibles consensos, la interculturalidad, desde el punto de vista teórico, aún contiene divergencias y polémicas no resueltas según la amplitud o especificidad que se le da al concepto, sea limitándolo a un ámbito fundamentalmente técnico

lingüístico, y/o metodológico pedagógico, y/o socio-cultural, en que, asumiendo el carácter globalizador e integrador de la cultura, implicaría necesariamente la consideración de sus dimensiones ideológico-políticas. Se señala que desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico.

Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente³². Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica (López LE; 1997:47-98).

Por todo ello, para Zizek, el "multiculturalismo" que se practica en los países desarrollados no es más que una nueva estrategia de la hegemonía mundial del nuevo capitalismo que ha decidido "incorporar" en su sistema algunos motivos y aspiraciones de los oprimidos. Es decir, en el multiculturalismo posmoderno solo nos encontraríamos ante una "distancia eurocentrista condescendiente y respetuosa de las culturas locales pero sin echar raíces en ninguna cultura particular" (Zizek 1998:172).

Dicha problemática multiculturalista da testimonio de la homogenización sin precedentes del mundo contemporáneo. Es como si, dado que el horizonte de la homogenización social ya no nos permite considerar la idea de una eventual caída del

³² Amadio, precisa que "existen dos concepciones de la interculturalidad en el proceso educativo bilingüe. La primera, se define como el manejo de dos o más códigos que posibilitan desenvolverse sin problemas en las respectivas culturas, es decir, una educación orientada principalmente a mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición y reproducción de la cultura indígena y, paralelamente, a favorecer la adquisición de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento. La segunda, como la 'ampliación del código de referencia, mediante la adopción de elementos indispensables para afrontar los caminos inevitables que tienen lugar en el contacto o choque entre culturas así como por las dinámicas propias'. En este caso, la educación sería 'el proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia'. Amadio M. Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990). Perspectivas, Revista trimestral de educación. 1990; 20:13-33.

capitalismo (se podría decir que todos tácitamente aceptan que el capitalismo está aquí para quedarse), la energía crítica hubiera encontrado una válvula de escape en la pelea por las diferencias culturales que dejan intacta la homogeneidad básica del sistema capitalista mundial. Entonces, nuestras batallas electrónicas giran solamente sobre los derechos de las minorías étnicas, los gays, las lesbianas, los diferentes estilos de vida y otras cuestiones de este tipo, mientras el capitalismo continúa su marcha triunfal (Zizek 1995: 176).

La problemática del multiculturalismo, entendido como la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos, reside en su carácter de instrumento de una problemática mayor, que es la presencia del capitalismo como sistema mundial universal. El multiculturalismo, por varias vías, convive simbióticamente (Fishman 1984) con la homogeneización sin precedentes del mundo contemporáneo. Esta coexistencia simbiótica, de hecho, excluye la posibilidad de una eventual caída del capitalismo, y más bien focaliza la energía crítica hacia las luchas electrónicas y fácticas en torno a las diferencias culturales y los derechos de las minorías étnicas.

Es a partir de Fishman³³, y la reflexión de diversos autores, particularmente norteamericanos, se refieren también a una educación bilingüe de enriquecimiento (enrichment); sin embargo, desde el punto de vista de la orientación educativa, que es lo que a final de cuentas parece estar en cuestión, bajo un modelo de adquisición para la enseñanza y uso de la segunda lengua no busca remplazar la lengua materna de los niños, sino más bien se añade al repertorio lingüístico de los educandos a fin de prepararlos para funcionar adecuadamente en el segundo idioma, sin que ello vaya en detrimento del primero.

En los últimos años cuando revisamos algunas bibliografías observamos que muchos autores (p.e. Barth 1976; Geertz 1992; Pujadas 1993; Montoya 1996; Heise, Tubino & Ardito 1994; Albó 1999, López 2007) entre otros, coinciden en señalar que la cultura es un conjunto de formas de pensar y expresar conocimientos, formas y modos de concebir y percibir el mundo, de hablar y comunicarse, comportarse, organizarse socialmente, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Las culturas mantienen su continuidad mediante un proceso de endoculturación³⁴.

³³ Cf. Fishman 1976. *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.

³⁴ La endoculturación según Martín Harris, es una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionalmente. "La endoculturación se basa, principalmente, en el control que la

Para María Heise y sus colegas (1994: 25-26), la interculturalidad surge de la polémica entre el proyecto integral de la modernidad y la corriente conocida como la postmodernidad. Sabemos que la postmodernidad surge frente al intento propiamente moderno de uniformizar el saber sobre la base de un método unitario y una racionalidad que se auto corona como la universal y única. La postmodernidad afirma el carácter plural de la racionalidad, el carácter heterogéneo de las formas de vida; es decir, asevera que en nuestro planeta existen y coexisten diversos pueblos con ciertas características particulares.

Etxeberria (2001:19), señala que la cultura debe definirse como una articulación compleja en tres niveles: a) el nivel de los instrumentos, es concebido como el conjunto de medios y mediaciones para la producción de bienes; estos pueden ser acumulables y transferibles entre las culturas; b) el nivel de las instituciones, es entendido como las formas de existencia social normativas ligadas a las dinámicas de poder, estas son difícilmente transferibles entre las culturas; c) el nivel ético-simbólico, es el nivel que marca la sustancia de las culturas y comprende varios elementos desde los superficiales a los más profundos, como las costumbres, tradición, referentes ético fundamentales, y visión del mundo; éste nivel ofrece el sentido de la realidad y el sentido de la acción humana, y es el nivel más original y difícil de transferir de una cultura a otra. Indica que a los tres niveles señalados se puede añadir dos elementos muy significativos: la lengua y la historia de los grupos. Estos últimos elementos contienen mayor relevancia en el contexto actual de los pueblos originarios. Otros elementos que podríamos agregar, es el territorio, que nos es sólo es el espacio geográfico, sino, la interrelación constante entre los seres vivos y la naturaleza.

La interculturalidad nace fuertemente impulsada por los movimientos indígenas, para que la cultura de la sociedad oficial que solo reconoce en su sistema jurídico y político una visión unilineal de la sociedad, vale decir un estado, con un modelo de sociedad, un solo país que no reconoce diferencias étnicas, una cultura liberal que ignora los sistemas indígenas de conocimiento, a las cuales califica de arcaicas³⁵, una lengua oficial que se establece superior a

generación de más edad ejerce sobre los medios de premiar y castigar a los niños” (Harris 1988:20). De manera similar Harris (2000:18) apunta: “... una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentra en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluido el pensamiento y el comportamiento. En cuanto a la combinación de influencias genéticas o aprendidas que configuran los rasgos culturales particulares, en mi opinión se trata de un problema empírico. Sin embargo, parece incontrovertible que la gran mayoría de los rasgos culturales están configurados abrumadoramente por una enseñanza socialmente condicionada”.

³⁵ La tesis de Mario Vargas Llosa sobre la discusión entre la modernidad y las culturas indígenas, son ilustrativas al respecto. Ha declarado en varias oportunidades que el movimiento indígena en Ecuador, Perú y Bolivia está provocando un verdadero desorden político y social; con elementos perturbadores "que apela a los bajos instintos, a los peores instintos del individuo, como la desconfianza hacia el otro, al que es distinto. Entonces se encierran en sí mismos". Para él, la manutención de este

la diversidad lingüística del país y la imposición de la creencia de un solo dios único y verdadero, que no reconoce la existencia de varios dioses y diosas. La interculturalidad ha sido un concepto que ha buscado superar la subalternidad que ha tenido el multiculturalismo, con la necesidad de incluir relaciones culturales iguales de convivencia, cooperación y respeto entre los pueblos diversos.

Albó (2003) señalan que existe un “*coeficiente de interculturalidad*” por cada sociedad, cuyos indicadores serían las actitudes de aceptación, de comprensión y la reproducción de los valores culturales en las mega ciudades, claves que pueden potenciar las capacidades dialógicas y, también, las capacidades cognitivas, perceptivas y de comportamiento, construyendo un modelo capaz de reconocer sus necesidades sobre la base del derecho del “*Otro*”. La interculturalidad, así entendida, parte del propio “*desarme cultural*”, y apuesta al crecimiento mediante la interfecundación, la comprensión, la audacia de aprender del “*Otro*”, a pensar “*nuevamente*” a la luz de cosmovisiones distintas, evitando de caer en la tendencia – cultivada desde hace siglos- de convertirlo, conquistarlo y asimilarlo (Flores Galindo, Alberto: 1988; Patzi, Félix: 2000).

La interculturalidad resume dimensiones decisivas del multiculturalismo, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre quienes dialogan. A diferencia del multiculturalismo, desde la interculturalidad se propugna específicamente el diálogo y encuentro entre culturas, porque es visto como vehículo de desarrollo creativo de las culturas que se implican en él y como expresión de solidaridad entre ellas. En este sentido la interculturalidad no precisa sólo las condiciones antedichas de respeto mutuo y de igualdad de circunstancias sociales, precisa también que los grupos implicados se reconozcan recíprocamente capacidad de creación cultural, que reconozcan que ninguna cultura realiza plenamente las posibilidades de ser humano y que todas aportan posibilidades dignas de ser tenidas en cuenta. La interculturalidad es así un modo específico de autoafirmación etnoidentitaria; en la interculturalidad la palabra clave es diálogo (Etxeberria: 2007).

tipo de postura dejaría Sudamérica lejos de la civilización. Los derechos de los pueblos indígenas no son más que una “utopía arcaica”, un obstáculo para la modernidad, para el avance de la civilización occidental. La crítica hecha a José María Arguedas en su obra “la Utopía Arcaica”, a quien califico de “sensibilidad extrema, generoso, ingenuo y su confuso ideológico” sintetiza su posición frente a la cuestión indígena.

Mattías Abram, en un estudio reciente, señala que la EIB está siendo cada vez más reconocida por los gobiernos latinoamericanos, como una inversión apropiada para conseguir progresos en la calidad y equidad de los sistemas educativos. La disminución de la repitencia y de la deserción, así como el aumento de la retención escolar de las niñas, el desarrollo de aprendizajes significativos en todas las áreas del currículo y el fortalecimiento de la autoestima y de la identidad cultural de la comunidad, son las ventajas más importantes de esta educación que “*es un paso en el proceso de transición desde los iguales derechos a las iguales oportunidades*” (Abram Matthías; 2004:9). Con esta perspectiva, las investigaciones sobre EIB o educación rural han sido abordadas por antropólogos, lingüistas y educadores de ambos países. La comunidad académica cuenta ya con la sistematización de experiencias relevantes. Los estudios de Ames: (2004), Montero (2001), Uccelli (1999), Montoya (1998), Ansión (1989), Alberti y Cotler (1972) y otros en Perú, Xavier Albo (2003), Félix Patzi (2006), Silvia Rivera (2004), López (2006), consideran que la EIB resume las dimensiones decisivas de la ciudadanía, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre quienes participan³⁶.

Helberg (2003) sostiene que la educación intercultural instrumentaliza la propuesta de la diversidad como recurso pedagógico en la escuela para aprender y para permitir el acceso de las mayorías indígenas a la educación, es decir es el espacio público donde niñas y niños desarrollan sus capacidades de aprender para adquirir la ciudadanía. Desde ese enfoque, el proceso intercultural implicaría una “transformación de la persona y de la sociedad en su conjunto, de tal manera que la auto comprensión y la comprensión del “otro”, sea éste un individuo, un grupo o una cultura, estén controladas por criterios nacionales. Su objetivo final es contribuir a la equidad en las relaciones sociales” (Helberg, Heinrich; 1991). Desde la perspectiva de los derechos indígenas, la EIB puede convertirse en una “posición reaccionaria que elimina las posibilidades de emancipación de los pueblos indígenas” (José Quiroga 1989: 81-82).

El término “*indígena*” es usado y ampliamente aceptado a nivel nacional e internacional para designar a los pueblos colonizados del mundo, a los que impide controlar sus propias vidas, sus recursos y sus culturas. Sbeila Aikman (1995) señala que son las personas que habitan un territorio determinado antes del establecimiento del Estado-nación.

³⁶ En la definición y elección de la información fue valiosa la ayuda y comunicación personal de Félix Tito, quechua chanka, educador, filósofo y funcionario huancavelicano que labora en el MED de Perú

Se describen a sí mismos como diferentes a otros grupos o minorías dentro del Estado-nación debido a la relación que mantienen con la tierra y su cultura. Aquí es donde las relaciones culturales cobran dinamicidad re-configurando identidades y dando lugar a estrategias de relacionamiento social, es decir, a la etnicidad:

“las identidades étnicas en la escuela han sido identidades fluidas que se construyen, se reconstruyen, se reclaman o se ocultan de acuerdo a circunstancias históricas y/o correlaciones políticas, sociales y culturales determinadas. Las fronteras étnicas, por tanto, no son tampoco inmutables; las líneas divisorias entre la educación indígena y la no indígena se han trazado de modo diferente en distintos períodos e incluso en distintos lugares (Carlos Iván Degregori 2002: 164).

La escolaridad en gran medida se ha construido con discursos que comparte los valores culturales indígenas, integra un campo de comunicación e interacción, de formas de aprendizaje con los que cuenta con unos miembros que se identifican así mismo y son identificados por otros. Es a través de los convenios internacionales se ha impulsado la educación para los pueblos indígenas o a los descendientes de los habitantes originales de una región geográfica antes de la colonización y que han mantenido total o parcialmente sus características lingüísticas, culturales y de organización.

Recordemos que Claude Levy Strauss, buscando una definición positiva de los pueblos indígenas, y no solo negativa (sin estado, sin mercado, sin burocracia, etc.) usó a la diferencia entre la comunicación burocrática e institucionalizada (con un desdoblamiento de personalidad) y la comunicación personal directa de los pueblos indígenas. Solo la última es una comunicación genuina, la comunicación burocrática distorsiona los roles y la comunicación. Pienso que esta clasificación entraña una crítica muy severa a las sociedades modernas, que pervierten la comunicación y deterioran así la calidad de vida humana. En consecuencia mientras la sociología tiende a considerar a las instituciones como un desarrollo favorable, para la antropología ocurre lo opuesto: es la perversión de la comunicación directa – el bien principal de la cultura humana.

Sin embargo desde la perspectiva descolonizadora, la educación indígena en los países de América latina ha estado ausente, de reflexiones relacionadas con las políticas educativas y su relación con la multiethnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo de las poblaciones indígenas que forma parte. Si bien la educación bilingüe en el Perú registra muchos avances, gran parte de la educación en comunidades indígena-campesinas, principalmente andinas,

hace uso mayoritario de la enseñanza en castellano, de un currículum insuficientemente diversificado y de materiales y metodologías ajeno a la cultura local y más bien asociadas a la cultura “nacional” de corte occidental. Así, la educación rural en general y, educación bilingüe en particular, presenta una serie de deficiencias en cuanto a la calidad del proceso educativo, la formación de los maestros, la adecuada provisión de infraestructura, mobiliario y materiales educativos, uso y tratamiento adecuado de lenguas y elementos culturales locales y nacionales en procesos de enseñanza y aprendizaje, y el trato a los niños y las niñas³⁷.

Además, la educación indígena ha sido un criterio fundamental para determinar los valores culturales de quién se considera indígena. Hay que indicar que a pesar de grandes sufrimientos de los indígenas hubo factores que influyeron no sólo en su supervivencia sino también en la preservación, obviamente no de la plenitud de sus antiguas culturales, pero sí de elementos muy importantes para ellos. Montoya (2008), sin embargo, después de un análisis sobre la descripción de la relación de la educación indígena con lo étnico, señala: "esta definición de tipo ideal no está muy alejada en contenidos de la posición tradicional que afirma que una raza = una cultura = un lenguaje = un dios = una sociedad = y una unidad que rechaza o discrimina a otros". Retomando el tema central³⁸, las formulaciones de relación de la educación indígena y los grupos étnicos constituye una renovación fundamental en el pensamiento antropológico sobre los fenómenos étnicos abre la posibilidad de profundizar la investigación y la reflexión de la EIB en terreno más firme y prometedor.

La EIB puede ser un instrumento de adquisición de oportunidades de ciudadanía pues la educación es un proyecto de construcción histórica y de revolución cultural de los pueblos, ya que:

“ningún ideario es neutro; al definir el tipo de educación que ofrece y de persona que quiere formar, expresa una concepción ideológica, filosófica o religiosa que configura el marco referencial de la práctica educativa y de los objetivos y finalidades que se quieren alcanzar (Ander, Ezequiel; 1999:159).

La clave de la interculturalidad está en que mejora la capacidad de comprensión, puesto que pone en cuestión no solo los contenidos de la comunicación, sino también los

³⁷ Los resultados del Programa EBI del Ministerio de Educación Perú se puede ver en el informe de la “Evaluación Externa del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú” (Proeib Andes, 1999) y otros estudios y documentos como los de P. Ames (1999), Montero et. (2001), M. Zúñiga (2002), entre otros.

³⁸ "La etnicidad se sustenta en un sentimiento colectivo de identidad puede ser que sea cierto (de hecho no veo ninguna otra forma abstracta y generalizadora de expresarlo). Pero esta afirmación teórica, si no se basa en una teoría previa de la "identidad", bien fundamentada, corre el peligro de construir un elemento analíticamente irrelevante ya que no nos conduce a ningún sitio" (Pujadas 1993: 10).

marcos de referencia, el trasfondo de ideas y costumbres que son el supuesto de todos nuestros juicios. Eso define al diálogo intercultural y esa es la esencia de la interculturalidad: una capacidad de diálogo ampliada. Por eso es una práctica, no una cualidad abstracta de alguien ni una condición de la existencia. Si perdemos esa perspectiva cotidiana, apegada a la vida concreta y a la praxis social, estamos en riesgo de pervertir el diálogo intercultural y de convertirlo en un ente abstracto. Los alcances de la EIB para liberar de la exclusión educativa a nuestros niños serán mucho mayores.

“El diálogo intercultural ha empezado a transformar la realidad. Conocer y comprender a las otras culturas y en concreto a las personas diferentes a nosotros se convierte en una necesidad social para sacar adelante proyectos, políticas, estados y bloques de estados.” (Helberg, Heinrich: 2006:4)

Es desde este cambio de perspectiva histórica, de la revaloración de las culturas indígenas que debería de plasmarse en una revitalización de estas culturas, que cobra importancia la interculturalidad, ya no solo para la comprensión mutua, para la convivencia social, que es su primer impulso, sino para aprovechar conjuntamente de los aportes de las culturas indígenas en la construcción de una sociedad más equitativa y de formas de conocimiento más elaboradas y adecuadas a la realidad, con conceptos más ricos e interesantes y que responden ya no a un patrón mental de dominación de la naturaleza por el hombre, sino de diálogo cultura – naturaleza. Y este quizá sea el gran aporte de las culturas indígenas al futuro de la humanidad (Helberg, Heinrich: 2006:8)

Uno de los puntos clave a comprender, al momento de formular la pedagogía de la interculturalidad, es que los problemas interculturales nos atañen a todos sin excepción, no es un problema de indígenas, es un problema que compartimos todos los humanos y que resulta en una gran pérdida de energía, si no se maneja adecuadamente. El racismo es un pésimo administrador social, que desaprovecha gran parte de las capacidades creativas instaladas y por ello es uno de los responsables de la pobreza extrema. La diversidad cultural no es un problema nacional, algo que tengamos que esconder por vergüenza. Todo lo contrario, es un problema internacional, porque estamos hablando de la comprensión entre las diversas culturas, dentro y fuera del Perú. Y entonces da lo mismo que se trate de una cultura indígena, de los japoneses, árabes o tiroleses. En cualquiera de los casos se necesita las mismas habilidades para comprender al otro.

Y por esto el dominar las estrategias de comprensión en el diálogo intercultural es constitutivo de la persona humana. Es también uno de los ideales de formación más antiguos del hombre, superar la estrechez mental del que solo conoce su lengua y su cultura. Por eso es que desde épocas muy antiguas se propicia el conocimiento de otras lenguas y viajes para conocer otras culturas. Resulta, a veces difícil reconocer la diversidad, pero es el mejor antídoto contra los absolutismos: lo cierto es que la lógica de la acción humana contiene en sí varias posibilidades de hacer las cosas, la vida contiene distintas maneras de crear organismos y por ende de ver y sentir el mundo, en otros tantos sistemas cognitivos y formas variadas de interrelacionarse con él. Tenemos que dejar de ver la naturaleza de fuera, con la mirada de la teoría – como del ojo de dios – para verla desde dentro con las múltiples miradas que interactúan y la construyen”.

Helberg, subraya (2003) que uno de los reclamos es justamente que, al contrario de lo que se afirmó siempre en la literatura antropológica, la educación indígena no es siempre una educación informal, sino que tiene fases de formación informal como la adquisición del lenguaje de niños, o de la adquisición de pericia en las actividades caseras o productivas, jugando con un arco, o a prender fuego y cocinar. Pero también existen otros instrumentos pedagógicos como los consejos formales y la educación con instructores y en ambientes especiales – por ejemplo para la meditación. El resultado que se busca es un merecido reconocimiento como un sistema educativo que existe, que funciona y tiene éxitos: produce miembros válidos para su comunidad, que están en condición de sustentarse y reproducir su cultura.

Así se han reproducido siempre estas culturas, y por lo tanto sus sistemas educativos son tan sistemáticos y formales como necesitan serlo; están hechos a su medida. Cada pueblo tiene un concepto del perfil que busca para sus miembros, y conoce y aplica varias estrategias pedagógicas, como el aprender haciendo, la inducción a través del juego, los consejos, el auto aprendizaje en sociedades de niños o con plantas medicinales, y también los procesos de selección y aprendizaje guiado para ser curandero, por ejemplo, que es un conocimiento altamente especializado. El conocer y aplicar estas pedagogías, es esencial tanto para los sistemas educativos comunitarios y de pueblo indígena, como para el sistema de educación pública, que sin este referente no debería atreverse a formular ningún currículo escolar, porque no sabe qué terreno pisa, y eso es algo que hasta la fecha no se ha cumplido.

Todo lo contrario, se ha asumido, por ejemplo, que existía una gran coincidencia entre las pedagogías indígenas amazónicas con la propuesta del nuevo enfoque pedagógico basado en las investigaciones de Jean Piaget, debido al carácter igualitario de las culturas amazónicas. Pero una vez que hemos conocido más a detalle las pedagogías indígenas, a pesar de que dan un amplio espacio al desarrollo autónomo del niño y del joven y que respetan la autonomía y decisiones del niño y le brindan constantemente soporte emocional, lo que los acerca al nuevo enfoque, por otro lado no dejan de reconocer que los padres y otros agentes educativos tienen autoridad sobre los niños y jóvenes, sin ser autoritarios y sin llegar al castigo físico. Si algo hacen mal los educandos, se les aconseja, o se les da las plantas maestras para que los guíen y los hagan reflexionar.

Luis Enrique López ha sido el organizador y gestor de las políticas de EIB en toda la región andina y el principal asesor de los principales proyectos de Educación Indígena que se han desarrollado en América Latina. Destaca la creación del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) que responde a la necesidad de apoyar el fortalecimiento y desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB) en la región andina. En este programa se han adherido formalmente los ministerios de educación de 10 países involucrados, aproximadamente veinte universidades y un número igual de organizaciones indígenas de la región. Ha funcionado desde la Universidad Mayor de San Simón, centro de estudios superiores ubicado en territorio quechua parlante.

El PROEIB Andes ha influenciado en la educación indígena de los países andinos, ha cumplido con su propósito de apoyar e impulsar el desarrollo de la educación intercultural en la región andina a través de la formación de recursos humanos y garantizar, de esta manera, la sostenibilidad de los procesos en educación intercultural bilingüe trabajando en cuatro principales campos de acción que son: la formación de recursos humanos, la investigación, la asesoría a centros universitarios de formación docente en EIB y la documentación-publicación. Para la ejecución de las actividades de dichas líneas, se ha conformado una red en torno al PROEIB Andes en la que se articulan universidades, organizaciones indígenas y organizaciones no gubernamentales involucradas en la creación y funcionamiento de este programa.

Para culminar este capítulo, como bien lo ha afirmado Montoya (2001), es necesario tener un espíritu crítico para observar la realidad y “no caer en un optimismo exagerado o irreal” con relación a la EIB en el Perú. De lo que se trata, entonces, no es de repetir los

fundamentos de memoria sino de analizarlos a la luz de las condiciones y características que enmarcan la EBI en nuestro país. Pero no sólo hay que considerar los aspectos psicolingüísticos de los niños; sino también la variable vinculada con las relaciones de poder y los aspectos ideológicos.

Montoya (20011), nos hace recordar, que José María Arguedas junto a Mario Vargas Llosa, son los dos más importantes escritores que ha tenido el país en el último siglo. Vargas Llosa aún vive y Arguedas también, pese a su desaparición física hace 43 años. Aun su pensamiento sobre una interculturalidad y plurinacionalidad de un país construido con todas sus culturas y de todas las sangres, vive en el desarrollo del concepto de nación, nacionalidades, identidad y cultura, economía y educación. Aunque todavía no hay un estudio acerca del pensamiento pedagógico intercultural al que se adscribió o desarrolló José María Arguedas, se trata, sin embargo, de nuestro mayor literato, que tenía la esperanza de llevar una educación intercultural en todas las escuelas indígenas, tenía la obsesión de que a los niños indígenas, se les enseñe en su idioma materna y el sueño que sus obras literarias sean llevadas a todas las escuelas indígenas del Perú. *En su libro Mitos, leyendas y cuentos peruanos*, en cuya última parte del prólogo Arguedas escribe:

“Ha sido posible editar, de esta suerte, un libro de procedencia escolar que podrá convertirse en un instrumento para la educación, pues, aparte de servir como medio de enseñanza de la lectura, puede emplearse para despertar entre los estudiantes elevada inquietudes, pudiéndose aprovechar también su contenido como temas de análisis y como auxiliar en los cursos de Geografía, Historia, Psicología y Castellano” (Arguedas: 1965)

Sin duda se trata de un escritor y científico social, viviendo permanentemente feliz entre dos mundos desiguales y confrontados en una lisiada lucha. Su obra es quizás la síntesis de la peruanidad, la búsqueda de un dialogo entre culturas, introducidos en un país diverso, con “Pachacamac y Pachacutic, Huamán Poma y el Inca Garcilaso, Túpac Amaru y Vallejo, Mariátegui y Eguren, la fiesta del Qoyllur Riti y el Señor de los Milagros” como bases identitarias para la construcción de una nación pluricultural y multilingüe (Arguedas: 1968).

Arguedas describió la escuela a través de la cultura y entendió la educación como una reproducción de la cultura y la lengua que pasa de una generación a otra. Sus aportes no fueron ensayos pedagógicos, como se entendería hoy los aportes de la EIB, como si lo hiciera su entrañable amigo José Antonio Encinas, con quien mantuvo un permanente diálogo acerca

de la educación peruana. No obstante, es posible encontrar su acción pedagógica en sus colaboraciones en diarios, revistas y artículos que tienen que ver especialmente con la cultura andina, el desarrollo del mestizaje y la evolución de la permanente y cambiante cultura peruana. Sus lecciones acerca de pedagogía y educación estaban siempre alimentadas por cuentos, mitos y leyendas; y sus ensayos antropológicos.

En 1940, asistió al Congreso Indigenista de Pátzcuaro. El llamado que se hacía desde las conquistas logradas por la revolución mexicana de alculturizar al indio, para mexicanizarlo o peruanizarlo a través del mestizaje serán temas asumidos en la obra de Arguedas y que serán expuestos de una manera no lineal y unívoco. Por el contrario, está atravesado por tensiones y, en determinados momentos, por profundas contradicciones. Alberto Flores Galindo en su libro *Buscando un inca* llama la atención sobre el hecho de que en los primeros relatos de Arguedas —los contenidos en el libro de cuentos *Agua*—, en el mundo escindido entre mistis e indios no hay lugar para los mestizos, que sólo aparecen como nuevos protagonistas recién en *Yawar fiesta* (1941) y sobre todo en los ensayos antropológicos posteriores, como los que escribió sobre las comunidades de la sierra central o el arte popular de Huamanga. En ellos:

«...el mestizo parece el anuncio de un país en el que por sucesivas aproximaciones se irían fusionando el mundo andino y el mundo occidental. Pero cuando se regresa a las ficciones y la pasión vuelve a imponerse, los mestizos no tienen mucho espacio en un mundo que no permite las situaciones intermedias: la resignación o la rebeldía, el llanto o el incendio. Los mestizos se reducen a lo individual: al alma del narrador». (Galindo, Flores; 1994: 292)

La tensión entre la producción racionalmente elaborada y la descripción social de un mundo conflictuado y enfrentado, de racismos, discriminación y exclusiones, será un tema recurrente en la obra arguediana; apoyándose en los logros de disciplinas como la Antropología, la Etnología, la crítica a la cultura, en que la creación se somete a reglas establecidas cuya pretensión es establecer un distanciamiento crítico entre el autor y la realidad que analiza —como una garantía de objetividad— y la creación literaria, donde la subjetividad se libera y emergen los contenidos más reprimidos, y al mismo tiempo más auténticos, de la verdad del mundo interior del autor, es ciertamente una clave importante para pensar la propuesta política arguediana en torno a la integración nacional basada en el dialogo entre los pueblos, sistemas de conocimientos, personas, instituciones, sujetos colectivos, medios y mercado de ofrecer la cultura occidental con los sistemas de

conocimientos propios de los pueblos indígenas como aportes para la súper vivencia de la humanidad en esta época de crisis y revoluciones.

Pero es necesario completar esta aproximación de carácter «topológico» —espacio objetivo y espacio subjetivo el autor— con una de naturaleza diacrónica: la de los tiempos en la elaboración —objetiva y subjetiva— de su propuesta. Tomando como base las tesis Montoya:

“(1) Si el socialismo es posible en el Perú lo será en condición que respete la diversidad cultural del país, que ofrezca un espacio suficiente para que las culturas y lenguas resistentes se desarrollen y retomem el camino de la libertad. (2) El socialismo en el Perú no puede oponerse a la magia de los pueblos indígenas. Son compatibles el socialismo y la magia indígena” (Montoya: 2001)

En la obra de Arguedas es compatible asegurar la transmisión de la cultura tradicional de los pueblos indígenas a las siguientes generaciones, renovando y recreando la cultura con una apertura intercultural en un dialogo entre iguales con los avances y aportes técnicos y científicos de la cultura occidental. Socialismo y magia, es también la aceptación que los sistemas de conocimientos indígenas, particularmente los de educación formen parte paritariamente del sistema educativo nacional. Arguedas tuvo esas reflexiones para la educación indígena de los pueblos de América, sería importante anotar sus promesas y posibilidades.

Siguiendo el proyecto arguediano, Montoya (2001) nos recuerda la potencialidad extraordinaria que tienen la EIB, reconoce los aspectos adversos, la necesidad de que los problemas lingüísticos y pedagógicos se plantea como un enfoque no sólo educativo sino también político y crítico que busca fortalecer la diversidad sociocultural y lingüística para conseguir la reestructuración de las relaciones de poder y llegar a una mayor democratización de la sociedad. Dentro de esta línea, por ejemplo —y en un nivel de discurso político—, se plantea que la interculturalidad constituirá el principio rector de todo el sistema educativo nacional y que la EBI se fomentará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo tanto escolarizados como no escolarizados. Por el camino recorrido por la EBI peruana Montoya nos comparte:

“En 1990 me atreví de hablar de hipocresía estructural del Estado peruano frente a la educación bilingüe: apoyo en el discurso, desdén y olvido en la práctica. Fue el gobierno de Alan García Pérez quien creó la Primera Dirección Nacional de

Educación Bilingüe, 40 años después de la primera escuela bilingüe del Instituto Lingüístico de Verano. Aparentemente, el horizonte caminaba pero fue un espejismo. Su primer director tuvo solo una oficina, una secretaria y algunas sillas” (Montoya: 2001:173).

El contraste en aquella época, donde en el Perú, este discurso no llega a cristalizarse en políticas propiamente dichas, después de 20 años de fracasos en políticas de educación intercultural bilingüe. En efecto, en la práctica, la EBI no llega a cuestionar las estructuras de poder ni la inequidad. En este plano, la EBI constituye sólo una política de lenguas en la educación de hablantes de lengua vernácula y no una política para el tratamiento de las culturas involucradas en los procesos educativos bilingües.

En lugar de constituir un enfoque político y crítico, la EBI funciona como un enfoque educativo reducido a lo escolar y a lo rural, que aplica un modelo de transición con énfasis en lo lingüístico y —más específicamente— en la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas. En cuanto al aspecto cultural se refiere, Montoya opina que la EBI representa la cultura desde una perspectiva folklórica y la interculturalidad como la existencia de culturas fragmentadas donde las dominadas tienen que asimilarse a las de poder. En realidad, existen pocas evidencias de que el modelo de transición que funciona en el país haya sido superado por una propuesta cultural que se articule con el desarrollo de lenguas originarias fuera del ámbito escolar. En varios de sus trabajos Montoya nos recuerda la necesidad que tienen los pueblos indígenas de producir un diálogo intercultural para defender el carácter pluricultural y multilingüístico de las nacionalidades indígenas. Compartimos con Montoya reivindicar el derecho a la EIB de los pueblos indígenas, ellos “merecen la mejor de las suertes” pero tienen el derecho de que el Estado les reconozca el ejercicio de ese derecho. En palabras de Montoya:

“Quiero recordar que me siento persuadido y convencido de la necesidad de una EBI en los países con un componente multicultural y que admiro el sacrificio de centenares de maestros y maestras con una neta vocación; así como los esfuerzos de los lingüistas y pedagogos para afirmar esta alternativa educativa. Sin el apoyo gubernamental decisivo, sin un compromiso de los presidentes de la república, la EBI es sólo una propuesta. Una EBI de mala calidad que no responde a las malas expectativas de los padres puede conducir a la desilusión, Sería verdaderamente triste que los padres la rechacen con el argumento fuerte de su mala calidad. Los pueblos indígenas merecen la mejor de las suertes” (Montoya, 2001: 178).

Estos son los desafíos y las posibilidades que tiene que resolver la EIB, que pueda afirmar el valor de sus culturas y lenguas; y en última instancia para seguir existiendo como política educativa.

CAPITULO III

LOS ENFOQUES EDUCATIVOS DE LA EIB

La fundamentación teórica recoge los enfoques de las principales corrientes sociológicas, antropológicas y pedagógicas, que servirán como eje de sustentación conceptual, para tener una aproximación a las percepciones que tiene lo actores educativos sobre las limitaciones y perspectivas de la EIB, y permitirá aclarar los escenarios sociales, culturales y económicos sobre su desarrollo, las limitaciones y posibilidades de esta modalidad educativa; para así poder tener referentes conceptuales para dilucidar con mayor facilidad el problema central de estudio.

El papel de la cultura occidental ha sido determinante en la relación histórica de la educación, para que le haya dado el andamiaje científico y metodológico, para que esta sea funcional, sistémica a las formaciones sociales y económicas de cómo se organiza la sociedad moderna. La educación tiene su carácter de clase, ha sido implementado como simple negación de toda idea de una educación intercultural y de la diversidad existente, negando el conocimiento histórico social, acepta el saber de la cultura occidental con la negación de las realidades diversas y pluriculturales. Este hecho de imposición, además de estar vigente, se ha generalizado ahora a escala planetaria cuya esencia constituye el modelo de las políticas de los organismos financieros internacionales con las políticas de privatización de la educación a escala mundial alineada al patrón universal del poder mundial

En América latina el balance bibliográfico de los enfoques de la educación indígena han urgido en parte por el impuso de la teoría de la dominación y la dependencia e integra los elementos occidentales para establecer un diálogo con las culturas indígenas, para postular una categoría prepositiva. De esta manera, los discursos en las ciencias sociales construidos en torno a la EIB construidos a finales del siglo XX son diálogos diversos y complejos, con la amplia discusión en la comunidad académica, organizaciones indígenas e instituciones de la sociedad civil para abordar los problemas de exclusión escolar que afecta a millones de personas en el mundo (Ilsa Prigogime e Isabelle Stengers: 2004, Bourdieu, Pierre: 2003). Se integra a este enfoque los aportes de la descolonialidad del poder liderados por Aníbal Quijano.

En Perú, las investigaciones sobre EIB han sido promovidos por académicos e investigadores de las universidades, como los trabajos de Alberto Escobar, Rodrigo Montoya o Juan Ansión, para citar algunos autores; pero en la última década, los actores que cobran mayor protagonismo en cuanto a la investigación aplicada a la educación en general y a la EIB en particular son las ONG. Muchas ONGs que trabajan en el área rural de los andes o la amazonia peruana han implementado proyectos de desarrollo rural y han incluido dentro sus líneas de acción programas y proyectos de EIB.

Por un lado, existen ONGs que hacen investigación sobre temas globales, cuyo objetivo es incidir en políticas educativas y ofrecer información a la sociedad civil sobre diferentes temas relacionados a la educación. Asimismo, están dedicadas a desarrollar propuestas de innovación para el conjunto del Sistema Educativo Nacional. Es el caso de GRADE, Foro Educativo y el Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Por otro lado, algunas ONGs realizan un trabajo más focalizado con poblaciones y ámbitos más locales. La mayoría de estas instituciones desarrollan procesos de investigación acción, cuyos resultados se plasman en la producción de materiales educativos, el diseño curricular y la formación docente. Por ejemplo, en Cusco existen aproximadamente una veintena de instituciones que conforman una red de EIB. Muchas de ellas trabajan en el área rural, apoyando a la formación docente, la participación comunitaria, en la escuela, la producción de materiales y ofreciendo asesoramiento pedagógico.

En Bolivia, los pioneros en la investigación de las lenguas indígenas aplicadas a la educación (antes y después de la Reforma Educativa de 1994), fueron profesionales e

intelectuales independientes, que por iniciativa propia empezaron a desarrollar estudios principalmente del aimara y el quechua. Entre los más destacados se puede señalar a Javier Albo, Juan de Dios Yapita y Pedro Plaza.

En lo que concierne a los ámbitos académicos, en Bolivia existe escasa producción de conocimientos en los campos de la antropología y la lingüística³⁹, en parte esto se debe a la carencia de facultades y/o carreras de antropología y lingüística en las universidades del medio. En general, la producción de conocimiento en los espacios académicos en temáticas referidas a la EIB es muy escasa. Aunque según algunos entrevistados, después de la promulgación de la Reforma Educativa se advierten algunos cambios en las agendas de investigación de las Facultades de Humanidades y las carreras de Pedagogía y Educación. Actualmente en las tesis de algunos estudiantes de Educación y Lingüística ya se abordan algunos temas referidos a la EIB.

En el Ministerio de Educación, durante la Reforma Educativa se llevaron a cabo muchas investigaciones realizadas principalmente por consultores extranjeros y nacionales. Gran parte de estos estudios fueron realizados en coordinación con agencias de cooperación internacional. La Dirección Nacional de EIB no cuenta con un departamento de investigación ni una política o lineamientos sobre investigación aplicada a la EIB. Aunque, en los últimos años han realizado algunas investigaciones con el apoyo de la cooperación internacional, mediante la contratación de consultores independientes.

En Bolivia existen algunas experiencias aisladas de ONGS que han logrado establecer alianzas entre diferentes actores para la realización de investigaciones. (Estado, sociedad, civil y organizaciones indígenas, docentes). Las mismas tienen una cobertura geográfica más local (municipio, comunidad, barrio). Como ejemplo podemos citar el caso de CENDA y TAYPI, dos ONGs, que trabajan en zonas rurales de Cochabamba. La primera ha logrado promover y apoyar investigaciones propias y/o auto diagnósticos sobre educación, con la

³⁹ “En Bolivia, las investigaciones sobre las lenguas originarias, después de la labor realizada por Instituto Lingüístico de Verano, ha sido una tarea emprendida por la propia iniciativa de algunos investigadores quechuas y aimaras que empezamos a escribir las lenguas originarias con el objetivo de aplicar esto a la enseñanza bilingüe. La experiencia de Perú, más concretamente de Puno fue un referente importante para nosotros. En años ochenta y noventa en Perú y Ecuador existen aportes muy importantes sobre la escritura y normalización de las lenguas. En cambio en Bolivia hubo como un estancamiento, ya que no se han profundizado los estudios, tampoco se han hecho estudios sociolingüísticos”. (P. Plaza - PROEIB Andes).

participación de la organización indígena de Raqaypampa. La segunda, ha logrado establecer alianzas con docentes de varios municipios del Norte de Potosí, para emprender procesos concertados de investigación acción, cuya finalidad es el desarrollo de metodologías interculturales de enseñanza-aprendizaje y la innovación curricular.

Actualmente, la EIB en la región no es un tema de prioridad en la agenda de investigaciones de los espacios académicos, ni de las universidades ni de las instancias estatales especializadas; es decir, la producción de conocimiento de las universidades no responde a las demandas de información de la sociedad civil en general y los pueblos indígenas en particular⁴⁰: Por último, los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios de Bolivia (CEPOs), han realizado algunas investigaciones relacionadas con la participación comunitaria en la escuela y el currículo propio. Estas investigaciones han sido realizadas con el apoyo de profesionales. De igual modo, la Asociación del Pueblo Guaraní (APG) ha realizado varios diagnósticos sobre la lengua, cultura y educación en el pueblo Guaraní. Los estudios en la Amazonía sobre lengua y cultura vinculados a la educación son recientes.

En ambos países, las experiencias de las ONGs en cuanto a investigación aplicada a la EIB, que en algunos casos son muy innovadoras, no son sistematizadas, ni difundidas, ni transferidas al sector educativo. El aporte de las ONGs es más en el ámbito local. En la mayoría de las instituciones no existen registros ni sistemas de documentación, los informes de las investigaciones se hallan dispersos, extraviados, o en el peor de los casos han sido desechados porque la información sirve para un solo objetivo.

En América Latina destaca los aportes de Luis Enrique López, que en toda su abundante producción sobre lingüística y gestión de la EIB, destaca el papel que ha tenido las Reformas educativas en los países andinos y el papel que han jugado importantes proyectos experimentales de la cooperación internacional que han podido ser transferidos en los sistemas educativos de América Latina. De ser en sus inicios experiencias pilotos con éxito en algunas comunidades y escuelas con el transcurrir del tiempo, pasan a convertirse en un

⁴⁰ Luis Enrique López, (2005) que la tarea más urgente es re-enamorar a las universidades “para que vean a la EIB como un campo de investigación importante y necesaria. Deben introducir proyectos de investigación, concursos, etc. En la coyuntura actual, las universidades tendrán que construir nuevas alianzas para hacer investigación y desarrollar nuevos enfoques más participativos. Las universidades no pueden estar de lado respecto a las necesidades o demandas de producción de conocimiento de la sociedad civil”.

modelo para la toma de decisiones nacionales en materia educativa. Asimismo las lecciones aprendidas, los recursos utilizados y los materiales educativos producidos sirvieron de insumos para el cambio del sistema educativo que opera en América Latina, a los largo de las últimas décadas.

1. Los Enfoques Educativos finalizando el siglo XX

Como se sabe, la noción de interculturalidad fue planteada desde el trabajo con y en poblaciones indígenas, de manera de encontrar posibles respuestas para superar la situación de discrimen, marginación y exclusión que marca la relación entre los criollo-mestizos y los indígenas en América Latina. Y es que, bajo este predicamento, se apunta a relaciones más justas y equitativas en una región que no ha logrado superar el racismo, la intolerancia y, sobre todo, su condición colonial. Todo ello ha derivado en una ignorancia deliberada de la diversidad étnica, sociocultural y étnica que caracteriza a América Latina.

Desde los años 30 surgieron iniciativas educativas significativas, en base a proyectos autogestionarios como las escuelas de Chimborazo en Ecuador, la escuela 'ayllu' de Warisata en Bolivia y las experiencias de los maestros del altiplano en Puno - Perú. Pero estos esfuerzos no contaron con el apoyo público y carecieron de continuidad y repercusión mayor. De manera esquemática, podríamos distinguir tres fases en el desarrollo de la educación para los indígenas en nuestro continente: (1) La educación bilingüe (EB) a principios de los '70; (2) La educación bilingüe bicultural (EBB) a fines de los '70; y (3) La educación bilingüe intercultural (EBI) y la educación intercultural bilingüe (EIB) en la década de los '80 y '90. En su primera fase, la educación bilingüe en la región se caracterizó por:

“la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos, por el carácter experimental y diverso en cuanto se refiere a enfoques metodológicos y técnico - operativo y por su aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares, no sustentados aquellos en políticas educativas definidas (Barnach-Calbó, Pág: 13-34)”.

Desde mediados de los años '70 cuando se planteó la noción de interculturalidad, sus enfoque en le educación intercultural bilingüe, para, con y desde las comunidades indígenas se han multiplicado en prácticamente todos los países latinoamericanos; por lo menos, en el plano discursivo; la propuesta de una educación intercultural para todos ha calado hondo y ha

llegado a ser parte constitutiva de la legislación y de las propuestas curriculares contemporáneas, aun cuando falte aún operativizarla metodológicamente; y, producto de la mayor visibilidad indígena y del avance de la democracia liberal, las constituciones de un número importante de países latinoamericanos han sido reformadas, precisamente, para dar cuenta de la multiétnicidad que caracteriza a sus sociedades así como de la propia presencia de los pueblos indígenas.

Es a comienzo de los años ´90, cuando algunos Estados en el continente inician el reconocimiento del carácter plurilingüe, multiétnico y multicultural de sus propias realidades nacionales. Este hecho indudablemente está relacionado con la aparición y fortalecimiento del movimiento indígena, que cobra fuerza a partir de los años ´70 y se fortalece en los años ´80. Es por ello que desde una perspectiva continental (Barnach-Calbó, Pág: 13–34), podemos afirmar que la educación dirigida a las poblaciones indígenas, la que se denominó inicialmente “*educación bilingüe*”, tiene una historia no mayor de 40 años; superando algunos escalones las políticas de negación, marginación y exclusión hacia las culturas y pueblos originarios, trajo como reacción la promoción de proyectos de construcción de identidades nacionales se buscaba responder con programas educativos indígenas, en un contexto de la experiencia histórica de los países latinoamericanos en sus relaciones con las culturas originarias (Mariátegui J.C.; 1925):

“desde los albores de su vida republicana, los países latinoamericanos diseñaron un tipo de educación que, como es de esperar, respondía a las necesidades educativas de las clases dominantes que miraban más hacia fuera que hacia la realidad interior de los países a los que pertenecían. En términos generales, si algún vocablo existe para describir la actitud con la cual la escuela moderna se acerca a los indígenas en América, éstos son simplemente intolerancia e ignorancia (López, LE.; 1996. p. 23-82).

La mayor crítica se dirigió al carácter transitorio -o transicional- de prácticamente todos los proyectos, es decir, al hecho de utilizarse las lenguas indígenas como puente para un aprendizaje más rápido, efectivo y menos traumático del español y de las asignaturas programadas. El conocimiento del idioma oficial se adquiere, en definitiva, sacrificando la lengua materna, ya que su finalidad no es el bilingüismo ni menos la aceptación del pluralismo lingüístico – cultural, sino lograr la homogeneidad cultural por otra vía, tal como los pretendían los proyectos norteamericanos en este campo. Adicionalmente se señala, que estos proyectos han carecido de apoyos financieros gubernamentales y por ende han

dependido de la cooperación internacional, de organismos no gubernamentales y de entidades religiosas, lo que ha repercutido en una descoordinación entre las diferentes iniciativas.

Esas contribuciones se resumen en la preocupación por las necesidades de aprendizaje específicas de cada grupo de educandos; la reconsideración de la pluralidad como recurso pedagógico; la preocupación por el desarrollo de la autoestima y de una autoimagen positiva así como de una actitud tolerante y respetuosa frente a las diferencias y la importancia que se le asigna al idioma materno y a toda forma propia de expresión y el valor que cobra el aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, las principales limitaciones pueden resumirse en las siguientes dimensiones:

“en la gran mayoría de países la educación intercultural bilingüe queda limitada de hecho al nivel primario- si bien algunos la aplican ya en el pre escolar- y no suele superar los tres primeros grados, por lo que los programas de educación bilingües deben ser considerados claramente como de transición (Barnach-Calbó, 1994: 13-44).

Al tener este carácter de transicional, la gran mayoría de los programas educativos oficiales se orientarían al cambio idiomático y al predominio del español, con las implicancias culturales consiguientes. Adicionalmente la educación bilingüe intercultural se ha dirigido prioritaria y casi exclusivamente a la educación de los `niños indígenas´ y no o muy marginalmente a los jóvenes y adultos, por ello su cuerpo teórico-metodológico está fundamentalmente focalizado a responder a las necesidades educativas de aprendizaje de la niñez.

Resulta por ello significativo, que la mayoría de analistas en la temática reconozcan que una de las mayores debilidades y carencias de la educación bilingüe es no contar con los recursos humanos formados para llevarla a cabo, siendo en la actualidad la formación de maestros indígenas una de sus mayores preocupaciones. Por lo precisado líneas arriba, la educación bilingüe ha estado principalmente circunscrita al ámbito de la escuela primaria y en el área rural, es decir al ámbito de la educación formal, lo que constituye una limitación importante en relación a la educación practicada por nuestras culturas y pueblos originarios, la que se daba mayormente en los ámbitos no formales, e informales, ya que la educación no estuvo limitada a espacios ni tiempos, sino articulada a todos los ámbitos y tiempos dentro de una cosmovisión holística del proceso educativo.

Otra limitación importante es que la educación bilingüe no ha tenido impacto e influencia en el conjunto de los sistemas educativos oficiales, siendo una modalidad compensatoria o una educación selectivamente dirigida para los indígenas, convirtiéndose en una opción marginal en el sistema educativo, que en la práctica oficializaría -(a pesar de las buenas y mejores intenciones)- la histórica condición de marginación de los pueblos originarios. Sin embargo, la mayor limitación de la educación indígena bilingüe reside - y ello no significa desconocer sus valiosos aportes en el terreno propiamente pedagógico- en el hecho que los fundamentos gnoseológicos y epistemológicos en que se basan sus enfoques, estrategias y modelos pedagógicos, no son construidos generalmente a partir y desde las propias culturas y cosmovisiones originarias que declaran defender y reconocer, o por lo menos no desde una concepción totalizadora y holística de las cosmovisiones desarrolladas por nuestros pueblos originarios.

Al respecto debe tomarse en cuenta que los procesos de oficialización, institucionalización y generalización de la denominada educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe se han producido precisamente en los contextos reseñados de las reformas educativas continentales, que en gran parte responden a las influencias del constructivismo pedagógico, cuyo discurso es incorporado sin una visión crítica o analítica y sin esfuerzos teóricos y metodológicos de adecuación a nuestras realidades culturales, sociales y económicas diferenciadas. Al mismo tiempo, no podemos dejar de precisar que no es posible hacer abstracción de los contextos sociales en los que estas propuestas se implementan pues ya es clara la interdependencia e influencia mutua entre educación y sociedad.

2. La interculturalidad y la multiculturalidad:

La Interculturalidad inicialmente fue un concepto discutido en la comunidad académica dirigido a reflexionar críticamente los sistemas culturales y lenguas de los pueblos originarias, orientadas a contribuir a que éstos recuperen la confianza perdida respecto de sí mismos, de sus pueblos y de sus instituciones culturales y lingüísticas. La interculturalidad puede plantearse como relaciones humanas entre iguales, de sistemas culturales diferentes que viven en determinado país o región; y la otra la multicultural, que es la aceptación y predominancia de la cultura e idioma dominante con los patrones culturales

de la sociedad dominante. La interculturalidad tiende a fortalecer a unidad de los pueblos indígenas hacia adentro y sirve como herramienta de lucha para conseguir el respeto y la tolerancia hacia fuera. Cuando hablamos de interculturalidad precisamos que la sociedad debe regular el equilibrio (igualdad) tanto en los idiomas, en la religión, en la ciencia, en la filosofía y otras materias de la ciencia y el conocimiento. Tiene que haber primero una igualdad en la dignidad de los que van a practicar el dialogo intercultural.

La noción intercultural se planteó desde el trabajo educativo con poblaciones indígenas, para encontrar posibles respuestas y superar la situación de discrimen, marginación y exclusión que marca la relación de los pueblos indígenas con la sociedad no indígena en América Latina; de manera de incluirlos como componentes de la sociedad. Se apuntó a que la escuela juegue a la formación de relaciones más justas y equitativas en el modelo curricular, no obstante esconder el racismo, la intolerancia y, sobre todo, su condición de alineamiento mental al capital. Todo ello ha derivado a la invisibilidad del Estado y la ignorancia deliberada de la diversidad cultural y étnica que caracteriza las escuelas indígenas.

Con la interculturalidad aplicada a la educación se busca asegurar la adaptación de una metodología activa adaptada a las características de la cultura promoviendo la democracia participativa, no implica sólo hablar la lengua, sino que también incluye aspectos tales como la cultura, oralidad, el manejo de códigos de comportamiento y la cosmovisión del pueblo hablante, en relación con el saber y conocimiento universal:

“La interculturalidad se refiere principalmente a una herramienta política de las comunidades originarias hacia el Estado de la sociedad dominante. Tiene que servir para defender, resguardar y controlar el territorio (agua, tierra, salud, educación, etc.) y todos los recursos de las comunidades para lograr la autodeterminación de los pueblos originarios e indígenas, para fortalecer el proyecto político de los pueblos originarios e indígenas (Walter Gutiérrez, Ex presidente del Consejo Educativo Aimara y en la actualidad diputado de la Asamblea Constituyente. Entrevista: Agosto 2008).

La interculturalidad, es un concepto que viene generando muchas discusiones y viene trascendiendo principalmente el campo educativo y político. En la mayoría de las definiciones se pone mayor énfasis en la relación y diálogo entre las culturas; en otros casos es relacionada con la diversidad cultural, y en ciertos casos simplemente es calificado como

un instrumento promovido por los organismos rectores del Nuevo Orden Mundial – de alienación y enajenación.

En esta dirección, aparece el concepto de interculturalidad apropiado por los pueblos indígenas, dentro de un proceso de relaciones y redes sociales donde el respeto a las diferencias culturales y étnicas y su aceptación se desarrollan entre la lucha por la hegemonía del poder y su resistencia a la colonialidad del poder⁴¹. De manera que el aporte intercultural indígena se desarrolla como un dinamizador social de igualdad de oportunidades y el manejo de conflictos para la convivencia.

Mientras en el multiculturalismo el argumento, es el sometimiento de las culturas minoritarias a la cultura oficial. Desde el reconocimiento del derecho a ser diferentes se pide que la cultura oficial, respeto entre los diversos colectivos culturales, que se mantienen relativamente separados. Para que ese respeto sea efectivo se pide además que no sea meramente formal, esto es, que se concrete en la igualación de las oportunidades sociales de dichos colectivos. Lo que puede exigir políticas específicas de igualación de oportunidades en las circunstancias de elección (educación, salud, justicia, etc.) cuando esa igualación no se da debido a fenómenos pasados o presentes de dominación.

A parte de ello, en el multiculturalismo como tal no se favorece de modo explícito e intenso canales de comunicación entre culturas, aunque inevitablemente existan las más débiles subordinadas a las culturas hegemónicas. Asimismo, la noción de multiculturalidad traduce y refleja una realidad: en su gran mayoría, nuestras sociedades son desde siempre multiculturales (López, LE; 2001: 391). Por lo tanto, con la interculturalidad, por un lado, se pretende interpelar al estado para reconocimiento como pueblo con todo sus derechos; por otro lado, se busca la auto-afirmación de lo propio en todo sus aspectos

En la discusión internacional la EIB ha pasado de enfoques multiculturales como problema al paradigma de pluriculturalidad como reconocimiento de los derechos colectivos. Existe un problema de cohesión social y de visión de país, que no puede ser resuelto, sin la incorporación efectiva de los pueblos indígenas, como instancias efectivas que regulan derechos colectivos, porque caso contrario no hay momentos de identificación con un estado

⁴¹ Comunicación personal con Félix Tito, octubre de 2007.

que perpetúa relaciones sociales heredadas de la colonia. En consecuencia, resulta evidente que las propuestas indígenas no se circunscriben a hacer valer sus derechos, sino que por ser interculturales, tienen que tener como proyección un modelo social integral, para lo cual necesitan un proyecto educativo que tenga el sentido de un desarrollo con identidad, que es su alternativa a la globalización y el modelo político educativo unicultural.

La interculturalidad está basada en la reconstrucción de conocimientos, saberes y prácticas ancestrales muchas veces ocultos en la sociedad. Se trata, asimismo; de aceptar los rasgos comunes y de interrelacionarse y cooperar con las culturas diferentes. También de retomar la tradición de comunicación e intercambio entre las culturas, que fue interrumpida por la colonialidad del poder, periodo en el que la comunicación se concentra en el eje vertical de los colonizadores y colonizados, y que recién se retoma su dimensión política en las últimas décadas, cuando se abren espacios para las negociaciones entre las organizaciones indígenas para luchar contra la desigualdad, la discriminación, el racismo, la agresión y violencia hacia el “otro”. Subiste una práctica social y una interculturalidad de hecho (Flores Galindo, Alberto: 1988; Guerrero; Luis: 1999; Montoya Rodrigo. 1996).

Un Estado intercultural se funda sobre la ciudadanía plurinacional de todos los pueblos y de todas las instituciones para reconstruir una sociedad más igualitaria e inclusiva que afectará los sistemas y procesos educativos, sociales, políticos y jurídicos; y también un nuevo contrato social entre todos los ciudadanos, en sus relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y a la convivencia democrática. No obstante, se ha desarrollado en los últimos tiempos la creciente reivindicación territorial de sus pueblos para exigir su autonomía indígena en el marco de su inclusión en la sociedad nacional (Albó Xavier. 1999; Ames, Patricia 2002; D'EMILIO, Lucía. 1991).

No se trata de integración o de separación de culturas, sino de un intercambio entre los individuos portadores y constructores de las varias culturas; de ese modo se supera la dicotomía entre los universalistas que niegan la importancia a las diferencias culturales y los relativistas que hacen de las culturas mundos aislados y cerrados. El proceso de la interculturalidad es en esencia diálogo, permite la construcción de puentes entre culturas, para una toma de decisiones basada en las reglas y en ese proceso de inter comprensión (Heise, María 2001).

La interculturalidad tendrá el rol crítico, central y prospectivo; no sólo en la educación, sino en todas las instituciones de la sociedad para construir una ciudadanía intercultural. Uno de los rasgos centrales, es que ha sido concebida como herramienta democratizadora y de convivencia pacífica: de tolerancia y de respeto a la diferencia. En ese sentido, actúa como puente que nos permite cruzar a la otra orilla del río para intercambiar, compartir saberes, vivencias, conocimientos, tecnologías y símbolos que nos permitan desarrollarnos sin dejar de ser uno mismo. Resulta por ello necesario, dar pasos para reconocer la validez y pertinencia de los sistemas de conocimientos indígenas, se visualicen y sean aceptados por la sociedad; no solamente, válido solo para el espacio privado o familiar de la comunidad; sino hacia una ciudadanía intercultural en el imaginario público, valorando la cultura indígena, su agenda, el diálogo intercultural con las instituciones, grupos sociales, líderes de opinión y los medios de comunicación.

En lo político, la interculturalidad no es un “concepto” neutral. Se desarrolla en la llamada sociedad civil, y en donde los grupos hegemónicos tienen una contra propuesta cultural de acuerdo y en correspondencia a sus intereses de clase. La EIB no puede borrar los intereses económicos contrapuestos y excluyentes existentes entre las clases, capas y estratos sociales, no puede por sí misma superar la estructura de organización económica: pero si puede actuar como un soporte cultural y político de igualar oportunidades educativas para todos.

La interculturalidad, en tanto estrategia educativa, implica el multiculturalismo entendido como regla general en las sociedades contemporáneas como principio la coexistencia de diferentes culturas en procesos sea de conflicto activo o latente, por lo que es necesario comprender cómo y de qué maneras se procesan los contactos en las zonas de fronteras culturales. Los pueblos indígenas son los que han vivido y los que se quedarán en un territorio antes de que cualesquier otros penetraran en él (bien sea por conquistas, colonizaciones violentas son supuestamente pacíficas, inmigraciones o de otras formas). Hubo un factor creciente de la cultura escolar y la lengua materna que han perdido los niños y niñas en el marco de la cultural escolar, como lo muestra la historia, han perdido en algunos casos y en otros han mantenido formas de continuidad o diferencia cultural en la interacción que realizan con sus familias y la comunidad, no obstante la dependencia en que hayan estado

respecto de otros y aun habiendo sido despojados en todo o en parte de su cultura y territorio⁴².

En la discusión internacional la EIB ha pasado de enfoques multiculturales como problema al paradigma de pluriculturalidad como reconocimiento de los derechos colectivos. Existe un problema de cohesión social y de visión de país, que no puede ser resuelto, sin la incorporación efectiva de los pueblos indígenas, como instancias efectivas que regulan derechos colectivos, porque caso contrario no hay momentos de identificación con un estado que perpetúa relaciones sociales heredadas de la colonia. En consecuencia, resulta evidente que las propuestas indígenas no se circunscriben a hacer valer sus derechos, sino que por ser interculturales, tienen que tener como proyección un modelo social integral, para lo cual necesitan un proyecto educativo que tenga el sentido de un desarrollo con identidad, que es su alternativa a la globalización y el modelo político educativo unicultural.

La diferencia entre el número de países que actualmente reconoce y, aparentemente, asume la interculturalidad en la educación, como postulado que rige para toda la educación nacional, y el número de países en los que se desarrollan programas de EIB para población indígena; constituye una evidencia de las diferentes perspectivas que, desde la educación, coexisten en la actualidad respecto de la heterogeneidad cultural y de la propia presencia indígena. En este rango histórico, se construyen los primeros y pioneros sistemas educacionales indígenas en países tales como México y Ecuador. La interculturalidad no precisa sólo las condiciones antedichas de respeto mutuo y de igualdad de circunstancias sociales, precisa también que los grupos implicados se reconozcan recíprocamente capacidad de creación cultural, que reconozcan que ninguna cultura realiza plenamente las posibilidades de ser humano y que todas aportan posibilidades dignas de ser tenidas en cuenta.

El tema de la interculturalidad ha sido también el tema del movimiento indígena. Liderado por las organizaciones indígenas representativas de sus pueblos se han generado propuestas de desarrollo, educativas, de salud entre otras, que dialogan desde lo intracomunal una mejor articulación de los pueblos indígenas con sus sociedades nacionales. Y estas

⁴² La inserción de la educación en los planes macroeconómicos, ejercida principalmente a través de modelos educativos que buscan preparar a los escolares para responder las demandas del mercado expandió los mecanismos de exclusión social en la movilidad social que habían emprendido las comunidades y generalizó, para todo el conjunto de la sociedad, una cultura económica mercantil para hacer de la escuela un factor muy débil de integración social, porque no permitió una igualdad de oportunidades para el conjunto de la sociedad.

propuestas, en constante desarrollo y adaptación son resultado de la emergencia del movimiento indígena y de la visualización de sus identidades socioculturales en forma igualitaria a todos los derechos de los demás pueblos. Obviamente contar con sus propios proyectos de vida frecuentemente interculturales, los ayuda a mejorar las relaciones sociales, económicas y políticas. Esto es, el diálogo intercultural contribuye a resolver conflictos, a la convivencia y cohesión social, a generar oportunidades de desarrollo y conocimiento y contribuye así a generar una visión de país que acepta la diversidad y la aprovecha.

La inclusión del principio de interculturalidad en el sistema educativo tiene en cuenta que la diversidad de cultural y lingüística, en interacción con la diversidad ecológica y biológica, y con la comunicación que pueda establecer con los pueblos indígenas que migran poblacionalmente a las grandes ciudades, produce una gama de opciones de desarrollo futuro para estas culturas y pueblos. Iguales pero diferentes son las diversas culturas que tienen sistemas ecológicos, economías y sistemas de conocimiento diferentes, con conceptos distintos de riqueza y pobreza y diferentes ideas de lo que es calidad de vida, pero aspiran a su libre autodeterminación, en la cual ellos determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico para tener una vida digna. Y esta gama de opciones no es algo estático, sino que está en constante cambio, generando nuevas opciones de vida con un potencial intercultural. En consecuencia los planes de alivio a la pobreza suelen resultar impositivos y etnocéntricos.

Definir la EIB, implica tomar en cuenta una multiplicidad de elementos inherentes a la misma. Siguiendo a Ander Egg (1999) podemos comprender la educación como hecho o realidad, como actividad y como proceso, como efecto o resultado, como relación y como tecnología. Sin embargo, para trascender el nivel estrictamente académico, debemos entender también a la educación como una praxis política. Por las características de este estudio, vemos por conveniente centrarnos en la educación formal entendida como un conjunto de procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en espacios y ámbitos escolares donde participan diferentes actores de la comunidad educativa, tales como padres de familia, niños y niñas y docentes.

La interculturalidad implica generar espacios, condiciones y situaciones de relación horizontal entre sujetos y grupos sociales diferentes y diversos entre sí, en un marco de respeto y apertura mutua que permita el fortalecimiento y la autoafirmación identitaria de los

sujetos y grupos involucrados. Es, además, una propuesta política y social que interpela las relaciones de poder con miras a construir una sociedad cada vez más democrática y equitativa, a través del reconocimiento y de la autoafirmación de los pueblos hasta ahora económicamente explotados y política e ideológicamente oprimidos.

A diferencia del multiculturalismo, desde la interculturalidad se propugna el diálogo y encuentro entre culturas, porque es visto como vehículo de desarrollo creativo de las culturas, se implican en él y como expresión de solidaridad entre ellas. Las condiciones de la interculturalidad en primer momento están ligadas a la afirmación de los derechos culturales. La multiculturalidad es la base y la condición de posibilidad de la interculturalidad, sin diversidad y tolerancia no puede existir la interculturalidad. Esta se define como la capacidad que tiene el individuo para transitar entre culturas sin perder la suya propia. Asimismo, la identidad cultural de una persona se determina como un proceso dinámico que al interactuar con otras culturas toma indefectiblemente elementos de ellas, recreando su propia cultura

Comprendemos el bilingüismo como un fenómeno individual que indica la posesión de dos o más lenguas. Por extensión, se puede hablar también de sociedad bilingüe para denominar al pueblo o grupo social que hace uso de dos o más lenguas (López, 1993). En nuestro contexto, en razón del contacto del castellano con las lenguas indígenas, podemos hablar de bilingüismo en lengua indígena y castellano; y castellano y lengua indígena. Además, en contextos socio geográfico multicultural se puede hablar también de un bilingüismo entre dos o más lenguas indígenas. El bilingüismo, aparece como una nueva relación entre la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua.

La EIB parte de una concepción del aprendizaje de lenguas basada en una nueva relación de complementariedad aditiva entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua. De acuerdo con López (1993) el bilingüismo aditivo es, “el uso estable de su lengua materna y de una segunda lengua. En un bilingüismo de tipo aditivo el proceso de aprendizaje de un segundo idioma no tiene como meta la sustitución o remplazo del idioma materno sino más bien el enriquecimiento expresivo del individuo: sin antes podía hablar en una sola lengua, al hacerse bilingüe puede hacerlo en dos”.

Se puede afirmar que las lenguas indígenas, se trasmite a través de la educación comunitaria de sus familias, que reproduce generacionalmente lo que de alguna manera está

contribuyendo al uso y mantenimiento de las lenguas indígenas y la reproducción de su propia cultura. Una de las alternativas que puede contribuir al mantenimiento de la lengua indígena es la socialización de la temprana infancia y de la adolescencia en la lengua y cultura minoritaria. El tema central es que el aparato educativo no revaloriza los espacios de socialización como la familia, la comunidad, el barrio, la vida de la lengua en la comunidad, es también considerada como muy importante, como medio de comunicación, de recompensas económicas y oportunidades profesionales trabajar en la lengua indígena; pero este avance no asegura ni garantizan el mantenimiento de la lengua.

Por investigaciones lingüistas y antropológicas se conoce que algunos hablantes indígenas abandonan sus idiomas maternos “porque creemos que el castellano es mejor”. Esto ha comenzado a ocurrir en pueblos indígenas cuyas organizaciones han decidido reivindicar voluntariamente la lengua ancestral y propiciar su reaprendizaje con vistas a su normalización y reinscripción social. Normalmente eso se da en contextos en los cuales los adultos mayores, conservan aún la lengua indígena y están dispuestos a apoyar la reinserción de este idioma en la vida escolar y comunal. Son, por lo general, leales a su lengua quienes asumen una actitud positiva y de defensa frente a su uso y recurren a ella cada vez que tengan la oportunidad de hacerlo.

La lealtad lingüística es, también, uno de los rasgos que acompañan a la lealtad étnica o de pertenencia al grupo histórico social determinado (López 1989). A partir de estas apreciaciones se podría afirmar que entre los pueblos indígenas; dónde se realizó la investigación existe una lealtad lingüística. Así suele definirse el sentimiento de valoración y adhesión hacia la lengua que caracteriza a determinados hablantes o grupos de hablantes. Por educación bilingüe de mantenimiento se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. Han comenzado a gestarse iniciativas de EIB que reconocen que los niños y/o adultos, si bien indígenas, hablan el castellano, e intentan por ello enseñarles también el idioma indígena «perdido» como segunda lengua, con vistas a propiciar su recuperación. También la EIB está identificada como el producto de los avances políticos y socio pedagógicos para que los pueblos indígenas tengan el derecho de expresarse y aprender en su lengua materna (López y Küper, 1999). Se desarrolla al amparo de una nueva y progresista legislación educativa que reconoce los derechos lingüísticos y culturales conocidos ahora

como pluri o multiétnicos, en clara afirmación de los pueblos indígenas que habitan en los territorios del país, situación que plantea un verdadero desafío al sistema educativo.

3. La convivencia intercultural como eje transversal:

La *convivencia social intercultural* significa un cambio de época (Mesa de interculturalidad: 2011), un nuevo reto social que implica un cambio de paradigmas, es decir de lenguaje político, una nueva manera de vivir en democracia, que implica asumir el diálogo intercultural como medio de cohesión social. El diálogo intercultural no es cualquier tipo de intercambio entre culturas: implica la construcción de un diálogo equitativo, en el que se reconoce los distintos discursos y formas de conocimiento en pie de igualdad, con respeto a la autonomía del *otro*, inclusive cuando es distinto o extraño, no lo comprendemos o no aceptamos sus marcos de referencia. Y el compromiso ético con valores como la transparencia, la persecución de la verdad, y con la sostenibilidad del sistema de vida del planeta, como fin máximo y supuesto de todo el accionar humano. Por lo tanto, El *Sistema Educativo Nacional* debe asumir este reto como un eje transversal a través de todos los niveles, modalidades y facetas de la socialización y educación. Y así lo estipula la *Ley general de educación*, cuando incluye la interculturalidad como uno de los valores que rigen en todo el sistema educativo.

Este cambio de *curso* en el destino de la sociedad peruana hace primero que se formule el diálogo intercultural como política, y que pase así de una estrategia de investigación antropológica a propuesta de política nacional (Helberg 2002). De la recepción social de esta propuesta por las organizaciones indígenas, las asociaciones de la sociedad en los últimos 10 años y finalmente por el gobierno surgen nuevos conceptos, como *pluralismo jurídico*, *ciudadanía intercultural* y *democracia intercultural*, que hacen de la interculturalidad un derecho fundamental de la persona, de manera que el derecho a la interculturalidad deja de ser solo un reclamo del movimiento indígena para convertirse en un derecho de todas las personas al diálogo equitativo, respetuoso de las diferentes opciones culturales y un diálogo constructivo, que permita alcanzar acuerdos y construir nuevas y mejores relaciones sociales. Es en base a acuerdos que la EIB, generan nuevas formas de convivencia social y un nuevo estilo de vida, con una comunicación genuina e instituciones distintas.

Para poder eliminar las desventajas estructurales de los pueblos indígenas, hay que partir de las potencialidades de los pueblos para insertarlos al mercado con una educación más exigentes desde el punto de vista académico y más relacionadas con sus propias expectativas de vida y necesidades, que les permitan relacionarse así con cierta ventaja relativa a la sociedad mayor; con la seguridad que así enfrentamos el tema de la exclusión indígena de la vida pública y económica como un problema estructural y no a nivel personal como voluntad o capacidad del profesional de articularse adecuadamente.. Este “desarrollo” busca lograr que sus culturas tengan un lugar en las sociedades nacionales y en el mundo y para eso tiene que transformar esas sociedades.

Resulta así fundamental tomar en cuenta que hay una propuesta de desarrollo indígena, distinto a la del desarrollo globalizado, desde sus objetivos hasta sus indicadores.

4. Los pueblos indígenas amazónicos y el Sistema Nacional de Educación:

A pesar de que los Estados en la región andina y las mismas organizaciones indígenas han hecho importantes esfuerzos para dar a los pueblos indígenas una educación de calidad, que es una educación intercultural bilingüe, los resultados no son alentadores. Por eso es que resulta necesario repensar el sistema educativo y proponer cambios estructurales, ya que la exclusión sigue caracterizando a la educación para los pueblos indígenas: el estado y los organismos internacionales siguen invisibilizando a los sistemas educativos y de salud indígenas, que todavía funcionan, y que tienen sus propias pedagogías; todavía no se consideran en la normatividad educativa los objetivos propios de la educación indígena ni sus aspiraciones a un desarrollo endógeno; ni los oficios ni las profesiones indígenas han sido tomadas en cuenta en los registros nacionales e internacionales; la calidad educativa no se mide con sus propios objetivos indígenas, sino con criterios externos internacionales, como son las competencias instrumentales de la cultura occidental (lecto escritura y matemática), lo que hace que se mida su capacidad de interrelación con la cultura global, pero no su propia calidad educativa; y de los currículos se dice que son flexibles y adaptables, pero un currículo diversificado no satisface el criterio de interculturalidad, porque no trata equitativamente a las culturas, sino que asume la visión científica como eje central y permite su traducción o adaptación hasta en un 30% a las culturas locales.

Finalmente el conocimiento científico goza de respaldo legal, pero los conocimientos de los pueblos originarios y sus sistemas de validación consuetudinaria no tienen ningún reconocimiento similar equivalente. Las instituciones educativas peruanas o bolivianas, especialmente las de educación básica; no han sido inclusivas con los conocimientos indígenas, los han tratado como objeto de estudio, pero no como un sistema de conocimiento igualmente válido y nunca apostaron por construir nuevos conocimientos interculturales como línea de investigación principal, acorde con la realidad social del país. En consecuencia, los pueblos indígenas carecen de un sistema científico tecnológico y no pueden movilizar sus propios conocimientos para su desarrollo.

La educación estatal tal como se implementa en los sistemas educativos en áreas rurales andinas y particularmente amazónicas han llegado a un punto de ineffectividad tal, con resultados inferiores al 1%, que la educación estatal se hace insostenible: los indicadores de calidad educativa se convierten en indicadores de la necesidad de un cambio de sistema educativo. Si se compara el sistema estatal con el sistema educativo endógeno, de los pueblos indígenas, resulta evidente que los sistemas de conocimientos indígenas son oportunos y que son válidos no solamente para las sociedades indígenas sino también para la construcción de una sociedad intercultural.

El sistema educativo propuesto por la Comisión Nacional de Educación, necesita agregar una nueva dimensión transversal: el conocimiento tradicional de los pueblos indígenas, como un elemento productivo para el conjunto de la sociedad peruana, donde la escuela sean las catalizadoras de este proceso. Y para hacer eso se necesita rediseñar la comunidad educativa para incluir a los padres y la comunidad en los agentes educativos desde el nivel inicial hasta el nivel superior y generar una nueva institucionalidad. También la educación superior es parte de ese rediseño interactivo e intercultural que los pueblos indígenas ya están poniendo en práctica, pero que el estado y la intelectualidad sistemáticamente ignoran.

Existe la necesidad de conservar los conocimientos indígenas en su forma oral, y esto es señalado frecuentemente por los docentes y líderes indígenas. Para que eso suceda hay que mantener el sistema de transmisión generacional de estos conocimientos a través de las relaciones de parentesco que aún conservan las comunidades y que dan forma no solo a la

economía y ecología de estos pueblos, sino también a la estética y la ética de sus propias culturas.

En términos más generales los estudios sociológicos y antropológicos (Sheila Aikman: 2004) de la escuela pública en comunidades indígenas descubren una actitud ambivalente hacia la escuela por parte de la comunidad. De un lado es el lugar donde los jóvenes indígenas tienen la oportunidad de aprender castellano para valerse en la sociedad nacional, es decir, iniciarse como ciudadanos interculturales, pero de otro lado la escuela es vista como lugar de aculturación, donde se enseñan conocimientos, gustos y un estilo de vida que preparan la migración fuera de la comunidad. Y así la escuela se convierte en enemiga de la comunidad y sus beneficios son aprovechados solo selectivamente: el castellano oral, y prácticamente nada más.

El sistema educativo estatal está basado en algunos supuestos que la realidad cultural indígena cuestiona, entre ellos el rol principal que se le asigna a la lecto-escritura y matemáticas, que tienen que ver con la propia cosmovisión occidental, en los que tenemos bajísimos resultados: en el ámbito rural siempre inferior al 10%, pero en Loreto inferior al 1%, mientras que para los pueblos indígenas la adquisición del castellano oral es un objetivo mucho más importante, que logran un 100% de alumnos, porque es lo que necesitan con urgencia contra la exclusión. El dato contradictorio es que el mismo docente que tiene un éxito total en la enseñanza del castellano oral, a pesar que no domina las metodologías de la enseñanza de segunda lengua, tiene un fracaso en la enseñanza de la lectura y escritura en el español y en lengua materna. ¿Cómo explicarse esta contradicción?

Los resultados reflejan, por lo tanto, la motivación del alumno y las decisiones políticas de la comunidad y no las competencias de la escuela o el docente, que es el mismo en ambos casos, y menos relevantes todavía serían las condiciones generales en que se da la educación, como la desnutrición, enfermedades infecciosas, falta de materiales, entre otros. Esto significa que habría que trabajar la motivación y especialmente la adopción de la escritura por las culturas indígenas como condición previa a la enseñanza de la lecto-escritura. En este sentido hay que renovar las estrategias de enseñanza de la lecto-escritura incluyendo a los adultos. Aquí se nota que es necesario redefinir los roles en la comunidad educativa.

Seguro que las condicionantes tomadas en cuenta usualmente en los estudios (ver La educación rural en el Perú en cifras, de Foro Educativo), como la mala formación docente, una diversificación curricular insuficiente, desnutrición infantil, pocas horas dedicadas al estudio, y una gestión educativa que no asegura la permanencia del docente contratado durante un ciclo educativo completo de 2 a 3 años, tienen alguna influencia. Pero los factores principales hay que buscarlos en el rechazo cultural que encuentra la lecto escritura como medio de transmisión cultural para la cultura tradicional que sigue siendo estricta y orgullosamente oral, y la falta de motivación para el aprendizaje, debido a que la escritura no se practica en sus comunidades

5. La enseñanza del castellano como segunda lengua:

Tradicionalmente se ha concebido la EIB como una propuesta que implica dos lenguas: una indígena (materna), usualmente como primera lengua, y la lengua oficial del país, el castellano como segunda lengua. En esta situación existen pueblos indígenas donde la lengua de socialización de los niños es el castellano, y la mayoría de su población ya es monolingüe. La EIB cuenta ya con algunas experiencias de normalización de lengua como propuesta compensatoria de educación para poblaciones indígena ha sido desarrollado, en su mayoría por proyectos y programas educativos; pero con la dificultad de no estar referida a políticas educativas de cobertura nacional.

En ese sentido, el contexto social es decisivo para entender el uso y la función de dos lenguas; consiguientemente, “el bilingüismo funcional tiene que ver con cuándo, dónde y con quién utilizan las personas sus dos lenguas” (López, Luis Enrique: 2003.), aunque esto puede variar de una cultura a otra, o de región a región; como son los casos de los pueblos andinos o amazónicos, resulta tener mayor número de hablantes en la región andina y el territorio que ocupan es también relativamente considerable. La EIB, reconoce y otorga el valor pedagógico a las lenguas originarias que por muchos años fueron desprestigiados y subordinados a espacios informales.

Con respecto al aprendizaje o la adquisición de una lengua, López (1993) plantea la distinción entre ambas. La adquisición está relacionada con la primera lengua y el aprendizaje con la segunda lengua. Es decir, una primera lengua es adquirida de manera espontánea y no

dirigida, que va de la mano con el proceso de socialización del sujeto, mientras que el aprendizaje de una segunda lengua en contextos como el nuestro donde existe migración, bajos niveles de escolaridad, presencia de la escuela y del castellano en la escuela, poblaciones indígenas hablantes de un idioma materno próximas a poblaciones de habla castellana, etc., los cuales se convierten en espacios de aprendizaje tanto espontáneos o informales como dirigidos o formales, es decir, el castellano es aprendido tanto dentro como fuera de la escuela⁴³.

En este sentido, se deben tomar en cuenta factores escolares y extraescolares, además, de los factores psicológicos y sociales que determinan el aprendizaje de una segunda lengua. La teoría que correspondería a la explicación de la enseñanza y del aprendizaje del castellano como segunda lengua, que enfatiza la importancia del "input" y el procesamiento interno de la lengua. El aprendizaje de una segunda lengua se daría en una constante interacción entre el contexto lingüístico y los mecanismos internos de aprendizaje del estudiante.

Se cuenta ahora con suficientes evidencias empíricas que dan fe de las ventajas del bilingüismo tanto para el desarrollo cognitivo de los educandos como respecto de su desarrollo afectivo. Tales resultados son producto de la evaluación de proyectos y programas de la EIB desarrollados en las tres últimas décadas, particularmente en proyectos llevados a cabo en los países con mayor presencia indígena en la región: México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. La escuela puede devolver a los pueblos indígenas y a la sociedad no indígena la cultura y lengua que la educación les quito.

Para la parte de la enseñanza y del aprendizaje del castellano; se afirma que no sería suficiente el conocimiento y manejo de la lengua materna por parte de los niños en edad pre escolar y tampoco bastaría una exposición continua y por mucho tiempo a la segunda lengua para que ésta sea aprendida con rapidez cuando el contexto fuera de la escuela no ofrece mayores espacios de contacto continuo con la lengua meta. Además, el factor edad no sería

⁴³ La Reforma Educativa pretende desarrollar el programa de Educación Intercultural Bilingüe de mantenimiento y desarrollo de las lenguas en nuestro país, cuyos planteamientos expresan que se debe tomar en cuenta las dos lenguas desde un inicio, como una de las técnicas del MED expresa: La propuesta de la Reforma Educativa respecto al uso de lenguas es que los niños inicien y continúen a lo largo de su escolaridad sus aprendizajes en su lengua materna y en la segunda lengua que en nuestro país es el castellano. Por eso ha optado por la modalidad de Educación intercultural Bilingüe de desarrollo y mantenimiento, que significa usar ambas lenguas en el proceso de enseñanza aprendizaje como lenguas de instrucción y como lenguas de estudio (MECyD, 2000).

determinante para el aprendizaje de un segundo idioma, ya que existiría diversidad de ritmos en este proceso.

En el plano escolar, el apoyo del maestro sería fundamental en el aprendizaje de una nueva lengua, acompañado de un ambiente adecuado y alentador, así como de un proceso sistémico en las consideraciones de las especificidades lingüísticas y culturales de los estudiantes (López 1993), y más aún, cuando el contexto no apoya con situaciones reales de práctica y uso de la lengua que se aprende, como es el caso de una de las comunidades aimaras predominantemente monolingües donde realizamos esta investigación, es decir donde la escuela es el único espacio en el que se puede oír, hablar, leer y escribir en castellano. Por lo tanto, esto significa que la escuela debería tomar muy en cuenta que el contexto no favorece el desarrollo en el aprendizaje de la lengua castellana.

Por esto, es preciso analizar no solamente el espacio escolar de aprendizaje del castellano, sino también el extraescolar⁴⁴. Lo extraescolar comprende los espacios físicos dentro y fuera del hogar: la casa, la calle, la cancha de fútbol, las radioemisoras, periódicos, revistas, instituciones donde se realiza una adquisición espontánea de la lengua, mientras que el escolar normalmente tiene lugar en una institución educativa básica.

La EIB considera y plantea la enseñanza de ambas lenguas en la práctica, suceden dos fenómenos contradictorios, o la enseñanza solamente de lengua materna o del castellano. Y la EIB es comprendida por la comunidad educativa como la enseñanza y el aprendizaje del idioma originario. En la comunidad, el castellano constituye un instrumento a través del cual pueden alcanzar mayores niveles educativos, mejores oportunidades de trabajo y es también considerado como mecanismo de ascenso social. Para los padres de familia el “*poco manejo*” del castellano es sinónimo de discriminación, de engaños y de rechazo por la sociedad no indígena.

Autores como Montoya (2005) explican que las lenguas no tienen vida propia sino que son lenguas de pueblos vivos, lo que significa que la existencia de una lengua depende de la práctica de sus propios hablantes, en este sentido es importante trabajar a este nivel, porque si se atribuye el mantenimiento de la lengua solamente al ámbito educativo no se podría

⁴⁴ "Escolar" y "extraescolar" son los términos que emplearemos en lugar de "formal" e "informal" a los que hace referencia Colin Baker (1993).

garantizar la vigencia de la lengua y que han sido formados para atender una situación de un bilingüismo de mantenimiento que usa a la lengua materna como lengua de socialización en la escuela y en la comunidad. Del mismo modo como señala Gustafson (1996) debemos desarrollar la conciencia lingüística, la cual significa conocer el idioma para poder defenderlo, rescatar lo perdido, y saber que es una parte fundamental del modo de ser y de la propia cultura.

Una de las propuestas que hace Albo (2003) con respecto al mantenimiento de las lenguas minorizadas, es que el ámbito de la educación lingüística es esencial para contribuir a la adquisición de los conocimientos y de las actitudes que favorezcan una conciencia crítica del papel que desempeña el uso lingüístico no sólo en la interacción comunicativa de los hablantes sino también en la construcción de la identidad personal y cultural de las personas y de los grupos sociales y en el mantenimiento de la realidad social. Por otro lado, existen pueblos indígenas donde la mayoría de la población y gran parte de los niños en edad escolar es bilingüe.

Por educación bilingüe de mantenimiento se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. Han comenzado a gestarse iniciativas de EIB que reconocen que los niños y/o adultos, si bien indígenas, hablan el castellano, e intentan por ello enseñarles también el idioma indígena «perdido» como segunda lengua, con vistas a propiciar su recuperación. También la EIB está identificada como el producto de los avances políticos y socio pedagógicos para que los pueblos indígenas tengan el derecho de expresarse y aprender en su lengua materna (López y Küper, 1999). Se desarrolla al amparo de una nueva y progresista legislación educativa que reconoce los derechos lingüísticos y culturales conocidos ahora como pluri o multiétnicos, en clara afirmación de los pueblos indígenas que habitan en los territorios del país, situación que plantea un verdadero desafío al sistema educativo.

Contempla la necesidad de un trabajo contra la discriminación y exclusión social, enmarcando sus acciones en la interculturalidad como un eje. Es así que entenderemos la necesidad de contar con una cultura de derechos como:

“la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas marcadas por el discrimin producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas” (López, 2004).

Según lo expuesto el enfoque apuesta por la creatividad del maestro pero se ha observado en el proceso de seguimiento en las aulas serias limitaciones en los maestros al respecto. De hecho sería iluso esperar que como producto de uno o ciertos talleres el “maestro llegue a ser creativo ya que esta competencia supone un largo proceso de desarrollo” (Bustamante y Rodríguez 1999) La combinación o el uso de ambas lenguas en la enseñanza bilingüe son el reflejo de comprensión que los docentes tienen sobre la EIB y la metodología de enseñanza del castellano como segunda lengua, donde la traducción en ambas lenguas es constante⁴⁵.

Los docentes usan esta estrategia para lograr comunicación con sus alumnos. Por otro lado, la mayoría de las unidades educativas que son parte del programa de EIB, se enseñaban las lenguas de manera alternada. Es decir, los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje no separaban el uso de las lenguas y menos hacían sus planificaciones por separado para cada una de las lenguas. En otros casos extremos, solamente enseñaban la lengua indígena dejando de lado la enseñanza del castellano como segunda lengua.

6. Participación indígena en los procesos de reforma educativa:

La EIB ha sido presentada como un conjunto de estrategias pedagógicas para promover espacios de participación y socialización comunitaria para incorporar el reconocimiento intercultural dentro del sistema educativo nacional y en una herramienta que transfiera una nueva atención a la diversidad cultural. Este aspecto que no es único de los pueblos indígenas, es el rasgo más característico del dialogo intercultural necesita; por tanto determina que las demandas de los pueblos indígenas formen parte de las políticas sociales. Sus logros deben incorporarse en la actual estructura educativa del Estado, recuperando una

⁴⁵ Por su parte (López 2001:122) señala que las “causas para el insuficiente aprendizaje del castellano no están relacionada al débil manejo de la propuesta de la Reforma Educativa por parte de los docentes, el limitado tiempo real de enseñanza del castellano, la inexistencia de los módulos específicos para el aprendizaje de castellano como segunda lengua y de materiales adicionales para practicar esta lengua, las limitadas oportunidades de uso del castellano en las comunidades monolingües, la incomodidad de los niños para hablar en castellano con un maestro guaraní y, como eventual problema a nivel de la propuesta, la limitada cantidad de tiempo prevista para la enseñanza de castellano”.

serie de propuestas o programas, convergiendo en demandas puntuales, que requieren de la modificación de su realidad como de los criterios y las actitudes de la sociedad y el Estado en su conjunto.

En todos los países consideran que es deseable que los currículos de programas de EIB sean cada vez más flexibles e integrales hacia el desarrollo de competencias para la vida, en un contexto de integración lingüística cultural; en estos casos al no considerar el currículo básico o malla curricular, corren el riesgo de circunscribir el desarrollo curricular de la EIB a lo local, excluyendo lo nacional o universalmente válido. Lo recién señalado es independiente de la modalidad en que enseña el maestro y aprende el alumno (López: 2003, Proeibandes: 2004). Sobre desarrollo curricular, en la mayoría de los países existe un currículum básico del Sistema Educativo Nacional:

“Sin embargo algunos tienen libertad para formularlo (Honduras, Guatemala, etc.) y en esos casos, es estructurado por los maestros en el aula. En otros casos, las comunidades generan su propio currículum a partir del nacional o los programas de EIB y lo diversifican considerando los componentes sociolingüísticos culturales de las diferentes lenguas de las poblaciones indígenas” (López: 2003).

Fue a partir de los 70, el resurgimiento de los pueblos indígenas se expresa a través de lo que se ha denominado como el “nacimiento y reconstitución de las organizaciones indígenas en todo el continente”. A nivel organizativo, se crean organizaciones indígenas que son protagonistas de luchas agrarias en la región, principalmente en el acceso a la tierra, la supresión de formas precarias de trabajo, entre otros aspectos, cuyos puntos culminantes fueron los cambios en las estructuras legales y jurídicas a través de las denominadas “reformas agrarias”. El proceso de desarrollo de los pueblos indígenas cobra relevancia entre los años 70 y 80, en el marco de un gran movimiento de reafirmación cultural, cuyo tránsito tiene connotaciones profundas en el marco del proceso de globalización.

Algunos gobiernos usaron el término “participación” para justificar y dar legitimidad a las políticas y proyectos que ejecutaron; así las autoridades pretendían “quedar bien” con la gente entregándole parte de la responsabilidad de sus actos. Otros vieron que los proyectos de desarrollo funcionaban mejor si a los beneficiarios se les preguntaba qué era lo que realmente

necesitaban⁴⁶. Posteriormente la palabra “participación” se puso de moda y empezó a ser empleada en cualquier ocasión.

La participación indígena ha sido el espacio donde más se ha avanzado en la medida que las organizaciones indígenas de Bolivia y Perú se han apropiado de esta estrategia educativa. En Bolivia destaca el papel en una primera fase las organizaciones sindicales y populares lideradas por la Federación Minera y la Central Obrera Boliviana y después en plena Reforma Educativa la CUSTSB, la CIDOB y la Asamblea del pueblo guaraní o AIDSESP, CONACAMI, CCP o CNA en el Perú, las organizaciones indígenas y campesinas que reivindican la EIB forme parte de todo el sistema educativo peruano. Los pueblos indígenas han atravesado por un proceso de cambios, que configuran un escenario político, cultural, económico y social distinto, con otros contenidos, donde los pueblos indígenas se han transformado en actores importantes para el futuro de la región.

Todo este esfuerzo organizativo y movilizador de los pueblos indígenas, ha estado nutrido de propuestas novedosas, que han colocado en el debate aspectos de forma y fondo sobre la estructura del Estado-nación, y que han provocado algunas transformaciones. Con estas determinaciones en el caso de la Reforma Educativa boliviana se pretendió consolidar la participación indígena y sobre todo de las autoridades de la comunidad en la que está inserta la institución educativa. Sin embargo, como apreciaremos, la novedad de esta tipología de participación que pretende hacer de la escuela una organización abierta enfrenta ciertas tensiones debido a que los actores deben apropiarse de ciertas pautas de participación que son ajenas a su tipología de organización y participación, es decir a su sistema cultural y las características de sus organizaciones ancestrales.

Actualmente muchos y distintos sectores de la sociedad y el Estado están impulsando procesos participativos, y existe la común certeza de que la participación permite alcanzar de mejor manera los objetivos que se plantean al inicio de alguna acción de desarrollo. Sin embargo, como se señaló, no hay unanimidad en lo que se refiere al significado y contenido de la palabra “participación”, y esta falta de claridad puede perjudicar y distorsionar las iniciativas que los actores sociales puedan tener.

⁴⁶ Abundan los ejemplos de proyectos que fracasaron porque no tomaron en cuenta la participación de los beneficiarios. Uno de los más notables fracasos de este tipo se dio en 1994, luego de un terremoto, cuando se propuso la construcción de viviendas sismo resistentes que tenían la forma con que los indígenas del Páez diseñan sus tumbas (Cf. Gustavo Wilches-Chaux, Auge, caída y levantada de Felipe Pinillo o Yo voy a correr el riesgo, Quito, LA RED, 1998.). En Bolivia, el ejemplo más recurrido es la construcción (en el área andina del país) de letrinas que nunca fueron utilizadas.

Giulietta Fadda (1990) y Peter Oakley (1996) revelan la diversidad de conceptos de participación que se utilizaron a partir de la década de los setenta. La primera autora toma en cuenta los siguientes elementos presentes en las definiciones de participación: interpretaciones teóricas, escalas evaluativas de la participación, relación con el régimen político y con el cambio social (Fadda 1988: 111). Su investigación encuentra, en primer lugar, que:

“gran parte de los autores (...) coinciden en la distinción de dos enfoques opuestos para abordar el problema de la participación, denominando estas antinomias, según el caso: Liberal/Radical, Integración/Conflicto o Instrumental/ Desarrollante”⁴⁷.

En segundo lugar, las tipologías que se ocupan de evaluar los grados de participación;

“se centran en la diferenciación de los dos extremos: la participación más democrática, que surge de la base y otra que es promovida desde los centros de poder”. Otras tipologías vinculan la participación al régimen político existente y a la situación política particular en que los procesos participativos tienen lugar (Fadda: 119-120).

Oakley (1996), por su parte, reconoce que se utilizaron cuatro conceptos de participación: participación como contribución, participación como organización, participación como potenciación y participación en el marco de un proyecto. En el primer lugar, “la participación es considerada una contribución voluntaria de la gente a uno u otro programa público (...) pero no se espera que la gente tome parte en el diseño del programa o critique su contenido” (CEPAL 1973; cit.: Oakley 1996). En el segundo caso, se declara que el instrumento fundamental de la participación son las organizaciones, sean estos pre existentes a los procesos participativos, creados como una premisa del mismo o resultantes de él.

La participación como potenciación (empowering) es ejemplificada con la muy difundida definición de Pearse y Stiefel: “los esfuerzos organizados para incrementar el control sobre los recursos y las instituciones reguladoras en situaciones sociales dadas, por parte de grupos y movimientos de los hasta entonces excluidos de tal control” (Pearse y Stiefel 1980: 92-93). Asumiendo parcial o totalmente esa idea, los proyectos de desarrollo de

⁴⁷ En el primer caso, la oposición de conceptos se refiere a la orientación de los que proponen la participación con respecto a la situación social: una orientación radical, de cambio del sistema de gobierno, y otra liberal, de mejoramiento de las condiciones de vida dentro del sistema. La segunda antinomia tiene que ver con el enfoque teórico con el que se aproximan a la sociedad los autores que estudian la participación: un enfoque de integración o un enfoque de conflicto. La tercera oposición es relativa a los fines de la participación: si se termina en ser un instrumento para ejecutar alguna obra o si es parte de un proceso de desarrollo sostenido de las comunidades (Fadda 1988: *pass.*).

agencias internacionales hicieron énfasis en la participación a partir de 1980; por ejemplo, el Banco Mundial define la participación como “un proceso a través del cual los actores involucrados influyen y comparten control sobre las iniciativas de desarrollo, decisiones y recursos que los afectan” (Banco Mundial 1990: 35; 2001).

La diversidad de los conceptos de participación se arraiga en los criterios que hacen que un proceso participativo cumpla una función determinada. Así, la función instrumental de la participación se refiere a los aspectos técnicos de los proyectos (resumidos en la efectividad, eficiencia y sostenibilidad de las acciones); la función política, al poder (la legitimación de un grupo o el empowerment de una comunidad); la función social, a la pobreza (sobre todo en el área rural); y existe también una función psicológica (de catarsis o reafirmación de un grupo o individuo, por ejemplo) vinculada estrechamente con la función política (Banco Mundial: 2000).

7. La EIB como estrategia de refuerzo cultural:

La EIB, puede desarrollar herramientas para aprender y tomar decisiones basadas en procesos de inter comprensión y de diálogo intercultural (Muñoz: 1997, Montoya 2005, López: 2006). El reconocimiento de la diversidad sociocultural en el sistema educativo, es el marco existente para balancear la ciudadanía indígena, la fuerza efectiva más importante de iniciativa política educativa⁴⁸. Proyectar la EIB desde la perspectiva intercultural de los pueblos indígenas, produce una ruptura con la cultura educativa hegemónica, la búsqueda de la identidad intercultural escolar se transforma en una construcción comunitaria social de desintegración social de los modelos educativos uniculturales y un mecanismo de integración inclusiva emergente una sociedad plurinacional, aún con la complejidad de contar con un sistema educativo estandarizado, que permita tener la interculturalidad y el bilingüismo como contenido transversal de todo el sistema educativo.

La educación indígena a pesar de la diversidad étnica y las grandes asimetrías sociales, culturales, regionales o económicas, ha sido un elemento poco considerado en las políticas públicas, debido a la focalización y oceanización de sus proyectos y a la limitada

⁴⁸ En el marco de un sistema educativo que se encuentra en dependencia y articulado a la economía trasnacional es algo ilusorio en términos prácticos y reales, se necesita de una verdadera revolución educativa para salir del atraso educativo en que nos encontramos.

difusión de los mismos. En las comunidades las escuelas contribuyen a documentar el saber tradicional para darle un lugar en el encuentro intercultural, asegurando los aprendizajes básicos suficientes para la inserción en el mundo moderno. Lo que las niñas y niños indígenas saben o consideran interesante así como los usos y valores no tienen espacio o sólo tienen importancia marginal. El caso inmejorable de este paradigma se da cuando el maestro habla la lengua indígena, y se dedica a enunciar en la lengua oficial los contenidos oficiales. Sin embargo es el Banco Mundial quien determina los contenidos relevantes y el maestro busca la transmisión de esos contenidos, fundamentalmente a través de exposiciones y explicaciones.

Si bien se enseña en lengua indígena, en esencia las metodologías aplicadas buscan la aculturación de las niñas y niños indígenas, se "continúa ejerciéndose lo que llamamos una violencia simbólica o imposición de la cultura legítima, sólo que en esta etapa se lo hace a través del idioma vernáculo o los módulos pedagógicos en idioma nativo"⁴⁹ (Patzí, Félix: 2007) , así también como la forma de "la educación intercultural bilingüe como concepción educativa descolonizadora, orientada a superar los resabios colonialistas subsistentes, a través del rescate y fortalecimiento de la lengua y los valores culturales propios, todavía tiene un desafío liberador que cumplir, que debe afrontar:

"los referentes antropológicos nativos, rurales, urbanos y globales como contextos pedagógicos y comunicacionales, es decir, como ayudas para identificar, visiones, conceptos, mensajes relevantes y referentes de significado ... que eduque e informan los modos de acción de los diferentes actores y explican sus intereses y proyectos políticos, quiénes son para ellos emisores creíbles de mensajes, con qué públicos se comunican, por qué medios, en qué ocasiones (Francisco Basili, ex funcionario de UNICEF en Angola y Mozambique, comunicación personal octubre del 2010).

En la EIB se desarrollen ciertos elementos característicos de las escuelas rurales; algunos aspectos positivos; otros parcialmente favorables, como la predominancia de las modalidades uni docentes y multigrado. Los problemas que atentan contra la calidad educativa, como la falta de presupuesto, corrupción y el abuso que caracteriza en muchas partes la educación pública; la irrisoria adquisición de logros básicos caracterizan la situación educativa de los estudiantes indígenas del área rural, los resultados de eficiencia

⁴⁹ Feliz Patzi: "A propósito de la descolonización de la Educación", MEDyC, La Paz 2007: Patzi escribe que "la tasa de alfabetizados como indicador occidental no implica mejoramiento social, ya que no repercute en la vida productiva, social y organizativa de los trabajadores del agro..." "El alfabeto únicamente, no soluciona nada, en absoluto"... "La alfabetización sólo significa hacer ingresar al dominado por la fuerza en la lógica del Estado (blancoide) y volverlo dócil ante él, convertidos en un hombre reglamentado, registrado y domado, en fin, en servidor del Estado"...

interna y la gestión educativa. La observación inicial es que los resultados entre centros educativos públicos y privados, diferencia que a su vez se asocia de manera muy próxima a de los ámbitos rurales y urbanos la tasa de aprobación son, consistentemente, muchos menores para centros educativos públicos que para privados.

Es en el caso peruano en que los programas de reforma educativa, que la comunidad académica han dado énfasis al desarrollo del bilingüismo, en una primera etapa como puente para la castellanización y luego han empujado a las poblaciones indígenas a aceptar que la lengua materna se desarrollará y respetará a plenitud, precisamente con la legalización de las lenguas maternas a través de su uso y generalización en todas las regiones con contextos multilingüísticos.

El funcionamiento del sector educativo está organizado desde el centro del poder, donde participan funcionarios del Estado, los empresarios, las iglesias y el gremio docente en Un Proyecto Educativo Nacional, con la limitación que no ha logrado la participación de la diversidad del país, para hacer un sistema educativo de mayor cooperación y base comunal, rompiendo el archipiélago que tiene el servicio educativo para atender los diferentes pueblo que en términos reales el servicio educativo, los programas y proyectos educativos; nunca llegan o llegan inoportunamente descontextualizados.

La categorización que tienen los operadores de la política económica de considerar que la educación es una inversión social cuando está focalizada en “comunidades o poblaciones útiles” vinculadas al mercado y “poblaciones inútiles” que no pueden articularse y competir con los accesos y oportunidades que abre la cultura del mercado, además de ser considerados “ciudadanos de segunda categoría⁵⁰”. La EIB ha adquirido una importancia para la gobernabilidad mundial. La EIB sostiene una acción integral, que es la interculturalidad, actúa de manera conjunta e interdependiente en toda la sociedad; reconoce en la convivencia la expresión de la cultura de la diversidad; un aspecto necesario de su realización. Esto significa que la educación debe tener en cuenta a las culturas de los pueblos indígenas requisito indispensable, para construir un proyecto educativo para todos. Una sociedad con esas características permite que las personas y los pueblos (indígenas y no indígenas) se reconozcan en ella, se identifiquen y realicen a través de ella.

⁵⁰ Calificación hecha por el Presidente Alan García Pérez, el 5 de junio del 2009

Los diversos pueblos indígenas, a través de sus organizaciones asumen una nueva identidad intercultural, como tales y elaboran planteamientos no para obtener una rápida victoria con la clásica toma del poder, sino para inducir cambios cualitativos en la sociedad y por consiguiente a partir de su identidad étnica redefinir su relación con la sociedad y el Estado⁵¹. Otro de los elementos determinantes ante los desafíos del proceso de globalización que es portador de signos contradictorios, de enormes posibilidades que abren la ciencia y la tecnología y de grandes peligros e inequidades, indudablemente, es la nueva educación intercultural que constituye una gran oportunidad y una esperanza para construir un mundo más próspero y más justo.

En este contexto, no deja de ser sorprendente el amplio consenso que existe desde todas los enfoques ideológicos en considerar la cultura como factor determinante para lograr sociedades auténticamente modernas, es decir, capaces de conciliar libertad individual y sentido de pertinencia y continuación, y conjugar progreso, equidad y democracia. En el mundo moderno la educación y el conocimiento constituyen los ejes fundamentales de la constitución de un nuevo tipo de sociedad.

Los gobiernos han cambiado su orientación ideológica respecto de los pueblos indígenas, adoptando un enfoque más positivo de la diversidad cultural indígena dentro de sus fronteras. Esto puede observarse en las políticas educativas que fomentan la preservación de la cultura. Por consiguiente, en la actualidad los pueblos indígenas están luchando por el establecimiento de sistemas de enseñanza bilingüe e intercultural, con el fin de fomentar la preservación cultural y facilitar la participación de los pueblos indígenas en la sociedad nacional con sus propios elementos culturales. Existe indudablemente una alta correlación entre el capital cultural y la capacidad para conjurar los peligros más grave de la desigualdad y exclusión y de producir rápidos avances en términos de desarrollo equitativo, como muestran las experiencias recientes de los nuevos países industrializados del sudeste asiático.

De lo que se trata es que existe la oportunidad de una cultura que opere a través de los sistemas educativos capaz de preparar a personas que vivirán en un mundo globalizado

⁵¹ Los acontecimientos, entre ellos la “Marcha por el Territorio y la Dignidad” que involucraron a gran parte de los pueblos indígenas del país, han evidenciado una transformación notable del modo como se relacionaban los mismos hasta entonces. Los hechos que surgieron en este contexto es que los indígenas asumieron su propia voz para reivindicar sus derechos y la emergencia de una nueva forma de lucha. Con movimientos organizados que involucraron a pueblos indígenas de una región e incluso de todo el país. Estos parecen ser los canales de mediación entre indígenas y Estado.

cambiante, es decir, la transformación educativa tiene que responder a un futuro que sea moderno; que incorpore las lecciones aprendidas destinadas a:

“rescatar con la Reforma Educativa hay más participación de los alumnos, que también hubo en el PEIB, pero no ha sido con mayor intensidad, en cambio ahora ya se ve mayor participación, los niños son más despiertos, más alegres y expresivos. Otra cosa, es que se les da autonomía a los docentes para que puedan realizar sus planificaciones, deben tomar las metodologías no como reglas rígidas, puede hacer sus propias metodologías para trabajar en aula. Hay más participación de los padres de familia para que puedan apoyar a la educación de sus hijos, cuándo vemos de que ellos no participan. Con la EIB la participación concreta ha sido que ellos apoyaban en los materiales, iban a visitar a los profesores, venían a ver como restaban sus hijos porque les interesaba que sus hijos salgan leyendo y escribiendo, venían a ver constantemente como están los maestros, como están los alumnos (Entrevista a Lilian Toledo, sindicato de maestros rurales, noviembre del 2008).

8. La identidad étnica como estrategia educativa:

La “educación indígena” ha sido abordada desde diferentes enfoques, el problema educativo dejó de ser un problema de las minorías nacionales para convertirse en una cuestión nacional y global⁵². El problema de la educación indígena encuentra entre sus causas principales haber construido una cultura oficial amurallada contra la cultura indígena. La cultura nacional en la escuela se ha construido ignorando el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y su aceptación como ciudadanos y actores del desarrollo nacional. La educación siempre ha tenido como correlato los problemas estructurales del país; como la distribución inequitativa de los recursos del sector educativo, la falta de políticas y oportunidades educativas, la exclusión de la cultura de los pueblos indígenas en la historia educativa del país y en el currículo nacional.

La multiplicidad de ámbitos pluriculturales de una sociedad en los cuales se conjugan las identidades presenta un escenario variable en la escuela siempre cambiante, mantiene las bases culturales e identitarias que permite a los individuos y grupos de individuos, una pertenencia a cierto campo social, determinada por factores y elementos propios o apropiados. Según Ansión y Zúñiga (1999):

⁵² Sobre este tema, Boaventura de Sousa Santos afirma: “Es una cuestión nacional porque la opresión de los pueblos es constitutiva de la fundación de los estados coloniales y poscoloniales. Al constituirse, el estado nacional invisibilizó los pueblos indígenas, destruyó sus culturas y saberes, se apropió de sus territorios y recursos” En Miguel Palacin, Respuesta Comunitaria a la invasión minera y la crisis política”, Pág. 2, 2008.

“Las identidades construidas sobre un principio de separación excluyente resultan ahora socialmente mucho más difíciles de sostener y por ello quienes optan por esa vía recurren fácilmente a métodos que tienden a crear y fortalecer artificialmente las barreras: el discurso dogmático reiterativo y diversas formas de coacción psíquica e incluso física. Muchas formas de violencia en la sociedad contemporánea podrían encontrar explicación en ese esfuerzo por salir del desconcierto creando nuevas entidades separadas y excluyentes, que para existir se cierran artificialmente mediante el dogma y la violencia”.

Existe sin embargo otro camino, en el que las identidades creadas por oposición y separación no se encierran en sí mismas. Desde ellas, y desde la libertad hecha posible por la propia situación de incertidumbre, se asumen entonces identidades abiertas dispuestas a dejarse influenciar en el diálogo con otros, es decir identidades que aceptan el pluralismo y buscan la generación de consensos.

La escuela expresa sus filiaciones y diferencias en distintas esferas, pudiendo ser étnicas, nacionales, comunales, de género, de clase, etc., proponiendo como desafío el análisis de las formas complejas que tienen los grupos sociales a los que atiende para situarse culturalmente, y también sobre las nociones que se presentan en el currículo, como dicotomías, tales como "*lo occidental*" y "*lo indígena*", modernidad y tradición, y otras nociones. Tales cualidades implican por lo general, formas ritualizadas o estereotipadas de procesar identificaciones y posicionamientos que realizan los individuos y grupos de la escuela. El juego permanente de relaciones sociales e interacciones en la escuela podría ser definido de diferentes maneras, por ejemplo, la etnicidad que nos remiten a conocer, en primera instancia qué se entiende por "*lo étnico*". No es posible entender la etnicidad en la escuela sin un colectivo social en el cual (y por el cual) acontecen procesos de conjugación cultural e identitarias.

Muchas de las "*intervenciones*" vía políticas y proyectos de desarrollo, se han dado sin delinear "*criterios de intervención*" interculturales claros y reales de los proyectos educativos. Esto obliga a los pueblos indígenas a repropiciarse del rol orientador y decisivo en el campo de la EIB a su quehacer cotidiano y principalmente orientado a los "*proyectos educativos*" promovido por las propias organizaciones indígenas⁵³. Las diferencias en las identidades diversas entre las poblaciones originarias y los colonos o mestizos, se da en un

⁵³ A su vez es necesario incursionar en campos estratégicos de todo el sistema educativo nacional, porque el avance de la tecnología, y la influencia de las innovaciones educativas acelerados por los avances técnico científicos, no podemos obviarlos, sino más bien se tienen que aprovechar, teniendo el cuidado de no entrar en contradicciones que generen conflictos de un dialogo unicultural en su implementación con la visión actual del pueblo guaraní. Pero que tienen que ser encarados con la mayor responsabilidad en beneficio del pueblo guaraní en su conjunto

crecimiento mutuo de las relaciones interculturales, enriquecimiento entre saber tradicional y saber científico van abriendo puertas en la construcción de un nuevo tipo de identidad.

En todos los países consideran que es deseable que los currículos de programas de EIB sean cada vez más flexibles e integrales hacia el desarrollo de competencias para la vida, en un contexto de integración lingüístico cultural; en estos casos al no considerar el currículo básico o tronco común, corren el riesgo de circunscribir el desarrollo curricular de la EIB a lo local, excluyendo lo nacional o universalmente válido. Lo recién señalado es independiente de la modalidad en que enseña el maestro y aprende el escolar (López, LE: 2003, Proeibandes: 2004). Sobre desarrollo curricular, en la mayoría de los países existe un currículum básico del Sistema Educativo Nacional:

“Sin embargo algunos tienen libertad para formularlo (Honduras, Guatemala, etc.) y en esos casos, es estructurado por los maestros en el aula. En otros casos, las comunidades generan su propio currículum a partir del nacional o los programas de EIB y lo diversifican considerando los componentes sociolingüísticos culturales de las diferentes lenguas de las poblaciones indígenas” (López, LE: 2003).

La EIB, después de dos décadas de su institucionalización en las escuelas rurales, han sido los escenarios en los que la participación indígena, ha tenido resultados positivos en el desarrollo educativo, especialmente los referidos a la permanencia escolar y la calidad educativa en un contexto, en el cual los recursos del Estado son insuficientes para invertir en la educación. En la mayoría de las escuelas de áreas rurales indígenas, se viene experimentando la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna predominantemente usada por los educandos⁵⁴ (Albo y Anaya; 2003: 21). Estos sistemas de enseñanza no se concentran en distintas unidades de espacio y de tiempo, sino que el aprendizaje y la enseñanza son parte integradas de las actividades diarias que se realizan en todo el territorio de un pueblo. Por ello el territorio para los pueblos indígenas es muy importante; porque además de ser el fundamento de su conceptualización del mundo, constituye el contexto significativo del aprendizaje y la enseñanza, todos los elementos culturales son en sí misma materia de enseñanza.

⁵⁴ Según, Albo y Anaya (2003: 21), contra lo que algunos lingüísticos y antropólogos puedan pensar los pueblos indígenas y sus culturas se encuentran en procesos y fases de expansión y fortalecimiento.

9. La situación actual de la los idiomas y las culturas:

En todos estos países, los progresos de la EIB incluye a menudo estrategias que posibilitan el aprendizaje gradual y progresivo de la lengua materna como segundo idioma, pues es el castellano el que ahora ostenta el carácter de lengua materna en muchas de las familias de pueblos en los que se experimentan procesos sociales de cambio o sustitución lingüística:

“varía tanto si se toman en cuenta criterios demográficos como de vitalidad lingüística o cultural. Algunas lenguas y culturas, como el Quechua, cuentan con millones de hablantes (diez a doce en seis o siete estados diferentes: Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y tal vez Brasil); otras tienen miles, cientos o hasta únicamente decenas de hablantes, como son los casos del Guaraní en Bolivia, que cuenta con setenta mil hablantes y que se habla también en Argentina, Paraguay y Brasil (López, LE: 2003).

En muchos casos se utiliza el término de lenguaje como sinónimo de lengua. Entonces es necesario distinguir estos dos términos: sobre el caso, López (1988:27) anota que el lenguaje es también un sistema de reglas a través de las cuales se relacionan significados y símbolos, y la lengua es la realización específica del lenguaje. El lenguaje permite la transmisión de conocimiento y cultura, la lengua es un producto social de expresar significados y de comunicación. En esta última parte, además de las explicaciones sobre el desarrollo del lenguaje y la lengua de forma individual y social (Jung & López 1988:15), se añade el desarrollo de la capacidad lingüística en contextos bilingües. En el mismo sentido Jung y López (1988) apuntan que en comunidades bilingües, el niño también será bilingüe y crecerá escuchando y hablando las dos lenguas, de ese modo complementan que la lengua desempeña un papel importante en la incorporación del niño a su núcleo familiar y social, y también mediante la lengua adquiere conocimientos importantes de su entorno.

La lengua cumple un rol muy importante en el proceso de incorporación del niño a su grupo familiar y social. Es por eso que se reconoce al lenguaje como un instrumento básico de socialización; el niño, al hacerse miembro de su familia y su comunidad, va adquiriendo sus conocimientos, costumbres y valores y al hacerlo adquiere también la manera a través de la cual se habla sobre cada uno de estos aspectos. Así, gradualmente, el niño aprende palabras relacionadas a situaciones de su vivencia cotidiana. Los niños no solamente imitan y repiten aquello que escuchan decir a los adultos y a los demás niños, lo que ocurre más bien es que

en sus juegos ellos reproducen las relaciones sociales y sus conflictos de una forma creativa en el cual el lenguaje constituye un instrumento que les permite recrear el mundo del adulto y a través de ese proceso crear su propio mundo.

La lengua es la que nos permite comunicarnos, reforzarnos culturalmente y profundizar la identidad indígena. A través de la lengua expresamos y transmitimos nuestra historia; nos permite también adquirir conocimientos, en nuestra lengua protestamos, recreamos y resistimos como cultura. La sabiduría de los ancianos nos enseñan que la educación indígena es una educación de la palabra y la capacidad de escucha de las palabras, así se busca la perfección de su ser en la perfección de su decir, porque su valoración y su prestigio en la comunidad es medida por el grado de perfección de decir que posee.

La lengua se constituye elemento de identidad de los pueblos originarios y el lenguaje permite la transmisión de conocimiento y cultura, la lengua es un producto social de expresar significados y de comunicación. En muchos casos se utiliza al término de lenguaje como sinónimo de lengua. Aclarado el desarrollo de lenguaje y la lengua (o las lenguas), ahora es necesario también definir sobre que es el bilingüismo. Además, dentro del bilingüismo debemos diferenciar y distinguir entre capacidad bilingüe y uso bilingüe:

“Algunos bilingües pueden tener fluidez en las dos lenguas, pero raramente usan las dos. Cabe precisar, que el lenguaje no puede separarse del contexto ni se produce en un vacío; más bien es representado en escenarios que cambian (López, LE; 2003)⁵⁵”.

Urge la necesidad de una política de Estado que tenga el acuerdo de los diferentes actores sociales en materia de educación bilingüe⁵⁶; el desafío de estructurar propuestas adecuadas y de fácil implementación en contextos indígenas de enseñanza de castellano como segunda lengua es otra gran necesidad educativa en este sentido “(el) sistema de educación bilingüe debe ser generalizado a cada una de las diferentes culturas y lenguas que hay en el país (op, cit.)”.

⁵⁵ La “comunicación incluye no sólo la estructura del lenguaje (por ejemplo, la gramática y el vocabulario) sino también quién dice que, a quién, en qué circunstancias” (López, LE; 1993:41).

⁵⁶ En este sentido la evaluación que hace Luis Enrique López de los nuevos programas y proyectos de EIB de la región se basan en los hallazgos más importantes con los que la investigación internacional ha contribuido al desarrollo de procesos educativos bilingües (Dutcher 1995, López 1995, Cummins 1994 y Collier 1992) y que han arrojado luces respecto de los procesos de bilingüización y de adquisición de segundas lenguas en contextos escolares (Byalystok y Hakuta 1996 y MacLaughlin 1992). Además, se cuenta también con resultados de investigaciones llevadas a cabo en la región, en distintos contextos y con diferentes poblaciones indígenas que dan cuenta de resultados logrados con la aplicación de la EIB (López 1995).

La diversidad étnica y las grandes asimetrías sociales, culturales, regionales y económicas han sido elemento poco considerado, por anteriores gobiernos, en las políticas indígenas. Tradicionalmente se ha concebido la EIB como una propuesta que implica dos lenguas: una indígena (materna), usualmente como primera lengua, y la lengua oficial del país, como segunda lengua. En esta situación existen pueblos indígenas donde la lengua de socialización de los niños es el castellano, y la mayoría de su población ya es monolingüe. La EIB como propuesta compensatoria de educación para poblaciones indígena ha sido desarrollado, en su mayoría de proyectos y programas educativos, está referida a políticas educativas de cobertura nacional.

Se cuenta ahora con suficientes evidencias empíricas que dan fe de las ventajas del bilingüismo tanto para el desarrollo cognitivo de los educandos como respecto de su desarrollo afectivo. Tales resultados son producto de la evaluación de proyectos y programas de la EIB desarrollados en las tres últimas décadas, particularmente en proyectos llevados a cabo en los países con mayor presencia indígena en la región: México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia. La escuela puede devolver a los pueblos indígenas y a la sociedad no indígena la cultura y lengua que la educación colonial les quito.

La EIB ha sido presentada como un conjunto de estrategias pedagógicas para promover espacios de participación y socialización comunitaria para incorporar el reconocimiento intercultural dentro del sistema educativo nacional y en una herramienta que transfiera una nueva atención a la diversidad cultural. Este aspecto que no es único de los pueblos indígenas, es el rasgo más característico del país; por tanto determina que las políticas sociales formen parte de las demandas de los pueblos indígenas. Sus logros deben incorporarse en la actual estructura educativa del Estado, recuperando una serie de propuestas o programas, convergiendo en demandas puntuales, que requieren de la modificación de su realidad como de los criterios y las actitudes de la sociedad boliviana y el Estado en su conjunto.

En todos los países consideran que es deseable que los currículos de programas de EIB sean cada vez más flexibles e integrales hacia el desarrollo de competencias para la vida, en un contexto de integración lingüístico cultural; en estos casos al no considerar el currículo básico o tronco común, corren el riesgo de circunscribir el desarrollo curricular de la EIB a lo local, excluyendo lo nacional o universalmente válido. Lo recién señalado es

independiente de la modalidad en que enseña el maestro y aprende el escolar. Sobre desarrollo curricular, en la mayoría de los países existe un currículum básico del Sistema Educativo Nacional,

La escuela indígena presenta una serie de deficiencias en cuanto a “la calidad de educación, la formación de los maestros, la adecuada provisión de infraestructura, mobiliario y materiales educativos, el uso adecuado del tiempo, y el trato a los niños y las niñas” (Ames, Patricia: 2004). Cobra relevancia la medición de logros de aprendizaje en sus diferentes técnicas y propósitos y se constituye en un área de enormes desafíos porque así como es evaluado el maestro en formación, él reproducirá los estilos de evaluar y medir logros de aprendizaje con sus alumnos. Se perfila como necesaria la práctica sistemática de la evaluación en la formación inicial de los maestros y del desempeño del docente en ejercicio.

10. La educación indígena autónoma como respuesta

Para los pueblos indígenas, que se encuentran desde mediados de los años 80 en un movimiento político en el Perú, construyendo su autonomía política, es estratégico ir adquiriendo los conocimientos que ha acumulado la cultura occidental, para que puedan ir rompiendo con las dependencias y valerse por sí mismos en todos los aspectos. Pero es interesante hacerlo sin someterse a los objetivos y formas de desarrollo de la globalización, con distancia crítica y con alternativas. Desde este punto de vista no se trata ya de los destinos individuales de los educandos, sino de algo más importante: la gestión social del conocimiento.

En la Provincia Datem del Marañón los docentes indígenas ya han hecho escuchar sus voces y han declarado que el eje central de su sistema educativo indígena autónomo es la educación comunitaria que practican desde siempre y que con bastante éxito transmite la lengua y la cultura de generación a generación y produce miembros plenos de sus comunidades, capaces de integrarse a las actividades productivas, en abierto contraste con la educación estatal, que solo ofrece problemas y carece casi totalmente de resultados positivos, y más bien interfiere negativamente con la educación tradicional que imparten los padres y la comunidad, extrayendo al alumno del ámbito natural donde hace aprendizajes a uno artificial como el aula que no ofrece nada en términos de experiencias y que le roba tiempo valioso a la

educación ancestral. La educación estatal solo puede tener, por lo tanto, un rol complementario, para la inserción de los comuneros como ciudadanos de sus países y del mundo, lo que requiere de habilidades y competencias adicionales.

Este modelo educativo indígena autónomo se sustenta en el Convenio 169-OIT y en la Declaración de los derechos de los pueblos indígenas de las Naciones Unidas, que aunque no está refrendada por el Congreso de la República, representa la opinión de la comunidad internacional y eso pone un estándar a alcanzar, y en una Ordenanza Municipal de la Provincia Datem del Maraño que reconoce a la educación comunitaria y la incluye en el Sistema Educativo Nacional. Este modelo genera además un componente de formación superior o profesional, que incluye las especializaciones indígenas tradicionales como curandero, político, partera, constructor y otros, y la formación en carreras interculturales. Esta formación profesional mantiene las cosmovisiones indígenas como un marco de referencia necesario para la ética socio-ambiental, los roles y las conductas sociales, a la vez que las complementa con estrategias de conocimiento interculturales. El modelo ha sido planteado por Emir Masegkai Jempe, ex alcalde de la provincia y docente.

Y es en este sentido que tiene que plantearse la propuesta de universidades indígenas o interculturales: son centros de investigación, de intercambio de conocimientos y de gestación de nuevos conocimientos producto del diálogo intercultural. Estos centros de producción de conocimiento intercultural se convierten a su vez en generadores de nuevas oportunidades económicas y de oportunidades de desarrollo y de estilos de vida, que esperamos respondan mejor a un diagnóstico de las necesidades de convivencia humana y socio ambientales. La investigación es el motor que alimenta a las carreras que ofrezca la filial de la universidad. Y esto significa que las universidades interculturales tienen un lugar clave en los sistemas científicos tecnológicos de cada uno de los pueblos indígenas, pero también para el desarrollo del conocimiento en general.

11. La renovación de conocimiento científico en un marco intercultural

La educación indígena, es una oportunidad de descolonizar el pensamiento en Latinoamérica y de lograr una renovación profunda de la gestión del conocimiento en general, con sus propósitos y métodos y que afecta tanto a los conocimientos tradicionales de

los pueblos como al conocimiento científico y a la tecnología. En esta intención confluyen varias escuelas, como la filosofía de lenguaje, las nuevas epistemologías de Kuhn, Feyerabend, la teoría del caos y la reflexión postmoderna. En este sentido ya se está gestando en varios lugares del mundo núcleos de reflexión epistemológica y de desarrollo de conocimiento intercultural que están coincidiendo en sus planteamientos de renovación, y que sería interesante interrelacionar y fortalecer, porque representan oportunidades no solo para los pueblos indígenas, sino para toda la humanidad. Esto significa que la motivación para explorar el conocimiento intercultural obedece, claro está, a una demanda indígena, al interés por sus culturas y el rol estratégico que hoy cumplen para prevenir el cambio climático, pero no menos a un impulso interno, de avance de la ciencia, para superar sus propias limitaciones.

Las potencialidades de los pueblos indígenas amazónicos más evidentes se encuentran en el tema medio ambiente, la educación intercultural, la salud, el diseño y la producción artística y la política. Las comunidades indígenas en diversos lugares de la Amazonía vienen implementando hace algunos decenios proyectos productivos de manejo de sus bosques, ríos y cocha, y otros centros agroecológicos, según sea la opción económica más adaptada a las condiciones medioambientales. Las comunidades indígenas suelen mantener, a pesar de su expansión con algunas líneas de producción para el mercado sus economías auto centradas tradicionales casi autónomas, pero no autárquicas. Sus mercados potenciales para productos como aceites de aguaje y ungurahui o su arte y están en el extranjero y no en los centros urbanos regionales o inclusive nacionales.

Las comunidades indígenas que han sido involucradas en proyectos de manejo de recursos y transformación local tienen necesidades de tecnificación para la producción y de un control del ciclo productivo y del acceso a los mercados. Necesitan de técnicos propios para controlar plagas, pero también para el manejo de sus recursos y para poder proyectarse a otros mercados, lo que puede requerir de una transformación más elaborada de sus productos y nuevas tecnologías.

El caso del desarrollo de carreras dedicadas a la salud intercultural tiene un antecedente importante en el proyecto de CORPI con el Instituto Superior Tecnológico y la asistencia técnica de la ONG Terra Nova en la formación de una generación de enfermeros interculturales, que debe dársele continuidad en la universidad con una especialidad de enfermería intercultural. Las especialidades en salud, sin embargo, todavía afrontan

problemas de certificación, debido a la subordinación legal de la medicina indígena, enmarcada en el derecho consuetudinario, a la validación científica. Es decir aquí todavía hay un trabajo político previo que realizar. La inserción al mercado de medicinas de origen natural que hayan cumplido con todo el ciclo de investigación, son en extremo complejas y hasta ahora no se ha conseguido cultivar una buena relación de los pueblos indígenas con las empresas farmacéuticas. Existe también una limitación cultural que hay que tomar en cuenta: en muchos pueblos amazónicos la manipulación de cadáveres no es aceptable bajo ninguna circunstancia, por lo que hay que pensar en una carrera distinta a la de médico cirujano y otro colegio profesional.

Por el contrario, la oportunidad de desarrollar el arte indígena para que contribuya al diseño y a la industria manteniendo el espíritu original del arte indígena, es una oportunidad que no se ha desarrollado en el país. En el campo de las artesanías, se han desarrollado varios proyectos, algunos de largo alcance, pero finalmente los indígenas, y especialmente los shipibo-konibo han quedado abandonados a su suerte. Pero reclaman el concepto de arte – que es occidental – para su propio desarrollo. El mercado de arte nacional y latinoamericano no se ha desarrollado y permanece etnocéntrico, por lo que requiere de una fuerte inversión de trabajo el desarrollarlo, a pesar del evidente potencial de las culturas indígenas en el campo de la expresión artística, y de los antecedentes históricos con los que cuenta el Perú en este sentido.

La contribución de los pueblos indígenas a la construcción de nuevas formas de intercambio y de cohesión política se sustenta en dos pilares: la propuesta de construir relaciones sociales más equitativas y el diálogo intercultural. La adopción de un concepto de poder distinto, que supere la disposición sobre cosas y hombres, por la regulación de ciclos de energía e intercambio, tal como lo conocen los desana de Colombia, con su concepto de tulary-bogá, que se puede traducir como energía activa-receptiva, abre muchas posibilidades de control sistémico de las relaciones sociales y de la sociedad con su medio ambiente, que el mundo necesita y que es necesario plantear para alcanzar equilibrios ecológicos.

12. El concepto de desarrollo indígena

Los organismos del estado definen el propósito de sus planes de desarrollo de forma negativa, como lucha contra la pobreza o contra la exclusión. Esa es una maniobra equívoca, porque no menciona lo que realmente se quiere. ¿Los estados quieren que todos sean ricos? ¿O quieren incluir, esto es asimilar, a todos los grupos que viven de su diferencia? ¿Pretenden acaso la desarticulación de sus culturas, como sacrificio al progreso?

Esta definición negativa hay que confrontarla con la definición positiva de los pueblos indígenas, que sus culturas se hagan sostenibles en el tiempo y tengan un lugar seguro en el mundo. Los representantes de cuatro de los pueblos indígenas de Datem del Marañón: kandozi, awajún, wampís y quechua del Pastaza, con sus sabios ancianos, líderes de las organizaciones indígenas y docentes bilingües a inicios de marzo del 2011 manifestaron que educaban para: *“que siga habiendo la cultura”*, *“que haya vida”* y *“queremos contribuir”*

De modo que el fin del desarrollo indígena es alcanzar la sostenibilidad de sus culturas, teniendo en consideración la sostenibilidad del sistema de vida y la construcción de una nueva sociedad intercultural. El concepto de desarrollo indígena amazónico difiere sustancialmente del desarrollo globalizado y de las sociedades de bienestar, que apuestan por el bienestar como fin y al crecimiento económico indefinido como medio para lograrlo.

Los objetivos de desarrollo indígena significan que sus culturas, en interacción con la cultura nacional y la globalización, pueden ganarse un lugar en las sociedades modernas y auto afirmarse. Significa también definir sus aportes a la humanidad y las ventajas de sus culturas, aprender a practicar el diálogo intercultural y la convivencia intercultural entre humanos y con los sistemas ecológicos naturales, a una escala y con una profundidad que nunca se ha propuesto la humanidad.

Si bien es cierto, que muchos países europeos, los Estados Unidos de América y Canadá tienen una amplia experiencia en las relaciones entre culturas, con diferentes enfoques y propósitos, que van desde el apartheid, a la multiculturalidad y la interculturalidad, también significa que esas experiencias, en algunos casos, son positivas y en otras cuestionables, y que lo que tienen de modelo esos países en el aspecto de desarrollo

económico, no necesariamente es válido para el tratamiento de las relaciones entre culturas. Quizá no sean modelos ni para lo uno ni para lo otro, y seamos víctimas de un espejismo.

No se trata de la inclusión en algo ya dado, sino de un cambio de paradigmas sociales, en el que los conceptos y valores de los pueblos indígenas adquieren un carácter de modelo, porque se imponen, no por indígenas u originarios, sino porque están mejor pensados y apuntan a formas de convivencia humana y con la naturaleza que son más deseables o inclusive necesarios – sin que eso implique un rechazo de la tecnología occidental, sino más bien su ordenamiento bajo sistemas de regulación e intercambio – de energía, comunicación y salud – en lugar de seguir el esquema de la dominación de la naturaleza.

Este tipo de desarrollo se sustenta en la negociación política y la toma de acuerdos y menos en la creencia que existen leyes económicas propias de instituciones como el mercado y que solo hay que dejarlas funcionar para que todo vaya bien. La propuesta se inserta en la construcción de la nueva economía indígena que agrega a su economía tradicional sustentada en la caza, pesca, recolección y agricultura, unas líneas de producción articuladas al mercado, al que llegan con sus propias reglas económicas (generalmente sin maximizar la producción y conservando los sistemas ecológicos, sin afán de lucro y sin sentido para la competencia). Y su intercambio económico está dirigido a mejorar sus relaciones sociales, no a la acumulación de riqueza y menos todavía a desplazar a otros del mercado (la competencia).

Los pueblos indígenas se esfuerzan actualmente por ser competitivos, en el sentido de hacer valer su cultura, a la vez que mantienen su economía tradicional y también la forma de organizar el trabajo por grupos de parentesco y el trabajo solidario (llamado minga), así como la circulación por intercambio de regalos en su economía familiar. El móvil reconocible de la inserción en la economía de mercado es la equidad en las relaciones sociales y no el afán de lucro ni la competencia – valores que tienen una connotación negativa en los pueblos indígenas como avaricia y envidia y se asocian a los motivos de la brujería. La economía tradicional se regía por un catálogo cerrado de necesidades. Su economía expandida al mercado incluye nuevas necesidades, por razones de equidad e intercambio con el resto de la población, pero igual tiene un número limitado de necesidades; desconoce totalmente la idea de acumulación como motivación para el progreso, que en todo caso sería negativizada como avaricia, que es fuente de conflictos sociales, Esto demuestra que si el mercado se rige por

ciertas leyes, eso es así solo porque la cultura de las personas es así, no porque la institución del mercado tenga reglas propias, porque reglas solo las personas pueden tener.

13. La fenomenología del diálogo intercultural

La interculturalidad es una competencia comunicativa que se adquiere y que mejora evidentemente la capacidad de convivencia social; marca la diferencia entre ser capaces de manejar la diversidad cultural, que necesariamente encontraremos de una u otra forma en nuestras vidas, en lugar de ser víctimas de esa diversidad, sin ninguna capacidad de manejarse o de moverse adecuadamente a través de las opciones que nos ofrecen las distintas culturas y que se manifiestan como conflictos.

No se trata solo de vivir el encuentro o el roce entre culturas, sino de saber aprovecharlo positivamente para uno, para enriquecerse personalmente, y también en beneficio de la convivencia común, mejorando la capacidad de comprender al otro, de ponerse en su lugar con otra visión de la vida y del mundo y, que usa otros conceptos o tiene otras creencias y costumbres distintas a las nuestras. Tiene que ver con la comprensión en la diferencia, respetando, por así decirlo, la otredad, y aprendiendo del otro. Pero se trata también de sentir empatía, de ese ponerse en el lugar del otro, no solo de forma intelectual, sino emocional. Se trata también de saber aprovechar colectivamente las opciones económicas que las diferencias culturales nos ofrecen.

La diversidad cultural afecta el lado consciente y el lado inconsciente de la vida, aquello que controlamos con nuestras ideas y aquello que reproducimos sin saber por qué, pero que igual está allí como sustento de una opción de vida: los gustos, las metáforas básicas de una cultura que sienta así el fundamento de su visión del mundo, o también los niveles de inversión de trabajo y energía que se usan socialmente para alcanzar un objetivo como la higiene o la crianza de niños, que nunca son discutidos, pero que dan forma a nuestra vida.

El diálogo intercultural puede seguir, como hilo conductor, las siguientes etapas:

- “Diagnóstico del problema: distinguir problemas personales (de ejecución de reglas) de problemas culturales (de confrontación de distintos cuerpos de reglas)
- Aprender a detener el juicio: este es el momento de decisión ética - no juzgar al otro hasta entender más el problema
- Recopilar información, superar el problema de la información unilateral
- Explorar horizontes de interpretación hasta dar con el sentido de los actos/palabras extraños
- Construcción de la confianza en la relación con el otro
- Llevar a cabo una averiguación de las reglas culturales – del otro y de la propia cultura, en contraste.
- Aprender a moverse en distintos códigos lingüísticos y culturales
- Lograr tener seguridad emocional en el trato recurrente con problemas interculturales: desactivar la resistencia emocional o el miedo al otro
- Negociaciones y acuerdos para superar las condiciones negativas
- Construcción de nuevas relaciones sociales
- Institucionalización, reformas legales

La averiguación de las reglas culturales tiene distintos niveles: el sentido de las palabras, los usos y costumbres, el trasfondo cultural y los tipos de discurso y sus reglas. En general se recurre a las posibilidades de averiguación del sentido contenidas en todos los lenguajes naturales. Pero el uso de instrumentos especializados desarrollados por la filosofía de lenguaje, por ejemplo, para el análisis de problemas filosóficos, o la información etnográfica y los análisis de discurso pueden ser complementos útiles y acortan el tiempo, aunque pueden contener errores. La filosofía de lenguaje tiene la ventaja de que su instrumental analítico no abandona la lógica del lenguaje cotidiano – lo que todos sabemos y concedemos – sin contenido teórico alguno. Pero hace un uso virtuoso de estos medios analíticos.

- Estas etapas corresponden aproximadamente a los siguientes ejes:
- Caracterización del problema
- Ética del diálogo intercultural
- Construcción de la interpretación
- Aplicación (aprender a moverse en distintos códigos)

- Identidad
- Negociaciones y acuerdos
- Construcción de nuevas relaciones sociales

Esta secuencia representa el orden lógico. En su aplicación el orden puede alterarse cuando se ha identificado previamente el escollo que impide la comprensión o el reconocimiento del otro o las negociaciones mutuas avanzan. Este puede asociarse, por ejemplo, a la ética del discurso o a la identidad y seguridad emocional. Así, en casos típicos, el interés económico, el temor al otro o los fundamentalismos religiosos pueden ser suficientemente relevantes para empezar por ellos, y a partir de su superación reconstruir el diálogo intercultural.

Las Distinciones metodológicas: la cultura como objeto y la cultura como praxis pasa por definir el:

“problema de fondo es que se sigue pensando la cultura como objeto (de la ciencia) o como objeto mental, en lugar de considerarla una praxis: un conjunto de usos que es compartido por una comunidad de sentido, que constituye una forma de vida, pero que permite, porque tiene instrumentos reflexivos, controlar esos usos, negociarlos a cada momento y también cambiar las reglas e inventar nuevas, no es nada cerrado y se mantiene y controla a sí misma” (Helberg: 2007)

La ciencia tiende a hacer de sus resultados un fetiche: las reglas que saca a relucir son Las Reglas, las de la naturaleza, las sacrosantas, las absolutas. Cuando en realidad una praxis – un comportamiento regular – es compatible con varias descripciones: varias formulaciones de reglas. Así como podemos sumar de varias maneras y todas llevan al mismo resultado, también se puede formular una regla de con quién es correcto casarse de varias formas, quizá desde varias posiciones sociales.

No por ello somos relativistas. Se trata de reconocer que la realidad social es polimorfa, que en la misma realidad social pueden convivir indistintamente variantes, así como los distintos tipos de daltonismo no afectan mayormente nuestros usos de colores. Hay una tolerancia a la variación, que es característica de una praxis. Por eso no se puede pensar un uso como aplicación de una norma – como quien da un comando – sino que el uso es norma de sí mismo con la tolerancia a la variación que lo caracteriza. Las reglas no son norma, son derivados, y ese es también el orden espontáneo de nuestra experiencia cotidiana.

Las consecuencias metodológicas de estas observaciones sobre los dos conceptos de cultura son amplias. En el primer caso, con la cultura como objeto – sea material o ideal, eso no importa – puedo observarla, ser objetivo; con la segunda concepción de una cultura como praxis, lo que queda es insertarse en ella y regularla como un interlocutor válido – es decir, controlarla con criterios explícitos y racionales. No hay posibilidad de escapar al diálogo, no hay aire fuera que respirar, ni perspectiva externa real (no hay ojo de dios).

En eso consiste el nuevo método: es interactivo y genera una serie de procedimientos, que se inician con el análisis de conceptual de la gramática profunda de Wittgenstein, la investigación de los supuestos lógicos de la vida cotidiana, de la ciencia y la magia, el análisis de discurso, y finalmente la incorporación de métodos colectivos de averiguación de la verdad y de terapia de grupo.

Toda una gama de estrategias que podrá ampliarse y afinarse en el futuro, por ejemplo, asegurando que el proceso sea controlado por los mismos interlocutores, es decir que sea transparente a ellos, que sea suyo también. Esto no coloca la transparencia y la lucidez fuera de los actores, en un análisis posterior y externo de escritorio (como sucedió en el caso marxista, por ejemplo), sino dentro del mismo proceso: no hay distancia entre teoría y praxis: el pensamiento es acción; actuar es saber pensar.” (Helberg, Heinrich: 2006: 81-84)

14. Pedagogía intercultural para la enseñanza superior

Los sistemas de formación tienen que ser articulados, pero no necesariamente bajo la lógica de un currículo, porque los sistemas de transmisión de cultura y conocimiento organizado o sistemático son diferentes. Forzar la transmisión de la cultura o del lenguaje dándole estructura al conocimiento, parece contraproducente. Ni el aprendizaje de una lengua natural ni la socialización siguen un currículo – y esto es así en todas las culturas, indígenas o no. Tiene que ver con la misma naturaleza de esos conocimientos, y respetar la forma cómo se transmiten conocimientos debería ser un principio pedagógico.

Esto significa que las estrategias de enseñanza indígenas y occidentales se mantienen como son en las culturas. Los contenidos de un rol social como el curandero no se dejan trasladar a un aula, ni a un currículo. En algunas culturas empiezan con los criterios de

selección sociales para encontrar un curandero y formarlo, que pueden ser muy distintos, aunque generalmente suponen algún grado de motivación propia. En otras culturas la formación es muy individualizada, es auto formación, con las plantas sagradas y los símbolos de su cultura. Estos casos son refractarios a un currículo, y las capacidades no se miden en la preparación, sino en la validez social o en el éxito de la práctica y el reconocimiento. Pero en la medida en que la investigación intercultural, esclarezca, interrelacione y construya nuevos conocimientos, los conocimientos interculturales surgirán del diálogo.

En una universidad intercultural el aprendizaje está planteado en su estrategia de investigación, basada en un intercambio equitativo de conocimientos. Esta concepción de la gestión del conocimiento tiene un carácter regulativo: el mantener equilibrios, entre aportantes y receptores – que pueden intercambiar roles. Son participes las personas, los pueblos, las ciencias, filosofías y tecnología. La interacción se lleva a cabo en las dimensiones: política, comunicativa, ética, la estética, económica y ecológica.

El equivalente de conocimientos coherentes, expresados en sistemas, que es lo que se ha visto en occidente como el objetivo de las escuelas, academias y universidades son los conocimientos religiosos indígenas, por lo menos en algunas culturas, en las que se ha documentado la estructura interna y las fases de aprendizaje, como sucede con los conocimientos religiosos de los desana de Colombia, bien documentados por Gerardo Reichel-Dolmatoff, en varias publicaciones.

Un tema importante es el objetivo de esos conocimientos: las profesiones indígenas son para adquirir poder – esto es para regular el sistema de vida y su relación con los sistemas ecológicos naturales, teniendo en cuenta un patrón de intercambios equitativos. Esto significa que el fin ulterior de los conocimientos es ético, y que la noción de poder es regulativa, muy distinta del poder impositivo.

La aplicación del conocimiento a la transformación de la sociedad y el medio ambiente está en la primera etapa de formación para la vida. En cambio, los sistemas científicos y tecnológicos occidentales, también están orientados al poder, pero básicamente al transformativo, no al regulativo, es decir su objetivo principal no es cuidar del impacto social sobre el medio ambiente, sino lograr el bienestar social. Y su medio es la dominación de la naturaleza, por eso, congruentemente, su concepto de poder es impositivo. En occidente,

salvo el caso expreso de la ecología, las profesiones no tienen un carácter sistémico, de regulación de un aspecto de la vida. Y esa es una gran carencia.

Hay que establecer los puntos de interacción, los aportes específicos que pueden hacer los conocimientos filosóficos, científicos, tecnológicos y políticos a las culturas indígenas y viceversa y generar una interacción de mutua elucidación e intercambio. Las teorías y tecnologías occidentales pueden ayudar a que los pueblos indígenas comprendan mejor sus propios mecanismos simbólicos, sociales y naturales, y al revés los ejemplos de interacción indígenas tienen a su vez un efecto cuestionador sobre las asunciones básicas y prejuicios de occidente, que le obligan a repensar todo y replantear los problemas.

Es a partir de estos nuevos planteamientos que recién surgen los conocimientos interculturales, de un esfuerzo de comprensión de conjunto (planteamiento holístico). Por eso el estudio en una universidad intercultural no puede estar planteado en términos de cursos para adquirir un conocimiento prefabricado, sino como una interacción productiva entre sistemas de conocimiento y culturas diferentes, que es parte de un proceso de investigación y que se mide por la adquisición de competencias interculturales.

Estas competencias deben de incluir las del diseño de nuevas soluciones para los problemas que afrontan las distintas culturas, y que se perciben a partir la interpretación intercultural de las realidades como se presentan elaboradas por las culturas. Por eso el desarrollo de la capacidad de propuesta es un criterio de calidad del diálogo intercultural. Los conductores de políticas pueden incidir puntualmente en los procesos de auto regulación con correctivos, pero también tienen que concebir y regular todo el sistema – y es en esa tensión- que tiene que darse la formación para que sea lúcida. En consecuencia el diseño de soluciones para ámbitos cada vez más complejos (familia – comunidad – pueblo – región) pueden jugar un rol en la graduación de la complejidad del conocimiento.

Todo este replanteamiento exige una cobertura legal diferente, una estructuración por saberes (competencias) y no por cursos, por la capacidad de interpretación, y no solo por la comprensión y descripción. Y finalmente por el desarrollo de la capacidad de propuesta como instrumento teórico-práctico de regulación de las relaciones sociales y socio-ambientales.

CAPITULO IV

LA EIB EN BOLIVIA Y PERU

PARTE I: LA EIB EN BOLIVIA

1. Población y demandas de la población indígena:

Bolivia constituye uno de los países con mayor presencia indígena en América Latina. Según el censo del 2001, los bolivianos que se identifican con un pueblo indígena u originario son más y constituyen el 62% de la población total nacional, mayor de 15 años. Un 30% se declara quechua, 25% aimara y un 6% se auto identifica como uno de los otros 36 grupos indígenas que componen en país. López (2005), señala:

“estas cifras varían según analicemos la situación de las zonas urbanas o las rurales. Así, en el departamento de la Paz, el 70% de la población se auto identifica como originario o indígena, frente a un 92% de la población rural paceña. De igual modo, en el departamento de Cochabamba, el 64% de la población urbana y el 90% de la población rural se auto declara indígena. Pero, no se crea que esto sucede únicamente en regiones con histórica presencia de población indígena mayoritaria, como es el caso de La Paz (aimara) o Cochabamba (quechua)”.

Estas tendencias de mayor presencia indígena urbana también están presentes en departamentos con mayor cantidad de población hispano hablante como son Santa Cruz de la Sierra o Tarija, otrora tradicionales enclaves de mayor presencia de población de origen europeo o de criollos y mestizos que reivindican sus ancestros no-indígenas (López, LE; 2005: 85)⁵⁷.

La realidad sociocultural y sociolingüística hace que se le caracterice y reconozca a Bolivia como un país multilingüe y pluricultural. Veamos algunas cifras: “Bilingüismo: 2,492 es la cantidad de unidades educativas en todo el país que incorporan la lengua originaria en sus aulas; Lenguas: 32 es la cantidad de idiomas nativos conocidos en la actualidad, 10 de los cuales se encuentra en riesgo de extinción; Indígenas: 62% de la población originaria que existe aproximadamente en el país, por ello reclaman mayor participación en la toma de decisiones nacionales. Con respecto a las escuelas en Bolivia, que aplican EIB, se encuentran mayoritariamente localizadas en zonas rurales, con un 77.3% del total en 2010 (cifra muy similar al año 2009). No se dispone de información sobre la capacidad de atención de las escuelas, por lo tanto, esto no significa necesariamente que la capacidad de atención esté más concentrada en esta zona.

Los datos que se tienen sobre los establecimientos escolares con la modalidad de EIB son: Las unidades educativas que incorporan la lengua quechua suman 1404, aimara 887, guaraní 84 y en las diferentes lenguas de las tierras bajas 117. El bésiro o chiquitano, por ejemplo se enseña en 18 establecimientos educativos, el guarayo en 14 y otras lenguas como la mojeña, chimane, ayoreo, sirionó, chácobi y weenyahyek en 85 centros escolares⁵⁸. En cuanto a la cobertura de la EIB, los datos indican que esta se da en ocho de los nuevos departamentos del país (excepto Pando) y se aplica solo en el 10% de los establecimientos educativos del país, particularmente en el primer y segundo ciclo de la primaria, por lo que hay miles de niños y niñas que no reciben educación en el idioma que mejor conocen y hablan.

⁵⁷ López, Luis Enrique (2005), da mayor amplitud a la creciente urbanización de las principales ciudades latinoamericanas, tomando datos del crecimiento demográfico de las principales ciudades bolivianas nos dice: “En el departamento de Santa Cruz, el 34% de la población urbana y el 48% de la población rural se definen como originario; mientras que en Tarija el 23% de la población urbana y el 13% de la población rural hacen lo propio (Censo 2001). En todos los casos, se observa un nivel ligeramente mayor de auto identificación con un pueblo indígena y uso de un idioma originario, lo que da cuenta de una evolución positiva en la percepción favorable de la identidad indígena en el país y de la gradual pérdida de la vergüenza étnica que lo caracteriza como resultado de la condición colonial aún vigente y del racismo atávico que todavía marca la relación entre indígenas y no indígenas”.

⁵⁸ Datos tomados, según reporte del Diario “El Deber”, Santa Cruz, 22 de noviembre de 2004.

Los grandes levantamientos indígenas tuvieron casi siempre entre su plataforma reivindicativa el derecho a la educación. Las reivindicaciones educativas fueron conseguidas en medio de una constante movilización y desborde popular. En la década del 50 tuvo un papel destacado la Federación Minera (FSTMB) organizó los primeros sindicatos campesinos en las comunidades indígenas y la creación de la CSUTCB. Los sindicatos campesinos promovieron la toma de tierras, dando inicio del cuestionamiento a la propiedad de la tierra que ejercían las elites oligárquicas del país y que culminaran con la Revolución democrática de 1952. Dos décadas después en los años 70, con el gobierno del General Torres inicia un ambicioso proyecto reformista para lograr la modernización de la estructura productiva y social del país, con la formación de un gobierno cívico militar, apoyada por los sindicatos campesinos, en la Asamblea Popular Nacional. Este proceso no tuvo el respaldo ni la participación de la COB, quien mantuvo su independencia de las acciones gubernamentales y tampoco contó con el apoyo de las organizaciones populares, indígenas y sindicales del país.

En los años finales de los setenta, en el altiplano boliviano, el pueblo aimara proclama el Llamamiento de Tiahuanaco, realizado por el movimiento Katarista y que pronto tuvo la adhesión de la COB y la CUSCTB. Es una época que en paralelo en el Perú desde el Estado se empieza un ambicioso proceso de reforma educativa, de EIB y de participación de las principales indígenas. En ambos casos se abren espacios para las negociaciones entre las organizaciones indígenas y los Estados (Flores Galindo, Alberto: 1988; Guerrero; Luis: 1999; Montoya Rodrigo, 1996). Con el retorno de la democracia se produce la constitución de las dos principales organizaciones amazónicas del país. La Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y ocho años después, la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG).

La emergencia de las organizaciones indígenas es también la búsqueda y construcción social de la identidad nacional y un mecanismo de integración intercultural a la sociedad. Según Montoya (1987), con el desarrollo del movimiento indígena en los años 70, el avance y evolución de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición; apoyados en la mayor reflexión académica y los conocimientos científicos desarrollados sobre el bilingüismo, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe: que se distancia de la orientación compensatoria que lo precedió y que apunta hacia una educación de mayor calidad y equidad.

El discurso de la interculturalidad surgió y se desarrolló en el marco del gobierno de la Unidad Democrática y Popular, entre 1982 y 1985, cuando el país se reinsertó en el proceso democrático después de su larga historia de gobiernos dictatoriales y de facto. En los tres quinquenios precedentes la EIB logro sentar las bases para incluir medidas de política y cambios a profundizar en la reforma de la educación, como la participación de los pueblos indígenas en los niveles consultivos y de coordinación de la estructura del Ministerio de Educación para la formulación, aplicación y control de las políticas educativas en las escuelas y comunidades indígenas.

Desde la década del 80, la situación de la educación indígena hasta la actualidad ha abierto surcos para la masificación de la oferta y cobertura educativa en las escuelas rurales indígenas. Según los datos estadísticos un 62% de la población total del país, está constituido por indígenas; de los cuales, “un 30,7% se reconoce como quechua, otro 25,2% como aimara y un 6,1% como miembro de alguno de los otros 32 grupos indígenas registrados en el país⁵⁹”

Con el retorno de regímenes surgidos de los procesos electorales, estos pasos quedaron trancos, pero marcaran un derrotero para democratizar la educación en los países de la región andina. Desde tiempos de los primeras levantamientos indígenas contra la colonia las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación e incluso han contribuido decididamente a que la escuela llegue a sus comunidades, ya sea construyendo ellos mismos locales escolares o cubriendo inicialmente el salario de los docentes, como mecanismos para forzar a que el Estado asuma su responsabilidad para con ellos. En la década del 90, con la Ley de Participación Popular y la Reforma Educativa; serán las políticas educativas que intentaran inculcar la sociedad indígena con la sociedad civil, para fomentar una mayor participación, descentralizando las formas de decisión al nivel local y permitiendo que sean las propias familias y autoridades comunales quienes realicen el control social de la educación.

La Ley de Participación Popular adquiere particular relevancia porque constituye una interesante propuesta para que los pueblos indígenas logren mayor nivel de participación en la institucionalización educativa del país, ya que establece reglas sociales que los reconoce como representantes en la administración del gobierno central y de los municipios.

⁵⁹ Fuente: MEDC- SEDUCA, Publicada por el diario El Deber, Santa Cruz, 28 de abril de 2005.

Apoyándose en la participación popular se desencadenó un poderoso movimiento social, que pugnaba por la integración cultural a la sociedad nacional, es decir el reconocimiento y aceptación de su cultura en el sistema jurídico del país. Sin duda, abrió espacios y nuevas oportunidades ciudadanas para acceder al reconocimiento de sus derechos sociales, económicos y culturales, aunque por la ruptura social que vive el país, todavía no se sientan incorporados en el nuevo sistema político y jurídico que se ha establecido en el país.

Aunque los esfuerzos del Estado han sido insuficientes para impulsar el desarrollo educativo con procesos de calidad; algunos cambios esbozados por la Reforma Educativa han sido incorporados en la agenda de las organizaciones indígenas, para participar en la discusión política que vive el país sobre el problema de la educación.

Desde los primeros años de la década del 90, en el primer gobierno liberal de Sánchez de Losada con el MNR, surgió una perspectiva histórica y lingüística, a partir de los avances de la experiencia de la EIB. Sus actividades se desarrollan en un contexto de un programa de apertura al mercado y la capitalización de las empresas públicas (privatización). Es un desencuentro entre el Estado y el movimiento indígena y popular, que empieza una resistencia y lucha contra las políticas neoliberales. Desde el Estado, para apaciguar la lucha indígena, se implementa proyectos de EIB.

Con el asesoramiento del Banco Mundial, tales reivindicaciones desconciertan la plataforma levantada por la COB, CSUTCB y la APG y que el gobierno implementó como política pública. Tomemos en cuenta que es el momento en que los pueblos indígenas retoman sus reivindicaciones territoriales y toman la iniciativa de cuestionar la política neoliberal para liderar un proyecto educativo nacional. En respuesta las organizaciones matrices campesinas e indígenas empiezan a organizar la creación de los Consejos Departamentales de Educación y los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs). Inicialmente se formaron: Consejo Educativo aimara (CEA), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo Multiétnico Amazónico (CEAM) y Consejo Educativo del Pueblo Guaraní (CEPOG). El reconocimiento de los CEPOS como

órganos de interlocución de las organizaciones indígenas, y órganos bisagras ente la sociedad civil y el Estado, la demanda de reconocerse como sociedad plurinacional⁶⁰.

El avance del movimiento indígena para luchar por el fortalecimiento de su cultura se visualiza como un movimiento indígena, que incorpora los conocimientos y valores de otras culturas; fusionada a una plataforma política, para que el Estado reconozca su territorio y sus derechos ancestrales, su identidad cultural, el derecho a tener oportunidades de ciudadanos reales y no imaginarios. Un ejemplo de ello son los logros de las reivindicaciones de territorio, educación y salud; los procesos de descentralización municipal con participación indígena, la gobernabilidad local a través de un proceso de autonomía regional e indígena, están definidos nuevas configuraciones sociales para modernizar las estructuras del aparato estatal.

La Reforma Educativa ha sido tomada por muchos como un caso que demuestra el intento más amplio de oficializar e institucionalizar la EIB. Efectivamente, durante los últimos tres quinquenios, se hicieron significativos avances en el desarrollo curricular, la formación docente, y la administración educativa – tomando en cuenta las variedades lingüísticas, sociales y culturales de los 34 pueblos indígenas del país. Los avances de la educación bilingüe han sido calificados como “positivos” por muchos dirigentes e intelectuales indígenas, así como por los intelectuales no-indígenas quienes han apoyado el proceso. La EIB nació y se desarrolló en medio de una constante movilización popular, encaminada a enfrentar los problemas de pobreza educativa.

En el año 1983, la Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), en su III Ampliado Nacional aprobó el plan de reestructuración del sistema de educación rural. El plan de la CONMERB proponía la EIB para la educación rural primaria, con un enfoque educativo de mantenimiento y fortalecimiento de la lengua y cultura originarias a través del rescate, revalorización y desarrollo de las mismas, con el objetivo de partir de lo propio para progresivamente ir introduciendo conocimientos y valores de otras culturas.

⁶⁰ El funcionamiento y atribuciones están reglamentados en el D.S. 23949. Sin embargo a pesar del reconocimiento legal por el Estado, el caso del Mboarakua Guasu en sus primeros años de funcionamiento, no tuvo mayor incidencia en la toma de decisiones de la problemática educativa.

El Primer Congreso Nacional de Educación se realizó en 1986, organizado por la Central Obrera Boliviana (COB), con la participación de las instituciones más representativas de la sociedad civil, donde destacaron las propuestas del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana y la Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB). En este congreso se elaboró y aprobó el perfil del Proyecto Educativo Popular, en el que estipula lo siguiente:

“Se adopta como modelo de tratamiento de la EIB, el del mantenimiento total y desarrollo permanente de la lengua y culturas nativas, paralelamente al aprendizaje y desarrollo de la lengua de comunicación nacional y la cultura universal”.

Posteriormente la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) planteó en 1991, una propuesta de política educativa denominada “*Hacia una EIB*”, en ella se plantea una EIB de mantenimiento y desarrollo para los niños de todas las naciones originarias. Abonó en esta temática la discusión étnica que generó el movimiento katarista en el seno de la CSUTCB y de la propia COB y el surgimiento de organizaciones indígenas de tierras bajas de la amazonia y el chaco, como CIDOB, a inicios de los 80, y la APG, hacia finales de la misma, se consolidan las organizaciones indígenas nacionales con un papel dirigente en la cuestión educativa y con acciones que ponen en la agenda pública nacional la lucha contra el racismo institucionalizado, en un país mayoritariamente indígena.

La COB, luchó desde sus inicios para que la educación tuviera un contenido liberador, y también, sea la expresión del conjunto de demandas del pueblo explotado, en su actuación práctica y discursiva. Esto, es lo que explica la historia sindical de los sindicatos mineros, que la hizo intermediaria legítima representante de los pueblos indígenas y la clase obrera. Por otro lado la COB; producto de haberse convertido en el actor principal de las políticas de negociación; fue debilitada por los ataques que tuvieron las organizaciones populares y sindicales con la privatización de las empresas públicas y servicios estatales y a la flexibilización de las condiciones contractuales de trabajo.

La privatización de los servicios públicos, a las que se enfrentó la COB, por ataque de sus principales bases, con el despido de miles de trabajadores de distintas ramas laborales en la década pasada, en el contexto de privatización de los servicios de la escuela, al recortar la fuerza de trabajo como parte de las políticas de capitalización (privatización) incidió en la reducción de costos laborales; representa en definitiva una visión y concepción mental que

hace completamente diferente a la concepción actual de la política del gobierno boliviano, que funda un nuevo proyecto educativo sobre la identidad plurinacional del país, en condiciones donde la carrera pública magisterial es protegida por la legislación laboral, como sucede ahora con el gobierno del MAS.

La COB ha sido por décadas parte instrumental de los movimientos sociales del país, con la capacidad de representar sus luchas por mejorar las condiciones educativas, de los sectores campesinos, indígenas y populares. Logrando articular una propuesta popular como posibilidad de representación real de un Proyecto Educativo Nacional, es decir, si bien sigue siendo una organización que tiene una base representativa obrera, popular e indígena, en general tendiendo siempre a constituirse en representación legítima de las defensas de las reivindicaciones populares, en donde la tierra, territorio y el problema étnico se dan en el marco de una lucha común con las organizaciones campesinas e indígenas de Bolivia⁶¹.

La presencia de la COB en las políticas educativas no sólo ha contribuido a la modificación del escenario y del imaginario clásico del funcionamiento de las instituciones sindicales, sino que trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la misma sede del poder central. No siempre los movimientos indígenas y:

“los dirigentes no supieron leer el momento justo y dejaron escapar esta oportunidad que sería esta de apropiarse de lo que decíamos siempre de las estructuras estatales para continuar haciendo el proyecto, en el momento en el cual decía pasa al Estado y nosotros somos el Estado... particularmente se ha perdido el principio filosófico de la educación bilingüe o sea los maestros pensaron no más que era pasar clases en guaraní y no han hecho todo el curso que le han hecho en la EIB” (Entrevista a Florentino Manuel, ex presidente del CEPOG, noviembre de 2008) .

La CUSCTB y el APG fueron las organizaciones que a inicio de los años 80 del siglo pasado, protagonizó el liderazgo y asumió el desafío para incluir en el sistema educativo oficial la EIB, cuando al principio esta innovación surgió en el medio rural y como alternativa para ocuparse de niños y niñas rurales en su mayoría monolingües en su lengua materna. Un hito en las conquistas sociales de los pueblos indígenas es el reconocimiento de la multiculturalidad del país, en 1994, con la reforma de la Constitución Política del Estado. Posteriormente el 7 de julio del mismo año se promulga la ley 1565, de la Reforma

⁶¹ En la plataforma de la COB figura: “El Incremento del Presupuesto de educación y salud pública, que permita eliminar el déficit histórico e ítems necesarios para cubrir la demanda creciente de salud y educación del pueblo boliviano y el fortalecimiento de las universidades públicas y contra la política de privatización de la educación superior”. (Llamamiento a la Unidad, COB:2005)

Educativa. La Reforma reconoció la heterogeneidad cultural y lingüística del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos.

Con base en concepciones democratizadoras se realizan acciones que flexibilizan el acceso a la educación y comunicación, mediante estrategias bilingües de transición al mundo e idioma hispánicos. No fue extraño ver en este período la sustitución practicista de los esquemas transicionales por prácticas castellanizadoras. A partir de 1996, se implementa la EIB en el Sistema Educativo Nacional en el marco de la Reforma, dentro del programa de transformación en tres regiones lingüísticas: aimara, quechua y guaraní.

La emergencia política de los movimientos indígenas, ha buscado diversas respuestas para construir nuevas representaciones políticas que represente los intereses de los diversos pueblos existentes en el país. Nuevos partidos han marcado un nuevo escenario en la configuración política de los movimientos sociales del país. En estos últimos años se han constituido partidos políticos indígenas, liderados por el Movimiento al Socialismo y en menor medida por el MIP (Movimiento Indígena Pachakutik). El MAS es un partido con una amplia base de pequeños propietarios cocaleros, con un programa reivindicativo con elementos más clasistas que étnico, sin embargo constituyen hoy el primer gobierno “indígena” y la primera mayoría política del país programática organizada. Una realidad única a la de cualquier otro país del continente y a la de cualquier momento de la historia y las luchas de los movimientos indígenas en toda la región latinoamericana (Albó y Anaya, 2003: 255).

La representación popular de los movimientos indígenas y sociales, tuvieron su primera expresión política, cuando en las elecciones generales del 2005, participaron dos sectores de los movimientos sociales y por ello en gran medida también indígena, a través de dos partidos políticos, en tanto este constituye el único mecanismo que la ley permite para acceder al poder gubernamental. Se trata de los partidos el Movimiento al Socialismo (MAS) y el Movimiento Indígena Pachakuti (MIP), el primero de origen popular étnico, liderado por el dirigente cocalero Evo Morales, hoy presidente de la república, y el segundo, de base étnica aimara, ex diputado nacional y uno de los dirigentes principales de la Confederación

Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Felipe Quispe, El Mallku⁶².

Ambos partidos lograron llevar al Poder Legislativo a varios líderes y dirigentes, hombres y mujeres de los pueblos originarios del país. Junto a ellos accedieron, por la vía de otros partidos tradicionales, algunos otros dirigentes indígenas que entre todos constituyen por primera vez en la historia republicana, la primera mayoría indígena en el poder ejecutivo y parlamentario de Bolivia. De modo similar, el número de alcaldes y concejales indígenas, ha ido en aumento⁶³, a raíz de los cambios constitucionales, así como productos de los avances del propio movimiento indígena en Bolivia (López y Regalski: 2005).

Al 2008 dos facciones de la CSUTCB todavía disputaban el liderazgo de la organización: una dirigida por el líder quechua Román Loayza, senador, y otra a la cabeza de Felipe Quispe, quien renunció a su curul de diputado en el congreso para el mismo periodo. A esta difícil situación de las CSUTCB se añade que otras organizaciones de base que reivindican la representación de tierras altas, tal es el caso del Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyu (CONAMAQ) y de otras organizaciones de menor incidencia. De cualquier forma, otras parecen haber quedado los días de la otrora monolítica y clasista CSUTCB.

En este sentido se ha iniciado entre las organizaciones indígenas y sindicales, la discusión para construir proyectos nacionales con nuevas configuraciones políticas que se abran paso en los escenarios de políticas públicas a largo plazo, para poder construir una sociedad plurinacional y de ciudadanos interculturales que quieren formar. Nuevamente el desafío de la diversidad del problema educativo plantea la complejidad de construir sociedades multiculturales, con capacidad de reconocerse a sí mismo como una nación pluriétnica y que se debería incluir en la construcción nacional intercultural, con la inclusión de los diferentes pueblos indígenas con sus raíces matices pluriculturales; y que el ideal de la ciudadanía intercultural que se construye incluyendo a los individuos, grupos y pueblos⁶⁴.

⁶² Mallku es un vocablo quechua-aimara que significa “cóndor”, metáfora a su vez utilizada para dominar la cabeza de una comunidad o ayllu o, en este caso, del pueblo aimara.

⁶³ En algunas zonas del país, como en el norte de Potosí y en el Isoso Guaraní, hay municipios en los cuales alcaldes y concejales son todos indígenas.

⁶⁴ Ver Manifiesto de Tiawanaku: 1971, “Hacia dónde va la EIB”: COB 1989.

Celso Padilla, se pronuncia sobre este tema basado en la experiencia del pueblo guaraní para frenar la pérdida de la cultura y la vida del pueblo:

“la educación es una fuente y un instrumento de poder de acuerdo a como te educas, tienes el poder y la gente que no sabe leer no tiene el poder sino sabe leer y escribir. En el mundo guaraní estaba terminándose la oralidad, ya estaban desapareciendo sino había fortalecimiento de la oralidad ya no servía para nada , ni uno no escribía y que sabía castellano entonces la mayoría de la gente todavía hablaban, ya no hablan mucho pero en aquellos tiempos cuando yo estaba en el 85 y el 86, mucha gente hablaba todavía guaraní, niños así no, en muchas partes por ejemplo en Kaipependi en aquel tiempo un 90% de la gente hablaba en guaraní ahora un 10% habla guaraní y un 80%, 90% habla castellano” (Entrevista, noviembre del 2010).

2. Experiencias de educación indígena:

La EIB surgió en Bolivia al igual que en muchos países latinoamericanos como una alternativa educativa para los pueblos originarios. Un hito de la lucha de la educación indígena en Bolivia, es parte indispensable la experiencia de Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Warisata, que si bien puso énfasis en aspectos institucionales y de organización escolar para lograr mejores y mayores vínculos entre escuela y comunidad, tomó como base la organización social indígena, aimara en este caso, para diseñar un sistema educativo más sensible culturalmente (Pérez, Elizardo: 198).

En el oriente, la historia del pueblo guaraní se encuentra registrada una experiencia semejante en la existencia de la Escuela indígena en la comunidad de San Antonio de Parapetí (APG: 1999). La experiencia aimara y guaraní supuso que la educación debería priorizar la instrucción de las masas indígenas, la democratización de la escuela y la participación de los comuneros aportando sus saberes y su cultura en los contenidos curriculares. La escuela indígena tenía un modelo de gestión cooperativista, siguiendo el modelo de escuela alternativa que se había empezado a desarrollar en Warisata⁶⁵.

Dichos movimientos reivindicaban el derecho de la población indígena a la escuela y a la educación, instituciones a través de las cuales la población indígena, buscaba acceder a la

⁶⁵ La experiencia de las escuelas comunales guaraníes será el germen de las escuelas indígenas que vincularan las labores de la comunidad a los aprendizajes que realizaran las niñas y niños en la escuela. Según Elizardo Pérez (1992:223). “En este núcleo, se interpretaba con fidelidad el sentido de la doctrina forjada en Warisata. El estatuto no sólo era conocido, sino que se lo cumplía y acataba teniendo en cuenta que no era un conjunto de normas, rígidas y tiránicas, sino, al contrario, un instrumento para la acción, tanto más pujante cuanto más valiera el elemento humano que lo llevaba a cabo”.

educación que se impartía en lengua castellana y a la escritura en ella, por considerarlas herramientas que podrían coadyuvar a su reconocimiento como ciudadanos y, por ende, a gozar de los mismos derechos y beneficios que el resto de la sociedad ostentaba. Situaciones como esas han llevado muchas veces a líderes e intelectuales indígenas a afirmar que la EIB no es una concesión estatal ni gubernamental, sino un fruto de la presión y la exigencia de los propios involucrados.

Si bien estas tradiciones se recrean en nuevas experiencias de la educación bilingüe transicional desde la década de los 50, hasta nuestros tiempos ha experimentado diversos cambios tanto en su concepción como en su orientación pedagógica. Entre las experiencias que formaron parte de este proceso en Bolivia podemos mencionar a: Instituto Lingüístico de verano (ILV), el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA) y el Proyecto Educativo Rural I (PER I). Estas experiencias enmarcadas en la educación bilingüe de transición buscaban, a través de la castellanización, incorporar a los pueblos indígenas a la sociedad culturalmente homogeneizante y hablante de la lengua castellana.

Con la influencia de la revolución de 1952, aparecieron las organizaciones indígenas y los movimientos obreros de la época, como los actores principales de las reconfiguraciones nacionales que se empezaba a diseñar el Estado y la sociedad boliviana del siglo XX; con la participación indígena que emergía como actor clave en la democratización del país. La lucha por el derecho a la educación para las mayorías indígenas y campesina, era una conquista social impensable para aquella época. De hecho, hubo una interacción asimétrica entre las conquistas sociales alcanzadas, las instituciones formadas, y los discursos inclusivos con las prácticas de la política real del Estado boliviano. Con Estados más frágiles y pobres, las reformas aceleran el colapso de sistemas sociales tradicionales, iniciando acciones de descentralización y diferenciación con reglas sociales plurales que asumen y estandarizan objetivos de modernización en las comunidades indígenas.

A partir de los años setenta, precisamente por las usurpaciones y reversión de la Revolución Nacional, aparecen importantes líderes indígenas que critican la situación existente y denuncian al Estado-nación como una estructura que repite el proceso de segregación y exclusión de los indígenas, constituyendo una sociedad jerarquizada en función de la raza. Emergía un nuevo fenómeno político. Después del “*nacionalismo revolucionario*”

del MNR de los años 40 y 50, aparecían en Bolivia los “*militares progresistas*”⁶⁶; pero es, en los últimos veinte años, dónde surgen y se consolidan tres fuerzas indígenas en territorio boliviano: una está formado por el movimiento cocalero de Cochabamba, otra por el movimiento katarista del occidente del país, y la tercera por los pueblos de las tierras bajas del oriente y la amazonia. Durante todos estos años, la instancia principal de aglutinación del movimiento indígena es la CSUTCB.

El movimiento de los cocaleros en el Chapare, dirigido por Evo Morales, uno de los líderes de oposición más importante en el contexto boliviano, ha transitado de la condición de movimiento social al de partido político electoral: el Movimiento al Socialismo (MAS) que en las últimas elecciones presidenciales contra todo pronóstico llegó a ocupar la presidencia de la república. Desde finales de los ochenta, cuando muchos mineros quechuas y aimaras que habían perdido sus empleos se desplazaron a colonizar las selvas del Chapare, Evo Morales y los cocaleros habían estado envueltos en una guerra de “*baja intensidad*” con las fuerzas “*anti-narcóticos, dirigidas por la USDEA y la embajada norteamericana*”. Morales había ganado popularidad denunciando al imperialismo norteamericano y sus programas de erradicación de la coca, que es un producto tradicional de consumo andino. La lucha había estado marcada por frecuentes estallidos de violencia como resultados de las repuestas represivas contra las manifestaciones de los cocaleros.

En las elecciones de 1997 Morales había sido elegido como representante del parlamento nacional, pero en 2001, en represalia por una nueva ronda de bloqueos de los cocaleros, los políticos tradicionales lo habían expulsado del congreso como traidor. Fue entonces que Evo Morales ampliando su plataforma más allá del tema cocalero inicio su campaña para la presidencia de la república criticando las estrategias neoliberales y sus efectos sobre los más pobres del país. Durante la campaña del 2002, Morales y el MAS atrajeron el apoyo de la izquierda tradicional, sindicatos campesinos y obreros, el Movimiento Sin Tierra, y algunas organizaciones de tierras bajas, presente en un variado frente popular. Aunque sus principales bases están en las tierras altas, el MAS asumió y declaró representante de todos los pueblos indígenas y de todos los sectores populares de Bolivia.

⁶⁶ Y no estaban solos. Perú con el general Velasco Alvarado (1968-75) y Ecuador registran corrientes parecidas. La dirección de la COB nuevamente con Lechín a la cabeza, fue la primera en darles su apoyo. Las tensiones sociales y políticas fueron creciendo y ahondando las divisiones en las Fuerzas Armadas.

Otra fuerza social indígena centrada en los departamentos andinos donde es mayoritario el pueblo aimara es representada actualmente por Felipe Quispe. Esta fuerza tiene un proyecto social al que se puede calificar de sustitutivo e inclusivo al modelo liberal, tanto en el aspecto político como en el modelo económico. Quispe ha sido un veterano político activista que había sido guerrillero Katarista, comenzó a abogar por un poder aimara. Felipe Quispe combina un discurso incisivo de nacionalismo cultural con un estilo agresivo de negociar. Algunos ven su éxito como algo positivo; otros critican su liderazgo acusándolo de autoritario, propenso a la violencia y dispuestos de asumir actitudes retrogradadas, como por ejemplo su posición ante los derechos civiles y de las minorías nacionales como los gay, entre otras cosas, se ha asegurado la hostilidad de los indígenas de tierras bajas⁶⁷ por su apoyo declarado a las propuestas de titulación individual; aunque niega la legitimidad del Estado boliviano.

La tercera fuerza indígenas es muy particular, pues está conformada por una gran cantidad de etnias que habitan Bolivia y que, sin embargo, son demográficamente una minoría. Todos estos grupos humanos están ubicados en las partes bajas en el oriente del país, denominado generalmente como “el trópico”, el cual abarca territorios amazónicos y la zona del Chaco. Tales grupos humanos constituyen alrededor de 36 pueblos indígenas o etnias, estudiadas y reconocidas, aunque en cantidad de población su número es el 6% del total de la población boliviana. Estos pueblos se organizaron como fuerza social aproximadamente en 1990, aglutinadas en la llamada Confederación de Indígenas del oriente Boliviano (CIDOB).

En 1990 y a finales del 2006 protagonizaron la “*Marcha por la Dignidad y el Territorio*”, conformado una gran columna que camino por más de un mes casi 800 kilómetros desde las llanuras occidentales hasta la sede del gobierno en La Paz, en plena cordillera. Con esa movilización, la CIDOB salió a la palestra pública de manera vigorosa, aunque a la larga sus esfuerzos y propuestas fueron succionados por la lógica del Estado, y las organizaciones permitieron la manipulación de organismos internacionales, fundamentalmente del Banco Mundial, cuando los temas indígenas y ecológicos adquirieron

⁶⁷ Esta posición ha sido ratificado recientemente por Felipe Quispe: “Nosotros venimos trabajando en las comunidades con un arma fundamental, que es el pensamiento, la ideología. Hemos estado como dirigentes indígenas que hay que hacer el trabajo de conciencia de preparación a las masas comunitarias, principalmente en las zonas aimaras. Les estoy hablando de la zona andina, porque Bolivia tiene varios pisos ecológicos: está el Altiplano, el Valle, las yungas, está el occidente y también la amazonia. Entonces, nosotros más que todos hacemos el trabajo de parar y organizar en las zonas andinas, porque hablamos el aimara, pero muy poco hemos trabajado en el oriente boliviano, donde están ubicados nuestros hermanos guaraníes, entre otros”: (En Quispe: *La lucha de los ayllus kataristas hoy*, 2006).

importancia. Es así que, actualmente, este movimiento de tierras bajas no tiene tanta fuerza como la de los cocaleros y la de los aimaras.

Dentro del movimiento indígena de las tierras bajas, los últimos años han sido importantes desde el punto de vista político. Las divisiones entre la federación nacional CIDOB y la federación regional de Santa Cruz CPESC (Central de Pueblos Étnicos de Santacruz) se han hecho más marcadas. Muchos líderes de la CIDOB se aliaron con el MIR, algunos lanzando candidatura de representantes indígenas para el Congreso a través de este partido. La CPESC, por su parte, se alió con el partido de Morales, abogando por la unidad étnica entre los indígenas de las tierras altas y bajas. Los indígenas de las tierras bajas han sido cautelosos en sus alianzas por la historia de conflictos con los quechuas y aimaras del altiplano que, impulsados por la pobreza y por la falta de tierras, frecuentemente han bajado a invadir sus territorios⁶⁸.

Los pueblos indígenas proponen un sistema educativo que se plantee como un proyecto educativo plurinacional y que sus fundamentos son en lo político, ideológico y filosófico. Se afirma que se basa:

“en nuestros propios valores y principios de nuestras culturas, cosmovisiones, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos, basadas en nuestras formas de organización sin descartar los conocimientos de la ciencia y tecnología universal (CONAMAQ: 2004: 48).

El desarrollo la EIB se sustenta como un “sistema de educación es plurinacional y plurilingüe en todos sus niveles porque permite la defensa y el ejercicio de nuestros derechos socioculturales, lingüísticos y territoriales” (CONAMAQ: 2004: 32).

La EIB aparece como una cuestión aislada del sistema político y económico global, como un sistema subsidiario de las instituciones del Estado, la sociedad civil y el apoyo de la cooperación internacional. Las organizaciones indígenas siempre han estado al tanto y propenso a tener un rol de vanguardia de exigir la implementación de políticas y tecnologías educativas, provenientes por el Estado y a los modelos educativos vigentes.

⁶⁸ Este miedo no es infundado. En agosto de 2002, los periódicos de Santa Cruz se llenaron con informes de un grupo de campesinos de Potosí quienes estaban amenazando viajar en masa a Santa Cruz para tomarse tierras. Esto causó una consternación entendible dentro de la población cruceña, indígena y otra. También dio oxígeno al fuego tradicional del sesgo regional entre collas y cambas. En ese tiempo, la plaza central cruceña se llenó con campesinos y terratenientes cambas prometiendo armar una defensa heroica de su patria.

En un contexto democrático y crítico del modelo educativo (1983) se crea el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular (SENALEP) con la finalidad de recuperar y valorizar lingüística y culturalmente a los pueblos indígenas de Bolivia. La unificación y oficialización de los alfabetos aimara, quechua y guaraní fue uno de los logros que precedió a la acción educativa del SENALEP. Posteriormente, surge el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y, la Comisión Episcopal de Educación (CEE) implementa varios proyectos educativos. En ambos casos se plantea un bilingüismo aditivo que prioriza el mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas.

El inicio de la Reforma Educativa, baso sus resultados alcanzados por el PEIB, plantea en 1994 la EIB como uno de sus pilares fundamentales en tanto propuesta educativa integral que formula objetivos y contenidos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, lingüísticos y, emergente como demanda de varios sectores del movimiento popular, indígena y campesino de Bolivia. En este sentido, la Reforma Educativa implementa un modelo de bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas y el aprendizaje del castellano; y fomentar la interculturalidad para lograr la convivencia entre los pueblos cultural y lingüísticamente diferentes en un marco de respeto mutuo y apertura y tolerancia hacia la alteridad.

Bolivia ha sido uno de los países pioneros en haberse puesto al día en esa moderna concepción teórica donde los estudios de educación y sociedad son parte de la visión que se tiene de toda la realidad social y de la relación con el proceso educativo. Esta concepción es de vanguardia y es clave para el proceso educativo. Diversos autores bolivianos y extranjeros han explorado la experiencia de este proceso y construcción de la EIB. En este camino se han experimentado en diferentes años y regiones lingüísticas, la modalidad de EIB dentro de distintos modelos educativos, los proyectos educativos que sirvieron como propuesta para promover la participación de los pueblos indígenas en los niveles consultivos y de coordinación de la estructura del Ministerio de Educación y en sus instancias intermedias departamentales y distritales, destacan las siguientes acciones:

El Proyecto Educativo Rural I (PER-I): Este proyecto fue llevado a cabo por convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y USAID firmado en diciembre de 1975. Contó con la asesoría y participación del personal de la Universidad de Nuevo México de los Estados Unidos. La educación bilingüe, fue diseñada para posibilitar la

aplicación experimental de un modelo de educación bilingüe de transición en los primeros grados de escuelas rurales centrales y seccionales en Cochabamba. El proyecto estuvo dirigido a niños quechua hablantes monolingües y su finalidad era producir el bilingüismo sociocultural. Para ello se decidió iniciar la educación en lengua vernácula mientras simultáneamente se enseñaba el castellano en forma sistematizada y programada como segunda lengua.

El Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA): A semejanza del PER I en Cochabamba, el PEIA fue parte de un proyecto mayor y, por tanto, su ejecución dependió de la coordinación y apoyo de otras instancias, tanto a nivel central como distrital. En cuanto al modelo de educación bilingüe, que intentó seguir el experimentado también por el PER I, transición hacia el castellano luego de los tres primeros grados en los que se enseña en aimara y castellano. Pero a diferencia del proyecto de Cochabamba, el PEIA no tuvo ningún asesoramiento técnico específico de expertos en educación bilingüe.

El Proyecto Texto Rural Bilingüe (PTRB): En 1981 se inició otro proyecto de educación bilingüe, denominado PTRB, a cargo de la Comisión Episcopal de Educación (CEE), destinado a niños aimara hablantes de algunas comunidades aimaras de La Paz. Este proyecto a diferencia de los anteriores proponía el mantenimiento de las lenguas originarias a lo largo del ciclo básico. Fue el primer intento de hacer una educación bilingüe orientada a la revitalización de una lengua originaria. En 1988 la CEE inició otra experiencia de Educación Bilingüe dirigido esta vez, a los niños quechua hablantes de 25 escuelas rurales del país; esta experiencia se inscribe dentro de la modalidad intercultural y bilingüe, de mantenimiento y de desarrollo.

El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB): En 1988, se marcó un nuevo periodo para la EIB bajo un convenio interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y UNICEF, empezando con una estrategia de formación de recursos humanos para que implementen de manera experimental y sostenida el PEIB en el ciclo básico de la educación rural primaria. En 1990, se inició la implementación de la EIB en el aula, luego de un estudio sociolingüístico en diferentes comunidades se seleccionó y decidió trabajar en 144 escuelas de las regiones lingüísticas aimara, quechua y guaraní. El PEIB se desarrolló en lo lingüístico dentro del modelo educativo de mantenimiento y desarrollo y dentro de la corriente de normalización idiomática. En lo cultural se desarrolló

dentro del enfoque intercultural. Los equipos técnicos del área guaraní como del área andina (aimara y quechua) contaron desde el arranque mismo del PEIB con el apoyo y participación de las organizaciones sindicales de base, en sus máximas instancias de decisión, la APG y la CSUTCB. También se contó con la participación de la Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB).

3. La Ley de Reforma Educativa, 1994:

La ley de reforma Educativa (1565) promulgada en 1994, trató de reforzar la admisión en el sistema educativo la pluralidad cultural del país sobre la base de la educación bilingüe, con el fin de recuperar un sentido de identidad colectiva envolvente y no discriminado. Avances significativos respecto a la unificación de la EIB en el sistema educativo. Mediante esta ley, la EIB fue definida uno de los pilares de la educación boliviana⁶⁹; estos cambios exigieron ir más allá de los enfoques esencialistas de la escuela bilingüe, a fin de aportar los elementos sociolingüísticos, culturales y metodológicos que requiere la concepción intercultural de la educación nacional.

Por ejemplo, en la educación primaria se ha considerado de un currículo de acorde a las necesidades educativas de los niños con características socioculturales y lingüísticas diferentes; se prepararon módulos que sirvieron de guía para el trabajo docente en las aulas multigrado, como parte de la tradición, de recuperación cultural y negociación de la plataforma indígena con las autoridades educativas en:

“un momento histórico en el pueblo guaraní, el primero centenario de la masacre de Kuruyuki y el quinto centenario de la colonización europea y de tantas cosas, un momento determinante porque por primera vez el pueblo guaraní estaba frente al presidente de la república, entonces lo que ese momento le decíamos, pensábamos la resolución ministerial. El presidente lanzó un decreto supremo de Educación Bilingüe que aquí se lanzó al país, no solo siguió constituyendo una EIB, había en el problema de poner educación bilingüe, esto establece una estructura de educación bilingüe, que un presidente diga, sobre la educación bilingüe frente a la multitud, se ha dado su compromiso de estado (Entrevista a Felipe Román, connotado líder guaraní, noviembre del 2008).

⁶⁹ El Artículo 15 dice: “Es intercultural y bilingüe, por que asume toda la heterogeneidad socio cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”.

Pero la implementación de la EIB también enfrentó una serie de dificultades y límites. La Ley, determina como la EIB debería ser implementada a nivel de educación primaria. Según el texto, la educación primaria debe hacer uso oral y escrito de la lengua materna de los educandos, sea el castellano, sea en idioma originario. Para los educandos de idioma de uso predominante distinto al castellano, es obligatorio el aprendizaje de castellano como segunda lengua. Para los educandos que tienen el castellano como lengua materna, el aprendizaje oral y escrito de un idioma originario es opcional, no es obligatorio. Para la educación secundaria, la Ley de Reforma Educativa plantea, entre otros, los objetivos siguientes:

“Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna sea el castellano el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma (...)”. Y (Art. 40:6), “Proporcionar el conocimiento y comprensión de la realidad así como de la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país (Art. 40:5).

La EIB solamente fue implementada en las áreas rurales del país y fue percibida como una política solamente válida para las poblaciones indígenas, dejando al margen las poblaciones urbanas y castellano-hablantes. Al mismo tiempo su implementación, enfatizó casi exclusivamente el aspecto lingüístico (el bilingüismo), sin desarrollar estrategias adecuadas para trabajar la interculturalidad en el aula. Los padres de familias no siempre estaban de acuerdo con la introducción de una EIB, considerando que el aprendizaje del castellano es primordial para que sus hijos tengan la posibilidad de aprender la lengua dominante para superarse en la vida.

Uno de los puntos más débiles, ha sido que la mayoría de los docentes estaban mal preparados en la modalidad bilingüe. Con el fin de mejorar la formación docente⁷⁰, varios programas e iniciativas han sido desarrollados, tanto nacionales como de cooperación extranjera. Por ejemplo, la GTZ⁷¹ apoyó un proyecto con nueve institutos normales superiores (INS) que se dirige a la formación inicial de futuros maestros y docentes, influyeron en la formación inicial y en la diversificación curricular. Una característica del programa de

⁷⁰ “Evaluación de las intervenciones de EIB de APEFE en Bolivia – Informe Final septiembre del 2006. Esta reacción no es sorprendente, dado que el castellano todavía es el único idioma utilizado a nivel de la educación superior, así como en el área política, económica y profesional.

⁷¹ Se refiere al proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (P.INS-EIB)

formación de maestros, es que los organismos cooperantes, junto con el Ministerio de Educación y los equipos de coordinación en las universidades, han hecho esfuerzos permanentes para reflexionar como mejorar la calidad de la formación ofrecida en EIB.

El programa de formación de maestros de la EIB, en su conceptualización, era altamente pertinente en el marco de las políticas educativas del país, no solamente porque se convirtió en uno de los ejes centrales de la educación boliviana, sino también porque el programa respondía de manera pertinente a uno de los principales debilidades de la implementación de la Ley, siendo la falta de preparación de los maestros en servicios frente a la necesidad de implementar programas de EIB, especialmente en las escuelas multigrado. Los maestros en servicio, hasta el 2005, tenían la posibilidad de actualizarse a través de las capacitaciones organizadas por los Asesores Pedagógicas del SEDUCA. Otras iniciativas dirigidos a los maestros en servicio incluyen un programa de los INS de capacitación en lecto-escritura en lengua originaria y producción de textos, y talleres de capacitación sobre EIB organizados por la Iglesia.

Las bases normativas para organizar programas de formación permanentes para maestros en servicio, son asumidos por algunas universidades, que han organizados programas dirigidos a maestros en servicio generalmente en forma de “licenciaturas especiales en ciencias de la educación”. Contrariamente las licenciaturas en EIB no solamente enfatizan el bilingüismo, sino prestan mucha atención al tema de la interculturalidad en la educación y al mejoramiento general de la calidad pedagógica-educativa. Las licenciaturas están abiertas a maestros en servicio de las áreas urbanas, considerando que la EIB no solamente debería ser un asunto de las áreas rurales y de las poblaciones indígenas.

El mayor protagonismo de las organizaciones indígenas y sindicales del país, para apropiarse de los éxitos en la implementación de la reforma educativa en todo el país, ante la crisis socio política del Estado. También en las tierras bajas orientales de la Amazonía boliviana los pueblos indígenas guaraní, chiquitano, y moxeño fueron demandando el derecho a acceder a la escolarización de sus integrantes. En 1994 con la Reforma Educativa, se oficializa la EIB como política del Sistema Educativo Nacional, lo que significó que las experiencias exitosas desarrolladas en la región guaraní en la amazonia y el chaco, sirvieran de línea de base para ampliar la EIB a nivel del país. Esta modalidad de educación proponía

el uso permanente tanto de la lengua materna de los alumnos como de la segunda lengua durante su formación. También permite el proceso de recuperación, desarrollo para fomentar las lenguas nacionales originarias de acuerdo a las necesidades actuales.

Al mismo tiempo, con la reorganización curricular y la recomposición de los ciclos educativos formulaba vincular el sistema educativo a las necesidades de la producción y de la modernización tecnológica, esto significó el paso de proyectos experimentales a políticas públicas estatales:

“Si hacemos una mirada hacia atrás 90 ahorita estamos en el 2007 quizás gente que no entiende la política educativa que tiene el pueblo guaraní, pero para nosotros es histórico, trascendental, el hecho de la educación bilingüe guaraní, o sea ni siquiera fue el nombre proyecto, pero realmente para el enfoque guaraní no fue proyecto, no fue experimental. Ellos dijeron si es en la lengua, la educación es para nosotros, entonces ellos asumieron que empezáramos con eso educación bilingüe aún sin conocer Lo padres de familia a fondo realmente, que era lo que queríamos hacia dónde íbamos con las explicaciones ellos asumieron y más que todo ellos confiaron en nosotros en ese tiempo” (Entrevista a Silvia Chumira Ex presidenta del CEPOG).

La EIB ha sido llevada a cabo por tres gobiernos en casi tres décadas de paralelo avance del movimiento indígena así como de una de intensa transformación educativa (1994-2006). Sin embargo esta ampliación de la EIB no consideró como prioridad la necesidad de contar con maestros que estén capacitados para implementar en las escuelas, una educación para fortalecer la identidad, la organización, la lengua y la cultura.

En suma se trata de reforzar la admisión de la pluralidad cultural del país en base a la educación bilingüe, con el fin de recuperar un sentido de identidad colectiva envolvente y no discriminado y de abrir espacios de participación de la comunidad en los cambios educativos que empezaron a operar:

“La reforma educativa a mi parecer ha sido un motor que ha impulsado muchas cosas por ejemplo en el aspecto social, político ha dado la palabra de nuevo a los padre de familia si no fuera por la reforma educativa y la participación popular los pueblos indígenas no tuvieran palabra no tuvieran voz, ha llevado también a pensar en los aspectos de descentralización económica, esos de los municipios que se han hecho autónomos, esos han sido logros importantes de la reforma educativa, ahora yo vuelvo al punto de inflexión que es decir en el aspecto técnico – didáctico más sobre lo pedagógico, se tiene fallas pero de manera general ha abierto espacios de participación a todo eso, eso ha sido un éxito de la reforma” (Entrevista a Sabino Manuel, docente del INSPOC)

La EIB ha transitado desde las iniciales ranuras que se abrieron en la educación y en el sistema político nacional, *“hasta llegar a las actuales grandes grietas o boquerones por los que avanzan los indígenas. Una Asamblea Constituyente a partir del 2006 deberá tomar posición también sobre el futuro de la educación boliviana y, por ende, de la EIB”* (López, 2006:1). Con la consolidación de la EIB en el sistema educativo nacional se produce un cambio cultural en la sociedad indígena y no indígena.

Se empieza a repensar que las escuelas de EIB en las comunidades instauran en la práctica escolar, una perspectiva de sujetos y ciudadanos multiculturales y con la transformación radical de las prácticas escolares, el derecho de aprender en la escuela con autonomía del currículo oficial, con modelos de autodesarrollo educativo que incorpore su lengua y cultura, tanto de niñas y niños, maestros, padres de familias y líderes indígenas. Entrar en la modernidad con una sociedad pluricultural y plurilingüística es una construcción y producto de más educación:

“Todo es un producto de educación intercultural bilingüe y también hasta el momento, por ejemplo todo están con esas miras puesta de seguir adelante y gracias a la educación intercultural bilingüe que estamos en ese entonces como un proyecto, hizo que se haga la ley de reforma educativa como uno de los pilares de reforma que la educación a nivel nacional debe ser educación intercultural, pero eso también es gracias a la experiencia que fueron a ver en esos tiempos el equipo Tari en la reforma ha ido a ver entonces han sido con esa experiencias, entonces creo que ha habido un gran avance, nosotros siempre estamos apoyando y seguiremos apoyando y abriendo espacios para los jóvenes y más que todo la educación intercultural bilingüe ha fortalecido la organización” (Entrevista a Víctor Rivero, ex dirigente del CEPOG, 2007)

Son momentos en el país, que las organizaciones indígenas han conseguido legalizar una reforma educativa y que asignan carácter de poder constitucional a las demandas culturales y educativas de los pueblos indígenas y facultades de autodeterminación para decidir sobre sus diversos proyectos. Para ello las comunidades con sus líderes comprometidos impulsaron una real participación comunitaria, potenciaron la toma de decisiones locales y fortalecieron el poder comunitario en los asuntos educativos locales. Así los dirigentes indígenas y padres de familias se constituyeron en aliado y sujetos centrales y decisivos en el quehacer educativo.

Fue el resultado de la movilización de comunidades y el trabajo de formación de las organizaciones indígenas para que ejerzan sus derechos ciudadanos, con dicha finalidad se

realizaron talleres, reuniones, encuentros, intercambios y pasantías, congresos educativos. Del mismo modo, la mayor focalización y mejor atención a las escuelas y aulas multigrado desde un enfoque que sea a la vez intercultural y bilingüe con marcada participación popular, mayor descentralización y nuevas formas de gestión que involucre acciones inter y multisectoriales para involucrar a otros sectores en la gestión gubernamental, en tanto significan el primer intento de interculturalizar las instituciones estatales.

Destacan la participación comunal como parte esencial de la cotidianidad y cobra especial actualidad como la puesta en vigencia de los valores culturales indígenas en las escuelas ha implicado saber cuáles son las responsabilidades de la comunidad para ejercer sus derechos y deberes. En lo pedagógico la capacitación de maestros y maestras indígenas, la profundización de la participación popular, y en la definición y evaluación de políticas; y el financiamiento de las mismas. Si bien en el último año ha culminado la Reforma Educativa y se empezó a configurar el debilitamiento de la participación de las comunidades y autoridades indígenas en la agenda educativa nacional, resurgió la presencia sindical de los maestros, que constato una vez más que la EIB no ha contado con su participación plena y aceptación social del gremio magisterial.

El empoderamiento docente, se ha incrementado en los últimos años con la formación y capacitación de un número minoritario de profesores indígenas. Los maestros, como conjunto indican una baja preparación profesional, formados dentro del paradigma tradicional, y lo repiten en el sistema educativo. Más aún, como se hacen cargo en su mayoría, de aulas multigrado, sin una preparación metodológica y sin los materiales adecuados, sus posibilidades de llevar con éxito el aprendizaje de las niñas y niños son bajas y los resultados son muy bajos.

4. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia - CEPOs:

En la historia de Bolivia hubo muchos movimientos populares protagonizados por las organizaciones indígenas y campesinas quienes plantearon su rechazo a la escuela tradicional que despreciaba y negaba la existencia de culturas y lenguas originarias. Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs) se crean en respuesta organizativa de las organizaciones indígenas para incluir cultura y lengua en el sistema educativo nacional y para

participar en la co-gestión de la EIB en las instancias gubernamentales y de la sociedad civil. Se crean el 23 de marzo de 1996 y en ese contexto, el papel de los CEPOs en la gestión y la vigilancia de las políticas de EIB, surge promoviendo la participación y movilización social de la comunidad en ayudar a resolver los problemas de inclusión, equidad y mejora la calidad de la educación. La EIB es rápidamente identificada como la palanca de movilidad social que ayuda a construir una agenda nacional para tener en la educación el mejor patrimonio que tienen sus comunidades, en la diversidad cultural, los contextos multilingüísticos del país, es su mejor capital humano para salir de la pobreza (Albo; 2002:35-65)⁷².

Desde 1998 los cuatro CEPOs (Aimara, Quechua, Guaraní y Amazónico multiétnico) iniciaron sus actividades de promoción y fortalecimiento de la EIB en coordinación con el entonces Vice ministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, su primera y mayor incidencia fue en el ámbito de la formación de nuevos docentes, ubicados en la coyuntura de la institucionalización de las Escuelas Normales Superiores en Institutos Normales Superiores. Los CEPOS tienen carácter y cobertura transterritorial, por ende, trans departamental. Tienen la facultad de “participar en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales y velar por su adecuada ejecución, en especial sobre interculturalidad y bilingüismo⁷³”.

Es así que el reconocimiento de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) como órganos de interlocución de los pueblos indígenas, aportó la creación de espacios y el establecimiento de un diálogo intercultural ya que actuaron como órganos bisagras entre la sociedad civil y el Estado, que culmina con la demanda indígena ante la asamblea constituyente de reconocerse como sociedad plurinacional

⁷² Albo (2002), dice al respecto: “Los CEPOs son la instancia de participación popular en educación que más ha crecido y se ha consolidado. Desde antes de la Reforma existía una instancia educativa de la Asamblea Guaraní que después se ha transformado en el Mboarakua Guasu; con la Reforma y el apoyo de DANIDA, se creó el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM) y desde 1998 se completó el panorama con los CEPO quechua (CENAQ) y aimara (CEA), apoyados por UNICEF. Estos últimos por ser más tardíos, son junto al guaraní los más consolidados, quizás porque cada uno de ellos está claramente identificado con una lengua y una cultura. Los tres tuvieron además ciertos antecedentes en los procesos participativos desarrollados primero por el SENALEP, creado al retornar la democracia en 1982, y después por el PEIB de UNICEF, institución que los sigue apoyando hasta hoy; en los tres participan varios campesinos indígenas que desde entonces han estado desempeñando un rol muy activo en todo el proceso de transformación educativa. El CEAM, aunque se formó muy temprano, ha afrontado más dificultades para su consolidación, por no haber tenido tales antecedentes y más que nada por la gran heterogeneidad cultural y dispersión geográfica de quienes lo forman”.

⁷³ Art. 5, 6 y Art. 31 de la Ley de Reforma Educativa, D.S. 23949.

Con el surgimiento de los Consejos Educativos⁷⁴, las comunidades indígenas tienen la oportunidad de implementar el tipo de educación que necesitan y exigir que el Estado garantice el derecho a la educación de estas propuestas. Este proceso, requiere consolidar la participación popular en la educación, de cara a una cada vez mayor intervención directa, y con capacidad de decisión, de las organizaciones sociales y étnicas que los compromete como organización mediadora y demandante al Estado y a la sociedad civil a participar en la gestión de la educación nacional. La educación compromete a los actores educativos y también a los propios destinatarios⁷⁵.

Los CEPOS, son órganos consultivos con atribuciones para asesorar a las autoridades educativas, velan por el cumplimiento de normas básicas, opinan sobre informes técnicos y apoyan el desarrollo de actividades curriculares. En la región guaraní destacará el CEPOG, por el apoyo a la política lingüística de las diversas instancias gubernamentales atiende, a las escuelas bilingües de educación primaria y se extiende a todo el sistema educativo, incluido los centros de formación y educación superior⁷⁶.

También participan en los procesos de selección de personal decente de las escuelas y los institutos normales superiores, que implementan la modalidad de EIB y en la definición de líneas de trabajo para el establecimiento de una nueva gestión educativa que responda a un nuevo modelo de autodesarrollo y aun nuevo tipo de autonomía en la sociedad y que:

“¿responde a una visión que se tiene de desarrollo? Pienso que no tenemos que esperar, que otros nos lo piensen, otros nos lo hagan, otros nos lleguen con cosas ya cocinadas. Yo creo que somos capaces también de las bases de los estudiantes, los docentes, los padres la comunidad de desarrollar un proceso de formación que responda a esta visión y a estas necesidades, creo que eso es lo que estamos haciendo. Y sin lugar a equivocarme yo creo que el mensaje que podemos dar a nuestros

⁷⁴ En su Art. 6° de la Ley de Reforma Educativa, señalaba que los mecanismos de participación popular en educación son: “Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios”, que atendiendo al concepto de transterritorialidad tendrán carácter nacional y están organizados en: Aimara, Quechua, Guaraní y Amazónico Multiétnico, quienes participarán en la formulación de políticas educativas y velarán por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo.

⁷⁵ En la entrevista a Víctor Rivero, ex dirigente del CEPOG señala: “Eso es muy importante tener en cuenta a los propios destinatarios, a la población como una política estatal, no solo exigirle, de hacer el mandato, de hacer lo que dicen los destinatarios. El consejo no solo tiene que ser demandante, sino para mejorar la relación con el Estado, o sea un poco dejar de lado de la práctica antigua, todo demandante de no hacer nada, no responder. En ese sentido se ha ganado...” (Camiri, noviembre del 2008),

⁷⁶ Entrevista a Enrique Camargo, líder de la CIDOB, señala: “Seguimos machacando por ejemplo la política lingüística de todos los niveles. (...) a pesar de que se emitieron varias resoluciones a nivel estatal, de que se implante el guaraní en las unidades educativas, en este caso en el área urbana, esta es una buena política. Lo que aquí está faltando es la voluntad de repente hay que buscar un mecanismo para que esto se realice de una vez. Es muy positivo la aplicación de la EIB (...) en la secundaria, las universidades, otros institutos que no son bilingües, porque tenemos institutos considerados como parte de la EIB, pero hay otros que no son de la EIB entonces tenemos que ir fortaleciendo todo esto” (Camiri, noviembre del 2008),

estudiantes tiene que ser eso, no dejar de ser dependientes sino ser creativos, reflexivos ser propositivos, no esperar vuelvo a decir que otros nos lo piensen, nos lo hagan, nos lo actúen y a veces hasta que nos lo sientan, y eso me parece absurdo. Tiene que ser así, y yo creo que estamos en ese camino y me parece una cosa positiva. Por eso, yo creo que hay que hay que propiciar mayor participación en todos los espacios posibles” (Blanca Aireyu, docente del núcleo de Ipatimiri, noviembre de 2007).

En la actualidad en forma coordinada con las autoridades educativas nacionales y departamentales plantean propuestas educativas como son incluir la cultura, los saberes y conocimientos indígenas en la estructura curricular para poder incidir en las políticas educativas que generen cambios positivos en la práctica pedagógica al interior del aula⁷⁷. Los CEPOS son parte de sus organizaciones matrices de los pueblos indígenas y campesinos entre ellos la APG, CONAMAQ, CUSTCB, CIDOB. Son los brazos técnicos, que presentaran las propuestas de las políticas de EIB para que formen parte de la nueva ley de educación en sustitución de la ley de reforma educativa (1565).

Resultan más evidentes que sus reivindicaciones, alcanzadas en la educación, incluidas las políticas, merecen no sólo mayor atención sino también mayor comprensión y simpatía por parte de un número cada vez mayor número de jóvenes, intelectuales y pobladores no-indígenas. Hay que recordar que en la experiencia específica de los pueblos indígenas, su lucha no es solamente por el reconocimiento de su pasado; si no por tener una sociedad que tiene más elementos inclusivos en común que disensos, se auto determine como solidaria, y se forme una nueva identidad intercultural.

Para llegar a tener mayor incidencia política en la agenda educativa nacional, los CEPOs deciden actuar a nombre de sus organizaciones matrices componentes del bloque indígena integrado por la: Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Confederación Indígena de Pueblos del Oriente Boliviano (CIDOB) - centrales y subcentrales), quienes son los responsables de coordinar y proponer propuestas educativas indígenas a nivel nacional en las diferentes instancias ministeriales. Aun cuando la realidad haya puesto en evidencia sus

⁷⁷ Entrevista a Guido Chumira, ex presidente de la Asamblea del Pueblo Guaraní “Creo que la reforma educativa ha hecho mucho sobre todo para los pueblos indígenas. El que ha sabido aprovechar es el pueblo guaraní, les ha traído grandes beneficios porque le ha traído prestigio, ha permitido hablar de igual a igual con el presidente, con el representante del estado, han hecho participar por algo ahora tiene al CEPOG son también frutos de aquellas luchas así, que le ha permitido a la reforma hacerlo, el currículo por ejemplo flexible y los módulos están ahí adentro con todo los saberes y conocimientos de la propia gente también revela a otra de las bondades de la reforma educativa, de manera general yo creo que ha cumplido su rol hay que mejorarlo hay que ver como esas cosas se mejoran. (Camiri, noviembre del 2008),

limitaciones en la participación de la definición de las políticas educativas en la Ley General de Educación y en la construcción de un proyecto educativo nacional que incluye el dialogo con los sindicatos, las iglesias, las universidades, las empresas y las organizaciones de la sociedad civil⁷⁸.

La incidencia de los CEPOs trasciende hoy la esfera de la escuela primaria y también el papel consultivo que la legislación de entonces les reconoció, para avanzar hacia dimensiones y niveles no avizorados entonces, como son la educación superior y el papel de la universidad en la formación de los nuevos ciudadanos bolivianos. Desde entonces sus acciones han sido trascendentales para el reconocimiento oficial y el desarrollo de la EIB en el sistema educativo del país.

Los concejos, se han convertido en órganos de participación popular, como una manera de asegurar un mínimo de veeduría y control social sobre la educación, en general, y la EIB, en particular, desde la promulgación de la Reforma Educativa, la incidencia y cabildeo de los CEPOS con el Estado ha hecho que este cree las normas legales para la implementación de la EIB para construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna⁷⁹. Las propuestas que hoy formulan nos colocan ante la necesidad de trascender el ámbito de la consejería, la orientación y la consulta, para pasar a una nueva etapa de intervención directa y participación real en la formulación de políticas educativas que den cuenta de la nueva realidad que el país confronta y anhela.

Los desafíos son hoy mayores que nunca, gracias también a las ranuras que se abrieron en el ordenamiento del país a partir de los noventa y que las organizaciones indígenas, en general, y los CEPOs, en particular, supieron aprovechar los desafíos interculturales que se enfrenta en las ciudades y en donde se necesita establecer un dialogo con los gremios sindicales de maestros para contar con su apoyo en los proyectos educativos

⁷⁸ Idem: “En el campo habían los sindicatos, hemos comenzado a trabajar en esa línea y yo he sido parte del sindicato de la federación de trabajadores campesino de cordillera y por esos métodos de lucha. No había todavía la organización indígena, más se contaba con el esfuerzo que hacía la iglesia católica para unificar a los pueblos. Llegamos a un punto en que se comenzó a pensar como pueblo indígena como gente que tiene una particularidad étnica, un idioma. La otra parte que era pelear por los derechos sociales, pensaba de que mi vocación sería eso de convertirme en una persona que sirva al pueblo...”.

⁷⁹ Destacan el D.S. 23950 en su artículo 11. Señala lo siguiente: “el currículo Nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema. El D. S. No. 25894 del 11 de septiembre del 2000, señala lo siguiente: Se reconocen como idiomas oficiales a las siguientes lenguas indígenas; Aimara, quechua, Guaraní y otros 35 idiomas.

indígenas para mejorar la calidad de la educación de los indígenas que viven en las grandes ciudades⁸⁰; los CEPOS han liderado un rol de interculturalización en la ciudad, ha permitido dar apertura, para que discutan en la agenda indígena los problemas de la educación, no solamente en las comunidades; sino también en las urbes.

En los últimos años, las poblaciones indígenas aimara, quechua, guaraní y de los pueblos amazónicos han exigido que el Estado brinde una educación intercultural en correspondencia con los contextos lingüísticos y culturales tanto en zonas rurales como urbano. De hecho la participación de las organizaciones indígenas en el mejoramiento de la calidad educativa, a través de su participación en la gestión de la escuela, ha promovido nuevas oportunidades educativas para las niñas y niños, las comunidades indígenas tendrían mayor control social de los programas educativos que reciben sus comunidades.

Otro rasgo destacado es su participación en la vigilancia sectorial de la calidad de los programas de EIB que imparte el Ministerio de Educación. Vigilando la pertinencia lingüística de estos programas, promoviendo procesos de participación popular, asumida a través de una red de organizaciones populares y comunitarias, de las instituciones públicas y privadas que trabajan con la EIB. Se convirtieron en facilitadores, para establecer relaciones con los maestros para obtener información sobre el desempeño de sus hijos. Es importante considerar el papel que desarrollan en sus comunidades, para legitimar la educación bilingüe en el imaginario de la comunidad.

La EIB han tenido un rol histórico en el desarrollo de la Reforma Educativa (Albó: 2002); desde el Estado, existió una preocupación casi exclusiva por el acceso y la cobertura hacia un cuestionamiento de la pertinencia, y la calidad de la educación ofrecida a la población indígena. La EIB:

“empezó algo tarde en Bolivia. Los otros países de la región ya habían avanzado; Bolivia era el país que tenía más población indígena originaria; pero sin embargo era el país que más lento había avanzado sobre la EIB. EL grupo de profesores de aquel tiempo, al insistir “que no es EBI sino EIB”, ponía en primer plano la parte cultural” (Albo y Anaya: 2003: 197)⁸¹.

⁸⁰ Entrevista a Florentino Manuel, ex - presidente del CEPOG: “Yo me he involucrado con los sindicatos, comenzaba a verlo desde adentro con la lucha de clases, que hacía los sindicatos he leído la teoría del marxismo, socialismo, entonces ahí prácticamente me he ido dando cuenta de cuánto se podía aportar por parte de una organización entonces he comenzado a trabajar con las organizaciones guaraníes”.

⁸¹ Lucia d' Emilio, Oficial de UNICED en Bolivia nos recuerda: “Yo me acuerdo lo difícil, lo terrible que fue convencer a los maestros y autoridades educativas... En ese sentido, la participación de los CEPO es absolutamente innovadora. Es una

Es una experiencia innovadora las funciones asumidas por los CEPOS, perfeccionó su experiencia en la implementación de la EIB, desde “dentro” de las escuelas indígenas, participaron en la formulación y supervisión de políticas educativas:

“Esta es una atribución que las leyes no otorgan a ninguna otra organización. Es una responsabilidad muy grande. Somos la garantía de que la educación para los pueblos originarios mantenga los dos ejes de la Reforma Educativa que son la EIB y la participación, y en eso no vamos a retroceder. Se lo hemos dicho al Ministerio con toda claridad (Entrevista a Walter Gutiérrez, ex presidente del Consejo Educativo Aimara CEA, noviembre del 2009)⁸².

Un rol más protagónico, hará posible que la participación se convierta en un recurso para manifestar y negociar las demandas de educación de los pueblos originarios. De este modo la participación dejará de ser un discurso y pasará a ser un derecho y no una concesión.

En el aspecto organizacional la Reforma Educativa, no estableció las competencias que debieron tener los CEPOs en las políticas de gestión educativa a cargo del MED y sus órganos desconcentrados; ni definió como debería organizarse y articularse la gestión pedagógica de la red educativa del MED. A pesar de su reconocimiento por el Estado y de su funcionamiento en los territorios indígenas, los CEPOs tuvieron una gestión marginal en las políticas públicas educativas, pues sus demandas, no se incluyeron en las políticas oficiales del MED. Educación y territorio será:

“el gran desafío que tenemos pero esta idea no está siendo informada a nivel de los dirigentes, creo que ahora eso siempre hemos dicho que educación debe ser el espacio donde se pueda discutir y analizar y después llegamos a una segunda vuelta de alfabetización pero ya que sea de carácter ideológico y político con la visión de la organización, porque esto es lo que va a dar vida. Estamos interesados y comprometidos, por eso es que hemos estado viendo la forma de como nuevamente esta propuesta se ha generado desde la creación de la APG (...). Los mismos maestros, docentes que están formándose dentro del INSPOC también vayan conociendo su identidad y que es lo que busca la APG con respecto a discusiones que ahora estamos creando nuevamente con lo que es el CEPOG. La tarea del CEPOG tiene que ser eso,

experiencia que no existe en otros países de América Latina, si bien existen organizaciones no tienen la misma fuerza, no tiene el mismo perfil. Al principio fue muy difícil que dirigentes como Froilán Condori, Enrique Camargo, Mateo Laura y otros dirigentes dialogaran con las autoridades del gobierno... Bolivia, es el único país que ha logrado y que está logrando en materia educativa de cambiar todo el sistema y no cambiar una partecita... (Taller de UNICEF sobre EIB, diciembre 2002. En Albo y Anaya 2003).

⁸² Walter Gutiérrez, ex responsable de la CSUTCB, ex presidente del Consejo Educativo Aimara y actual diputado de la Asamblea Constituyente, sostiene que los docentes tienen la tarea histórica de estar al lado de las organizaciones de base para plantear las reivindicaciones en materia educativa.

primero y principalmente hacer una campaña de alfabetización Ideológica, segundo mirar digamos lo que es el INSPOC también basado en la información que vamos a utilizar también para ayudar a identificarse”. (Entrevista a Felipe Román, connotado líder guaraní, noviembre del 2008).

Predominaron los aportes promovidos desde la “otra cultura”, que no permitía a los indígenas entrar a la escuela, ni al currículo oficial, como sujetos con sus propios códigos culturales. Lo cual implicaba para el Estado asumir el desafío de invertir en nuevas formas de gestión educativa para desatar el nudo que impedían establecer nuevas reglas de convivencia que implique el reconocimiento intercultural, capaces de ser replicadas en el sistema escolar rural y urbano del país. Los consejos asumieron la formación de recursos humanos, para atender la formación de líderes comunitarios, capaces de llevar adelante las tareas propuestas a las demandas culturales y a las necesidades productivas del país.

Cuadro N° 1
Variables sobre la problemática de los CEPOS⁸³

Interferencia Política en los CEPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Interferencia política en los CEPOS • Politización a la educación por las autoridades • Cambio de gobierno en el país • Cambio de directores politizados.
Organización interna de los CEPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Poca claridad en roles y funciones • Debilidad orgánica • Falta de claridad en las funciones directivas de cada CEPO • Falta de un reglamento de organización y funciones para los 4 CEPOS. • Activismo muy grande
Coordinación.	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de coordinación de los 4 CEPOS • Falta de coordinación con el Ministro de Educación • Mayor coordinación de los CEPOS con las universidades, INSP. • Falta de coordinación con programas de alfabetización en EIB para adultos.
Infraestructura.	<ul style="list-style-type: none"> • Los CEPOS carecen de infraestructura y equipamiento • Los CEPOS no logran tener oficina propia
Cumplimiento de las normas. CEPOS no están capacitados adecuadamente para formular políticas educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • No todos los funcionarios de la Reforma Educativa, han asumido la importancia de la participación Popular en la Educación. • Permeabilidad de los niveles administrativo del servicio nacional educativo. • Incumplimiento de las autoridades educativas de los compromisos y acuerdos suscritos. • Los municipios y directores Distritales, no interpretan la ley de participación popular.

⁸³ Taller realizado por el autor de la presente tesis en el marco del Proyecto de Sensibilización de EIB con el CEPOG, realizado en Camiri en septiembre del 2006., PROEIB-ANDES.

	<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento de las autoridades educativas (SEDUCA, Distrito y Núcleo) a los CEPOS. • Los CEPOS no son tomados en cuenta su participación en los niveles correspondientes. • Falta de voluntad política por MECyD sobre la norma establecida ley de Reforma Educativa. • Los docentes y directores distritales son los que incitan al rechazo de la EIB. • Falta de conciencia de la identidad cultural.
Asistencia técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitación técnica a líderes de las comunidades (distritos) y miembros de los CEPOS. • Los CEPOS no cuentan con apoyo técnico • Falta desarrollar capacidad de gestión, negociación y elaboración de propuestas.
Institucionalización	<ul style="list-style-type: none"> • Débil institucionalización de los CEPOS • Poca institucionalidad de los CEPOS • Los CEPOS no tienen personería jurídica • CEPOS sólo son órganos consultivos • Falta de claridad en la ubicación de los CEPOS en el sistema educativo. • Los CEPOS no es una instancia de poder y decisión • Cambio de los directores • Activismo muy grande.
Financiamiento público.	<ul style="list-style-type: none"> • Los CEPOS no cuentan con suficiente financiamiento económico. • La ausencia de financiamiento público para la participación popular obliga a cada CEPO a un sin número de tareas que los distrae de lo sustancial. • Los CEPOS no tienen ingresos propios • Falta de recursos económicos • Falta de recursos económicos no destinado. • Que el ente financiero financie más recursos para que los 4 CEPOS se fortalezcan y puedan bajar a sus bases. • Los CEPOS carecen de recursos económicos • Los CEPOS no asumen tareas por falta de recursos económicos • El estado no asume el financiamiento de los CEPOS siendo que la EIB y la participación popular educativa es la política del estado. • Los CEPOS tienden a actitudes asistenciales, es decir dependen del financiador.

Fuente: Elaborado por el autor

En los últimos años se observa la pérdida de la capacidad de decisión autónoma en temas educativos, en tanto que las decisiones dependen hasta ahora del nivel central del gobierno y de los gobiernos departamentales. Las políticas educativas fueron siempre desplegadas desde el control centralizado y administrativo del Ministerio de Educación. Esta falta de coordinación afecto la autonomía de los consejos educativos. Uno de los problemas más significativos está relacionado, con el financiamiento del funcionamiento de estos

órganos, en un marco más amplio de re-estructuración del Estado y que, en el caso de la educación, al considerar la participación popular como uno de sus pilares.

No obstante, los presupuestos del sector educación no incluyen partida presupuestal alguna para el funcionamiento de los CEPOs. Los argumentos que se esgrimen respecto de la inconveniencia de que el Ministerio otorgue financiamiento a los consejos se basan en la necesidad de preservar la independencia y autonomía de tales órganos, de manera que pueda ejercer una verdadera acción fiscalizadora sobre el Ministerio.

Al lado de ello, es igualmente válido el reclamo de los consejos que sin un presupuesto determinado no les es posible cumplir con las obligaciones que les asigna la ley ni tampoco ejercer sus derechos. Frente a este impase, en los últimos años los CEPOs han determinado que, transitoriamente, sea la cooperación internacional, a través de algunos proyectos educativos, la que asuma, previa anuencia del Ministerio, el financiamiento de las actividades realizadas por los consejos. Proyectos que han causado problemas de corrupción en los órganos directivos y en varios niveles de implementación de los programas educativos y han conducido a perder legitimidad frente a las comunidades y organizaciones matrices que representan. Frente a la aprobación del pliego presupuestal la CIDOB, expresan su malestar de no estar incluidos en el pliego presupuestal del sistema educativo nacional. Esta irresponsabilidad del Estado causado por el pesado aparato burocrático del Ministerio de Educación, fue recibida por las organizaciones indígenas como un agravio a su independencia y autonomía indígena en las acciones de apoyo a la EIB que vienen ejecutando⁸⁴.

Los CEPOS han realizado acciones muchas de ellas inéditas en los demás países de la región andina, lo que significa un gran reto y esperanza en el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones. Sin embargo, el rol de los consejos en la gestión educativa, hace posible que la participación popular se convierta en un recurso para promover la responsabilidad social, gestionar y negociar las demandas de educación de los pueblos

⁸⁴ La CIDOB, en marzo de 2006, opinaba: “Debemos recordar a ese equipo técnico administrativo que los recursos que se manejan vienen a nombre de los pueblos indígenas y gracias a eso que sobrevive todo ese aparato burocrático que no tiene proyección y visión que de mantenerse en sus puestos, sin importarle que nuestros estudiantes estén pasando hambre y mendigando de las instituciones. Sabemos también que la misión de Suecia y Dinamarca que acaba de cumplir su visita y ver el estado de la administración de los recursos financieros que llegan de donación, han puesto claro que el tema indígena y la EIB son prioritarios y que todas las trabas son administrativas dentro del Ministerio de Educación. Estas son razones suficientes para que los pueblos indígenas nos sintamos ajenos a nuestra propia tierra, por tanto desconocimiento del Estado, porque es poco lo que recibimos”

indígenas, asegurando su reproducción comunal; involucrando a las comunidades que han desarrollado acciones educativas; contando con políticas multisectoriales y participativas.

En este contexto la nueva administración educativa puede asignar en su planificación de corto plazo el nuevo rol de los CEPOs para junto al Estado liderar la calidad de enseñanza y aprendizaje de los niños en el proyecto de descolonización de la educación boliviana. Los resultados muestran inesperados procesos de revitalización y gestión pública de la EIB, como la convergencia de un proyecto educativo con pueblos diferentes en una plataforma indígena, inclusive en y para espacios internacionales, produciendo relaciones y organizaciones novedosas basadas en principios sociales de intercambio, muy diferentes de las comunidades corporativas cerradas. Las relaciones de solidaridad y reciprocidad de los pueblos indígenas con la responsabilidad social en la educación de sus niñas y niños.

5. El Congreso Nacional de Educación:

Entre abril y agosto del 2006, destacan tres hechos relevantes: la realización del II Congreso Nacional Educativo, la propuesta de la nueva Ley de educación y la promulgación de un decreto supremo donde los servidores públicos del Estado en un plazo de 2 años deben acreditar el aprendizaje de una lengua indígena. En julio del 2006 en la ciudad de Sucre se realizó el II Congreso Nacional de Educación en el que participan todos los sectores sociales convencidos que el país necesita repensar las políticas educativas, para que la educación responda a la diversidad cultural existente.

El congreso se realizó, en medio de crisis y rupturas, divergencias entre el gobierno y las organizaciones obreras, campesinas e indígenas agrupadas en el “bloque popular”, una agrupación formada por sectores populares e indígenas liderada por los CEPOs, con una posición minoritaria, pusieron en agenda la discusión de una plataforma educativa que defiende los logros alcanzados por los pueblos indígenas en la Reforma Educativa. En el entendimiento que la nueva educación, debería continuar con una EIB en todo el sistema educativo nacional, por tanto es la conquista cultural más importante alcanzada por los pueblos indígenas.

Los CEPOs lideraron el bloque indígena, proponiendo un proyecto educativo intercultural de carácter nacional con profundas raíces históricas y democráticas conocido como el libro verde; considerado el documento más importante y pertinente, que han elaborado los pueblos indígenas para todo el sistema educativo. Elaborado con la participación de las organizaciones matrices de los pueblos originarios y campesinos, liderados por la APG, CONAMAQ, CUSTCB, CIDOB, CSCB, FNMCB-BS, en la que está sentada la propuesta de las políticas educativas de las naciones originarias de Bolivia para que puedan ser insertadas en la nueva Ley General de Educación en sustitución de la Ley de Reforma Educativa.

La propuesta educativa que se plantea es plurinacional y que su contenido político:

“se base en nuestros propios valores y principios de nuestras culturas, cosmovisiones, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos, basadas en nuestras formas de organización sin descartar los conocimientos de la ciencia y tecnología universal” (CONAMAQ; Pág.: 39”).

Más adelante en las bases del mismo documento plantea que:

“el sistema de educación es plurinacional y plurilingüe en todos sus niveles porque permite la defensa y el ejercicio de los derechos socioculturales, lingüísticos y territoriales. Cuando se menciona que la educación se debe regir en “la cosmovisión expresadas en la reciprocidad, complementariedad y la interdependencia armónica con la naturaleza y la sociedad. Esta interrelación está basada en nuestra espiritualidad de profundo respeto a la naturaleza y las formas de vidas existentes” (CONAMAQ; Pág.: 48 - 50”).

De otra parte los sectores ligados al sindicato de maestros urbano y rural, desde un primer momento, evidenciaron el cuestionamiento de los logros alcanzados por la Reforma Educativa, sostienen que la crisis de la educación, se debe a las políticas educativas del modelo neoliberal de la reforma. Esta posición es defendida y representada por la mayoría de delegados no indígenas que representan las posiciones de la iglesia, las ONG y el Estado. A cambio el Ministerio de Educación, con la desconfianza hacia los proyectos educativos financiados por los organismos multilaterales, que prestaron asistencia técnica y financiera con los programas y proyectos de EIB, tomará la posición de eliminar la Dirección Nacional de EIB, oficina que dejará de formar parte del organigrama administrativo de la política pública del estado, por su “espíritu liberal y conservador”.

Y de otro lado la postura de las organizaciones indígenas, aun con las dificultades en la aplicación de la EIB, proponía que se debería rescatar y mantener la EIB como mecanismo de participación popular de las comunidades rurales y ampliar su radio de formación a las megas ciudades, para ejercer mecanismos del control social con la educación. Todos los actores eligieron la balanza de quitarle el sentido compensatorio y de discriminación positiva que se le había otorgado a la EIB en regímenes anteriores. El contenido que demandaron y lograron los pueblos indígenas, los temas cuestionados por los actores políticos y sindicales es su reconocimiento ayudo a contar con una Ley General de educación más inclusiva, solidaria y plurinacional.

La CIDOB y el APG en marzo del 2005, habían lanzado un llamamiento por defender la EIB como parte del sistema educativo nacional. Haciendo uso de su derecho de integrante del bloque indígena realizaron un llamamiento desde las bases, para que el congreso realice con propuestas y consensos:

Las “organizaciones indígenas de tierras bajas y el bloque indígena hemos manifestado hasta el último momento nuestra firme posición de apoyar y llevar adelante el Congreso Nacional de Educación a través de cual queríamos construir una nueva educación con propuestas, no con protestas ni boicots. Lamentablemente este importante evento también ha sido postergado nuevamente, lo cual demuestra también la poca capacidad política de crear consensos, de abrir espacios de dialogo de parte de la cabeza del sector y de quienes estuvieron a cargo de su conducción, dejando nuevamente postergadas las demandas de una mejor educación, obviamente los afectados somos nuevamente las poblaciones y pueblos indígenas y rurales; en cambio los que tienen asegurados sus jugosos salarios podrán dormir tranquilos porque con ello podrían pagar fácilmente las pensiones de sus hijos en sus colegios privados” (CIDOB: 2005)⁸⁵.

Desde otra perspectiva, el Sindicato de Maestros Urbanos en sus eventos pre-congresales, anunciaron públicamente que no participarían del Congreso Nacional de Educación; llamando a al boicot y la abstención, convirtiéndose en un factor decisivo que puso freno para incluir la participación del docente, que es principal actor del cambio educativo.

⁸⁵ La CIDOB, es una confederación autónoma de los pueblos indígenas del oriente y chaco boliviano. En marzo del 2005, lideraban la defensa de las conquistas logradas por la EIB y la Reforma Educativa, cuando se anunciaba que el gobierno del presidente Morales iba a derogar la ley de reforma educativa. El texto corresponde al Voto Resolutivo acordado por las organizaciones departamentales indígenas afiliadas a la CIDOB, el 30 de noviembre del 2005.

La propuesta defendida por las ONGs, las iglesias, la empresa privada genera desconfianza entre los varios actores educativos. El MED buscó equilibrar la correlación de fuerzas mayoritarias buscando el control político al interior del Congreso Educativo, posición en la que se alinearon los CEPOS para incluir mayor autonomía y autodesarrollo indígena. Se llegó a consensuar la propuesta programática de la Ley, gracias a la presión popular de los movimientos sociales, para que la EIB continúe como política pública en educación. Y es que la EIB forma parte del imaginario indígena defendida en diferentes eventos congresales y populares y se desarrollaron varios eventos en los principales pueblos indígenas, como los quechuas, aimaras y guaraníes en donde:

“El Congreso Educativo aprobó la plataforma educativa del CEPOG. Con el negociamos con las autoridades del Ministerio de Educación, priorizamos la discusión sobre la problemática pedagógica que a travésaban las escuelas de modalidad en EIB en la región guaraní. El CEPOG elaboro una propuesta pedagógica que planteó a las autoridades educativas; que la EIB debe considerar que el currículo “sea intercultural y bilingüe y está respaldada por leyes vigentes que responden al realidad plurilingüe y multicultural de nuestro país, y no solo en algunas unidades educativas a través de proyectos aislados” (Florentino Manuel, ex presidente del CEPOG, noviembre del 2008)

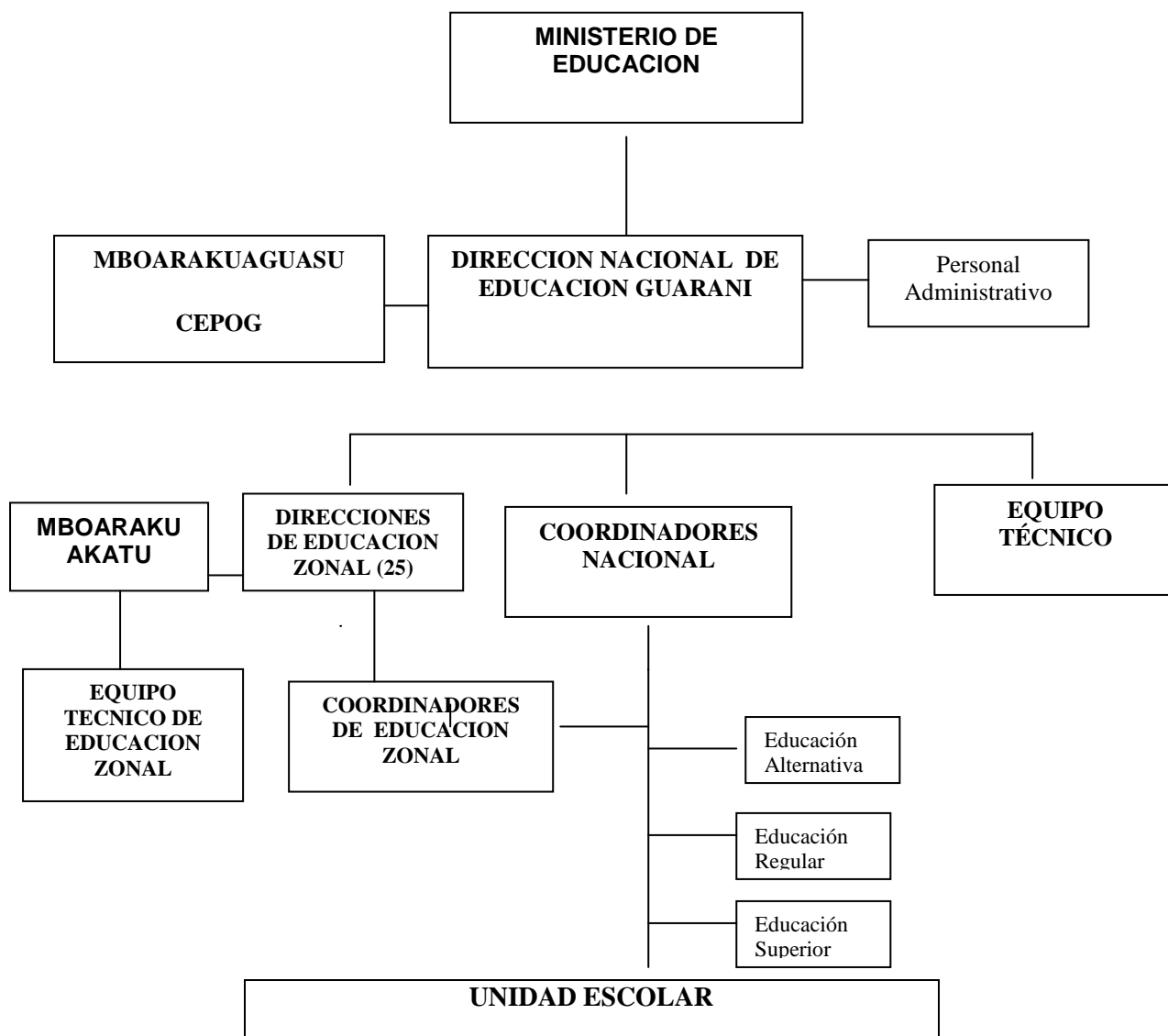
El Congreso Nacional de la Educación culminó con la propuesta de un anteproyecto de ley educativa:

“no del gobierno sino de las organizaciones e instituciones que elaboraron el anteproyecto de Ley Educativa, no es más monopolio en la educación de una religión, sino respeto, derecho y libertad de practicar la fe que nos identifique, desde las religiones orientales hasta las que son practicadas por nuestros pueblos originarios, sin exclusión, sino de mutuo respeto”.

Con esto, las autoridades educativas retomaron la propuesta inicial de proponer un documento denominado Anteproyecto de la Nueva Ley de la Educación Boliviana, elaborado por 22 organizaciones, contemplaba la educación laica. Este planteamiento desató la protesta de la Iglesia Católica, la Confederación de maestros urbanos y del consorcio de las universidades privadas. Para calmar los ánimos, el presidente de la República, Evo Morales, señaló que el Gobierno promulgaría una norma que obligaría el aprendizaje de un idioma originario en ámbitos urbanos, y también en los centros educativos particulares y que existe en la iglesia un sector conservador “*inquisidor*” que se niega a aceptar los cambios que la educación laica promueve. Las propuestas más relevantes que se llevaron al CNE por los diferentes actores fueron las siguientes:

Figura N° 1:

**Propuesta de la estructura del sistema educativo
del pueblo guaraní**



Cuadro N° 2:

Propuestas Comparativas para el Congreso Nacional de Educación 2006⁸⁶

Participantes	Participación social en EIB
Bloque Estatal	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la descolonización de la educación a través de la educación laica e intercultural • Jerarquizar la EIB como política transversal en el sistema educativo con una estructura para la atención de diferentes grupos socioculturales, en la definición de políticas y seguimiento. • Establecer mecanismos de trabajo articulado con órganos de participación popular, estructurados en base a formas de gestión territorial propios. • Contar con instancias de administración, seguimiento y apoyo a la EIB a nivel central, regional y local. • Conformar equipo de investigación en EIB, en articulación con los INS e Institutos de Lengua y Cultura de cada pueblo indígena.
Bloque Indígena	<ul style="list-style-type: none"> • Las organizaciones de participación social en educación tendrán poder de decisión en la planificación y ejecución del Sistema de Educación Plurinacional, implementando en su estructura modelos de gestión territorial y organizativa de las naciones indígenas originarias. • Se abrogará el Decreto Supremo No 25273 que reglamenta la participación social en educación, por su inaplicabilidad en el contexto de las naciones indígenas originarias. Se diseñará y ejecutará planes de sensibilización, sobre la EIB y la participación social en educación. • Los Consejos Educativos de Pueblos Indígenas y Originarios (CEPOs) tendrán poder de decisión, en los planteamientos de políticas educativas, dejando de ser sólo instancias consultivas. • El Consejo Plurinacional de Educación (COPEd) Previa reconfiguración basada en la realidad sociocultural y poblacional del país, será presidido por una de las instancias de representación de los CEPOs. Asimismo, se constituirá en la máxima instancia de control, seguimiento y evaluación de la aplicación de políticas educativas. El Ministerio de Educación, será la instancia responsable de su ejecución. • Congreso Nacional de Educación Definirá lineamientos y políticas educativas para todos los sectores de la población, dando especial atención a las naciones indígenas originarias. Por consecuencia, las resoluciones de esta instancia tendrán carácter resolutivo y vinculante.
Magisterio Rural	<ul style="list-style-type: none"> • Una de las grandes imposturas de la Reforma Educativa fue la Participación Popular en la Educación [...]; en los hechos fue utilizada para quebrar la resistencia de los maestros a tal reforma, usando a los padres de familia como elementos represores... • La Participación Popular se sustenta en la corresponsabilidad de todos los actores del proceso educativo para el manejo de la educación... • Los Consejos de Educación que se estructuran en todos los niveles del sistema educativo, comenzando por la unidad educativa, prosiguiendo por el nivel nuclear, distrital, departamental y nacional, estarán conformados básicamente por los tres actores esenciales del quehacer educativo: estudiantes, docentes y padres de familia.... • Los Consejos Educativos de Pueblos Originarios inicialmente son cuatro: aimara, quechua, guaraní y amazónico. [...]. Deben velar por la adecuada ejecución de las políticas educativas [...] particularmente en lo que se refiere a la interculturalidad y educación bilingüe....
Magisterio Urbano	<ul style="list-style-type: none"> • La participación social, demagógicamente llamada participación popular, se impulsa con dos intenciones: comprometer a la comunidad en la solución de los problemas financieros de la educación y el control de las instituciones educativas
Iglesia Católica	<ul style="list-style-type: none"> • La participación Social, con la incorporación de la COB, CSUTCB, la Universidad Boliviana, la Iglesia Católica, Maestros Urbanos y Rurales y otras instancias, que se dio a partir de la realización del Congreso Nacional de Educación en octubre de 1992 y la entrega

⁸⁶ Fuentes: "Por una Educación Indígena Originaria". CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ, CEA. Santa Cruz, 2004. "Interculturalidad y Bilingüismo". Comisión EIB Ministerio de Educación. La Paz, 2004 (ponencia presentada en la ciudad de Trinidad en diciembre de 2004).

del "Proyecto de Ley Marco para la Reforma Educativa, por el Consejo Nacional de Educación (CONED), al gobierno en ejercicio en enero de 1994, fue el primer paso y factor positivo que posibilitó la participación de la sociedad en la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de la educación.

- El proceso de planificación participativa debe ser fiel a los principios de equidad, sostenibilidad, integralidad e interculturalidad. Hay que cuidar explícitamente la participación equitativa de varones y mujeres, estudiantes, educadores y padres de familia en cada unidad educativa.
- En el caso regional y local, se debe apuntar a un tratamiento equitativo de las problemáticas urbanas, rurales, indígenas, sectoriales, productivas, técnicas, de atención a adultos, personas con necesidades especiales y demandas de educación superior.
- La construcción colectiva de propuestas debe incluir instancias comunales y sociales que están más allá de los límites de las unidades educativas, aportando en la construcción de currículos diversificados para la satisfacción de necesidades locales.
- El mantenimiento del curso de religión en el currículo básico de educación primaria

Fuente: Elaborado por el autor.

El Congreso Nacional de Educación repensó las políticas educativas, para que la educación responda a la diversidad cultural existente, en tal sentido se plantea una nueva ley de educación que sea: Descolonizadora, que significa poner fin a las fronteras étnica, no se privilegia a nadie ni a partir de la raza pertenencia étnica y/o lingüística. También significa no privilegiar las concepciones del mundo occidental sino implica valorar los conocimientos y tecnología de las sociedades indígenas. Comunitaria, porque permite asumir decisiones en forma colectiva entre todos los actores sobre asuntos educativos. Productiva, porque está orientada a garantizar el proceso de producción, conservación, manejo y defensa de los recursos naturales.

En segundo lugar, se anunciaron modificaciones de políticas en la formación docente, implicarían adicionalmente otros temas como el retorno a la obligatoriedad de un periodo de trabajo en provincias, previamente a la obtención del título profesional respectivo, así también en cuanto a la titularización de los maestros interinos; como:

“tema de fondo de la formación docente, un maestro formado y respaldado logísticamente forma parte importante del trabajo de aula y del hacer educativo... Muchos de los principios nos dicen que los enfoques de la lectura, como las condiciones básicas para que un niño aprenda a leer, a tener rincones letrados y demás cosas están quedando en papel. Las escuelas siguen en las mismas condiciones... Por lo tanto la reforma solo llega con la formación de maestros. De hecho se ve maestros que realmente están comprometidos, maestros interesados en hacer un mejor trabajo, con esa magra infraestructura hacen un buen trabajo, maestro que se interesan por escribir por ejemplo en la lengua, promover la escritura, promover la lectura, entonces se las arreglan... (Entrevista a Omar Ruiz, director académico del INSPOC, noviembre del 2009”,

El ministro Patzi anuncio que la nueva educación descolonizadora entraría en vigencia solo a partir de la promulgación de la nueva constitución. La nueva política educativa tiene como sentido la creación y “*producción del conocimiento*” que implica ir más allá de la mera técnica pedagógica, implica investigar activamente en la producción de conocimientos propio, bajo referentes conceptuales de las pedagogías comunitarias que sustenten los diferentes modos de hacer educación en Bolivia, sean incorporados como sistemas de igualación de oportunidades de un país diverso mayoritario y culturalmente.

Esta ruptura epistemológica de pie a establecer un primer pilar en la construcción de cómo aprender en la escuela empieza siendo local, sustentado por elementos conceptuales de pedagogías comunitarias y ecológicas puesto que está orientada a resolver problemas desde el nosotros, esto es algo que puede involucrar a la comunidad de investigadores y productores de conocimientos. En principio se trata de apropiarse del conocimiento desde los problemas donde el papel activo del sujeto es como portador de la realidad que se circunscribe a un pueblo a una cultura.

Durante la clausura congresal, el Ministro en ejercicio de la época, Don Félix Patzi⁸⁷ sostuvo que sólo en la medida en que las críticas y los aportes a la Reforma Educativa sean incorporados, el instrumento legal tendrá respaldo social y consenso institucional, argumentando que la base principal de este proceso es que no haya más privilegios para nadie en el sistema educativo. Propuso que el nuevo currículo se aplicará sin distinciones en todas y cada una de las escuelas del país y que se trata de un sistema inclusivo, que no desecha nada del conocimiento universal, pero que sí se asienta fuertemente en los valores y formas de producción del conocimiento de las naciones indígenas y originarias.

En el desarrollo del evento hubo coincidencia sobre el carácter centralizado que debe tener el sistema educativo público y estar presente en la nueva Ley Educativa. Si en algún momento hubo críticas al etnocentrismo cultural de las propuestas, ahora parece que la consigna es conformar un proyecto inclusivo con el aporte de todas las voces⁸⁸. No en vano el

⁸⁷ Diario “La Prensa: Entrevista a Félix Patzi, Ministro de educación”. La paz, 15 de julio de 2006.

⁸⁸ Según la autoridad educativa en diferentes entrevistas a recordado que Simón Rodríguez, el maestro del Libertador Bolívar, fue el primero en hablar de descolonización de la educación. “No importa si no estamos de acuerdo con su discurso, su posición ideológica o su color de piel, él fue el primero en hablar de descolonización”. Diario el Deber. La Paz, 18 de julio de 2006.

Ministro de Educación terminó su discurso inaugural gritando a viva voz: “*Jallallas para los pueblos originarios, para los mestizos, y jallalla para lograr un país unido para siempre*”.

6. La nueva Ley General de Educación:

Con el triunfo de Evo Morales en las elecciones en el 2005, la Ley 1565 de Reforma Educativa fue derogada. Uno de los principales motivos para derogar la Ley, fue la constatación de que la Reforma Educativa, no había sido consultada a los pueblos indígenas, ni contó con la participación de todos los actores, especialmente los maestros y padres de familia. A iniciativa del ministro de educación, se conformó una Comisión Nacional de la Educación, en que participaron 22 instituciones públicas y privadas, para elaborar una propuesta de nueva Ley educativa.

Para la elaboración de la nueva ley educativa, se formó una comisión de alto nivel conformada por autoridades de Gobierno y dirigentes de la Confederación de Maestros Urbanos de Bolivia acordaron presentar consensuar el nuevo proyecto de ley de educación para que pueda ser tratado de manera directa por el Congreso Nacional. La comisión, estuvo encabezada por el Vicepresidente de la República, Álvaro García Linera. La comisión, concluyó la elaboración del proyecto final, sobre las propuestas de los diversos sectores y actores educativos, logrando muchas coincidencias y correcciones al proyecto de ley.

La propuesta de nueva Ley iba a ser analizada por el “*Congreso Nacional de Educación*”, que se realizaba del 10 al 14 de julio de 2006, en la ciudad de Sucre, con la participación de alrededor de 6000 delegados de todo el país. La nueva ley educativa trajo prontamente repercusiones en los programas de EIB, atento a nivel institucional como en cuanto al contenido y la organización de los currículos. Se planteaba aumentar la cobertura, reemplazando la focalización de la EIB en las áreas rurales dispersas, por un sistema educativo de Educación Intra e Intercultural Trilingüe. El “*trilinguismo*” consiste en que todos los estudiantes aprendan a leer y escribir en dos idiomas nacionales, un idioma originario y el castellano, y que aparte de ello aprendan un tercer idioma extranjero. La educación intra- e intercultural será universal y obligatoria en todo el sistema educativo público, es decir que también será obligatoria para las poblaciones urbanas e hispano hablantes, que tendrán la obligación de aprender un idioma originario como segunda lengua.

El nuevo enfoque pedagógico de la intra e interculturalidad, también ganara en importancia en el sistema educativo, y está relacionado con uno de los pilares clave de la nueva propuesta de Ley Educativa:

“la (educación) es descolonizadora, liberadora y antiimperialista, revolucionaria y transformadora de las estructuras económica, social, cultural, política e intelectual, orientada a la autodeterminación y reafirmación de las naciones indígenas originarias y de la nacionalidad boliviana⁸⁹”.

En la nueva ley, se observa que la revaloración de los idiomas originarios no es limitada al sector de educación, sino forma parte de una transformación más amplia que quiere incluir a toda la sociedad boliviana, para que sea más inclusiva, equitativa y deliberativa, con oportunidades y derechos iguales, para todos los ciudadanos. Esta sociedad será plurinacional y comunitaria, basado en el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural de las diferentes poblaciones originarias (intraculturalidad) junto a la reconstrucción de la identidad colectiva boliviana (interculturalidad).

El Proyecto gubernamental de ley educativa, aprobado en el Segundo Congreso Nacional de la Educación, tiene varias coincidencias con la propuesta del magisterio denominada La escuela para refundar el Estado a través de la Asamblea Constituyente. El Ministerio de educación tendrá un triunfo político al conseguir la participación de los diversos actores educativos; en un nuevo proyecto educativo “consensuado, enviado en consulta a las bases de todo el país y deberán responder su aceptación o rechazo. Si no hay rechazo, significa que el documento será enviado inmediatamente al Parlamento” (Diario El Deber, 9-10-2007). La plataforma reivindicativa refiere luchar por una educación indígena originaria; que conduzca hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural.

La Nueva Ley de la Educación Boliviana, rescata la identidad de las naciones indígenas originarias porque recupera sus saberes y conocimientos por medio de la educación. Promueve que la sociedad será multicultural, basado en el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural de las diferentes poblaciones originarias (intraculturalidad) junto a la reconstrucción de la identidad colectiva boliviana (interculturalidad).

⁸⁹ Proyecto de la nueva ley general de educación.

La intra e interculturalidad también ganara en importancia en el sistema educativo, y está relacionado con uno de los pilares clave de la nueva propuesta de Ley Educativa:

“la (educación) es descolonizadora, liberadora y antiimperialista, revolucionaria y transformadora de las estructuras económica, social, cultural, política e intelectual, orientada a la autodeterminación y reafirmación de las naciones indígenas originarias y de la nacionalidad boliviana”.

La EIB aparece como el principal instrumento de las organizaciones indígenas que ha colocado su continuidad en un marco de un proyecto educativo nacional que se configura en un nuevo Estado y una sociedad multiétnica, pluricultural, multireligiosa, multicultural y multilingüe. En la constitución de 2008 se reconoce a Bolivia como país multiétnico y pluricultural. Se concede a los pueblos indígenas a tener sus tierras comunitarias, administran y aplican sus derechos consuetudinarios, aplicando la educación en sus propias lenguas; y su inclusión y participación en el estado nacional, un proceso que recoge:

“una síntesis de los deseos, de las aspiraciones y la inquietudes de las comunidades, que no temen ingresar a la sociedad nacional. Ser parte activa de esta sociedad, ser tomados en cuenta, gozar de los mismos derechos y obligaciones, ser respetado en su idiosincrasia y su modo de ser” (Citado en Mandepora 2001: 40).

La Ley de educación rescata la identidad de las naciones indígenas originarias porque recupera sus saberes y conocimientos por medio de la educación, resolviendo las demandas pendientes de solución, así como la profunda situación de marginalidad y exclusión de la población en lo social, económico, político y educativo parecen haber llegado a su límite⁹⁰. Los cambios introducidos en la nueva arquitectura del sistema educativo implanto los componentes de interculturalidad y participación social para ser incorporados en la Nueva Ley General de Educación “*Avelino Siñani*”, como política educativa transversal de toda la malla curricular para diversificar el currículo, mejorar la calidad educativa y la inclusión escolar en la nueva organización plurinacional del Estado boliviano⁹¹. Los conceptos de la EIB requieren de un soporte político de una nueva propuesta integral y transversal de todo el

⁹⁰ Durante la última década, sucedieron una serie de manifestaciones populares cada vez más contundentes y de consecuencias más violentas: “La guerra del agua”, en abril del año 2000, la marcha por la tierra y el territorio tuvo su origen en el año 1990 y se concluyó con otra marcha en el 2002, los enfrentamientos armados entre militares y policías en medio de protestas en rechazo a las medidas impositivas, la llamada “guerra del gas” en octubre de 2003, son pruebas de ello. Estas manifestaciones sociales han revelado la profunda demanda por participación y un trato equitativo y justo de parte de la población indígena que hasta entonces había sido excluida.

⁹¹ La nueva ley General de Educación plantea que las escuelas del nivel primario del país deben ser trilingües, es decir su enseñanza en idioma materno indígena, en castellano y en un idioma extranjero, esta medida es desde ya un desafío para implementarse en las escuelas rurales e indígenas con docentes que enseñen en una lengua extranjera como el inglés o francés.

sistema y, sobre todo, como una propuesta política y cultural que deba involucrar a la sociedad civil, las empresas, los sujetos colectivos y el Estado (Patz, 2007).

La nueva ley general de educación se enmarca en el marco de una política de independencia cultural diferente al condicionamiento de la cooperación externa que los organismos financieros internacionales trazaban como prioridades en los procesos de Reforma Educativa para que la nueva configuración escolar que se establezca en la modalidad de EIB, siga focalizada solamente en los ámbitos rurales e indígenas y siga siendo abordado con estrategias de educación rural.

Cuadro N° 3:

La Propuesta de la Comisión nacional de educación para la nueva Ley Educativa vs. La Reforma Educativa de 1994⁹²

La Reforma Educativa de 1994	Propuesta de nueva Ley Educativa
<p>Educación Bilingüe</p> <p>La Reforma Educativa de 1994 definió entre sus fines construir un “sistema intercultural y participativo” pero en la práctica solo llevo formación bilingüe, en idioma originario y castellano. El reglamento de organización señala: “los educandos que tienen el castellano como lengua materna o como idioma de uso predominante, pueden también consolidar si aprendizajes del idioma nacional originario”. Pero señala que solo pueden. Es decir que no es obligatorio</p>	<p>Educación trilingüe</p> <p>El principio nueve de la propuesta de la Comisión Nacional de educación señala “desarrollar y consolidar lo intracultural e intercultural plurilingüe que permita la realización plena e integral del ser humano”. El plan consiste en que los estudiantes tanto del área rural como el área urbano aprendan a leer y escribir y todas las materias en dos idiomas, uno nativo de la región y el castellano. Además aprenderán un idioma extranjero. Para el efecto el gobierno impulsara institutos de capacitación EIB para los docentes.</p>
<p>Formación docente</p> <p>La ley de reforma Educativa y el reglamento de Administración Curricular transformaron las normales en Institutos Normales superiores y dio la posibilidad a sus ingresados ingresar a las universidades para que después de tres años de estudios obtengan un título de grado equivalente de técnico superior.</p>	<p>Formación Docente</p> <p>La comisión propone transformar a las normales en Universidades pedagógicas, donde los estudiantes obtengan el grado de licenciatura en docencia, con la posibilidad de continuar sus estudios hasta llegar a maestría y doctorado en docencia. Después de la aprobación de la Ley, el Gobierno planea impulsar la formación bilingüe de los docentes para implementar los cambios.</p>
<p>Universidades</p> <p>La Reforma educativa cero el Consejo Nacional de la Mediación Educativa (CONAMED) para “evaluar y certificar el cumplimiento de las metas y objetivos del Plan Nacional de Desarrollo Universitario”, con la finalidad de</p>	<p>Universidades</p> <p>La propuesta respeta la autonomía universitaria pero propone la desconcentración de las casas superiores de estudios para que abran carreras en el área rural, en función de las necesidades de las regiones. Las carreras vigentes en las ciudades</p>

⁹² Fuentes: “El Correo del Sur” del 6 de junio de 2006 (Diario de circulación nacional, editado en Sucre)
La ley N°1565 de Reforma Educativa. La propuesta de nueva Ley Educativa. Documento de la Comisión Nacional de Educación.

<p>obtener subvenciones adicionales. Esto fue resistido por las universidades y pocas carreras se acreditaron.</p>	<p>continuaran tal cual, pero tienen que crear carreras técnicas a nivel medio y superior, además de licenciaturas y postgrados. Además, luego de aprobar la ley se formara el Consejo nacional de Educación Superior para trazar los fines de la educación superior.</p>
<p style="text-align: center;">Juntas Escolares</p> <p>En 1994, se crearon las juntas escolares. El reglamento indica: “las juntas escolares, las juntas de núcleo y las juntas distritales son órganos de base, con directa participación de los interesados”. Con las siguientes finalidades: “velar por el cumplimiento de las normas establecidas, controlar la asistencia y el desempeño de los directores”. En muchos casos, los padres aportan dinero para pagar docentes y mejorar la infraestructura.</p>	<p style="text-align: center;">Participación Comunitaria</p> <p>La comisión propone “impulsar la participación armónica y plena de las organizaciones populares e instituciones de la sociedad civil”, a través de la participación comunitaria. Las juntas escolares serán parte de un consejo Comunitario integrado por los padres, estudiantes, docentes, en base a la organización de la comunidad, que tendrá la finalidad de apoyar “en el nivel pedagógico”.</p>
<p style="text-align: center;">Religión</p> <p>En los fines de la Reforma Educativa no existe un pronunciamiento específico acerca de esta materia, pero señala: promover prácticas de los valores humanos y de las normas éticas universalmente reconocidas”. En la práctica continuo la materia de religión</p>	<p style="text-align: center;">Religión</p> <p>La educación es laica, pero el Estado respeta la pluralidad y creencias religiosas “Desarrolla una educación laica que respeta las creencias, la espiritualidad de las naciones indígenas y originarias de la nación boliviana, como base del derecho individual y comunitario”</p>
<p style="text-align: center;">El acceso a la educación</p> <p>“La educación es universal, gratuita en todos los establecimientos fiscales y obligatorio en el nivel primario, porque contiene postulados democráticos básicos y porque todo boliviano tiene derecho a igualdad de oportunidades”</p>	<p style="text-align: center;">El acceso a la educación</p> <p>“La educación es fiscal, obligatoria y gratuita en todos los niveles para todas las bolivianas y bolivianos, en igualdad de oportunidades, sin discriminación social, cultural, lingüística y económica en todo el territorio nacional.</p>

Fuente: Elaborado por el autor.

PARTE II: LA EBI EN PERÚ.

1. Estimaciones de la Población Indígena en el Perú:

En el Perú se hablan alrededor de 60 lenguas vernáculas (contando de manera separada las diferentes variedades de cada lengua, incluidas 3 variedades de aimara y 17 de quechua; Ministerio de Educación, 2010). Esto marca por un lado una clara necesidad y por otro un gran reto, el de atender con servicios educativos apropiados a niños de tal diversidad de lenguas y culturas. Así, los objetivos de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) son:

“1) Atender, según el enfoque de la educación bilingüe intercultural, en los niveles inicial y primario, a la mayoría de la población vernáculo-hablante en el ámbito rural. 2) Lograr un bilingüismo aditivo y coordinado en el educando para elevar sus niveles de aprendizaje y autoestima. 3) Contribuir a que, en los diferentes niveles del sistema educativo, se superen las actitudes y comportamientos discriminatorios, a fin de lograr la equidad de oportunidades para el pleno ejercicio de los derechos ciudadanos” (ME, 2010, p. 4).

La DINEBI ha trabajado fundamentalmente en departamentos de la Sierra y la Selva del Perú. Se ha atendido en 2009 a aproximadamente 98 000 niños y niñas. El programa ha trabajado fundamentalmente en la capacitación de docentes y en la producción de materiales en lengua vernácula. En cuanto a lo primero, a través de concursos públicos se ha seleccionado 26 entes ejecutores a nivel nacional (datos para el año 2010); con ONG educativas, que han funcionado como entes ejecutores encargados de la capacitación y supervisión de docentes en el campo, así como de directivos y especialistas de los órganos intermedios de educación (direcciones regionales de educación y similares).

En segundo lugar se ha implementado con bibliotecas escolares con textos de lógico-matemática y comunicación integral de acuerdo al nuevo currículo (que ha sido generalizado paulatinamente en los últimos cuatro años para primaria). Estos textos han sido producidos en aimara, quechua (variedades Ancash, ayacuchi chanca, cusco collao, inkawasi kañaris y San Martín), achuar, aguaruna, asháninka, chayahuita, wampis y shipibo.

De la población total del Perú, estimada en 29148,000 para el 2007, se estima que más de 8328,000 son poblaciones indígenas. De los cuales 607,000 corresponden a poblaciones

indígenas amazónicas y más de 8 millones a poblaciones andinas de la sierra. Esto corresponde a ciertos criterios restringidos que tiene el auto reconocimiento como población indígena como lengua materna para los pueblos indígenas. De tener en cuenta criterios más amplios como los expuestos al principio de este acápite la población indígena peruana superaría con toda probabilidad el 50% de toda la población total (Chirif, 2006:15).

Se calcula en 607.000 de indígenas amazónicos distribuidos en 67 grupos étnicos que corresponden al 34,41% del total nacional⁹³. En la costa y los andes el pueblo indígena mayoritario es el quechua, seguido del aimara, mientras que en la Amazonía existen más de 65 pueblos indígenas diferentes, incluyendo a no menos de 11 pueblos en situación de aislamiento voluntario o en contacto inicial.

El censo del 2007 estima que el cálculo de poblaciones residentes en comunidades indígenas reconocidas mantiene una tendencia de estabilidad, vale decir la relación entre migración y residencia comunitaria mantiene la misma tendencia de la migración a los centros poblados mayores o las ciudades distritales. Sin embargo, se carece de estimaciones sobre migración de poblaciones indígenas amazónicas, a cambio se conoce que la migración es estacional en territorios discontinuos de la amazonia entre los pueblos amazónicos “tradicionales”, como el asháninca y el awajun, eran bajas, esto no sería igualmente cierto entre las poblaciones amazónicas “*riberños*” de los grandes ríos, con mayor accesibilidad a los centros urbanos de la selva. Además, en los últimos años se puede apreciar un considerable incremento de migración incluso entre los pueblos amazónicos tradicionales, aunque sus patrones de migración aún estén poco estudiados.

Según datos de UNICEF y el PROEIBANDES, en la elaboración del mapa etnolingüística en América Latina (2009), concluye que:

“... ¿hay 269 pueblos indígenas en Brasil que hablan 188 lenguas, el porcentaje de población indígena en Bolivia es más de 62%; los quechuas están en los países andinos y también en Brasil y México, en Lima y en Buenos Aires se habla aimara y quechua, más del 70% de la población mapuche habita en las ciudades y centros poblados de Chile y Argentina? El Censo Nacional del Perú del 2007 no registró población indígena ni hablantes de lenguas indígenas, aunque su población indígena está estimada en más de 30%”.

⁹³ La última información estadística sobre la población indígena del Censo del 2007, según el cual se ha registrado que hay 3'919,314 que tienen una lengua materna indígena, 97.8% de los cuales son andinos y 2.1% amazónicos.

Hasta la reforma agraria de 1969 y la expropiación de los latifundios las poblaciones andinas se consideraron como indígenas con criterios diferentes a los amazónicos (lengua, vestidos, costumbres). Desde esos años el gobierno revolucionario que inspiró dicha reforma realizó una fuerte movilización nacional de los pueblos indígenas que lucharon por sus reivindicaciones culturales, territoriales que terminó por organizar las comunidades campesinas y nativas. Una nueva demarcación territorial que les reconoce sus tierras comunales.

La escuela fue el factor determinante de las poblaciones indígenas para migrar a centros poblados mayores, el desplazamiento y movilización terminó por integrarse a la sociedad urbanizándola, cambiándole de rostro y convirtiéndose en uno de los sectores más dinámicos poblacionales y del desarrollo del mercado. El resurgimiento de los movimientos sociales liderados por un mayor protagonismo de las organizaciones indígenas en los países de la región andina, Bolivia y Ecuador han influenciado a los movimientos indígenas a organizarse para luchar por mejorar las condiciones de marginación y discriminación la población con mayores similitudes y rasgos culturales e idiomáticos similares, hace que la posibilidad de surgimiento de movimientos indígenas que incluyan a grupos indígenas en sierra y selva no esté cerrada.

“Bueno antes había el Instituto Lingüístico de Verano donde se enseñaba el mismo idioma, en esa parte había profesores bilingües, hay otro sistema de educación, y la migración de los pueblos amazónicos a la ciudad y eso nos preocupa mucho. Ahora ha cambiado mucho, ahora con la explotación del petróleo ha cambiado mucho, y la educación ahora se lucha por ganar y participar profesores en la zona hay veces que no conocen la realidad de la zona, y eso es el problema que verdaderamente tienen que tener en cuenta las autoridades, la empresa que va a abrir estos ductos, tiene que implementar legalmente a todas las comunidades la educación para que de esa forma sean competitivas en las universidades de la región (Entrevista Mamerto Mancua, presidente de CORPI, noviembre del 2011).

Una de las contrariedades que movilizaron a las organizaciones indígenas, especialmente las andinas, fue el rechazo al término “*indio*” o campesino que era sinónimo de “salvaje” o persona sin derechos y la adopción del término de migrante u colonos, que reivindicaba su condición de tránsito entre “dos mundos”, uno foráneo y otro originario y con pertenencia a un territorio continuo, es decir, se rechazaba el término por su acepción peyorativa; como históricamente había sido impuesto. Este sentimiento racial, se reproducen dentro de los mismos pueblos andinos y amazónicos:

“Hemos tenido una visita al mismo lugar, pero por la forma que tenían las personas de ahí estas nos manifestaron que tenían, nos contaban que los lugares donde solo habitaban nativos, se instalaban colonos, y distorsionan la forma de interacción con su entorno natural y generarse una serie de problemas como el alcoholismo y la prostitución. Los problemas de comunicación, habían mucha gente indígena que quería aprender castellano o quechua. Un muchacho hablaba ya los tres idiomas dentro de esta comunidad. No tenemos un porcentaje exacto, pero la mayoría son quechuas hablantes. La que me trae mayor satisfacción es la normativización de la lengua machiguenga, que lo hemos discutido en el mismo lugar para que todos tenga una sola forma de escribir, eso se hizo hace dos años atrás, con la asesoría de una lingüística de la cual no me acuerdo su nombre, ella ha vivido mucho tiempo aquí, y su intención era más de la llevar la palabra de dios que era su fin máximo. Pero las dificultades que he visto debo decirte con mucha preocupación, que el estado como tal no ubica las diferentes formas de cultura que hay un determinado espacio, y entonces manda libros de quechua para las zonas amazónicas. Entonces los pobladores no saben qué hacer con ese material. Las otras dificultades que tenemos es la poca accesibilidad para poder llegar a estas zonas por la falta de carretera, por los peligros y la distancia” (Entrevista a Hipólito Peralta. Responsable del Área de EIB de la UGEL de Quispicanchis. Agosto del 2011).

La adopción del término “*indígena*” unido a la reivindicación social de los andinos y sus valores culturales es un proceso que tal vez este en el origen de los movimientos indígenas en el Perú, distinto a los otros países latinoamericanos. Si bien las interpretaciones pueden ser diversas, el hecho es que hoy en días no hay propiamente un movimiento andino, precisamente porque su crisis de representatividad está asociada a la crisis y casi desaparición de los partidos de la izquierda peruana, que aparecía como mediadora entre las comunidades campesinas y la sociedad nacional; y de otro lado la fragmentación social que produjo la irrupción de las ONG en muchas comunidades campesinas.

Las migraciones campesinas a las principales ciudades capitales de provinciales y departamento, en especial Lima y los ciudades costeras del país (Arequipa, Trujillo, Chimbote, Chiclayo, Tacna y otras) obtienen un crecimiento demográfico desmesurado que dibuja un nuevo rostro a la ciudad, debido a que un importante componente de la población urbana en la costa era de origen andino y en las ciudades de la selva, los indígenas de las etnias más numerosas, aunque no se auto identifiquen y consideren indígenas, incluso la misma población urbana no los reconoce como indígena, aun cuando se percibían y sean percibidos con valores culturales claramente indígenas, distintos a los dominantes en las áreas urbanas, que el sistema educativo debe tomar en cuenta para la educación que debe impartir en sus localidades para apostar por una propuesta educativa intercultural:

“Hemos querido hacer una intervención educativa para mejorar la educación de los pueblos originarios, pero hay un pequeño problema, hay dos culturas bien definidas, las culturas andinas quechuas y la cultura amazónica, y nuestro mayor problema ha sido como entender esa lógica y ese pensamiento de esos pueblos porque hasta entonces nos habíamos dado cuenta que sin proponerlos habíamos empezado a generalizar con una mirada mono cultural quechuas, cuando también habían amazónicos y ahí hemos tenido nuestro primer encuentro y no tenemos mucho conocimiento de esta cultura, lo que hemos intentado es convocar a sabios originarios y hacer un primer encuentro que lo hicimos en Sicuani, que fueron algunos amazónicos como los machiguengas, y también teníamos nuestro contingente de sabios quechuas, porque nos dimos cuenta de que a pesar de que somos de la misma óptica indígena, teníamos conceptos completamente distintos, la forma de ver el lago o de percibir, entonces fue un buen intento porque empezamos a reconocerlos, entonces pensamos que debería haber más encuentros de este tipo y realizamos otro en Canas, por donde estas las lagunas, en Zangarará, y ahí hubo más pueblos amazónicas, y nos dimos cuenta que debíamos empezar a conversar para fortalecer la interculturalidad, de conocernos y enseñarnos a compartir las formas de ver el mundo. Una de las cosas que creo que hemos logrado hacer es básicamente es hacer los textos que queríamos empezar a imprimirlas porque las personas que venían de allá no sabían escribir, entonces aprovechar para alfabetizarlas. Creo que para que halle una forma de producción es empezar a escribirlas, habíamos empezado a solucionar este aspecto con los muchachos que trabajaban que ya sabían leer y escribir y entrar a trabajar desde esta dinámica, pero la mayor dificultad que hemos tenido es lo que tiene que ver con los presupuestos, porque el MINEDU no da presupuesto para este tipo de eventos. Por lo tanto traer a machiguengas me costaba hacer dos talleres en Cuzco”. (Entrevista a Hipólito Peralta Responsable del Área de EIB de la UGEL de Quispicanchis. Agosto del 2011).

En parte de la sierra central, en la mayor parte de las áreas rurales del sur del Perú y en la ceja de selva de los departamentos andinos, la lengua predominante sigue siendo el quechua (en distintas variedades) y el aimara. En igual modo en el departamento de Ayacucho, Huancavelica y Apurímac, el 64% de la población urbana y el 90% de la población rural se auto declara como campesina-indígena. Pero, esto sucede también en regiones con histórica presencia de población indígena mayoritaria, como es el caso de Puno (aimara y quecha) o Cuzco (quechua). En Lima se calculan más de medio millón de quechua hablantes y ciudades como Chiclayo la población quechua de sus distritos andinos forman parte de la nueva identidad chiclayana.

Estas tendencias de mayor presencia indígena urbana también están presentes en departamentos con mayor cantidad de población hispano hablante como las principales ciudades de la amazonia, como Iquitos, Bagua, Pucallpa o Puerto Maldonado. Aparecen ciudades enclaves como verdaderas ciudades interculturales, Santa María de Nieva, donde dos etnia aguarunas representan más del 95% de la población; o ciudades como San Lorenzo en el Datem del Marañón o Puerto Esperanza en Purús donde las poblaciones indígenas

sobrepasan del 85% de la población y en donde conviven en el mismo espacio jurisdiccional en San Lorenzo en Loreto, en Puerto Esperanza en Ucayali más de 10 pueblos étnica y lingüísticamente diferente, presionando que los servicios sociales que ofrece el Estado “*constitucionalmente*” sean interculturales.

Los pueblos indígenas amazónicos se caracterizan por su mayor diversidad de lenguas y culturas originarias que tienen situaciones de mayor o menor contacto con la cultura occidental. Han estado en situación de aislamiento relativo hasta hace pocas décadas por encontrarse en zonas que fueron de un acceso muy difícil lo que los llevo a reproducir su cultura conservándola de los patrones culturales occidentales. Sin embargo la migración ha hecho que en las principales ciudades de la amazonia peruana, exista una reproducción cultural de las tradiciones comunitarias, compuesta por migrantes de dichas zonas que mantienen sus lenguas pero ya no las transmiten a sus hijos, o que solo sea usada en los espacios privados de las familias. Esto es un fenómeno social que se da por el desprestigio que tiene la lengua materna en la mayoría de las megas ciudades del país.

La identidad de las poblacionales de mayor presencia de población de origen europeo o de criollos y mestizos que reivindican sus ancestros no-indígenas es cada vez más minoritaria. La urbanización de las principales ciudades de la selva peruana se dio por la expansión de las economías extractivas ligadas a las primeras empresas transnacionales, quizás la más antigua fue la empresa educativa, llevadas a cabo por las misiones evangelizadoras de frailes y curas que buscaron catequizar y para incorporarlos a la dominación del circuito comercial y mercantil de la colonia y luego afianzar su conversión en la república. En las primeras décadas del siglo XX se añaden situaciones de enfrentamiento que hacían las empresas transnacionales al adentrarse en sus territorios.

No se puede entender el desarrollo de las ciudades de la amazonia peruana sin el reconocimiento de su formación entre las poblaciones mestizas y nativas. A efectos sociales, pese que en la ciudad las poblaciones amazónicas estén en su mayoría mimetizadas en el mestizaje cultural, y de factores como la lengua materna, y determinadas costumbres como por ejemplo el uso de la vestimenta tradicional. Si la lengua materna se abandonó por disfuncionalidad y se asumió ya el castellano, y más aún si buena parte de sus miembros son alfabetizados son consideran como poblaciones mestizas. La pérdida del vestido tradicional y el mayor grado de modernización reforzara esta clasificación como población mestiza. La

ciudad se encargó de aculturalizar a los pueblos y comunidades andinas y amazónicas. La ciudadanía se construyó negando la identidad particular. Sin embargo, en años recientes el interés por adquirir títulos de propiedad sobre las tierras que ocupan ha hecho que muchos pueblos de los que se consideran como “*mestizos*” reivindiquen su pasado indígena. Este proceso ha estado acompañado por la recuperación de lenguas en proceso de pérdidas impulsadas por dirigente indígenas.

Es evidente que el grado de reconocimiento como indígenas entre los pueblos andinos es diferente a los amazónicos⁹⁴, de hecho los andinos tienen distintas herencias históricas y un mayor grado de mestizaje cultural con la cultura nacional, así como el peso gravitante de dichas poblaciones en la sociedad nacional les dan una identidad relativamente distinta, hay quienes proponen el uso de término de “*pueblos originarios*” como forma de concertar el desacuerdo andino con la denominación indígena. Hay patrones comunes sobre la conservación y reproducción cultural que desarrollan sus modos de vida en un territorio determinado.

Pero son estos grupos humanos, de las primeras generaciones y sus descendientes de dichos grupos que cuando viven en las ciudades, fuera de sus territorios tradicionales, conservan sus patrones culturales básicos. Las relaciones entre los ámbitos urbanos y rurales se han vuelto complejas, e implican la generación de ámbitos isla incrustados unos en otros. En consecuencia, se dan identidades complejas. La identidad de los migrantes andinos y amazónicos en las urbes de la costa oscila constantemente entre cosmopolitismo y localismo. En la sierra, la expresión y el reconocimiento de la diversidad étnico-cultural anteceden y trasciende las organizaciones étnicas propiamente dichas y los sujetos estrictamente indígenas.

La heterogeneidad y el pluralismo de las “*comunidades de transición*” no se agotan en la dimensión étnica; las manifestaciones culturales y tecnológicas introducidas por la escuela forman parte de una visión distinta de utilizar los conocimientos y saberes ecológicos y poblacionales claramente reconocibles y diferenciados a los distintos grupos indígenas de las diferentes etnias peruanas. Por otro lado, su estrategia reproductiva recurso manteniendo un

⁹⁴ A estos criterios hay que precisar que el auto-reconocimiento no siempre resulta un criterio decisivo puesto que entre muchos pueblos dicho auto reconocimiento está en proceso de debate. En este sentido resalta la fuerte tendencia de los aimaras y quechuas que se consideran campesinos y no indígenas, originarios o “chunchos”.

equilibrio con la naturaleza, con valoración cultural de la ciudadanía intercultural, de la armonía sociedad-medio ambiente en su relación con la tierra según los criterios de conservación y desarrollo sostenible, en sus comunidades de origen, con cultivos, que presionan los bosques, sin controles ecológicos y poblacionales., la económica, la social y la comunicacional, se relaciona con su sistema de vida que han venido incorporando en la colonización de amplias zonas del bosque. A la variedad de ambientes naturales se suma el distinto ascendente histórico. Buena parte de los pueblos indígenas, por decisiones éticas y políticas, producen casamientos e intercambios entre sus sistemas ecos culturales para generar alianzas entre ellos mismos; pero dicha intercambio es muy diferenciada.

En los últimos años los procesos migratorios andinos y amazónicos, han estado orientados a la ocupación de la amazonia en búsqueda de la “*tierra sin mal*” o de la “*nueva armonía*”, o la “*tierra sin mosquitos*”. La búsqueda de nuevas oportunidades de supervivencia y al mismo tiempo, de hacer ocupación en espacios aislados de la sociedad peruana, los ha llevado a reproducir su lengua y sus formas institucionales de reproducir el bosque y utilizar como reportorios y contextos complementarios de aprendizaje.

La planificación espacial y el manejo ecológico de los recursos, el acceso a los servicios educativos, de salud, la búsqueda de mayores oportunidades laborales, entre otros, ha producido diversas olas migratorias de los pueblos amazónicos y de los andinos con un patrón de asentamiento cultural igualmente diversificado. El rasgo común es que la dinámica poblacional indígena y el acceso a la expansión de oportunidades ciudadanas, ha quedado estrecho para muchos jóvenes y adolescentes, que aspiran a realizarse más y mejor en las ciudades intermedias o en las grandes ciudades. Cuando las familias forman nuevos asentamientos humanos y se sedentarizan en la periferia de los centros poblacionales mayores o en comunidades nuevas, sienten que entonces empieza el progreso, porque ahora tienen escuela y posta médica. Lo que empieza es que una comunidad sedentaria acaba pronto con los recursos de su entorno inmediato y se empobrece y se desnutre.

Hay que considerar que en las megas ciudades hay comunidades que se sienten mono étnicas y han ocupado centros poblacionales y no quieren mezclarse con los mestizos porque sienten pérdida de la identidad familiar de poder comunicarse en su propia lengua y borrar de la memoria social, las costumbres, valores y formas de sus pueblos de orígenes. Es una característica de centros poblacionales que se viene formando en la periferia de Iquitos,

Pucallpa, Puerto Maldonado, Tarapoto, inclusive Lima. Se ha observado que los jóvenes o familias de tercera generación no pierden la identidad lingüística ni lealtad cultural.

Los estudios que analizan lo que sucede en las comunidades, según los diferentes tipos de pueblo, de procedencia y de origen y como utilizan las estrategias las propias familias que vivan en la ciudad, se observa que las familias de las primeras generaciones tengan una mayor presión por la aculturación y se está a la mira, frente a un proceso intergeneracional de afirmación del propio origen, la recuperación de contenidos, valores, modos, incluso en Lima, la existencias de barrios con varios miles de pobladores indígenas, de asociaciones folklóricas exploran la exploración de la pertenencia étnica en paralelo al esfuerzo de mostrarse modernos, urbanos y “*evolucionados*”.

El impedimento jurídico de negar el reconocimiento y autoafirmación de las poblaciones indígenas marca la pauta de la movilidad de las identidades de quien se considera indígena y quién no. La concesión de títulos de “*comunidades nativas*” o “*comunidades campesinas*” era lo que definía como autoafirmación de la población indígena andina o amazónica. Esta condición ha sido cuestionada por dos documentos vinculantes y contradictorios que están en un nivel superior a la norma constitucional: el Convenio 169 y los Tratado de Libre Comercio. En el Perú las políticas sociales, en los últimos 20 años han sido subsidiarias del libre mercado y la apertura del mercado de tierras en la costa, los andes y la amazonia con dichas comunidades para abolir las conquistas sociales y económica alcanzado por los pueblos indígenas de los andes y de la amazonia⁹⁵.

En todo caso, la población indígena, según el censo nacional corresponde a un criterio restringido con indicadores cuestionados, pero usados en la administración pública peruana. En materia de estimaciones censales carecemos de datos y cruces de censos relevantes y del intercambio de información entre los sectores públicos del Estado peruano.

⁹⁵ Álvaro Rodrich, reconocido comunicador peruano dice al respecto: “Desde el año 2006, este fanático converso (Alan García) lanzó su cruzada que, un año después, el 28 de octubre de 2007, puso ‘en blanco y negro’ en un artículo publicado en El Comercio que fue la génesis de una serie que le siguió con el fin de reforzar su teoría. Esta se sustenta en que el principal obstáculo para poner en valor los recursos naturales inexplorados en el país es un conjunto de personas impregnadas de “ideologías superadas”, “filosofías engañosas” e intereses subalternos, las cuales fueron empaquetadas con la etiqueta del ‘perro del hortelano’. Su intención de promover la inversión privada era, sin duda, valiosa, pero su interpretación de los ciudadanos que en algunas zonas del país se le oponen por motivos ambientales o prejuicios incubados por años de engaños fue arrogante. Me temo que hasta racista. La tragedia de Bagua es hija de esa teoría”. Diario La republica 14 de abril del 2011.

Teniendo en cuenta que no existen estimaciones de los hablantes maternos de 0 a 4 años, lo mismo sucede con la población de 5 años y más.

A diferencia de los estimados de población amazónica, que se incrementan sensiblemente respecto a los realizados en el censo del 2007, para la población andina no se considera un incremento puesto que el ritmo de avance por sustitución de las lenguas andinas contrastando por el crecimiento natural de la población hablante en los contextos donde no se pierde, hace que el total resultante sea de una aparente constancia desde hace décadas. Es decir, en términos porcentuales las andinas descienden gradualmente, pero en términos absolutos se mantiene una constancia de doble interpretación las lenguas andinas están desapareciendo, en otras el crecimiento natural de la población hace que mientras que en algunas regularmente el número de hablantes. Por otro lado, es necesario considerar que del total considerado, aproximadamente el 32% de los hablantes de lenguas andinas son ya migrantes en zonas urbanas donde las transmiten a sus hijos.

El Perú junto a Bolivia, Ecuador, Guatemala y México es uno de los 5 países latinoamericanos donde mayor es la cantidad y proporción de población indígena. Por su presencia gravitante. Un rasgo común es que algunos pueblos indígenas viven en ámbitos regionales que incluyen dos o tres Estados y en ciertas regiones del interior del país son verdaderas mayorías nacionales.

La educación indígena es un tema muy sensible y no se limita a un problema de minorías; contando con una diversidad cultural y lingüística un rasgo sustancial de sus sociedades, una de cuyas afirmaciones es la variedad de idiomas y culturas, pone en relieve las características comunes que tiene los pueblos indígenas entre sí, diversos entre sí pero que desde la llegada de los colonizadores europeos y la destrucción de la sociedad andina, lograron mezclarse con la cultura hegemónica sin renunciar a sus culturas originarias de las cuales convivieron estableciendo un diálogo intercultural y formas de cooperación entre pueblos, que los hizo resistir posteriormente a los posteriores procesos de colonización y dominación.

2. Identidades indígenas

El sentimiento de auto adscripción como indígenas entre los pueblos andinos es frecuentemente débil o inexistente, sin embargo no ocurren los mismos si se consideran como campesinos, comporta para los valores andinos como costumbre y lengua. Además en los últimos años las diversas organizaciones campesinas discuten considerar que los pueblos andinos se les reconozca jurídicamente como indígena y hay toda una movida cultural en sus comunidades para auto reconocerse como indígenas. Más allá de una mera discusión terminológica resulta evidente que el grado de reconocimiento como indígenas entre los pueblos andinos es diferente a los amazónicos. Las distintas herencias históricas y un mayor grado de mestizaje cultural con las culturas europeas, así como el peso gravitante de dichas poblaciones en la sociedad nacional les dan una identidad relativamente distinta, hay quienes propone el uso de término de “*pueblos originarios*” como forma de concertar el desacuerdo andino con la denominación indígena.

Una primera cuestión es determinar quiénes son indígenas. En un extremo solo se consideran algunos pueblos amazónicos en aislamiento voluntario o de contacto inicial con la sociedad hegemónica. Este contacto ha sido asumido por pueblos indígenas que decidieron vivir en aislamiento voluntario. Otra posición considera pueblos indígenas a los amazónicos que conservan sus lenguas maternas, si bien para el caso de los hablantes de quechua, su denominación como “*pueblo quechua*” resulta polémica puesto que los pueblos que hablan quechua heredan tradiciones culturales muy diversas. Una tercera definición es considerar pueblos indígenas a todo grupo que se autodefine como indígena a partir de sus herencias prehispánicas, no importa que ya no hable la lengua originaria; sino la conservación y reproducción cultural que desarrollan sus modos de vida en un territorio determinado (Chirif, Alberto; 2009: 37-59). También considerar indígenas a los descendientes de dichos grupos que cuando viven en las ciudades, fueran de sus territorios tradicionales y que conservan sus patrones culturales básicos⁹⁶.

Una de las características comunes para todos los pueblos indígenas son las condiciones de pobreza en que viven. Los datos de pobreza indican que la marginación

⁹⁶ A estos criterios hay que precisar que el auto-reconocimiento no siempre resulta un criterio decisivo puesto que entre muchos pueblos dicho auto reconocimiento está en proceso de debate. En este sentido resalta la fuerte tendencia de los aimaras y quechuas que se consideran campesinos y no indígenas, originarios o “chunchos”.

alcanza para todos los pueblos indígenas, esencialmente se agudiza en pobreza extrema para pueblos cuyas lenguas maternas son monolingües, un rasgo común que se extiende a todos los migrantes que viven en los sectores urbanos populares que viven en las grandes ciudades, cuyos límites de marginalidad y precariedad es absoluta. La pobreza acompañada de la exclusión social y la marginación política data desde los tiempos coloniales.

No obstante y al mismo tiempo, que las políticas estatales obtuvieron el aislamiento en comunidades, ellos en esos espacios aislados de la sociedad, reprodujeron su lengua y conservaron sus formas institucionales, en las ciudades desarrollaron la recuperación de la riqueza cultural sin precedentes, que como había sentencia Arguedas, somos uno de los pueblos más diversos de la tierra: en lenguas, territorios, culturas diversas, (más o menos superpuestas a la religiosidad popular), valoración de la moral, éticos, la armonía sociedad con la tierra y el agua, los controles ecológicos y poblacionales, las creencias, si bien con una ciudadanía limitada y derechos limitadamente expandidos.

Muchas de las diferencias entre los pueblos indígenas se remontan a las tradiciones prehispánicas y las que sobrevivieron a la tradición colonial. Si el Estado Inca no llegó a alcanzar a determinados pueblos, la colonización moderna de la amazonia si lo hizo, por lo que los pueblos indígenas empezaron a compartir y a construir una tradición mestiza en dicho pasado. Finalmente la mayor o menor penetración cultural de los colonizados ha ido determinando los grados de asimilación y mestizaje de las distintas culturas indígenas, circunstancias que a su vez condicionan el reconocimiento o no como pueblos indígenas. Todas estas manifestaciones culturales forman parte de unidades ecológicas y poblacionales claramente reconocibles entre los distintos grupos indígenas del mundo.

Por otro lado, la diversidad cultural responde a su medio territorial, su estrategia reproductiva, la económica, la social y la comunicacional, lo que a la vez se relaciona con su sistema de vida que han venido incorporando los pueblos. A la variedad de ambientes naturales se suma el distinto ascendente histórico. Buena parte de los pueblos indígenas, por decisiones éticas y políticas, generaron demandas e intercambios entre sus sistemas ecológico culturales para generar alianzas con el Estado; pero dicha participación fue muy diferenciada. Para algunos pueblos fue impuesta y para otros, especialmente en la amazonia, casi inexistente, puesto que no llegaron a integrarse en sus dominios, o lo hicieron incipientemente.

Debemos de partir del hecho que la educación que imparte la familia y las comunidades indígenas es central para todas las culturas amazónicas, porque es la educación comunitaria la que logra todavía la transmisión generacional de conocimiento, de manera que los jóvenes indígenas se convierten en miembros productivos de sus comunidades. En los últimos decenios, sin embargo, han aparecido algunos signos de debilidad: la escuela pública empieza la educación a muy temprana edad con un programa cultural distinto, y la escuela extrae a los alumnos de sus hogares por mucho tiempo, impidiendo así la transmisión y práctica de la cultura indígena. De modo que la educación ancestral se encuentra con tres problemas concretos: la transmisión generacional de conocimiento está amenazada, la educación comunitaria carece de reconocimiento formal, y los conocimientos indígenas están desconectados de la economía de mercado. El resultado es que la autonomía cultural indígena está amenazada.

Durante muchas décadas, los pueblos indígenas vienen construyendo históricamente saberes de acuerdo a sus propias características socioculturales tales como: manifestaciones artísticas, ceremoniales y rituales; elaboran prendas, instrumentos, recipientes, collares y tejidos con el fin de ser usados en sus actividades cotidianas, fiestas, celebraciones y rituales entre el hombre y la naturaleza como entes activos en la vida del hombre amazónico. Estos saberes son parte del bagaje cultural propio de cada pueblo indígena. La transmisión de los saberes es mediado por actores educativos conocedores de la cultura dentro de un contexto socialmente construido que permite su socialización a las siguientes generaciones mediante la observación y la práctica. Sin embargo, en la actualidad la transmisión de los saberes indígenas ha sido desplazada por un sistema educativo escolarizado que ha impuesto nuevas lógicas de construir los conocimientos. Limitando de esta manera el libre aprendizaje de los niños haciendo uso de su contexto sociocultural.

Una de las primeras razones es que la iglesia ha implantado su doctrina ideológica prohibiendo la práctica de costumbres, tradiciones aduciendo que son signo de pecado. Otra de las razones para esta pérdida de los saberes de cada pueblo es la influencia de los elementos culturales ajenos a la comunidad, tales como la escuela, la migración, economía de mercado y otros que, junto con la globalización, han tenido fuertes impactos en todas las sociedades del mundo, especialmente en los pueblos originarios de América. Fenómeno que, por sus mismas características, conlleva a la apropiación de muchos elementos culturales ajenos a las culturas originarias.

Por último, una tercera razón es que las familias prefieren el uso de materiales prefabricados ajenos a su cultura, como por ejemplo; artículos de plástico, de aluminio, incluyendo los instrumentos de caza, pesca y agricultura que ya no son los que comúnmente ha utilizado el pueblo indígena. Una de las razones para la preferencia y el uso de los materiales pre-elaborados son porque las niñas y niños no tienen espacios de significar sus conocimientos de estos saberes culturales. Por estas razones, la práctica y reconstrucción de los conocimientos de los pueblos indígenas vienen siendo desplazadas significativamente, más aún por la falta de políticas educativas pertinentes a cada contexto.

Desde que los pueblos originarios se apropiaron de la escuela, el rol de la misma siempre ha sido de carácter civilizatorio, castellanizante, homogeneizador y, la mayoría de las veces, ha actuado en desmedro de los conocimientos, tradiciones y la cosmovisión de los pobladores originarios. Este desfase ha originado la ruptura de las formas de reconstrucción de los conocimientos originarios, sistemas de creencias, prácticas (toma de ayahuasca, toé, tabaco) entre otros, ya que no se tuvo en cuenta el carácter constructivo de los aprendizajes que practican los pueblos originarios, donde los niños y niñas dejaron el aprendizaje basado en la observación y la práctica, dando espacio en la escuela a otros sistemas de aprendizajes donde predomina la memoria y la imposición.

Todo esto nos muestra la falta de un Modelo Educativo que reconozca y oficialice estos valores culturales implicados en los saberes culturales de cada pueblo y reconozca los agentes que les ayuden a significar las diferentes expresiones culturales de cada pueblo indígena, influyendo en su identidad personal y cultural como ente social. De esta manera, la educación debe orientarse al desarrollo humano, tomando en cuenta el desarrollo integral de aptitudes, destrezas, habilidades y conocimientos para enfrentar un mundo cambiante.

En la Amazonía los pueblos indígenas se caracterizan por su mayor diversidad de lenguas y culturas originarias que tienen situaciones de mayor o menor contacto con la cultura occidental. Han estado en situación de aislamiento relativo hasta hace pocas décadas por encontrarse en zonas que fueron de un acceso muy difícil lo que los llevó a reproducir su cultura conservándola de los patrones culturales occidentales. A ello hay que agregar que desde la colonia las primeras empresas transnacionales fueron las educativas llevadas a cabo por las misiones evangelizadoras de frailes y curas que buscaron catequizar a los pueblos indios para incorporarlos a la dominación del circuito comercial y mercantil de la colonia y

luego en la república. En las primeras décadas del siglo XX se añaden situaciones de enfrentamiento que hacían las empresas transnacionales al adentrarse en sus territorios. Algunas de dichas zonas han estado en situación de aislamiento relativo hasta la mitad del siglo XX y es en dichas zonas donde hasta hoy en día mayor es el vigor de sus lenguas y culturas.

Otros pueblos corrieron suerte distinta, la expansión comercial de los inicios del siglo XX y sobre todo el boom cauchero acabaron con algunas situaciones de aislamiento relativo entre pueblos indígenas que fueron exterminados en aquella época o tuvieron que aculturarse violentamente a fin de sobrevivir a la agresión. Entre dichos pueblos hoy en día muchas de sus lenguas o bien se han perdido o están en proceso de pérdida (Chirif, 2006:16). En la década del 40 el Instituto Lingüístico de Verano promueve la creación de varias escuelas estatales en las comunidades indígenas de las riberas del río de mayor caudal (Amazonas, Ucayali, Marañón, Napo Pastaza, Huallaga). Es precisamente en dichas zonas donde muchas lenguas indígenas han desaparecido en los últimos años o ya – con siglos de anterioridad- han sido sustituidas por variedades amazónicas del quechua, lengua esta última que junto con el castellano es ahora la lengua materna de algunos pueblos amazónicos.

El grupo poblacional de ascendencia indígena cuya lengua materna es ya el castellano es sin duda el más numeroso de la Amazonía peruana, aunque para muchos investigadores su calificación como “*indígena*” es dudosa, bien por la falta de auto reconocimiento, o bien porque sus integrantes provienen de ascendientes indígenas muy diversos, que incluyen las migraciones provenientes de las sierra y mestizaje –literalmente mayor- con las poblaciones de origen europeo que fueron instalando en la amazonia’. A efectos sociales, para la clasificación de las poblaciones indígenas amazónicas en el Perú, se da una clara prioridad a factores como la lengua materna, y determinadas costumbres como por ejemplo el uso de la vestimenta tradicional. Si la lengua materna es ya el castellano, y más aún si buena parte de sus miembros son alfabetizados se consideran como poblaciones mestizas.

La pérdida del vestido tradicional y el mayor grado de modernización reforzara esta clasificación como población mestiza. En años recientes el interés por adquirir títulos de propiedad sobre las tierras que ocupas ha hecho que muchos pueblos de los que se consideran como “mestizos” reivindiquen su pasado indígena. Este proceso ha estado acompañado por la recuperación de lenguas en proceso de pérdidas impulsadas por dirigente indígenas.

Hasta la reforma agraria de 1969 y la expropiación de los latifundios las poblaciones andinas se consideraron como indígenas con criterios parecidos a los amazónicos (lengua, vestidos, costumbres). Desde esos años el gobierno revolucionario que inspiró dicha reforma realizó una fuerte movilización nacional de los pueblos indígenas que lucharon por sus reivindicaciones culturales autóctonas y por integrarse a la sociedad y al mercado. Uno de las líneas que movilizaron a las organizaciones indígenas, especialmente las andinas, fue el rechazo al término “*indio*” o indígena que era sinónimo de “*pongo*” o persona sin derechos y la adopción del término de campesina que reivindicaba su condición de originario y con pertenencia a un territorio continuo, es decir, se rechazaba el término por su acepción peyorativa y por el hecho de haber sido históricamente impuesto.

Además, en aquellos años las migraciones campesinas a las principales ciudades capitales de provinciales y departamento, en especial Lima y las ciudades costeras del país (Arequipa, Trujillo, Chiclayo, Tacna y otras) obtienen un crecimiento demográfico desmesurado debido a que un importante componente de la población urbana era de origen andino aunque no eran considerados indígenas, el mismo término indígena es reemplazado por migrante, incluso la misma población urbana no los reconoce como indígena, aun cuando se percibían y sean percibidos con valores culturales claramente distintos a los dominantes en las áreas urbanas.

La adopción del término “*campesino*” unido a la reivindicación social de los andinos y sus valores culturales es un proceso que tal vez este en el origen de los movimientos indígenas en el Perú, distinto a los otros países latinoamericanos. Si bien las interpretaciones pueden ser diversas, el hecho es que hoy en días no hay propiamente un movimiento indígena peruano precisamente porque su crisis de representatividad está asociada a la crisis y casi desaparición de los partidos de la izquierda peruana, que hasta nuestros días aparece como mediadora entre las comunidades campesinas; y la sociedad nacional; y de otro lado la fragmentación social que produjo la irrupción de las ONG en muchas comunidades campesinas.

El surgimiento de organizaciones y grupos indígenas ha estado enlazado en algunos casos al apoyo externo de la cooperación extranjera no a los grupos indígenas, pareciera que en el Perú ocurre como una opción secundaria. Sin embargo, el resurgimiento de los movimientos sociales liderados por un mayor protagonismo de las organizaciones indígenas

en los países de la región andina, Bolivia y Ecuador han influenciado a las organizaciones indígenas a organizarse para luchar por mejorar las condiciones de marginación y discriminación la población con mayores similitudes y rasgos culturales e idiomáticos similares hace que la posibilidad de surgimiento de movimientos indígenas que incluyan a grupos indígenas en sierra y selva no esté cerrada.

En parte de la sierra central y en la mayor parte de las áreas rurales del sur del Perú la lengua predominante sigue siendo el quechua (en distintas variedades) y el aimara. En igual modo en el departamento de Ayacucho, Huancavelica y Apurímac, el 64% de la población urbana y el 90% de la población rural se auto declara como campesina-indígena. Pero, esto sucede también en regiones con histórica presencia de población indígena mayoritaria, como es el caso de Puno (aimara y quecha) o Cuzco (quechua).

La migración ha hecho que en las principales ciudades exista una reproducción cultural de las tradiciones comunitarias andinas, compuesta por migrantes de dichas zonas que mantienen sus lenguas pero ya no las transmiten a sus hijos. Esto es un fenómeno social que se da por el desprestigio que tiene la lengua materna en la mayoría de las megaciudades de los países de la región andina. Se calcula que en Lima existe medio millón de migrantes andinos que tienen como lengua materna el quechua y el aimara. Estas tendencias de mayor presencia indígena urbana también están presentes en departamentos con mayor cantidad de población hispano hablante como son Chiclayo o Arequipa, enclaves poblacionales de mayor presencia de población de origen europeo o de criollos y mestizos que reivindican sus ancestros no-indígenas.

En el caso de las regiones costeras, se sabe que las últimas lenguas indígenas habladas de la costa fueron extinguidas a fines del siglo XVIII hasta comienzos del XIX. Se debió a la castellanización forzosa y a la aculturación del Estado, que la Iglesia ejecutó con los principales grupos poblacionales indígenas de la costa, Pero al igual que en parte de la sierra y de la selva existen importantes grupos de ascendencia prehispánica que se caracterizan por conservar su identidad y rasgos culturales propios de territorios definidos. Desde los años 30 el movimiento indígena estuvo asociado a la lucha de los movimientos sociales y sindicales que buscaron entre sus principales demandas la integración de las poblaciones indígenas a una nacionalidad peruana en formación. Este proceso se da claramente en la configuración

territorial que definió la Ley de Comunidades Campesinas y Nativas, entre la población andina, pero también entre la población de las riberas de los grandes ríos amazónicos.

En años recientes ha aparecido una incipiente reivindicación de dichos grupos indígenas. Al igual que en la sierra, muchos de estos grupos fueron de hecho considerados como comunidades indígenas hasta la Reforma Agraria (especialmente en la costa norte) y tienen suficientes elementos que den crédito como tales. No obstante, el camino de su reivindicación tiene los mismos problemas que los campesinos andinos, la crisis política y la guerra civil que vivió el país, no parece ser la opción política por la que opten sus integrantes. Se podría decir que el origen prehispánico de la población definiera la condición indígena probablemente la mayor parte de la población peruana, incluso en las ciudades debiera definirse como indígena. Sin embargo existe la supervivencia de la discriminación racial que bajo mecanismos de autoprotección hace que la percepción de la población sea diferente.

3. El paso histórico de la EBI:

Aunque existe una discusión aun no cerrada entre clase y etnia⁹⁷, los pueblos indígenas forman parte de las clases sociales más empobrecidas y son los movimientos sociales emergentes más dinámicos en la nueva reconfiguración de la sociedad peruana. Los movimientos indígenas de los andes, la amazonia y las minorías de afro descendientes sospechan que la inclusión social de la sociedad “*oficial*” es una estafa. Por tanto se necesita responder a la necesidad de contar con el reconocimiento de las minorías nacionales tengan una significativa inclusión social en la ciudadanía peruana. En este marco demandan contar con políticas interculturales que ese encuentren asociados a incorporar la cultura, la autonomía y el respeto al territorio de los pueblos indígenas; quienes han resistido 500 años de aculturación impuesta, han sobrevivido incluso traspasando fronteras y las propias restricciones que impone la constitución de los estados-nación.

En la época colonial, cuando el Perú era el centro de la metrópoli del reino español en América, implantaron la escuela, como institución occidental para dominar y destruir

⁹⁷ En las elecciones presidenciales del 2011, se puede interpretar un dato sobre la fragmentación social y las diferenciaciones étnicas y económicas de la ciudadanía peruana, por ejemplo según la ONPE, Pedro Pablo Kuchinsky en el exclusivo distrito limeño de San Isidro obtuvo el 65% y en el excluido distrito indígena aimara de Acora obtuvo el 2.7% del voto electoral. En cambio Ollanta Humala en San Isidro (Lima) el 2.5% mientras que en Acora (Puno) el 80.8%;

culturalmente a las poblaciones indígenas. Una práctica educativa que ha subsistido en toda la república y persiste, como práctica educativa de un sector minoritario de las clases dirigentes de la sociedad peruana⁹⁸. En muchos de los casos, la educación indígena ha sido atendida como políticas educativas segregacionistas de exclusión social.

Cuando los pueblos empezaron a demandar tener derecho a la educación, se produjo una verdadera tempestad indígena y desborde popular del campo a la ciudad⁹⁹ reconfigurando nuevos rostros y nuevas voces en las relaciones sociales entre pueblos, etnias y clases sociales que conforman nuestra sociedad nacional. Salvo el periodo de la Reforma Educativa de 1972; el desarrollo de la educación ha estado vinculado a ideologías dogmáticas y racistas, representada por los intereses geopolíticos y financieros de las oligarquías, las iglesias y los organismos financieros internacionales. La educación nunca deje de ser un problema, como lo plantaban intelectuales y líderes nacionales a inicios del siglo XX: es un problema económico y social, antes que pedagógico¹⁰⁰.

Uno de los problemas recurrentes para justificar las inequidades e ineficiencias del sistema educativo en la historia de la educación peruana ha sido apelar al conflicto que ocasiono el choque de la convivencia de las tradiciones occidentales y andina, que establecen un conflicto cultural no resuelto en cuanto al contenido, que la educación debe transmitir a las nuevas generaciones, como una idea de nacionalidad, de pertenencia y participación de un conjunto de tradiciones y conductas sociales que defina la personalidad que identifique a los pueblos del Perú como realidad andina, en el contexto histórico universal.

La atención estatal de la escuela indígena en equidad, cobertura y calidad educativa sigue siendo deficiente, inoportuna y descontextualizada (Ames, Patricia 2004). Las políticas educativas implementadas en contextos sociales pluriétnicos; no puede producir ningún cambio significativo, de no poder renovarse en términos de didáctica y metodologías de aprendizaje, de formación docente y de no poder convertirse en una alternativa viable y de adquirir sentido para los pueblos indígenas.

⁹⁸ Apreciaciones como la de la reconocida lingüista Martha Hildebrandt evidencia la percepción que tienen la oligarquía y burguesía del Perú, percepciones que tienen viejas raíces racista que nacen desde la colonia, cuando se consideraba que los indígenas no eran personas por no hablar en castellano y por resistirse adoctrinarse al cristianismo.

⁹⁹ El texto de Luis Valcárcel "Tempestad en los Andes" y de José Matos Mar: "Desborde Popular" describen en 2 momentos distintos de la historia de la migración de los pueblos andinos en este proceso de buscar nuevos horizontes de ciudadanía.

¹⁰⁰ Véase la obra de Manuel Gonzales Prada, José Carlos Mariátegui, Víctor Haya de la torre, Basadre Jorge, Valcárcel Luis.

La educación pública en general y la educación indígena en particular, nunca han pisado tan bajo, pues lejos de las niñas y niños aprendan en la escuela, la lectoescritura y la capacidad de resolver problemas utilizando el razonamiento lógico matemático, se ha convertido en una tragedia para todos los niños y niñas¹⁰¹. La exclusión educativa es un problema en común con la pobreza y la aspiración legítima de revertirla, obteniendo un reconocimiento social equitativo de su cultura y su lengua en el sistema educativo nacional.

Un hito importante en la historia de la educación bilingüe, se da en el periodo de la gestión ministerial de Luís E. Valcárcel, con el impulso de los Núcleos Escolares Campesinos (NEC), cuya prepesta buscaba responder las necesidades particulares de la educación rural indígena, revalorizando la diversidad cultural de la población campesina, y propiciando la enseñanza en lengua nativa, postulaba por una:

“intervención integral que consistía en una adecuada preparación de los maestros, la mejora de la infraestructura, servicios y materiales educativos en la escuela, la introducción de contenidos y actividades ligados a las actividades productivas de cada zona, la dotación de especialistas en sanidad, agricultura y alfabetización de adultos y la creación de núcleos de escuelas alrededor de un centro demostrativo” (Ames: Op cit).

Pero este proyecto educativo no se expandió en el sistema educativo de la época y quedó trunco por la escasez de recursos económicos, la inestabilidad y el derrocamiento del régimen democrático del presidente Luís Bustamante y Rivero. Los Núcleos Escolares Campesinos (NEC), tenían las siguientes características:

“Cada uno estaría integrado por una escuela central, alrededor de la cual se nuclearía 15 o 20 escuelas seccionales. La escuela central tenía que ser el modelo y guía de las otras, además debía establecerse en un punto equidistante para facilitar las comunicaciones. De esa manera el centro del núcleo se ubica en el pueblo más grande de la zona y cada comunidad o poblado se instalaba una seccional. Los maestros de la escuela nuclear tenían que ser los mejores preparados,... y quechua hablantes”. (Valcárcel, Luis; 1981)

En 1952, el Instituto Lingüístico de Verano creó escuelas bilingües en las comunidades nativas de la Amazonía, se capacitó docentes y produjo materiales educativos en lenguas indígenas. En 1963, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a través del Plan de Fomento Lingüístico, financiado por la Fundación FORD, desarrolla una experiencia de educación bilingüe en la comunidad de Quinua en Ayacucho. Las reivindicaciones

¹⁰¹ Las Pruebas PASET de UNESCO – UNICEF mide el ranking mundial en los resultados de medición internacional de Lecto escritura y resolución de problemas utilizando el razonamiento lógico matemático.

alcanzadas por las comunidades campesinas han sido conseguidas en medio de una constante movilización y desborde popular.

En la década del 60 se inicia la lucha de los movimientos campesinos contra el latifundismo, en la que tuvo un papel destacado la Confederación Campesina del Perú (CCP), se organizó tomas de tierras e hizo experiencias para que los movimientos campesinos imaginaran innovadores procesos de reforma agraria en las haciendas de la sierra sur y que serán el inicio a los procesos de controversia que vive la propiedad de la tierra que ejercían los campesinos e indígenas contra las élites oligárquicas del país. A finales de la misma década, el gobierno del General Velasco Alvarado inicia una ambiciosa Reforma Agraria para lograr la modernización de la estructura productiva de la tierra, con la cooperativización de las ex haciendas en la costa y en la sierra del país. Se constituye, con apoyo estatal, la Confederación Nacional Agraria (CNA). Se promulgó la Ley de Reforma Agraria y las Leyes de Comunidades Campesinas y Nativas. La reforma de la propiedad de los medios de producción, bajo la óptica de la economía estatal entonces vigente, en un momento histórico en el cual América Latina apostaba por su industrialización y, por ello, propiciaba la sustitución de importaciones, ante la necesidad de crear mercados internos sólidos y solventes que a la par contribuyeron a la ansiada unidad nacional.

Los aportes de la Reforma Agraria a la cultura y a la educación indígena adquiere relevancia desde:

“el gobierno Revolucionario de Velasco, contribuyeron a esta resistencia con la Ley 20653 del 24 de junio de 1974 que fue la primera en la historia del Perú en reconocer la existencia legal y la personería jurídica de los territorios indígenas declarándolos inalienables, inembargables e imprescriptibles que la Constitución del sátrapa Fujimori borró en 1993. Si desde la fundación del capitalismo los obreros lucharon para humanizar un sistema que ahora se derrumba porque es antinómico a la justicia social y porque su lógica de ganancia está basada en la destrucción de la naturaleza, desde la educación indígena promovamos la batalla final para salvar el planeta y en este caso la Amazonía está siendo dada por los indígenas. Sumemos nuestra fuerza, compromiso y convicción a esta guerra de resistencia por la vida” (Rumrill, Roger: 2008).

La educación bilingüe estatal fue imaginada como alternativa a la postración que experimentaban sectores del campesino andino y la población indígena en general alrededor de los años treinta; pero no fue sino hasta la década del sesenta del Siglo XX que se dictaron políticas explícitas e integrales de atención a la diversidad, sobre todo idiomática. La

revolución peruana liderada por el General Juan Velasco Alvarado, dio curso a una reforma educativa que, junto a las transformaciones estructurales, busco construir un nuevo país y una nueva nación a partir del reconocimiento de su multiculturalidad y su plurilingüismo, se plantease igualmente una renovada identidad nacional con el resultado que incluyera una reorganizada cultural nacional que comprendiera explícitamente las manifestaciones culturales indígenas para la creación de un nuevo paradigma cultural (Escobar, Matos Mar y Alberti 1975, López 1988 y 1996^a, Zúñiga, Pozzi-Escot y López 1991).

Cuando en 1975 se oficializo el quechua y se estableció la obligatoriedad de su aprendizaje, el Perú atravesaba por un proceso de cuestionamiento de su identidad nacional que se habían indicado años antes, aunque con más fuerza durante la década del sesenta. Fue en ese marco en el cual se planteó también la interrogante de si el país podía convertirse en una nación bilingüe, y si cabía entonces apostar por el quechua como lengua aglutinadora del nuevo sentimiento nacional. En 1972, desde el Estado se revive la experiencia similar de los NEC de 1940:

“Como aquellos, nuclearon un grupo de escuelas alrededor de un centro y buscaron adaptar la currículo, los métodos, los textos, los materiales, los locales escolares, los sistemas organizativos y los calendarios a la compleja y diversa realidad del mundo rural” (Escobar, Matos Mar y Alberti 1975).

El Informe de la Comisión de Reforma de la Educación Peruana de 1970, da cuenta acerca de la política educativa para las áreas rurales de aquel entonces, donde se desarrolla el programa de “Educación para las Áreas Rurales” (EPAR). Estas experiencias las podemos encontrar dentro de los 10 programas rurales ejecutados en el gobierno de Juan Velasco Alvarado, siendo el programa de mayor trascendencia de los Núcleos Escolares Campesinos (NEC) que fue el primer programa de educación para el desarrollo comunal de 1940, luego replicada con algunas variantes en 1972.

En la década del 80 con el retorno de la democracia se produce la constitución de las dos principales organizaciones amazónicas del país. La Asociación Intercultural de Desarrollo de la Amazonia Peruana (AIDSESP) y la Confederación de Nacionalidades de La Amazonia peruana (CONAP). Con el advenimiento de las organizaciones indígenas auto representativas amazónicas, a partir de 1980, que sustituyeron definitivamente al indigenismo

clásico, se inicia una etapa en la que el tema indígena es tratado en términos políticos, y en la que la cuestión del reconocimiento de los pueblos es la figura esencial.

Se internacionalizan los esfuerzos de los pueblos indígenas a través de una serie de organizaciones regionales, que vienen representando directamente a los pueblos indígenas que han establecido un diálogo con las organizaciones campesinas andinas y amazónicas del país. Sin embargo es de resaltar que las federaciones campesinas como la Confederación Nacional Agraria (CNA) y la Confederación Campesina del Perú (CCP), las que mayor número de comuneros andinos quechua hablantes tienen, han mantenido relaciones de integración en los últimos años y han formado la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, CAOÍ¹⁰².

Desde la década 80, en adelante se diversifican las actividades y se produce viraje hacia experiencias educativas que enfatizan la formación de recursos humanos, la implementación de propuestas pedagógicas adecuadas para la población rural, los programas de profesionalización y especialización, la formación magisterial en educación bilingüe, la incorporación del tema de ecología, la conservación del medio ambiente y la ejecución de proyectos productivos acorde a su contexto. A pesar de las formas de diversificación curricular, la *“problemática de la diversidad cultural y lingüística de la población rural se halla aún lejos de resolverse”* (Ames: Op. Cit.).

A principios de 1990 vuelven a surgir proyectos de educación bilingüe, esta vez sin mayor participación del Estado, se resalta los protagonismos de las ONG apoyadas por la cooperación internacional quienes amplían sus líneas de trabajo dando más peso a una propuesta educativa bilingüe de carácter integral. Todos estos proyectos no incluirán o lo harán débilmente a las organizaciones indígenas, que también iniciarán la búsqueda de ser parte de un proyecto educativo nacional y un mecanismo de integración intercultural con la sociedad, para el fortalecimiento de su cultura a partir de lo propio para progresivamente ir introduciendo conocimientos y valores de otras culturas.

¹⁰² La situación organizativa actual de la CAOÍ, se encuentra en una etapa de consolidación y todavía no logra incorporar a las principales federaciones campesinas regionales. Los demás gremios campesinos de la sierra norte, costa y selva (con algunas excepciones) no parecen optar por buscar alianzas con los pueblos indígenas

La educación bilingüe se ha convertido en la actualidad en una necesidad inevitable. Diversos estudios sociolingüísticos demuestran que las niñas y niños bilingües están en la capacidad de pensar, comunicarse en dos códigos culturales y lingüísticos diferentes, y que enseñar a los estudiantes en dos o más códigos lingüísticos favorecen el desarrollo de su capacidad creativa y cognoscitiva del aprendiz. Socioculturalmente, crea formas de cohesión social, lealtad y orgullo identitario. Así, los niños y niñas bilingües andinos o amazónicos al usar el “castellano en su diaria lucha por articularse con la sociedad nacional hace que sientan la lengua materna indígena como un elemento que los cohesionan y que fortalece su identidad cultural, en pugna constante frente a esa sociedad nacional (Zúñiga, M: 2006)¹⁰³”.

Se reconoce también que la educación rural en general y, educación bilingüe en particular, presenta una serie de deficiencias en cuanto a la calidad del proceso educativo, la formación de los maestros, la adecuada provisión de infraestructura, mobiliario y materiales educativos, uso y tratamiento adecuado de lenguas y elementos culturales locales y nacionales en procesos de enseñanza y aprendizaje, y el trato a los niños y las niñas¹⁰⁴.

Uno de los aspectos donde el avance del programa de EIB en el Perú es aún limitado corresponde a la formación docente. El Ministerio de Educación ha optado antes que por programas de formación continua, por la privatización de los servicios de capacitación, que lo realizan los entes ejecutores EBI. El sistema de formación docente tiene muchas deficiencias, las capacitaciones son insuficientes por el limitado tiempo que duran (no más allá de 3 ó 4 semanas por año) y porque su cobertura que beneficia solamente a un tercio de los maestros. Entonces, es comprensible que un profesor de aula no se va a volver experto en EIB, con sólo una semana de capacitación. Y es por ello, en parte, que la capacitación docente en EBI no está respondiendo a las exigencias educativas de las poblaciones rurales e indígenas.

Asistimos a una serie de intentos por arraigar el bilingüismo como un soporte de la comunicación educativa y por producir la transferencia cognitiva y académica desde la lengua materna indígena a la lengua más hablada en nuestros países, en el mejor de los casos (Zúñiga, Madeleine, Anisón y Luis Cuevas: 1987). Con cierta excepción de algunas regiones

¹⁰³ Asociaciones empresariales educativas integradas por docentes universitarios, de institutos pedagógicos, ONGs, etc. Administran los programas de formación y capacitación docente y se encargan en retransmitir los contenidos de la capacitación a los profesores de las escuelas bilingües.

¹⁰⁴ Los resultados del Programa EBI del Ministerio de Educación Perú se puede ver en el informe de la “Evaluación Externa del Programa de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú” (Proeib Andes, 1999) y otros estudios y documentos como los de P. Ames (1999), Montero (2001), M. Zúñiga (2002), entre otros.

del país, las intervenciones culturales y las políticas de identidad tuvieron menor presencia que las instrumentalizaciones del lenguaje en la educación indígena escolarizada.

Si bien la educación bilingüe, registra muchos avances, gran parte de la educación en comunidades indígena-campesinas, principalmente andinas, hace usos mayoritarios de la enseñanza en castellano, de un currículum insuficientemente diversificado y de materiales y metodologías inadecuados para la cultura local y más bien asociadas a la cultura “nacional” de corte occidental¹⁰⁵. La visión de país de los funcionarios educativos es estrecha y siempre ha estado subordinada a someterse a los intereses de la política de transnacionalidad educativa de los gobiernos de turno. La clase política se ha defendido de su rol dirigente, en desconocer e invisibilizar una de las sociedades y regiones plurinacionales más diversas del planeta. Aun contando con el Acuerdo Nacional de Educación que contempla la participación de la sociedad civil de un Consejo Nacional de Educación, la educación se encuentra ausente de los planes de desarrollo nacional o solamente aparece como una declaración que simboliza acciones ornamentales y promesas electorales de la problemática educativa, que nunca se llevan a cabo.

El Estado garantiza el pleno ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas en armonía con lo establecido en la Constitución Política, las leyes y los convenios internacionales, principalmente el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Las leyes peruanas han avanzado en el reconocimiento de derechos y en la inclusión: la Ley General de Educación tiene a la interculturalidad como principio rector y a la equidad como uno de sus valores. La Ley de conocimientos indígenas les da derechos de autoría intelectual colectivos a los pueblos indígenas, se han dado una Ley de EBI y una Ley de Lenguas. La Ley de Áreas Naturales Protegidas menciona el Convenio 169-OIT, y la Ley de recursos naturales se entiende como una de las formas de aplicación de este convenio. Se está trabajando una propuesta de Ley de pueblos en aislamiento y se ha probado con la oposición de las organizaciones campesinas y pueblos indígenas de la amazonia la Ley de Consulta Previa y su respectiva reglamentación.

Las instituciones del sistema democrático, tanto la legislación como las estructuras y procedimientos de administración pública y representación política, se instauran en espacios

¹⁰⁵ Sin embargo en el año 2006 el Ministerio aprobó el Programa Nacional de Educación Curricular.

sociales culturalmente diversos, invisibilizando las diferencias y asumiendo la universalidad de su propio contenido cultural. Se establece así una esfera del poder culturalmente diferenciada y ajena a las identidades culturales indígenas -aunque su misión sea precisamente representarlas y asegurar el ejercicio de sus derechos ciudadanos. En el caso particular de los espacios sociales rurales andinos y amazónicos, los procedimientos institucionales de la democracia se desarrollan en castellano y están basados en la escritura entre una población mayoritaria de lengua materna indígena, con un bilingüismo precario y relativamente extendido, y con importante presencia del analfabetismo, incluido el funcional.

Esta situación se acentúa entre las mujeres indígenas, con mayor extensión del monolingüismo y el analfabetismo. A la vez, los sistemas de la gestión pública tienen la dificultad por definición de asentarse entre actores sociales con formas de organización basadas en relaciones interpersonales inmediatas. Esto define a la sociedad moderna bajo la forma del Estado y las relaciones burocratizadas. La expresión política de esta situación se multiplica en los procesos electorales y en el ejercicio de la función pública, presentándose en muchos casos como una relación política clientelista. Entre las instancias del Estado y los pueblos indígenas se instauran relaciones complejas, muchas veces conflictivas y, por momentos, facilitadoras de la negociación y el consenso. En determinadas coyunturas se han abierto espacios de diálogo y de mediación, para que estos consensos contribuyan a la formulación de políticas públicas interculturales, que respondan las expectativas y demandas sociales

El flamante Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación ha documentado la importancia decisiva de la exclusión étnica en la violencia política de los años pasados, exclusión agravada en extremo en aquellos acontecimientos, pero pendiente aún de ser superada en las condiciones actuales. De otro lado, es un común estadístico que en el Perú la pobreza no sólo tenga un fuerte carácter étnico, sino que se dé la coincidencia entre pobreza y sociedades indígenas, campesinas y rurales, tanto de los andes como de la amazonía, y que hayan quedado excluidas del modelo de economía abierta de mercado. Esta exclusión tiene raíces internas y externas. Los pueblos se defienden de la economía de mercado y del régimen económico extractivo de recursos naturales; para salvaguardar las relaciones sociales solidarias y la estructura del mercado excluye casi en su integridad los productos indígenas, presuntamente por prejuicio cultural. En estos espacios sociales rurales, la exclusión política de las poblaciones y comunidades campesinas se ha reproducido bajo nuevas formas,

conservándose la discriminación étnica en el seno mismo de las instituciones estatales y privadas, convirtiendo a la ciudadanía en una condición en muchos sentidos figurativo y solamente formal.

4. Lenguas indígenas: Como expresión de resistencia cultural

Las lenguas indígenas y amazónicas en el Perú, tienen un problema de discriminación. Los estudios sobre los idiomas originarios andinos, nos indican que no se ha alcanzado tener niveles de estandarización dialectal, por tanto no hay acuerdo sobre la formalización de la gramática. En el quechua aún se debate si hay tres o cinco vocales, en el idioma aimara o jaqaru también hay debates lingüísticos, y, aunque desde el Estado, se supone ya dirimió al respecto, siguen habiendo distintas maneras de enseñar los idiomas andinos. Lo cual, en el futuro, puede abrir oportunidades para contar con una adecuada política de educación bilingüe e intercultural. Entonces, cabría una reglamentación minuciosa para poder estandarizar y expandir un proceso, en verdad, intercultural y bilingüe.

En segundo lugar, esta ley tiene un riesgo enorme de fracasar, por no considerar la antelada aplicación de algunos derechos fundamentales. Si el bilingüismo se queda atorado en la burocracia estatal, es decir, si los legajos judiciales, si los trámites de los ministerios, se hacen en quechua y castellano, pero la mayoría de la población indígena es analfabeta, entonces no cambiará nada. En el Perú, la interculturalidad es sólo un discurso para entendidos, vale decir para expertos, por ende, marginal. Vivimos en un país con una rica diversidad cultural, pero con un Estado de espaldas a ella, y, con un acendrado y solapado racismo.

Para que se desplieguen relaciones interculturales entre los peruanos, se necesitan resolver algunos problemas previos, como el analfabetismo que se concentra sobre todo, en las poblaciones indígenas. Se tiene que ejecutar la ley contra la discriminación, se necesita resolver el problema de servicios de justicia y salud en aquellas poblaciones abandonadas por el Estado. Urge también, el reconocimiento de los derechos culturales y colectivos de los pueblos indígenas, y luego, como conclusión de esta expansión de derechos, ley que propone la bancada nacionalista, sería absolutamente el corolario de un proceso de inclusión democrática y cultural. A esto se refería la congresista fujimorista cuando decía:

"En la práctica no va tener ningún efecto y no va servir para nada. Este proyecto de ley está mal, pero está bien para quienes quieren estar bien con su conciencia y mal con la realidad. Este proyecto no va tener ni pies ni cabeza para quienes no son de la cultura quechua hablante (Hildebrandt, Martha: 2010)¹⁰⁶".

Es una visión conservadora, racista y anti moderna defender los valores que promueven la exclusión de los pueblos indígenas y sus idiomas encasillándolos como sistemas de comunicación usados por ciudadanos de "*segunda categoría*". La hegemonía de la cultura castellana, globalizada y capitalista, pero no moderna, sintoniza muy bien con el perfil subsidiario y utilitario de la educación. Lo triste de esto, es que este planteamiento y categorización de los idiomas en superior/inferior es aceptada por sectores de la población que también creen que, existen "idiomas superiores", y, no ver la riqueza que ofrece la diversidad lingüística en la democracia, sea la alternativa para resolver los problemas en el Perú (Diario La República; 30/10/2009)¹⁰⁷.

Esto es un caso típico de la fractura social, cultural y económica de la sociedad peruana, revela temas de fondo del problema de la Interculturalidad en el Perú, la intolerancia del sector más rico y minoritario del país que piensan que las lenguas originarias sean habladas por "*cuatro gatos*", más bien lo que no dice, es que hay proceso de erosión lingüística y descomposición cultural, producto de un acelerado desarrollo de una gigantesca monocultura global, que en el caso peruano, se comunica en castellano, pero cuyo idioma hegemónico es el inglés. Una de las expresiones de este nefasto y triste proceso son las estadísticas mostradas por Stephen Wurm para la UNESCO, de los 5000 a 6000 idiomas del

¹⁰⁶ La congresista Hildebrandt defiende aquellos valores aristócratas de un sector criollo que tiene esa valoración despectiva de la igualdad y lealtad lingüística, de superioridad del idioma frente al quechua; al menos afirmar que "Esa propuesta no sirve para nada. Se trata de un proyecto políticamente impopular que yo no apoyo. Estos son los lujos que nos podemos dar los intelectuales". Allí hay una clara intencionalidad por no resolver el problema histórico de exclusión de los pueblos indígenas, respecto a un proyecto nacional educativo.

¹⁰⁷ Reproduzco textualmente el entredicho entre la aristócrata Hildebrandt y la congresista Sumire: HILDEBRANDT: "Ella no sé pues qué obra intelectual tenga, pero yo tengo pues 30 o 40 libros citados y traducidos. Así que francamente, esos ataques son bajos, de gente que no tiene la capacidad intelectual ni la formación universitaria" - SUMIRE: "Señora, yo tengo formación universitaria. HILDEBRANDT: ¡Imagínese! Yo he sido subdirectora General -y no del Perú- de la UNESCO, a nivel mundial. ¿Y ella me va enseñar educación? ¡No pues! Cada uno en su sitio." SUMIRE: "Señora también soy gente preparada, soy indígena, pero abogada" - HILDEBRANDT: "Abogados hay montones, y pésimos también". SUMIRE: "Además tengo publicaciones, a usted no le voy a mostrar..." HILDEBRANDT: "¿Ah sí? Pero las tuyas no las conoce nadie ja, ja. Yo tengo 10 mil ejemplares de La lengua Culta, seguro que usted no lo ha leído. Yo puedo hablar con mis iguales intelectuales, en un Congreso de Lingüística, en la Academia de la Lengua, soy la única mujer en la Academia de la Lengua, pero ella no sabe nada de lingüística." SUMIRE: "No estamos hablando de lingüística, sino del uso y preservación de las lenguas originarias" - HILDEBRANDT: "Si ustedes piden lo más, y pierden todo" SUMIRE: "También sé que es uso y qué es preservación" - HILDEBRANDT: "No me digas. Hagan la consulta a la Academia de la Lengua, ja, ja, francamente dan risa. Además, cómo se va aprobar una ley para una minoría. Por supuesto, lo que necesitan es libros, educación bilingüe, pero esa ley no va servir para nada, cómo vas a hacer eso para 500 quechua hablantes que andan por ahí". HILDEBRANDT: "Miren los modales de estas niñas quechua hablantes... yo no voy hablar con éstas en este auditorio. ¡Qué pena! Si hay otro lingüista con él podría discutir"

mundo, más de la mitad se encuentran hoy en peligro: seriamente amenazados en su existencia o moribundos.

Algunos expertos pronostican incluso que el 90% de las lenguas habladas en la actualidad se habrán extinguido o estarán a punto de desaparecer a finales de este siglo (Krauss, Michael: 1992):

"Cada lengua es la plasmación de una visión única del mundo y de un acervo cultural, así como de la manera en que una comunidad hablante ha resuelto el problema de la interacción con el mundo y formulado su pensamiento, su sistema de filosofía y comprensión del entorno que la rodea. En este sentido, cada lengua es el medio de expresión del patrimonio cultural e inmaterial de un pueblo, y continúa siendo el reflejo de esa cultura durante a algún tiempo incluso después de su disgregación y desmoronamiento, con frecuencia bajo la influencia de una cultura diferente intrusa, poderosa y normalmente metropolitana. Sin embargo, con la muerte y desaparición de esa lengua, se pierde para siempre un elemento irremplazable de nuestro conocimiento y entendimiento del pensamiento humano y la visión del mundo" (Wurm, Stephen: 2001: 13).

Según el lingüista, Andrés Chirinos (2001), autor de un Atlas Lingüístico del Perú, publicado por el CBC en el Cusco; en el Perú los que hablan quechua como lengua materna son 3 millones 530 mil (estimado incluyendo a la población de 0 a 4 años). Y muchos de estos hablantes, se encuentran en la ciudad de Lima, sin poder usar su idioma, por miedo a la discriminación, o porque "*no sirve*" para hacer trámites, para hacer cultura, por ende, se quedan sin transmitirlo. Las lenguas originarias en nuestro país se encuentran desprotegidas, un caso emblemático, son el jaqaru y el kauki, lenguas ancestrales más antiguas que el quechua y el aimara, habladas en Tupe y Cachuy (Yauyos, sierra de Lima).

En estas localidades, muy ricas culturalmente, es dramática la desaparición de varios grupos lingüísticos. Actualmente existen menos de 700 hablantes del jaqaru, y, del kauki, menos de 10 hablantes, en su mayoría, ancianos. ¿Cómo no irse de pueblos así, sin ningún tipo de reconocimiento de derechos, ni oportunidades para sus jóvenes, estando a pocas horas de la modernidad que ostenta la capital? Sobre este tema, Según Juan Carlos Godenzzi la distribución demográfica que hablan un idioma originario en el Perú, se distribuye de la siguiente manera:

Cuadro N° 4
Lenguas de la Amazonia

FAMILIAS	LENGUAS	LOCALIZACIÓN	HABLANTES
Aragua	Culina	Río Alto Purús	400
Arahuaca	Campa Ashéninca	Ríos Ucayali, Apurucayali, Pichis y Perené	20,000
	Campa Caquinte	Ríos Poyeni (Junín) y Agueni (Cuzco)	300
	Chamicuro	Río Huallaga, entre Yurimaguas y Lagunas	20
	Iñapari	Río Piedras, cerca de Puerto Maldonado	4
	Machiguenga	Ríos Alto y Bajo Urubamba, Manu, afluentes del Alto Madre de Dios; cabeceras del río Colorado	13,000
	Nomatsiguenga	Entre los ríos Ene y Perené (Pangoa, Satipo)	4,500
	Resígalo	Puerto Isango y Brillo Nuevo; río Yaguasyacu	11
	Piro	Río Sepahua (Bajo Urubamba), Cushibatay, Pachitea, Alto Madre de Dios, Diamante, Shintuya.	2,500
	Yanesha (Amuesha)	Selva central, río Palcazo	5,000
Bora	Bora	Ríos Yaguasyacu, Ampiyacu y Putumayo	2,000
Cahuapana	Chayahuita	Ríos Paranapura, Cahuapanas, Sillay, Supayacu y Shamusi	12,000
	Jebero	Entre los ríos Marañón y Huallaga	3,000
Harakmbut	Harakmbut	Río Madre de Dios, Piñi Piñi, Alto y Bajo Madre de Dios	1,000
Huitoto	Huitoto	Ríos Napo, Ampiyacu y Putumayo	3,000
	Ocaína	Ríos Yaguasyacu, Ampiyacu, Putumayo y Algodón	150
Jíbaro	Aguaruna	Alto Marañón, Pongo de Rentema (ríos Cenepa, Chiriyacu, Nieva, Santiago)	39,000
	Achuar-Shiwiar	Entre ríos Morona y Tigre	5,000
	Huambisa	Ríos Santiago y Morona	8,000
Candoshi	Candoshi-Shapra	Ríos Morona y Pastaza, Alto Chambira	3,000
Pano	Arahuaca	Ríos Mapuya, Curuija, Sepahua e Inuya	1,000
	Capanahua	Ríos Buncuya y Tapiche	400
	Cashibo-Cacataibo	Ríos Aguaytía, Zungaruyacu, Pachitea, San Alejandro, Chanintía; entre el Ucayali y la Cordillera Azul.	1,500
	Cashinahua	Ríos Curanja y Purús	1,000
	Matsés-Mayoruna	Río Yavarí y sus tributarios	2,500
	Shipibo-Conibo	Ríos Ucayali, Pisqui, Aguaytía; lagos Tamaya y Yarina.	16,000
	Yaminahua	Ríos Purús, Yurúa y Mapuya	1,000
	Nahua	Ríos Alto Manu, Alto Mishagua, Alto Piedras, Sepahua.	670

	Sharanahua	Ríos Alto Purús, Chandless y Acre	450
Peba-Yagua	Yagua	Afluentes del Amazonas, desde Iquitos hasta la frontera con el Brasil	4,000
Simaco	Urarina	Ríos Chambira, Urituyacu, Corrientes	3,000
Tacana	Ese eja	Ríos Madre de Dios, Tambopata y afluentes	?
Ticuna	Ticuna	Río Amazonas, desde San Pablo (Perú) hasta Tefe (Brasil)	40,000
Tucano	Orejón	Ríos Yanayacu, Sucusari, Putumayo y Algodón.	250
	Secoya	Ríos Santa María, Yubineto, Angusilla, Yaricaya y Cuyabino.	600
Tupi-Guaraní	Cocama-Cocamilla	Ríos Huallaga, Bajo Marañón, Bajo Ucayali, Amazonas, Bajo Nanay.	15,000
	Omagua	Río Bajo Marañón	630
Záparo	Iquito	Río Alto Nanay	150
	Arabela	Río Arabela	100
	Taushiro	Río Aucayacu	7

Fuente: elaborado por el autor.

En cuanto a las lenguas andinas, el aimara presenta tres variedades: dos, casi desconocidas, en el departamento de Lima, con escaso número de hablantes (el tupino-jacaru y el tupino-cachuy); y la tercera, en el sur peruano (el aimara propiamente dicho), con un importante número de hablantes. Por su parte, el quechua, la lengua amerindia geográficamente más extendida, cuenta con el mayor número de hablantes en el Perú, después del español. No es de extrañar que presente gran diversidad dialectal; pueden distinguirse unas doce variedades en la sierra y cinco en la selva.

Cuadro N° 5
Lenguas aimara y quechua¹⁰⁸

FAMILIA	LENGUA Y VARIEDAD	LOCALIZACIÓN	HABLANTES
Aimara	Tupino-Jacaru	Distrito de Tupe (Provincia de Yauyos, Departamento de Lima)	750
	Tupino-Cachuy (Cauqui)	Distrito de Tupe (Provincia de Yauyos, Departamento de Lima)	11
	Aimara	Departamentos de Puno, Moquegua y	300,000

¹⁰⁸ Estos cuadros fueron elaborados por Juan Carlos Godenzi a partir de Inés Pozzi-Escot. El multilingüismo en el Perú. Cuzco: PROEIB Andrés y Centro Bartolomé de Las Casas, 1997: 27-196 passim). Los datos del cuadro anterior no coinciden con los del censo del 2007; sin embargo, responden a investigaciones de campo cuyos resultados tienen que sincerar cifras más exactas.

		Tacna	
Quechua	Quechua Norteño:		
	Chachapoyas	Provincias de Luya y Chachapoyas (Departamento de Amazonas)	pocos
	Cajamarca	Prov. de Cajamarca y Bambamarca (Provincia de Hualgayoc, Departamento de Cajamarca)	10,000
	Ferreñafe (Incahuasi-Cañaris)	Cañarís, Incahuasi, Salas (Departamento de Lambayeque); Miracosta, Querocotillo (Departamento de Cajamarca)	24,000
	Quechua Central:		
	Conchudos	Al este de la Cordillera Blanca. Del río Marañón a Huánuco.	500,000
	Callejón de Huaylas	Callejón de Huaylas (Ancash)	350,000
	Alto Pativilca	Provincia de Bolognesi (Ancash)	?
	Yaru	Provincias de Cajatambo, Chancay, Yauyos (Departamento de Lima); Junín, Yauli y Tarma (Departamento de Junín)	38,000
	Huanta	Valle del Mantaro (Provincias de Jauja, Concepción y Huancayo)	35,000
	Yauyos	Valle del río Cañete (Departamento de Lima)	
	Pacaraos	Prov. de Huaral (Lima)	100
	Quechua Sureño:		
	Ayacucho (Chanca)	Departamentos de Huancavelica, Ayacucho y la parte occidental de Apurímac.	900,000
	Cuzco-Collao	Departamento de Cuzco y partes de Apurímac, Arequipa y Puno.	1'400,000
	Quechua de la Selva:		
	Q. del Napo	Distritos de Napo y Torres Causana.	8,000
	Q. del Pastaza	Ríos Pastaza, Huasaga, lago Anatico (Dept. de Loreto).	1,500
	Q. de San Martín (Lamas)	Provincia de Lamas, El Dorado, río Huallaga, río Ucayali (San Martín)	15,000
	Q. santarrosino	Distrito de Las Piedras, Provincia de Tambopata (Departamento de Madre de Dios); Provincia de Tahuamanu (Departamento de Madre de Dios)	450
Q. del Tigre	Ríos Tigre, Curaray y Arabela	1,500	

Fuente: elaborado por el autor.

5. La EBI desde la mirada de los movimientos indígenas:

La oferta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) está restringida mayormente al nivel de educación primaria, aun cuando la experiencia y las investigaciones demuestran que el desarrollo lingüístico bilingüe para que sea sostenible tiene que ser reforzado más allá de los cinco o seis grados, hacia los 12 años mínimamente de escolaridad básica y que en consecuencia debe incluir todos los niveles del sistema educativo (Trapnell, Lucy: 1989, Zúñiga Madeleine: 2003). Por otra parte, observamos notables deficiencias de la enseñanza en la educación primaria debido, entre otras razones, a la carencia o insuficiente formación docente en EIB, la escasez de material didáctico, el tiempo limitado de horas de aprendizaje y a la poca pertinencia de la oferta educativa estatal (Albó Xavier: 1999)¹⁰⁹. Frente a este panorama sigue siendo un gran desafío para los gestores de políticas, universalizar el acceso a una educación de calidad bajo el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestros pueblos.

La EIB ha sido instrumentalizada por un enfoque bilingüe. De esta manera colocar en la agenda educativa nacional la apropiación y sostenibilidad de la EIB, como agente principal del cambio educativo. Si admitimos que las políticas y programas educativos de EIB aspiran convertir al conjunto de la sociedad en una sociedad más justa e inclusiva que incorpora un dialogo intercultural de los pueblos indígenas en la sociedad y en los estados nacionales, por ello es indispensable pasar de los proyectos experimentales a una política permanente de educación bilingüe. “Todos los niños del Perú deben ser educados en su lengua materna y a partir de ella es perfectamente posible aprender una, dos o tres lenguas más, con las técnicas pedagógicas de enseñanza de una segunda lengua” (Montoya, Rodrigo: 1990).

La escuela tradicional nos han enseñado a negar lo que somos y nuestros saberes desde que se instituyó la educación moderna, generando como consecuencia el ahondamiento y el atraso. La EIB apareció para hacer frente a la falta de políticas que apunten a un desarrollo intercultural del país entre las comunidades más pobres y que los ha obligado a desarrollar estrategias de supervivencia. Las políticas educativas no están articuladas a una visión intercultural y plurinacional del país, lo que limita la plena participación de la

¹⁰⁹ Los estudios de Ames, Patricia 2004, D'EMILIO, Lucía. 1991, Montoya, Rodrigo 1990, Pérez, Elizardo 1963, Valcárcel, Luis E. 1990; desarrollan el pensamiento crítico al cuestionar un modelo de educación oficial, que no reconoce la potencialidad de cambio que genera la EIB; así como sus contradicciones, debilidades y desafíos de la educación indígena son abordadas también dentro de esta perspectiva.

comunidad en su apropiación y sostenibilidad para incorporar la EIB en estrategias de desarrollo integral de las niñas y niños indígenas.

Existirían proyectos de EIB que se han implementados en Bolivia y Perú capaces de ser replicados como modelos educativos en los sistemas educativos nacionales, con la universalización y democratización de la educación, la EIB es una propuesta de derecho, en donde se recupera las diversidades e identidades culturales con los aprendizajes que las niñas y niños adquieren en la escuela; en el que, una de las circunstancias relevantes de esta propuesta, es situar en la agenda pública el derecho que tienen las niñas y niños indígenas a una educación en lengua materna y el derecho que tienen las poblaciones indígenas de exigir que la cultura y los saberes locales se incluyan en los programas educativos que promuevan una educación de calidad.

Los diferentes actores sociales, públicos y privados tienen su propia visión diferente del desarrollo del país. No se cuentan con una plataforma de política educativa nacional que articule una visión plurinacional y pluricultural de sus sociedades nacionales. La política de acuerdo nacional para mejorar la EIB tiene un impacto ornamental y presencia simbólica. Las demandas educativas de los pueblos indígenas no han sido incluidas en las políticas públicas del Estado ni han sido incorporadas en el imaginario social para promover proyectos educativos integrados a los planes de desarrollo nacional.

AIDSESEP ha demandado la implementación y asignación de presupuesto para la educación intercultural bilingüe como respuesta a las demandas de los pueblos indígenas/originarios en todo el sistema educativo. Las propuestas demandas al Estado son:

- “Implementar con mayor presupuesto para la EIB.
- Instalación del Vice ministerio de Educación Intercultural Bilingüe en el MED.
- Exigir al estado: nacional, regional y local la implementación adecuada de la EIB en todo el sistema educativo.
- Reestructuración del currículo del sistema educativo de acuerdo a las necesidades y demandas de los pueblos originarios, respetando la autonomía de las instituciones educativas.
- Mejorar la formación (inicial y en servicio) de docentes EIB para que respondan a las demandas de las comunidades y las lenguas y culturas de los niños y niñas indígenas.
- Incluir los contenidos culturales (afirmación cultural) en todas las carreras profesionales de las universidades e institutos.

- Acreditar ISPP que formen a docentes en EIB para que respondan a la diversidad cultural y lingüística del país.
- Exigir a las Universidades para optar el grado académico en educación debe ser requisito dominio de la lengua originaria o inglés.
- Incorporar los temas ejes tratados en el presente coloquio al currículo del sistema educativo nacional.
- Generalizar el uso del idioma originario y los símbolos ancestrales en todos los eventos públicos e Instituciones públicas y privadas (Wifala, Hunancha, etc.)
- Incorporar competencias y capacidades de la temática del buen vivir, crisis ecológica, crisis de valores y crisis energético, tierra, territorio, sacralidad naturalidad y comunitarismo de las culturas originarias en el DCN.
- Incorporar a ANAMEBI-PERÚ, al INDEPA y a otras organizaciones educativas del estado como una organización educativa que trabaja con los pueblos indígenas la propuesta EIB.
- Que el proceso de seguimiento, monitoreo, evaluación y medición de la calidad educativa debe hacerse y con parámetros culturales, lingüísticos de los pueblos andino-amazónico” (Agenda nacional de los pueblos indígenas al 2021, AIDSESEP, noviembre del 2009).

Los pueblos indígenas ocupan territorios plurinacionales, muchos de ellos han establecido relaciones interculturales, demandando sus propios sistemas educativos que se desarrollan y creando un soporte social para incluirlos en los programas de educación pública de alcance bi o trinacional. Los mecanismos de integración sudamericana pueden incorporar en sistemas de integración los programas de EIB aplicable de acuerdo a la particularidad de los pueblos indígenas y en el marco de las normas regionales. Se debe apoyar en la definición de estrategias referida a la gestión educativa para el acompañamiento, control y apoyo a las juntas educativas con la priorización de programas de EIB en las comunidades más excluidas en relación y seguimiento de las comunidades cautivas, como el caso de las comunidades guaraníes en el Chaco boliviano o las comunidades en contacto inicial de la amazonia peruana, en todos sus niveles, facilitar la resolución de los problemas expuestos en los niveles comunales, regionales y departamentales. Es necesario que en las Instituciones Educativas la Juntas Escolares o APAFAS conozcan sobre sus atribuciones y lleguen a realizar actividades efectivas y funcionales.

La actual arquitectura institucional en los ámbitos locales y regionales manifiesta una situación problemática. Según el importante estudio de J. Dávila Puño (2005), particularmente en la Amazonía, la actuación de los pueblos indígenas en los movimientos sociales ha pasado tanto a través de una fase organizada del Movimiento Indígena (MIAP y ahora MIP) como a través de partidos tradicionales o de movimientos independientes no

indígenas¹¹⁰. Este proceso terminó en lo que se refiere a participación indígena en gestión de gobierno, las autoridades indígenas elegidas han marchado por el mismo derrotero que los partidos o movimientos no indígenas, debido en mayor parte a que han tenido que hacer uso de funcionarios y técnicos ajenos al movimiento indígena, por no contar este con cuadros necesarios para afrontar esta problemática.

La implantación de un sistema organizativo territorial como el de los municipios respondió a la política nacional de no reconocer otras formas de organización. Esta situación se agrava con la municipalización de la educación, el otorgamiento de facultades para la administración de la educación pública con un modelo de coexistencia de financiamiento compartido de la educación entre los gobiernos locales y la comunidad, ha fracasado. Sobre una misma jurisdicción territorial, los pueblos indígenas se ven obligados a adaptarse y plantear soluciones de carácter reivindicativo y gratuito para evitar nuevos despojos. Aún se ve la propuesta de gestión educativa a la chilena que implementan los funcionarios educativos, en la práctica sitúan a lo indígena como extraño e incluso ubicado fuera de tiempo, no se alcanza a ver lo bien adaptado que se encuentran sus modelos organizativos a su realidad, pues las escuelas interculturales, están produciendo comunidades interculturales.

Desde los gobiernos locales, ha existido un déficit en lo que se refiere a promocionar políticas educativas que incluya responsabilidades de planificación educativa con los gobiernos locales existentes en territorios indígenas. Se presenta el límite con el simple hecho de que se tratan de leyes adecuadas a realidades urbanas y que en ningún caso se colocan en la situación de los alcaldes indígenas, con lo cual estos se encuentran desprovistos de las herramientas adecuadas para ejercer un gobierno adecuado a su cultura y realidad, debido a que dicho marco legal no es ni multi ni menos intercultural. Se trata de dejar de lado la interculturalidad, de no reconocerlo imponiendo a través de normas legales y administrativas nuevos modelos de organización que si bien representan una posibilidad de desarrollo.

¹¹⁰ Hacia 2004 Julio Dávila Puño había investigado varias municipalidades entre distritales y provinciales (en la selva norte y central) con gobierno indígena y encontraba importantes logros indígenas en el terreno político por medio de la organización del Movimiento Indígena de la Amazonía Peruana (MIAP, 1996 y 1998) o a través de algunos partidos políticos tradicionales (2002). La mayor parte de problemas se dieron a causa del insuficiente conocimiento, tanto de los procesos administrativos como de las restricciones legales (Dávila, 2005: 8ss, 65ss). Habría que añadir las sucesivas alcaldías indígenas en el distrito de Iparía, de mayoría shipibo-conibo, y los intentos infructuosos por lograr la alcaldía en el distrito de Masisea, de mayoría mestiza (ambos en la provincia de Coronel Portillo, Ucayali); así como los casos de alcaldes indígenas en varios distritos de la provincia de Datem del Marañón en Loreto (entrevistas y conversaciones con estudiantes shipibos de la UNMSM durante 2007 y exposición de José Alvarado, en el grupo de descentralización del Acuerdo Nacional, octubre de 2007).

En caso de los gobiernos locales, el desarrollo intercultural tal como se encuentran concebidos en la práctica no resulta como consecuencia de su aplicación, sino por el contrario, la municipalización de la educación tiene los elementos probatorios de la privatización de la educación pública y coloca muchas veces a los pueblos indígenas en una situación de conflicto con sus autoridades elegidas y al mismo tiempo han generado brotes significativos de insatisfacción por la el fracaso aplicación de tales “*moldes*” educativas en otras circunscripciones de los países vecinos, especialmente en Chile.

Marcada expectativa ha generado el proceso nacional de descentralización en curso, destinado a redistribuir el poder, las atribuciones, funciones y competencias educativas en una nueva estructura territorial del Estado, promoviendo, entre otras cosas, las acciones ciudadanas en la toma de decisión y la participación. En los últimos cinco años se ha decretado legislación a nivel nacional y regional, con el argumento de brindar una solución al tradicional centralismo limeño. En un marco normativo descentralizado, las principales disposiciones -Ley de Bases, Ley Orgánica de los Gobiernos Regionales, Ley Orgánica de Municipalidades, Ley de Incentivos a la Integración de Regiones, se inscribe en esta tendencia y se encuentra profundamente anclado en una estrategia de desarrollo nacional, que resulta poco favorable a la transformación efectiva de las limitaciones estructurales planteadas por el centralismo, en términos prácticos y decisivos. En tal sentido, existe el riesgo que el proceso de descentralización educativa esté marcado por una nueva centralización de poderes regionales, que sigan marginando la dimensión sustantiva de la participación ciudadana en las propias comunidades.

Dicho proceso establece un objetivo necesario y da valor incuestionable a una agenda nacional. Sin embargo, las organizaciones indígenas evalúan que el impacto generado por los procesos de descentralización y la municipalización de la educación, corresponde decir que los procesos implementados de municipalización de la educación hasta el momento un saldo positivo. En su evaluación, quitando el carácter privatista del modelo, las distintas medida educativas y parte significativa de la legislación educativa mantienen un fuerte carácter homogeneizador o universalista, que obvia la heterogeneidad cultural de la sociedad, mucho menos aún, consideran las diversas situaciones de exclusión y de desigualdad estructural al interior de las mismo departamento o municipio local.

Así las propuestas educativas bilingües se desarrollan en el marco de sociedades nacionales involucradas en los denominados “procesos de modernización educativa” , es decir en el marco de la aplicación de las políticas de reforma del estado y la aplicación del modelo económico neoliberal, que simultáneamente han implementado políticas económicas de ajuste estructural y nuevas legislaciones signadas por una concepción y estrategias privatizadoras sobre los recursos naturales (tierras, bosques, biodiversidad, recursos energéticos) que han conllevado en la práctica (aunque exista una relación inversamente proporcional con los discursos pro indígenas) a los recortes, desconocimiento y negación de muchos de los derechos ambientales, culturales, económicos y políticos de los pueblos y culturas originarias. Por ello no es casual, que en los últimos años seamos testigos de crecientes movimientos de reivindicación y luchas indígenas, en escenarios cada vez más dinámicos y complejos.

6. Diferentes grados de integración y el impacto intercultural de la escuela.

Los pueblos indígenas han venido reclamando su integración social a la sociedad peruana, lo han hecho de varias maneras, desde el encuentro desigual con la colonia y la omisión del problema indígena por parte de la Republica, existe un conjunto de acontecimientos en donde han realizado intercambios interétnicos y también se han relacionado cada vez más con la sociedad mayor. Cuando apareció como sujeto colectivo lo hizo demandando derechos sociales y ciudadanos que le permitan acceso a los servicios de salud, de administración de justicia y especialmente contar con una educación bilingüe intercultural como uno de los puntos básicos de sus derechos. Su aislamiento produjo el reforzamiento y la reproducción de su cultura. La incomunicación y la no presencia del Estado, es sentida por las poblaciones indígenas, campesinas y los primeros migrantes urbanos, reflejo de una sociedad nacional fragmentada que creció y se cimento mirándose a sí misma, pero amurallándose del desborde popular, campesino e indígena.

La cultura y educación oficial no sirvió para conocernos; sino para invisibilizarlos y ocultarnos de los grupos sociales que hablan lenguas indígenas, o que son por su color de piel diferentes y que tienen prácticas culturales, y una visión del mundo, sistemas culturales y expectativas distantes de las occidentales. Esta falta de diálogo intercultural es una característica esencial, del desarrollo de la sociedad no poder contar con una visión ampliada

e intercultural del desarrollo educativo, para poder construir una sociedad articulada donde estemos representados todos los pueblos que forman parte de la nación peruana.

La urgencia de contar con un Estado que promueva políticas públicas, que movilice las culturas como capital de cambio y que interculturalice sus instancias, democratice y desconcentre el poder y la toma de decisiones, que deje de marginar sus economías, al no poder valorizar sus productos y poner en valor en los mercados nacionales e internacionales. El desarrollo económico y cultural de dichas poblaciones requiere incluir la comprensión de estos factores y su repercusión de retomar un diálogo intercultural, por lo menos es la condición mínima en lo que se puede esperar de las políticas educativas que cuiden y desarrollen la ciudadanía intercultural.

La reacción de los pueblos indígenas tiene mucho sentido común, al pensar que los daños ecológicos y culturales producidos históricamente en el pasado, por las industrias extractivas minera, cauchera o petrolera; condujeron al etnocidio a muchas poblaciones indígenas y al descontento y la desconfianza de los que supervivieron. Las poblaciones amazónicas, son tomadas en cuenta, cuando empiezan a movilizarse y exigir al Estado el derecho a una educación más pertinente y oportuna a su cultura. La Educación se convirtió en la reivindicación que acompañó un sector de profesionales, líderes, funcionarios, para que la sociedad sea capaz de convivir expandiendo los derechos que exige la ciudadanía y la modernidad.

La exigencia de demandar que el Estado desarrolle e implemente propuestas de política cultural adecuada, que respondan a las necesidades de la población y le permitan comprender mejor su situación y desenvolverse más competentemente en cada contexto concreto. Las relaciones sociales de hegemonía y asimetría presentes en la sociedad hoy día encargadas de atender las necesidades educativas, de salud, judiciales, y otras de la población indígena.

Cuando las poblaciones indígenas se desplazan a las ciudades intermedias o a los centros poblados mayores, lo hacen en búsqueda de nuevas oportunidades para mejorar sus condiciones de vida. La búsqueda de incrementar su capital educativo y buscar nuevas oportunidades laborales, tiene en el factor educativo el principal factor de movilización social y migración indígena en la ciudad. La movilidad social campesina e indígena evidencian el

aprendizaje que hacen en la ciudad, sólo se puede desarrollarse en ambientes de relaciones donde la ciudadanía es legítimamente reconocida en su condición de persona y miembro de una cultura que le imprime particulares orientaciones cognoscitivas y le permite ordenar y comprender la realidad de su cultura y la cultura “*oficial*” de un modo particular y diferente a los que pertenecen a otros ámbitos mono culturales. Del mismo modo, es claro que el desarrollo humano de los pueblos indígenas sólo puede ser logrado en la medida que se generen formas de convivencia más igualitarias y democráticas, en donde las peculiaridades constitutivas de los modos de vida de estos pueblos puedan ser reconocidas como una experiencia humana que debe ser desarrollada y no interrumpida o negada.

Llegar a la ciudad y transitar hacia la comunidad, los puso en una situación privilegiada para “*reconstruir*” las relaciones interculturales que la sociedad y la escuela les quito, por un lado los excluyo y por otro lado los hizo portadores de valores culturales que superviven cuando se juntan con sus paisanos en los espacios urbanos. En la ciudad, la modernización de la sociedad produce la convivencia de personas procedentes de culturas diferentes, construye una nueva racionalidad de migrante intercultural que se recrea, en la medida que puede desarrollar prácticas en las cuales “el otro es reconocido como un legítimo otro en la convivencia”.

Desde esta perspectiva la interculturalidad en la ciudad, demanda ser una práctica que necesita ser asumida desde la reflexión de la experiencia que se vive en relación a personas de culturas diferentes que la ocupan. La interculturalidad no sólo es un discurso normativo que define ciertos ideales sociales o una metodología pedagógica mediante la cual se pueden establecer determinado tipo de relaciones entre las diferencias culturales. La interculturalidad es, fundamentalmente, una práctica que está fundada en la experiencia que se vive con el otro. Así, por ejemplo, en el ámbito de la escuela la interculturalidad no es un método para trabajar con niños de culturas distintas, sino el carácter de la experiencia cotidiana de relación que el maestro vive con sus alumnos.

Los jóvenes, han sido el sector más dinámico de las poblaciones campesinas e indígenas, portadores de una práctica intercultural que debió construirse permanentemente en una identidad móvil, a partir de la reflexión continua sobre la experiencia de vida de sus comunidades, como con lo que se está viviendo como ciudadano en la ciudad. En este sentido no es posible separar la cultura de identidad, y esta de la urbanidad y de la ciudadanía, el

discurso se construye desde la experiencia que se vive edificando relatos de emancipación de una nueva ciudadanía intercultural.

La orientación de este acercamiento, tiene sentido común práctico, es una línea a comprender que en las principales urbes las culturas indígenas han sido oprimidas pero no vencidas. Por supuesto que reflexionar sobre este tipo de experiencia vivida -la interculturalidad- es una forma de teorizar, pero es una teorización de lo que se vive. A diferencia de los enfoques tradicionales de la modernidad (positivistas o conductistas) que ven la teoría como algo que está antes de la práctica y siempre mediada por un método, en este enfoque se considera a la interculturalidad como una teoría que ilumina la práctica.

Desde los pueblos migrantes, el reclamo a la expansión de sus derechos ciudadanos contextualizada a sus propios pueblos ha estado básicamente dirigido a demandar a los servicios estatales, para que brinden una educación de calidad, cobertura y eficacia de los servicios de salud, reconocimiento de la administración de justicia local y otras que debe ser parte de políticas interculturales apropiadas y eficaces. A pesar de todos los avances en las políticas públicas, el servicio educativo que brinda el estado actualmente y que está en condiciones de brindar en un futuro cercano, es muy limitado. Esto se debe a las propias políticas educativas del país (currículo nacional diversificado, tecnología pedagógica, formación docente unitaria), al conocimiento incipiente de las culturas indígenas, a la gestión educativa y los recursos disponibles y finalmente a las calificaciones profesionales de los docentes. Es por estas deficiencias de los servicios estatales que jóvenes indígenas migran en mayor número a las ciudades en búsqueda de la expansión de sus derechos humanos que el Estado no puede asegurar en su comunidad.

Los jóvenes indígenas no han sido aculturizados y absorbidos por el consumismo de la vida citadina. Las reservas culturales parece estar en la educación familiar y comunal indígena, a pesar de que ha sufrido cierto desprestigio mayormente entre los jóvenes, por la carencia de reconocimiento y reducida aplicabilidad en contextos extra comunales, continúa siendo funcional y efectiva en muchos sentidos: introduce a los niños y niñas en el uso de su lengua materna, que es la tarea intelectual más compleja que confrontan todos los seres humanos, forma la identidad personal y de grupo (pueblo indígena) con los criterios propios de cada lengua y cultura, inculca las formas de convivencia social con los valores propios, y

genera habilidades para todos los intercambios comunicativos, emocionales y cognitivos, de acuerdo con un esquema de desarrollo por etapas diferenciado por edades y género.

La educación comunal sigue proveyendo los conocimientos y competencias para la vida, en todos los aspectos que requiere la vida comunal, incluyendo los productivos y las especializaciones profesionales, como curanderos y parteras y en algunos pueblos también de cazadores y pescadores. También regula la comunicación y los intercambios interculturales. La educación familiar y comunal no puede ser sustituida en estas funciones.

La escuela necesita estrategias comunicacionales que permita al país conocernos quienes somos en donde vivimos y que queremos, responde a la necesidad de conocer y contribuir a transformar la economía local de sobrevivencia que sobrellevan los pueblos indígenas, y para lograr la conservación de su pueblo, como de su cultura, siguiendo una estrategia que la escuela incluya en su formación inicial a los niñas y niños el desarrollo de capacidades que pretenda de un lado fortalecer las buenas prácticas indígenas tradicionales de manejo del bosque y de los ríos, que incluye tanto los ámbitos culturales como las chacras y purmas y los tramos manejados de los ríos, como los ámbitos silvestres o naturales, a la vez que se propone nuevas formas de manejo con el objetivo de intensificar en algunas líneas la producción rentable, de la que se espera que traigan ingresos monetarios a las unidades familiares indígenas, que compensen los ingresos actuales por la venta de carne de monte y pescado a los mercados, que es lo que está impactando negativamente en las economías indígenas.

Esta estrategia educativa supone el reconocimiento y comprensión de los sistemas ecológicos y de las formas de manejo de los sistemas ecológicos, es decir de la capacitación, educación y difusión con la población indígena y no indígena local. La capacitación le brinda una comprensión de sistemas, sino solo de aspectos parciales. De igual manera se resalta los programas de la educación ambiental intercultural formal en las escuelas y colegios. Así nos comparte Frida Huaymacari Tamani, dirigente Kukama:

“Nuestro colegio es emblemático y la IE Rosa Licenia de Nauta, tiene una enseñanza basada en la naturaleza, por ejemplo tiene sus áreas de cultivo y ahí los estudiantes realizan sus prácticas de sembrío. Si le dan importancia al tema forestal, por ejemplo mi hija de inicial recibe enseñanza sobre el cuidado de las plantas. En el caso de mi niña su profesora les ha enseñado a sembrar plantas. Cuando yo estudiaba

en la 23 (Rosa Licenia) nos enseñaban a que si cortamos un árbol debemos sembrar de dos a tres arboles más” (Entrevista, Presidenta de la APAFA, diciembre del 2010).

Sin embargo la educación formal en sus tres niveles, inicial, primaria y secundaria, está dirigida a un sector de la población que no está directamente involucrado en las actividades económicas, y tendrá efectos indirectos sobre la comunidad educativa, incluyendo padres de familia y docentes, y efectos directos solo a mediano y largo plazo, importantes en la formación de recursos humanos locales, cuando los alumnos se incorporen a la vida económica, en su comunidad o fuera de ella.

De allí que la educación formal y de la difusión o educación informal, con los actores económicamente activos, para poder reforzar la comprensión de los sistemas ecológicos y de su manejo, primero en los propios términos de las culturas indígenas locales, y luego de manera complementaria, proporcionar los elementos necesarios para usar adecuadamente las innovaciones que proponga los hallazgos comunicacionales ampliados encontrados en relación con los sistemas ecológicos. La participación con otros públicos, con otros actores más diferenciados y directamente involucrados en las actividades productivas, tendrá un efecto directo y central para producir mensajes y relaciones interculturales donde todos los públicos y actores educativos se vean, escuchen y se sientan todos y todas representados.

La educación familiar y comunal indígena se ha conservado y es todavía funcional, en la medida que produce individuos plenamente incorporados a sus comunidades, pueblos y medio ambiente, a diferencia de la educación familiar urbana y de la misma educación pública formal que muestra severas deficiencias por la falta de pertinencia cultural y la deficiente gestión, entre otras causas, y que ofrece pésimos resultados, en términos generales. Así por ejemplo el 45% de alumnos rurales, al término de la primaria, no logran entrar a la secundaria. Y en el caso de las comunidades indígenas amazónicas los resultados son prácticamente inexistentes. En consecuencia, la promoción de una legislación que promueva la educación, también pasa por fortalecer a la cultura indígena es un instrumento necesario tanto para recuperar y fortalecer las prácticas productivas tradicionales, es decir, el manejo ambiental que se quiere lograr con las políticas públicas sostenibles, así como para mejorar las oportunidades económicas de los pueblos indígenas y no indígenas, y en términos generales fortalecer las relaciones interculturales y generar nuevos espacios de diálogo.

El lugar de la escuela será probablemente el producir ciudadanos interculturales y tendrá un rol complementario a la educación comunal y de pueblo indígena, que sigue garantizando la transmisión generacional de su cultura y la continuidad de su pueblo. Lo mejor que puede hacer la escuela es llegar a compatibilizar distintos sistemas de conocimiento, e incorporar el conocimiento indígena en algunos aspectos como los cultivos, o la producción de manufacturas, pero no es su rol producir un buen cazador o un curandero y nunca lo será, por lo que la educación indígena sigue siendo indispensable. Pero el llegar a esta redefinición de roles requerirá de un proceso para que los pueblos indígenas puedan responder finalmente a los retos que les plantea la modernidad de forma creativa y cuenten con sus propias instituciones, de facilitar estos procesos de interacción entre las culturas.

La educación intercultural es la respuesta más directa a los cambios culturales inducidos que están generando problemas ambientales. Sin embargo en las comunidades donde se ha desarrollado un proceso fuerte de mestizaje, la respuesta no es restablecer la cultura tradicional en su integridad, sino pasar por un proceso crítico de selección de las costumbres, que descarte las que no tengan sentido y adapte las restantes a las nuevas circunstancias de vida, a la vez que genere respuestas creativas. Este ha sido también el concepto de desarrollo indígena que han venido planteando la mayor parte de comunidades y pueblos indígenas tratándolos como socios, lo que supone un trato equitativo, la comunicación asertiva, la profundización del diálogo intercultural, la facilitación de los procesos de planificación, y la firma de acuerdos y convenios con compromisos mutuos. La otra opción es la del aislamiento voluntario.

Los movimientos indígenas de nuestros días han estado marcados por su oposición a la privatización de sus territorios o por las desigualdades y asimetrías en la negociación llevada con la inversión extractiva de sus recursos naturales que afecta sus territorios. Los pueblos indígenas no son vistos como socios, sino como consumidores mal preparadas a quienes hay que doblegar para obtener mayores beneficios del capital inversor. Hay que recordar que la concentración de la violencia fue mayor entre las poblaciones indígenas, pobres y rurales. De ahí que aproximadamente 2267 autoridades y dirigentes campesinos e indígenas fueron asesinados o desaparecidos durante los años más violentos durante el conflicto armado que vivió el país. Según la Comisión de la Verdad (CVR) el conflicto armado reprodujo en gran medida las brechas étnicas y sociales que afectan a la sociedad peruana; de allí que las tres cuartas partes (más de 68,000 personas) del total de víctimas

reportadas a la CVR hayan sido quechua, aimara o asháninca hablantes en los departamentos más deprimidos del país.

Es decir, a este paso, el hacer que se reconozca formalmente el sistema educativo indígena, es necesario para garantizar la existencia futura de cada pueblo indígena y su sostenibilidad económica y ecológica, y es también un paso necesario para que la convivencia con el resto de pueblos se base en el respeto y reconocimiento mutuo y no en el abuso y la negación de derechos. No se puede seguir negando que los pueblos indígenas tienen sus propios sistemas educativo y de salud, como tienen su sistema productivo y el derecho consuetudinario. Negar eso es querer tapar el sol con un dedo. La respuesta correcta para fortalecer sus opciones de desarrollo no es hacer que los pueblos indígenas adopten otros sistemas educativos y de salud occidentales, sino fortalecer sus propios sistemas para que respondan a los retos de la modernidad. Y de hecho lo están haciendo, y se siguen experimentando y creando.

La estrategia de las organizaciones indígenas en los últimos 35 años ha sido demandar al estado un servicio de educación pública de calidad, y por lo tanto una educación intercultural y bilingüe. Los reveses en la EBI son cada vez mayores, porque existen incompatibilidades estructurales entre las demandas de los pueblos indígenas y las concesiones que puede hacerles el estado, desde su propia perspectiva de unificar a la nación y por ende uniformizar a las culturas – lo que llaman interés nacional. La conclusión es que el estado nunca les va a conceder la educación que merecen.

La vía que ha escogido la educación pública con un currículo nacional monolítico, que puede ser diversificado hasta en un 30%, está llena de trampas que finalmente hacen imposible que el servicio educativo público tenga calidad. Por eso, esa estrategia política está agotada: no rinde frutos y tampoco los va a rendir, porque a las autoridades educativas nacionales les falta la voluntad política de servir a las necesidades de los pueblos y en cambio imponen la razón de estado para uniformizar a los ciudadanos e imponer estándares de calidad en base a indicadores, considerados universales por ellos y por el consenso de estados – como el dominio de la lecto escritura y las matemáticas –; pero que no toman en cuenta la literalidad indígena, el aprendizaje y la interpretación de la riquísima literatura oral, de manera que se les mide solo por sus debilidades y no por sus fortalezas culturales, lo que demuestra que los indicadores son profundamente inequitativos.

Si se usara, al menos, los indicadores de las dos formas de transmisión de cultura, la oral y la escrita, tendríamos una visión más equitativa y realista de lo que realmente ocurre en nuestras sociedades industriales: la lecto escritura les sirve de poco, los niveles de comprensión son bajísimos y desconocen la literatura y menos saben interpretarla. El modelo de convivencia que el sistema educativo tiene como un supuesto sigue siendo el del mestizaje, que supone que las gentes deben compartir una cultura promedio, que resulta ser tan particular como cualquier otra, cuando lo que se necesita la cultura política del país es desarrollar la capacidad de diálogo entre las culturas para reconocer al otro como es, en la diferencia. Es a partir del diálogo intercultural que se pueden producir acuerdos y nuevas bases de convivencia, ciñéndose a una ética de ética del diálogo, sin inducir ni manipular, que son movidas antiética y características de la colonización, que integra sí, pero manipula e inferioriza.

Por eso no debe llamar la atención que el currículo nacional paradójicamente resulte excluyente para los pueblos originarios de América, porque no se deja acomodar a las realidades de los pueblos indígenas, y entonces la educación intercultural resulta una farsa, porque el carácter civilizador de la educación pública es evidente. A ello se agrega que el estado se ha negado siempre a crear un sistema de formación de maestros bilingües, a pesar de que es la única especialidad de docentes que tiene una demanda real, mientras que para el resto de especialidades la demanda está fuertemente saturada. Es de suponer que la demanda de puestos de trabajo por los docentes no indígenas es el factor más importante que desfigura el mercado laboral e impide tomar decisiones técnicas para que se contrate a los docentes bilingües que se necesite, es decir, detectamos que hay un interés de grupo detrás de toda la mala gestión educativa. Y finalmente el sistema de contratación de docentes por solo nueve meses al año, genera inestabilidad laboral, corrupción y hace imposible cualquier capacitación para mejorar la calidad educativa.

La baja calidad de la educación pública, se explica porque la educación no es pertinente a las culturas y lenguas y porque la gestión es ineficiente, y esto lo conoce el Ministerio de Educación desde hace decenios y pudo aliviarlo si hubiera querido, porque oportunidades y fondos ha tenido, pero sus decisiones han sido otras y no han estado dirigidas a salvaguardar los derechos de los niños, y menos de los niños indígenas.

El fracaso de la educación pública en el Perú, es pues, abrumador. Ante esa realidad, la respuesta de los pueblos indígenas es hacer valer su propio sistema educativo, que sí funciona, y que sí tiene éxitos, aunque últimamente la misma presencia de la escuela y la educación inicial son sentidos como factores de riesgo, que acaparan al niño o que lo arrebatan desde muy temprana edad de los padres, impidiendo así la socialización indígena. Lamentablemente la escuela y el servicio de salud también son responsables del sedentarización de las comunidades, con los mismos resultados que presentan las misiones: una mayor propagación de enfermedades infecciosas y desnutrición, por la falta de recursos de caza y pesca en las inmediaciones de las comunidades.

La educación comunitaria ancestral es el eje principal de la educación indígena. Por eso el servicio de educación pública tendrá que repensarse íntegramente, y especializarse en lo que realmente puede y debe hacer que es complementar para producir ciudadanos interculturales. Reconocido el peligro de una educación religiosa ancestral demasiado cerrada, hay que hacer de esa educación ancestral un instrumento para construir una nueva sociedad, con mejor comprensión de las cosas y de las personas, con más equidad y justicia, respeto y dignidad. Para ello es necesario interrelacionarse con otras maneras de conocer, en otros contextos y para otros propósitos: están abiertos al diálogo.

No es lo mismo, sin embargo, una interculturalidad impuesta desde fuera, que obliga a aceptar los intereses nacionales que no son otra cosa que los fundamentalismos científicos y religiosos de occidente, como punto de partida, que una interculturalidad que nace desde dentro, de la necesidad de interrelacionarse con otros, en condiciones de igualdad. Las barreras culturales no son camisas de fuerza, pueden ser superadas, pero lo que tiene que garantizarse es el respeto a las voluntades políticas propias como punto de partida y que los actores sean dueños de sus propios procesos, sino no avanzamos por el camino del desarrollo. Desarrollo y emancipación van juntos – eso es algo que las sociedades de bienestar entendieron muy bien y siguen defendiendo. Pero la idea de emancipación de la juventud no ha calado en la educación peruana, cuando debería ser su objetivo. No basta el desarrollo de la persona, es necesaria su emancipación personal, cultural y política.

Las innovaciones propuestas: los pueblos indígenas ejercen su autonomía y generan una institucionalidad propia para ejercerla, de manera que mantienen bajo su control sus sistemas de salud, educación, productivo y jurídico, pueda que nos obliguen a repensar varias

cosas. Para la educación la más importante es que tenemos que revalorar la educación familiar y comunitaria, cuando se creía que la educación pública la había sustituido totalmente. Pero eso es solo así en los ámbitos urbanos, donde las familias no pueden educar por la sobrecarga de trabajo, y la educación familiar ha fracasado y desaparecido.

En el campo la educación familiar es mucho más efectiva que la escuela pública. Cuando ésta era efectiva, también en Europa y otras partes, la educación familiar era una educación de lujo, que solo los adinerados podían costearse. La crítica que se le hacía era el elitismo, no la calidad, porque la calidad era óptima. Hasta hoy día, en la sociedad peruana las escuelas privadas tienen los mejores resultados del sistema educativo peruano (si de sistema se puede hablar). Y lo mismo sucede con la educación comunitaria indígena, sigue siendo exitosa, solo que en su debido momento no se la reconoció y por ende no le dio los recursos para que asuma los contenidos interculturales que necesita como complemento, sino que se introdujo la escuela estatal, que la comunidad tolera como una intrusa enemiga, solo porque necesita el castellano para interrelacionarse con la sociedad mayor. En realidad esto se debió a que no se reconoció a los pueblos como sujetos de su propio desarrollo – eso era inconcebible frente a los avances de La Modernidad.

Se valora también más a la educación formal porque nos da títulos. Pero ignoramos que el aprendizaje más complejo y más difícil que emprende un ser humano, es la adquisición de una lengua natural que demora unos 14 a 16 años, y tiene como resultado que sabemos pensar con todo el registro de posibilidades y todas las sutilezas que ha acumulado la especie humana en su historia natural y cultural. La herencia del lenguaje es lo que nos hace humanos. Esta tarea es muchas veces más compleja y exigente que cualquier doctorado o investigación que podamos hacer y se lleva a cabo de manera informal. Las clases de gramática en las escuelas, por el contrario, no aportan un ápice al dominio real del lenguaje – lo que sí hacen lecturas y las discusiones juveniles entrenando argumentos y dando la contra en todo, por ejemplo.

Finalmente la educación comunitaria ancestral tendrá que buscar la complementación del servicio de educación pública. Jorge Gasché y otros autores han reconocido que los jóvenes docentes entrenados en Institutos Superiores Pedagógicos como docentes bilingües no están en condiciones de llevar el conocimiento indígena al aula, porque ellos mismos son parte del problema de pérdida de cultura, no la solución. Quizá el concepto de alternancia

(entre escuela y trabajo) ofrezca buenas alternativas, como el modelo de desgraduación del aula, que nunca adoptó el sistema educativo o terminen por optar por el currículo nacional intercultural o el de convergencia a partir de los currículos de cada pueblo. Todas estas son mejores opciones. Desde la educación comunitaria se plantean talleres temáticos transgeneracionales, cuyos resultados aportarían a las escuelas en temas como la historia del pueblo, la ecología, construcción de proyectos económicos, la salud, el parentesco y muchos otros que resulten de interés - como el descubrimiento de América. La idea de estos talleres en los que participa toda la comunidad es que la educación indígena no aísla a los niños, no necesita grados, sino que todos aportan: los ancianos relatan, los padres preguntan, los jóvenes escriben y los niños que todavía no escriben dibujan – de esta manera todos participan como en una clase globalizada.

CAPÍTULO V

EL BANCO MUNDIAL Y LA EDUCACIÓN

El Banco Mundial, abreviado como BM (en inglés: WB- World Bank) se considera uno de los organismos especializados de las Naciones Unidas, que se define como una fuente de asistencia financiera y técnica para los llamados países en desarrollo. Su propósito declarado es reducir la pobreza mediante préstamos de bajo interés, créditos sin intereses a nivel bancario y apoyos económicos a las naciones en desarrollo.

En los últimos años ha prometido apoyar los compromisos suscritos en la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas. Esta institución financiera supranacional tiene facultades que define los avances de la política económica a nivel mundial, monitorea las políticas de seguimiento y los avances que realizan los Estados en cada país. Por ejemplo en el caso peruano han financiado todas las líneas de acción de las Políticas educativas en los últimos treinta años de “Reforma Educativa”, desde el funcionamiento y apoyo a los programas y proyectos de la educación básica regular hasta la distribución de materiales educativos, capacitación docente y descentralización educativa. Incluso el Banco Mundial declara y exhorta a los estados a apoyar con políticas que promuevan el acceso a la “propiedad individual” de tierra para los pueblos indígenas.

1. La intervención del BM en la Región Andina:

El Banco Mundial cuenta con un departamento de Políticas sobre Pueblos Indígenas. Las medidas de políticas generales que promueve y adopta, abarcan distintos temas sociales: educación indígena, salud intercultural, infraestructura, territorio, medio ambiente y otras para citar entre las más importantes. El BM informa que el interés de sus recomendaciones es comprometer a los gobiernos a promover y liderar políticas de salvaguardia social de los derechos de los pueblos indígenas, por medio de la incorporación de normas actuales de derechos humanos y el mantenimiento de políticas de salvaguardia separadas para cuestiones de distinta naturaleza.

Como sabemos esto es una farsa, pues una evaluación de las políticas del Banco Mundial, se observa cómo ejercen presión sobre los gobiernos para la privatización, desde mecanismos globales, como el fomento de la inversión privada para las empresas extractivas transnacionales en territorios indígenas donde se encuentran los principales recursos naturales renovables, hasta proyectos de “desarrollo” que amenazan la cultura y las formas ancestrales de organización y gestión del territorios que hacen los pueblos indígenas. La presencia de los pueblos indígenas en vastas áreas de la amazonia es un freno al proceso de internacionalización de la amazonia. Léase internacionalización, como proceso de privatización y rompimiento de la soberanía que tiene los Estados para implementar sus políticas sociales, económicas y culturales como estado nación.

En este marco el Banco Mundial le da prioridad a los programas educativos que forma y capacitan líderes indígenas para asociarlos a los planes de modernización de la sociedad, siguiendo estas políticas, se realizan consultas a nivel mundial, regional y local, a efectos de comprometer a las organizaciones indígenas en los planes de privatización, argumentando la necesidad que asociar a las pueblos indígenas con planes efectivos. Finalmente, para el Banco, no es prioritario que estas políticas implementadas en los países con grandes poblaciones indígenas, sobre todo las extractivas promuevan la conflictividad social; un ejemplo notable es el esfuerzo desplegado del Banco mundial para flexibilizar los derechos indígenas y su interés de quitarle el contenido vinculante que demanda el convenio 169 de la OIT.

La respuesta a nivel supranacional se da a través de COICA y CAOI, centrales de organizaciones amazónicas y andinas de los países sudamericanos que realizan abogacía y proveen de asistencia legal a los pueblos indígenas; para la protección de sus territorios, recursos, derechos humanos, medio ambiente y patrimonio cultural. Aunque estas organizaciones actúen como grupos de presión, para exigir a los gobiernos el cumplimiento de las metas del milenio para erradicar la pobreza y reducir las brechas educativas; aparecen como los mediadores ante las organizaciones internacionales, tales como: Naciones Unidas (NU) y el Banco Mundial. A menudo, la respuesta que ejercen los organismos internacionales con la recomendación de políticas sociales se alinean a las medidas de ajuste estructural. COICA y CAOI hasta el momento no han mostrado independencia de estas políticas, menos aún; el gobierno que es quien aplica las políticas bancarias¹¹¹; aunque exijan epistolamente que el Banco adopte las políticas de salvaguardia que reconozcan la importancia de evitar violaciones de los derechos humanos y promover activamente la protección de los derechos de los pueblos indígenas.

El modelo de desarrollo de crecimiento económico y ajuste estructural es la parte sustancial de las recomendaciones que realiza el Banco Mundial, como el conjunto de medidas más conveniente para superar la pobreza. El interés del BM aparece como la institución encargada de erradicar la pobreza en todo el mundo, y no se puede hacer; sino contando con la incorporación de las organizaciones indígenas han sido cooptadas a este modelo de desarrollo, negociado por fuera de las aspiraciones de los pueblos indígenas; se convierte en un imperativo moral, estratégico y económico y esclarecer el verdadero sentido y orientación de referidas al carecer de las políticas y recomendaciones que realiza el BM. La EIB forma parte del paquete económico de focalización del gasto social.

Las políticas dirigidas a los pueblos indígenas representa un momento y oportunidad estratégica; el Banco para que pueda cumplir su misión, alinea sus políticas de crecimiento económico y ajuste estructural para que las economías sean estandarizadas. El fomento a las políticas de privatización de la educación a través de proyectos de apoyo a la

¹¹¹ La política exterior del actual gobierno de Ollanta Humala impulsa mayor influencia del banco Mundial en el Sistema de Naciones Unidas, el gobierno exhorta “el desarrollo de un sistema de relaciones económicas justas, de políticas económicas globales en el área del comercio internacional y de las relaciones financieras, así como en sus interacciones con las instituciones de Bretton Woods, la OMC y otras estructuras multilaterales. Buscaremos democratizar las relaciones internacionales y, especialmente, los organismos financieros como el FMI, el Banco Mundial, el BID y las organizaciones multilaterales de comercio como la OMC”. La Gran transformación, Plan de Gobierno 2011-2016. Pág. 195. 2010.

descentralización educativa, la municipalización de la educación, o las asociaciones públicas y privadas para la mejora de la calidad educativa, son muestra de ello. Casi todos los proyectos que financia el banco son focalizados por criterios de ruralidad, vulnerabilidad o pobreza.

El apoyo a los programas de Reforma y modernización del Estado; colisionan con los derechos de los pueblos indígenas que tienen menos oportunidades para enfrentar la crisis; aun cuando dichos proyectos se implementan en sus tierras o afectan sus recursos naturales o medio ambiente. Cuando esto sucede, muchas veces los proyectos son llevados a cabo sin la consulta previa o licencia social de las comunidades o se convierten en un punto de resistencia contra el desarrollo nacional, como ha sido el caso del levantamiento indígena en Bagua o el conflicto social del Proyecto Conga en el Perú, o el conflicto entre los pueblos indígenas del oriente y la amazonia boliviana que se niegan a la destrucción de sus territorios protegidos por la legislación constitucional, o como a el pueblo indígena del río Xingu en Brasil sobre la construcción de la represa hidroeléctrica de Belo Monte, refleja este aspecto.

Es interesante ver como las empresas transnacionales buscan la división territorial de las zonas donde extraen los recursos naturales:

“Aquí el asunto fundamental son los aspectos limítrofes, hace tres años yo baje a un congreso en nuevo luz, entonces aparecieron todos los jefes de las comunidades, y aparecieron que se estaba trabajando 22 proyectos con la pluspetrol para crear otro distrito, lamentablemente estos proyectos también cumplen con ese enfoque mercantilista (...) Entonces los comuneros se quejaron, porque les trajeron gallinas y ellos no supieron cómo alimentarlas y estas se murieron. Entonces si enfocamos estas acciones desde un punto de vista educativo, hay bastantes problemas, en cambio vemos que la formación en la educación religiosa tiene más apoyo, entonces vemos que la problemática de la educación indígena es un problema complejo” (Entrevista a Raúl Binari, presidente de COMARU, septiembre del 2011)

Los organismos financieros internacionales FMI, BM. BID, BNDES (Banco de Desarrollo de Brasil), financian estos proyectos; con fondos del gasto de los presupuestos públicos. Los Proyectos incluyen los enfoques y metodología del presupuesto por resultados y antes los presupuestos participativos, para hacer pagar a los pueblos la crisis financiera internacional a los más pobres; con el argumento de mejorar la calidad de gasto y mejorar las políticas sociales y ambientales de los gobiernos que las implementan. El Banco efectúa una diplomacia sostenible para asociar a los pueblos indígenas en los planes de gobernabilidad mundial; invitando a individuos indígenas u representantes de las principales

organizaciones indígenas a reuniones de alto nivel. Como se sabe el propósito es la asociación de las organizaciones indígenas a ser formar parte de las políticas de mundialización y que sean los pueblos los que paguen la crisis financiera internacional causadas por los bancos, los esfuerzos de relaciones públicas que realiza el BM, se confunden a veces con las necesidades y la atención que buscan dar capacidad resolutive a los derechos de los pueblos indígenas, tal como afirma Montoya:

“Por lo expuesto hasta aquí, es fácil observar que en el espacio de lo que llamamos Perú, la realidad peruana hay una heterogeneidad de culturas, fenómeno que se describe también con las categorías multiculturalidad o pluriculturalidad, desde hace literalmente miles de años, y que desde el Estado sólo se considera a la cultura occidental criolla como única, con la novedad de que en los últimos treinta años los gobiernos tratan de integrar o incluir en su política educativa y cultural algunos aspectos de las culturas indígenas, forzados por la presión de los movimientos indígenas étnicos y políticos y por el Banco Mundial, antes que por su propio convencimiento sobre la necesidad de cambiar radicalmente de perspectiva. En otras palabras, se trata de más de lo mismo. La preguntas quién integra a quién y quién incluye a quién que he planteado en repetidas veces se responden fácilmente: son los gobiernos e instituciones como el Banco Mundial quienes desde su matriz de colonialidad del poder deciden abrir pequeños espacios a algunos aspectos de las culturas indígenas con el propósito de mantener la política del pasado y simular una transformación que es sólo artificial. Ofreceré un ejemplo de lo que acabo de señalar: en tiempos de Fujimori, por decisión del Banco Mundial, el ministerio de Educación en Perú se vio obligado a asumir un programa de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, que desde que comenzó con los evangélicos norteamericanos en Yarinacocha en 1946, compromete a menos del 5 % de los niños indígenas del país, a quienes se les enseña hasta el sexto año de primaria en su lengua materna indígena y también el castellano como segunda lengua, sin que paralelamente se enseñe a los niños monolingües en castellano ninguna lengua indígena como segunda lengua. La insistencia en los últimos años en la interculturalidad, dejando prácticamente de lado a la educación bilingüe, ilustra también la misma tendencia” (Montoya Rojas, Rojas: 2011).

Es ilustrativo que un discurso “Desafíos mundiales, soluciones mundiales”, pronunciado en la Universidad George Washington, por Dominique Strauss-Kahn, Director Gerente del Fondo Monetario Internacional en Washington, el día 04 de abril del 2011 destaca la dimensión y límites del modelo de globalización y sus efectos en la educación, pues pronuncia:

“La nueva gobernabilidad mundial también debe dedicar más atención a la cohesión social. No me malinterpreten: el antiguo modelo de globalización produjo muchos resultados positivos y sacó de la pobreza a cientos de millones de personas. Pero esa globalización tiene una cara oculta: un profundo y creciente abismo entre ricos y pobres. Si bien la globalización del comercio estuvo asociada a una reducción de la desigualdad, la globalización financiera —el aspecto más destacado de los últimos años— la aumentó. Se tendió a restarle importancia a la desigualdad, y a considerarla como un mal necesario en el camino hacia la riqueza. Pero la crisis y sus

secuelas han alterado radicalmente nuestras ideas. La combinación mortífera de un alto y prolongado desempleo y una fuerte desigualdad puede crear tensiones en la cohesión social y la estabilidad política, lo que a su vez repercute en la estabilidad macroeconómica. Es posible que la desigualdad haya sido una de las causas “silenciosas” de la crisis” (Dominique Strauss-Kahn; 2011).

Una manera deshonesto y mirada cínica, para real de analizar la crisis del descompuesto del sistema capitalista en nuestros días y como estas tienen un efecto de cascada en las políticas educativas; enfrentan un proceso de adecuación al avance de la ideología liberal sustentadas en las políticas promovidas por el Banco Mundial, pero al mismo tiempo se amortigua el estallido social, con la inclusión de enfoques multiculturales de adecuar la convivencia entre las partes y con todos los actores educativos para afirmar la gobernabilidad. Tener independencia cultural, es decir desprivatizar el conocimiento y la cultura, romper con las políticas promovidas por el Banco Mundial y el FMI, será el camino que tendrán que transitar los pueblos indígenas para defender y reproducir sus derechos conquistados. Un ejemplo de ello es el aporte de las lenguas y culturas originarias que han brindado a la humanidad las civilizaciones no occidentales; aunque estos saberes no serán incluidos en los sistemas educativos de los Estados, ya que el conocimiento occidental será el único necesario.

El desconocimiento de las culturas indígenas por el sistema educativo, sigue siendo quizás el mayor factor de pobreza y la poca valoración que tienen las culturas en la opinión pública y, en consecuencia, de la exclusión. El potencial principal que tiene los pueblos indígenas para un desarrollo de su capital educativo, está en la conservación de la cultura, del medio ambiente y el manejo de los recursos naturales. Según el BM, las comunidades y familias más vulnerables, son las que cohabitan con la pobreza y no puedan defender la mantención y supervivencia de las lenguas nativas. El BM constata que los conocimientos y prácticas culturales en algunas comunidades, en especial las amazónicas, están desapareciendo.

Desde la perspectiva indígena y popular descolonizar la educación de los planes del Banco Mundial y del FMI, es revolucionar el conocimiento o valga decir la ciencia, es reconocer lo que se no quiere reconocer, que el mundo se diferencia en clases sociales, que las desigualdades sociales y la fragmentación social aumentan beneficiando a unos pocos que son los más ricos y aumenta el tamaño de los más pobres que son los más miserables en la

línea de extrema pobreza. Las sociedades indígenas se encuentran en medio de un proceso intenso de fragmentación social, pueden ser incluidas al “desarrollo” y desaparecer; o pueden con sus propios sistemas de conocimiento, ser la esperanza y ayudar a construir otra sociedad y estado intercultural, que ayude a la “deconstrucción social”:

“El corolario es que las crisis tienen soluciones bifrontes: por el lado de la lógica concentradora, centralizadora y manipuladora del capital o por el lado de la lógica de la profundización y extensión equitativa, justa y solidaria de la vida social, llámese democracia social, socialismo o lo que fuera. Las salidas de las crisis económicas dependen más de la "deconstrucción" de la vida social en general, en especial las configuraciones de la sociedad política, de las representaciones, imaginarios y valores culturales y del Estado, que de la "simple lógica" de la acumulación econométrica del capital. Las salidas de las crisis solamente se logra con nuevas redefiniciones de la sociedad política y el estado, redefiniciones que involucran la construcción de agentes, sujetos y agencias políticos. Tal construcción no siempre es lineal. A tal efecto sugiero reflexionar sobre la manipulación política e ideológica, el ambiente político y cultural general, del capitalismo, es decir, sobre la alienación urbana y general, más que sobre el despliegue geográfico de las ecuaciones económicas que describen el movimiento de acumulación de los capitales (siempre crítico, tal como lo reconoce el mismo Harvey). Me refiero a la clásica ecuación que entrelaza ganancia, plusvalía, capital variable, capital constante y las clásicas ecuaciones de la composición orgánica del capital y de la tasa de plusvalía o de explotación. *Son los deseos, más o menos alienados o no alienados, de la gente la que tejen la trama y los dramas de la vida y no las simples ecuaciones macroeconómicas.* De esto saben mucho las gerencias de mercadeo de las empresas y, por supuesto, los publicistas de mercancías y de la vida política” (Di Cione, Vicente: 2011).

2. El rostro indígena de la pobreza:

Pobreza y educación están íntimamente relacionadas. Los bajos niveles de educación de las niñas y niños indígenas limitan el acceso a las oportunidades sociales y económicas para lograr su inclusión en la sociedad y el mercado. Se considera que ser indígena es igual a ser pobre. Pero este concepto de pobreza es refutada, por muchos líderes e intelectuales indígenas, quienes arguyen que los parámetros utilizados en la medición de la pobreza ignoran aspectos inherentes tanto a la forma de vida indígena, cuanto a los patrones económicos, sociales y culturales en las que ésta se basa. La gente indígena amazónica no tiene palabras para pobreza o riqueza, porque esa distinción no tiene ningún rol en su economía: todas las unidades productivas tienen más o menos el mismo nivel de productividad, y las pequeñas diferencias son igualadas por los sistemas distributivos de regalos. Es decir no solo no tiene ningún uso para la acumulación/pérdida de riqueza, sino que iguala las pequeñas diferencias.

Por eso, los indígenas amazónicos no se perciben a sí mismos como pobres; las diferencias con otros grupos se ven como culturales, entre culturas con distintos sistemas de valores, con distintas morales, gustos y apreciaciones de sí mismos, y eso las hace incomparables. Cuando se dice que son pobres, ellos reconocen más bien una visión externa, que los mide con ojos extraños, de acuerdo a otros criterios. Comprender las diferencias culturales exige apreciar cómo las sociedades funcionan con mecanismos distintos. Porque el sentido que le dan a sus palabras, actos y objetos depende de cómo funcionan esos mecanismos. Y del marco en el que se dan: el medio ambiente amazónico y la conservación del bosque:

“La EIB debe continuar enseñando sobre el tema ambiental, capacitar a los chicos sobre las leyes y ellos sean los que algún momento aprendan se valoren más las cosas. La naturaleza es fuente de vida y el niño debe aprender a valorar lo que nos da la madre tierra. Estoy de acuerdo que los profesores hablen mucho del medio ambiente. Los jóvenes de secundarias deben ser más responsables y este colegio que es emblemático y deben seguir trabajando con los jóvenes que deben cambiar para aprender a valorar el bosque (Entrevista María Sangama Fachín, dirigente Kukama kumaria, noviembre del 2010)

De manera que las opiniones acerca de un tema pueden variar mucho según el contexto cultural, hasta llegar a la contradicción – es decir que lo aceptable sea inaceptable y lo bueno sea malo. Medir la pobreza de la educación indígena con estándares y criterios modernos, impide visualizar de una manera integral la exclusión social y las barreras culturales que existen para conocer el problema de la pobreza indígena. Sin embargo según los indicadores estandarizados internacionalmente los pueblos indígenas siguen presentando los mayores índices de exclusión escolar del país.

Según los criterios censales se ha encontrado que en Bolivia, si bien más de la mitad de la población es pobre, lo es también más de dos tercios de la población indígena bilingüe y más de tres cuartos de la población indígena monolingüe. También en otros países con poblaciones indígenas como el Perú se ha comprobado que el 79% de la población indígena es pobre (Psacharopoulos y Patrinos: 2005)¹¹². La gravedad de la situación es tal, que ahora la pobreza indígena es el indicador más significativo de exclusión y violación de los derechos

¹¹² De acuerdo con Psacharopoulos y Patrinos (2005), en Guatemala el 86.6% de los indígenas es pobre, frente a un 53.9% de los no indígenas; en México esta misma relación se da entre un 80.6% de indígenas y un 17.9% de no indígenas; en el Perú hay un 79% de indígenas pobres, mientras que entre los no indígenas la pobreza alcanza a un 49.7%; y en Bolivia a un 64.3% frente a un 48.1%, respectivamente.

humanos, entendiendo que salir de la pobreza del sector social excluido es luchar por una distribución equitativa de la riqueza, depende del bienestar y de las oportunidades de todos los otros sectores de una distribución del ingreso más justo, con el pluralismo multicultural y la diversidad, con miras al diálogo y al enriquecimiento mutuo de los diversos pueblos que forman parte¹¹³.

En las escuelas indígenas, la exclusión más dura asume la forma de no-participación; como incremento de la deserción y fracaso escolar, pero la exclusión menos visible y más extendida, es que las niñas, niños y adolescentes indígenas que sí iban a la escuela no tenían la oportunidad de lograr los aprendizajes básicos. La población indígena cuenta con menos años de educación. Según el estudio mencionado, en Ecuador la población indígena entre 30 y 34 años cuenta, en promedio, con sólo 6,9 años de educación formal, mientras que la población no indígena cuenta con 9,6. En Bolivia, la población indígena tiene 5,9 años de escolaridad, la no indígena tiene 9,6 años y el analfabetismo se concentra en la población indígena y afecta a una de cada cuatro mujeres mayores de 35 años. En Perú, la cantidad de años promedio de escolaridad para los indígenas adultos es de 6,4 años, mientras que para la población no indígena es de 8,7 años”. Según Montoya (2011), las políticas económicas agravan esta situación:

“El BM trata de tomar el control de lo que los Ministerios de Educación hacen en la EBI y cortar su potencialidad pedagógica y política. Un hecho de la realidad que funda la hipótesis es la decisión del BM de multiplicar la experiencia EIB a través de ONG y no a través de profesores del Ministerio de Educación. Su pretensión de formar profesores EIB en uno o dos meses de cursos, con fondos de los préstamos que todas y todos los contribuyentes peruanos debemos pagar, me parece inadmisibles. Si admitimos que los técnicos del BM debieran saber que en uno o dos meses no es posible formar maestros en una especialidad compleja, tendríamos que preguntarnos por qué lo hacen. Por ese camino, los padres de familia insatisfechos con la mala EIB que sus hijos reciben, serían los primeros en exigir que no se ofrezca esa educación a sus hijos”.

Esta situación no cambiará significativamente mientras persistan la limitada cobertura¹¹⁴ y baja calidad de la oferta educativa, y mientras los conceptos de calidad

¹¹³ Los países pobres viven el resultado de estas políticas, ha sido el crecimiento incesante de los niveles de pobreza extrema, de poblaciones que ya eran pobres; paralelamente sucede un proceso inverso de una mayor monopolización y concentración de la distribución de la riqueza, cada vez más concentrada en pocas manos.

¹¹⁴ En Perú del total de niños y niñas que deberían ser usuarios de la EIB sólo el 11% reciben esta modalidad y en Bolivia hay un porcentaje aún minoritario de 17 % de Unidades Educativas que enseñan de manera pertinente en dos lenguas y haciendo un uso adecuado de materiales educativos con un enfoque intercultural. En Ecuador donde se han dado significativos avances en la cobertura de la EIB, ésta no cubre las áreas urbanas y sigue estando restringida a las áreas andinas más altas y amazónicas como sucede en Bolivia y Perú.

educativa no tomen en cuenta los criterios sobre la educación comunitaria y la aceptación de los sistemas de conocimientos indígenas como funcionales. Con todo se observa el aumento de indicadores de pobreza educativa¹¹⁵ en un contexto de modelo económico de crisis financiera internacional que reproduce más pobreza: a un crecimiento demográfico, existe mayor crecimiento de la pobreza (CEPAL: 2004)¹¹⁶.

El analfabetismo si bien caracteriza aún a toda la región, son muchos los países que han alcanzado su erradicación, como la mayoría de países anglófonos, Argentina, Uruguay y Costa Rica, Venezuela y Bolivia entre los países andinos, es posible establecer una correlación positiva, con excepción del Brasil, entre mayor presencia mayor de población indígena y mayor analfabetismo. Tales son los casos específicos de Perú y Guatemala y de regiones de México y el Ecuador, por ejemplo. A ello se añaden, en todos los casos, altos índices de repetición y de deserción escolar que hacen que los contextos indígenas latinoamericanos se caractericen, entre otras cosas, también por su pobreza educativa y por la pobreza de las respuestas que frente a ellas tienen aún los Estados latinoamericanos que se muestran, todavía en muchos casos, renuentes a hacer suyos las propuestas y avances de la EIB (D' Emilio, Lucía: 1994).

La “feminización de la pobreza” recae en la condición de la mujer rural, indígena, jefatura femenina del hogar, madre soltera, discriminación ocupacional y salarial, además de prejuicios, abuso sexual, violencia, marginamiento y restricciones de oportunidades educativas formales. La mujer indígena desempeña un papel central en la reproducción cultural, en el mantenimiento de la lengua y en la educación comunitaria de los grupos étnicos al interior de la familia y la comunidad, las cuales requieren de menor a mayor esfuerzo y tiempo. Dentro de la división sexual del trabajo, tradicionalmente se responsabiliza del cuidado y de la educación de sus hijos, las tareas de la casa y ayudar al marido en la siembra y en la cosecha de productos. El papel de la mujer indígena en la comunidad, también es un problema de autoestima:

¹¹⁵ . “Para la UNESCO, la globalización va mucho más allá de los asuntos económicos. El desafío que plantea para la UNESCO es el de percibir toda la complejidad de sus ramificaciones, para que en un espíritu interdisciplinario e intercultural podamos concebir estrategias y políticas encaminadas a garantizar que la globalización redunde en provecho de todos, y en particular de quienes en la actualidad están excluidas de ella”. En: ¿Está creando la globalización de la economía valores para una nueva civilización? Perspectivas, vol. XXX, N° 4, diciembre 2000. Revista trimestral de Educación Comparada, OIE/UNESCO. (Matsuura: 2000:9):

¹¹⁶ Según el CEPAL se indica que en 2000 había un 41.09% de familias ubicadas por debajo de la línea de pobreza, en 2006 era de 43.5% y en 2005 era de 47%. No solo hay más pobre sino que además se observa una “degradación de la calidad de pobreza” expresada en la “pobreza extrema” en que las familias no solo gastan todo lo que tiene para comprar alimentos, sino que además no logran adquirir lo mínimo de alimentos ricos requeridos por el organismo.

“Creo que se debe tratar el tema de autoestima, para menguar el tema del machismo, dentro de nuestras comunidades, muchas veces no se manda a las niñas, es necesario tener un diagnóstico de las comunidades donde se pueda conocer sus costumbres, su forma de vivir y sus tradiciones y en base a ello como empezar a mejorar lo que ellos tienen, porque mientras no aprendamos esto, tú ves que el sistema educativo que te pusieron, mutila a las personas en su participación”. (Entrevista a Jacqueline MINARI PANGO, Coordinadora Institucional del Consejo Matsigenka del Urubamba COMARU, Agosto del 2011).

Al nivel de la comunidad las mujeres consumen bastante de su tiempo, aunque el rol de las mujeres en cuanto a la transmisión de la lengua y de conocimientos y saberes comunales a la generación joven es de mucha importancia, ya que contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las culturas indígenas. En los últimos años, las mujeres han ido descubriendo distintas formas de organización para reclamar sus derechos de presencia y toma de decisión en diferentes espacios políticos, sociales y culturales. Su participación en la gestión escolar ha sido el punto más relevante. Sin embargo equidad de género en los pueblos indígenas está lejos de ser alcanzado, las niñas siguen siendo excluidas de sus derechos a la educación, son las que mayormente desertan o abandonan la escuela a temprana edad. Esta desertación se puede relacionar con varios factores: embarazo adolescente, carencia de recursos económicos, oficios domésticos, migración y discriminación (Bernardo Kliksberg 2003:2)¹¹⁷.

Las características de pobreza ha llevada a poblaciones indígenas a una “*degradación de la calidad de la escuela*” expresada en la “*pobreza de una escuela de mala calidad*”. La pobreza se ensaña con las niñas y niños indígenas, en marginamiento del beneficio de la escuela, aumento acelerado del trabajo infantil con la consecuente explotación de menores, la “feminización de la pobreza” que recae en la condición de la mujer rural, indígena y las deficientes condiciones de empleo e ingresos que se refleja en el abandono de la escolaridad (CEPAL: 2005)¹¹⁸.

“Hay abandono escolar por parte de los padres, lamentablemente todo esto ha sido promovido por las empresas, tenían una fijación por los jóvenes y se los llevaba y pues estos dejaban de estudiar. No, eso ha disminuido, antes había mucha mayor cantidad, pero hora es poco, con todas estas recomendaciones que si se van a

¹¹⁷ Bernardo Kliksberg (2003) añade: “Desempeñando algún trabajo fuera de la casa u hogar, las mujeres juegan también un papel importante para el funcionamiento de la economía familiar. En el campo o comunidad trabajan como productoras de bienes para la alimentación o para la venta en el mercado, aportando así al ingreso familiar. En los pueblos y ciudades trabajan como obreras o como “empleadas domésticas”. Algunas se dedican a lavar ropa ajena o vender en las calles.

¹¹⁸ CEPAL (2005) señala: En la década del 80 al 90 los asalariados de empresas pequeñas y del sector público han visto deteriorado el valor real de sus salarios en un 30% y quienes han logrado mantener sus fuentes de trabajo han debido someterse a condiciones laborales que son retroceso para el movimiento popular. Hubo un aumento de la violencia que además de tener causas agregadas a los problemas antes señalados, tiene una base en el debilitamiento de la familia como reguladora de comportamiento y primera formadora natural en la comunicación de valores esenciales.

denunciar y esto que el otro, ya no se abandona el colegio, los niños abandonaban el colegio por temor al papá, sacaban una mala nota y ya querían dejar el colegio, pero eso ha cambiado para bien Entrevista a Yorleni Yupanqui Umeres Directora del Colegio N° 50898, Centro Poblado de Kiteni, Alto Urubamba. Agosto del 2011).

La tasa de analfabetismo para las mujeres sigue siendo muy alta y significativa. Por lo tanto, es de suma importancia contribuir a una propuesta educativa que promueva y desarrolle conciencia de las desigualdades de género. El Estado y los organismos internacionales que trabajan para la infancia, la mujer y la familia deben profundizar en el problema de género desde un enfoque de derechos y no de vulnerabilidad social; y de esta manera impulsar acciones conjuntas encaminadas a resolverlo. La significación cultural se ha mantenido durante generaciones a través de las prácticas y procesos de educación indígena, que el sistema de enseñanza occidental ha ignorado.

La pobreza indígena también es urbana, la urbanización de las mega ciudades se han masificado, por la presencia indígena; se hace cada vez más visible en varias ciudades más importantes de la región sudamericana; como La Paz, Lima, Santiago o Buenos Aires. Tales ciudades albergan números crecientes de indígenas que a menudo llevan consigo sus lenguas y culturas y las reproducen en el espacio urbano. Si bien por el tamaño de tales ciudades los indígenas no son mayoritarios, su presencia resulta mayor en algunos barrios o micro ciudades de estas mega conformaciones urbanas. La presencia indígena en las políticas educativas no sólo ha contribuido a la modificación del escenario y del imaginario clásico del funcionamiento de las instituciones educativas solamente focalizadas en áreas rurales y dispersas, sino que trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la misma sede del poder central¹¹⁹.

El problema surge porque paralelamente cuando una buena parte de la población indígena que vive en asentamientos urbanos parece adherirse al modelo de vida de las sociedades urbanas más prosperas, entre otras causas por el éxito de la difusión de la cultura de la globalización. Y eso muestra en la adopción de sus patrones culturales y de consumo. Entre las tareas que se tiene por delante la EIB, está el reconocer sus fines estratégicos: definir qué tipo de sociedad pluricultural y de economía intercultural, estaría construyendo las bases de una educación indígena de calidad.

¹¹⁹ En Bolivia, como ilustra por ejemplo, que la representación indígena en la asamblea constituyente representa las 2/3 partes de sus miembros, que reúne a estas nuevas autoridades. La valoración de las culturas en la opinión pública nacional tuvo un giro positivo, que no ha alcanzado la misma difusión en la sociedad no indígena.

El supuesto de muchos proyectos nacionales en su apuesta por la modernidad y la cultura de la globalización. Tal supuesto no puede ser asumido, sin embargo sin cuestionamiento, desde el momento en que los mismos centros de producción industrial y cultural mundiales están cuestionando este modelo y de una forma mucho más radical de lo que se percibe. Es así que la EIB, en manos de los organismos financieros internacionales y las reformas educativas que implementan sigue siendo calificada como un instrumento refinado para el mismo fin: la opresión cultural de los pueblos indígenas, la expropiación de sus recursos naturales y la aculturación social.

3. Un modelo educativo mundial:

La EIB ha adquirido una importancia para la gobernabilidad mundial. La EIB sostiene una acción integral, que es la interculturalidad, actúa de manera conjunta e interdependiente en toda la sociedad; reconoce en la convivencia la expresión de la cultura de la diversidad; un aspecto necesario de su realización. Esto significa que la educación debe tener en cuenta a las culturas de los pueblos indígenas requisito indispensable, para construir un proyecto educativo para todos. Una sociedad con esas características permite que las personas y los pueblos (indígenas y no indígenas) se reconozcan en ella, se identifiquen y realicen a través de ella. Es ilustrativo; porque, para el Fondo Monetario Internacional, la educación forma parte del orden mundial y la base para la reconstrucción los cimientos de la sociedad, en una época de cambios y conmociones sociales:

“Estamos viviendo un momento de la historia muy singular, un período de gran conmoción. Como todos ustedes saben, la crisis financiera mundial devastó la economía mundial y causó incalculable penuria y sufrimiento en todo el mundo. Pero eso no fue todo: también devastó los cimientos intelectuales del orden económico mundial del último cuarto de siglo. Antes de la crisis, pensábamos que sabíamos bastante bien cómo dirigir las economías. El denominado “consenso de Washington” tenía una serie de mentiras fundamentales. Una serie de normas simples en materia de política monetaria y fiscal garantizarían la estabilidad. La desregulación y la privatización generarían crecimiento y prosperidad. Los mercados financieros encauzarían los recursos hacia las esferas más productivas y se supervisarían a sí mismos en forma eficaz. Y todo mejoraría gracias a la globalización. Todo esto se derrumbó con la crisis. El consenso de Washington pertenece al pasado. Tenemos por delante la tarea de reconstruir los cimientos de la estabilidad para que resistan el paso del tiempo y que la próxima etapa de la globalización sea beneficiosa para todos. Esta labor tiene tres esferas centrales: un nuevo enfoque de política económica, un nuevo enfoque de cohesión social y un nuevo enfoque de cooperación y multilateralismo” (Dominique Strauss-Kahn: 2011).

Parafraseando al Sr. Dominique Strauss-Kahn, director del FMI, podemos afirmar que las políticas educativas promovidas por el Banco Mundial y el FMI son parte del pasado, no pueden resolver la inequidad y el progresivo abismo de pobreza en que se había condenado a la escuela pública. El Banco Mundial funda su estrategia en la educación, como se sabe en "*asociaciones entre la sociedad civil, los servicios educativos del Estado y el sector privado*". Para este fin, el Banco Mundial, subvenciona la participación de las ONG, las empresas privadas o las instituciones religiosas en la educación mientras que el FMI impone las metas a alcanzar en las políticas públicas a los Estados, las privatizaciones y otras medidas de ajuste estructural en los sistemas educativos. Se precisa que la prioridad del BM es el impulso de políticas que promuevan "*la cantidad de ventajas*" que deben ser utilizadas por las empresas privadas en la participación de la educación¹²⁰.

El término de "*modelo de educación globalizada*" fue lanzado, por otra parte, por el Banco Mundial y el FMI, después del crack bursátil de 1997 y utilizado después por todas las instituciones "*multilaterales*" (ONU, OMC, Unión Europea, Unión africana, etc.). De hecho, la historia de la privatización de la educación pública está estrechamente ligada a la participación e intervención de diversas agencias multilaterales en todos los sistemas educativos de los distintos países. Tales intervenciones han comprendido diferentes niveles de operación, desde los aspectos técnicos hasta el financiero. Queda el reconocimiento desde los Estados, las experiencias emblemáticas de Reforma Educativa desarrolladas, no hubieran logrado llevarse a cabo; de no ser por el apoyo técnico y la contribución financiera internacional.

El Fondo Monetario internacional tiene como tarea soportar los pilares y salvar de la crisis del sistema financiero internacional, con una estrategia muy simple que la factura de la crisis financiera internacional, la paguen los millones de pobres del planeta, es la época donde la concentración de las riquezas del mundo se concentran en un puñados de países y en un grupo de los hombres más ricos del mundo, estamos ante una situación de economía de guerra y de privatización donde la apertura de los mercados que pueden triunfar son los especulativos. Es renunciar al futuro para mantener el pasado.

¹²⁰ Dominique Strauss-Kahn, como Director Gerente del FMI, señala "El modelo de educación globalizada, la promoción de un consenso general y un apoyo local a las reformas educativas" así como en "el fortalecimiento de las capacidades de las prestaciones de los servicios, en particular donde los sectores públicos presentan lagunas...".

Al FMI le toca un papel de fomentar la cooperación del gran capital y combatir las raíces económicas de la crisis y la recesión mundial, con una "*nueva forma de negociación*" entre los gobiernos y el Banco Mundial; se presenta entonces en el marco de un proyecto que financia el banco para su integración en las instituciones de la mundialización (OMC, FMI, TLC, etc.), desembocando en una forma de corporativismo impulsado a nivel supranacional, marco en el cual deberán subordinarse los Estados en el plano nacional. Se trata de la privatización de la educación en una "*asociación con la sociedad civil*" para mantener el orden mundial frente a las consecuencias de la mundialización. Según un texto del Banco Mundial:

"el sector de la sociedad civil" está "formado por organizaciones no gubernamentales, por agrupamientos de obediencia religiosa, sindicatos, grupos de poblaciones autóctonos, organizaciones caritativas, grupos comunitarios y fundaciones privadas integrados en los Acuerdos Nacionales de Educación [Y añade]: "la cantidad de ONG internacionales habría pasado de 6000 en 1990 a 26000 en 1999" (Banco Mundial: 2006).

El Banco Mundial, define la participación indígena, como "un proceso a través del cual los actores involucrados influyen y comparten control sobre las iniciativas de desarrollo, decisiones y recursos que los afectan" En este enfoque, los funcionarios del Banco Mundial introducen la noción de interculturalidad en una perspectiva en la que aparecen dilemas y contradicciones entre los diferentes actores encargados de ejecutar las políticas educativas en las escuelas; y entre paradigmas sociológicos y antropológicos que sustentaron en su momento modelos de adscripción ciudadana al mismo tiempo que movimientos sociales reclaman y desarrollan luchas de resistencia a tales políticas. Según el banco:

"La mundialización encarna muchas amenazas y desafíos, pero ofrece muchas oportunidades que pueden ser explotadas. Teniendo en cuenta que es un proceso irreversible, [los países] debe adaptarse y aprovechar las oportunidades potenciales que existen para el progreso económico y social del continente, para su integración en la economía mundial. Mismo si los programas del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial ponen desde ahora el acento en la reducción de la pobreza y la apropiación nacional, [...]" (Banco Mundial 2001: 35).

Los Estados asumen parcial o totalmente esa idea de "mundialización de la educación" en los proyectos de desarrollo de agencias internacionales y las implementan en todos los sistemas educativos de los países emergentes.

En la historia de las políticas educativas indígenas del Banco Mundial, resulta que desde 1973 empieza a sentirse la influencia de los organismos financieros internacionales en los temas de educación, en particular del Banco Mundial, con su patrocinio en México, se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI); la misma que, si forma bien parte de la Secretaría de Educación Pública y por ende del sistema educativo nacional, se constituye en una suerte de subsistema educativo sólo para indígenas que asume el discurso bilingüe e incorpora el uso en la educación de los 56 idiomas indígenas, reconocidos oficialmente.

El Banco Mundial también apoya proyectos educativos, con enfoques interculturales. Su apoyo a los gobiernos irrumpe parcialmente en los años ochenta, en proyectos experimentales bilingües promovidos y financiados inicialmente por la cooperación técnica europea, y UNICEF en Perú, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua. México se adhiere formalmente a esta doctrina, a través del Programa de Desarrollo Educativo 2005-2010. Los proyectos educativos apoyados por la cooperación internacional, terminan en paquetes asistenciales para mitigar la pobreza educativa, ninguno de estos proyectos exitosos forman parte del sistema público educativo de tal manera que lo que han hecho es confundir a las organizaciones indígenas para que éstas se mantengan apaciguadas y funcionales al sistema.

El discurso de estos proyectos resalta lo pedagógico curricular, el impacto cognitivo y ético de las nuevas prácticas escolares y plantea la interculturalidad para no indígenas e indígenas, con la renuncia de su cultura de los últimos años (Muñoz, Héctor: 2004:32). Este es el hilo conductor de los proyectos aprobados por el Banco Mundial, se imponen con políticas educativas que asumen el mejoramiento de la calidad educativa de las zonas rurales con modelos educativos pensados desde las experiencias validadas en las regiones latinoamericanas más vinculadas al mercado y con modelos culturales dominantes hegemónicos articuladas al mercado y el capital. El apoyo a los proyectos que promueven la alfabetización de la educación básica y el apoyo a la autonomía de la gestión escolar, se adjudican como políticas substanciales en las políticas del MED para iniciar proyectos de uniformación del currículo nacional en las áreas rurales.

En ambos casos, las políticas educativas debía contribuir a la instauración del castellano como lengua común de todo el territorio peruano o mexicano; aunque, y como lo señalaba expresamente la Ley Federal de Educación de México de 1973, sin que la enseñanza

del castellano fuera en detrimento de las identidades lingüísticas y culturales de los escolares indígenas y tres décadas después en el acta de intención suscrito por el Fondo Monetario Internacional, el Estado peruano se compromete a impulsar el proyecto de Ley de la Carrera Pública Magisterial de Perú en el 2007, reduce el problema educativa a la relativización y tecnificación de la educación, la liquidación de los derechos laborales y a la dislocación de la carrera pública magisterial.

De acuerdo con el Banco Mundial recomienda la necesidad de «*terminar con la negociación central con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)*» y «*animar*» a los Estados a tomar la iniciativa en las negociaciones con las secciones de esta organización, estableciendo como mecanismo prioritario de los acuerdos, las «*normas de calidad*». El Banco Mundial llama también a que los gobiernos de los estados, participen con mayores recursos procedentes de sus ingresos propios, en los presupuestos de la educación primaria (Diario “El Universal: 2006).

Las políticas educativas están asociadas a las recomendaciones para que los países andinos, implementen un proceso de descentralización radical de la educación, por la vía de los municipios con el propósito es de transferir los sistemas nacionales educativos y fragmentarlos de acuerdo a las realidades socioeconómicas. Su ingreso per cápita es muy dispar y con mayor desigualdad de oportunidades en las regiones andinas e indígenas por los propios desequilibrios de infraestructura, educación y salud entre regiones. Los pueblos indígenas reclaman autonomía educativa en contextos metalingüísticos que permitan generar una economía con una racionalidad propia que permite manejar ciertos sistemas educativos adecuadamente. La cosmovisión de los pueblos indígenas, el sistema de producción, los patrones de asentamiento, los sistemas de higiene. Son ejemplos que la educación debe tener en cuenta. En este sentido AIDSESEP declara:

“En diciembre de 2006, después de la firma del TLC con EE.UU., el Presidente García decretaba una apertura masiva de tierras amazonas a la contratación. Esto incluía a áreas “protegidas,” tierras que pertenecen a comunidades indígenas (aun sin informarles del hecho), y reservas para la protección de comunidades en aislamiento voluntario. Tales protecciones son vitales porque comunidades aisladas no tienen inmunidad a enfermedades comunes del mundo afuera – aun el resfriado común – y villas enteras pueden morir por contacto con estas enfermedades introducidas. Pero la tasa actual de destrucción de selva no afecte sólo a las comunidades, las selvas del mundo funcionan como uno de los más grandes almacenes para carburos. La selva tropical de Perú contiene casi 11 por ciento de la cuenca amazona total. Más

explotación de los recursos naturales en Perú enviaría cantidades enormes de carburo al atmósfera, negando muchos de los esfuerzos actuales del Congreso EE.UU. para limitar el impacto del calentamiento global” (Entrevista a Alberto Pizango, diciembre 2008).

La EIB en Bolivia y Perú, se inició tempranamente atendiendo el problema de la educación indígena y la problemática educativa de sus mayorías nacionales. Pero es particularmente en la década de los 80, a raíz de la crisis económica mundial y la situación de que muchos países habían sido declarado inelegibles para pagar sus deuda externa; que los organismos financieros internacionales, principalmente del Banco Mundial, patrocinaron los acuerdos multilaterales de programas de endeudamiento externo, con el canje de programas y proyectos de Reforma Educativa. En este marco, se implementan proyectos de EIB, especialmente en los países que cuentan con poblaciones indígenas mayoritarias en América Latina.

Estos programas financiados por la cooperación internacional, hicieron énfasis en la doctrina del multiculturalismo o interculturalidad. Asoma en estos últimos años el énfasis dado al “apoyo” de las políticas educativas de los países latinoamericanos, para la reestructuración de los mismos. Estas políticas han cobrada notoria visibilidad, debido a las reformas constitucionales y el respaldo de los organismos financieros internacionales. El empuje procedente del Banco Mundial, agencias europeas de cooperación, UNESCO, OIT, UNICEF, entre otras, ha sido definitivo para aceptar los parámetros del enfoque intercultural en las reformas educativas al nivel continental y global. Sus consecuencias son conocidas, en más de tres décadas de políticas banquistas los resultados en comprensión lectoescritura y en la capacidad del desarrollo lógico matemático son precarios e irrisorios, tirando la propuesta educativa estatal, a la dislocación de la oferta educativa, la destrucción de la relación entre escuela y comunidad, la crisis y pérdida de identidad, entre otros, como resultado y rendición de cuentas las políticas educativas banquistas resultaron una estafa.

Las políticas educativas del Banco Mundial pueden hoy subsistir simultáneamente en programas que abarcan todo el sistema educativo o subsistemas, en algunos países e incluso dentro de una misma región. Además de todo ello, cabe señalar que la política educativa del Banco Mundial corresponde a uno época histórica de predominio de la crisis mundial de la economía y la sumisión de la clase política nacional incapaz de asumir la comprensión y tratamiento de articular el desarrollo económico y educativo de la región a la diversificación

de la economía e industrialización del país. Tal vez, una de las mayores paradojas que confrontan todos los programas y proyectos educativos del continente, tiene que ver con la reducción de la EIB a la focalización de programas de educación rural en zonas rurales y dispersas; y no en toda la sociedad donde las culturas indígenas, como culturas son mayoritarias y se encuentran subordinadas. Si bien se sabe que en las ciudades los indígenas tienen poblaciones representativas, su presencia resulta mayor en algunos barrios o micro ciudades de estas mega conformaciones urbanas.

Tal definición programática aceptada a lo largo de la región, tanto las instituciones financieras como por los funcionarios responsables de los sistemas educativos oficiales, es aplicada de diversa manera y con distinta intensidad en cada país y en cada región en particular:

“desafortunadamente, la lógica descentralizadora ya autonómica que hoy marca fuertemente a la educación latinoamericana cierra las posibilidades para articular educación con territorio y autonomías indígenas, como una alianza estratégica de abrir más oportunidades y nuevas posibilidades para que ocurra experiencias positivas como la EIB española o la canadiense” (López 2003).

En el marco de las reformas educativas patrocinadas por el Banco Mundial en curso, la educación bilingüe comprende a todos los educandos de habla vernácula (En algunos países, como Bolivia, Colombia, Ecuador, México y Guatemala). En algunos países en reconocimiento al carácter predominantemente bilingüe de su sociedad, la educación bilingüe tiene alcance nacional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (Paraguay). Por su parte, en Ecuador y en México la EIB constituye un subsistema en cierto modo paralelo al regular, dirigido a la población hispanohablante mayoritaria (López y Küper: 1999).

En la actualidad con Fondos del Banco Mundial se hace EIB en Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú. También debe considerarse que algunos programas nacionales o de cobertura casi universal de la población indígena de un país determinado, aun cuando se adscriban a planteamientos como los postulados por la EIB, como en el caso de México, adolecen todavía de serias deficiencias en su implementación y financiamiento que hacen que sus resultados no logren superar todavía los de la escuela

tradicional en castellano, aun cuando, en algunos casos, mejoren otro tipo de situaciones atinentes al nivel de participación social y de apropiación por parte de las comunidades indígenas, como, por ejemplo, parece ocurrir en el Ecuador.

En las agendas del Estado con la negociación de los acuerdos y actas de intención los organismos financieros internacionales, las reflexiones relacionadas con la multiétnicidad, la pluriculturalidad y el multilingüismo latinoamericano han estado poco presentes. Bajo esta nueva corriente hubo proyectos educativos bilingües, de cobertura diversa y por lo general apoyada por el Banco Mundial y la cooperación internacional también en Bolivia, Ecuador y Guatemala, los mismos que, no obstante, se desarrollaron desde una óptica hegemónica de la cultura occidental, en desmedro de los idiomas ancestrales y en ataque constante a la responsabilidad del maestro en el desarrollo educativo nacional, en su diseño tienen un vínculo etnocéntrico y descontextualizadas; entre aprendizajes, formación docente y educación de calidad para las áreas rurales.

El estudio del Banco Mundial señala que la brecha de pobreza indígena es más profunda y que disminuyó de manera más lenta en la década del 2000, evidenciando de este modo que los pueblos indígenas de América Latina¹²¹ continúan siendo rezagados y siguen sufriendo altos niveles de pobreza, menor educación, mayor incidencia de enfermedades y discriminación que otros grupos:

“En Bolivia, en el 2002, las tasas de pobreza rural y urbana eran mucho más altas entre la población indígena que entre la población no indígena (86% comparado con 74% en las zonas rurales y 59% comparado con 47% en las zonas urbanas)... En Ecuador, en 1998, la población indígena se encontraba entre los grupos más pobres de la sociedad ecuatoriana con una tasa de pobreza de 87% para todo el grupo étnico y de 96% para aquellos en las sierras rurales, comparado con 61% para la población no indígena. En Perú en la década de 1994 al 2004 del total de los hogares pobres, 43% son indígenas. Del total de los hogares en extrema pobreza, 52% son indígenas. La brecha en los niveles de pobreza entre la población indígena y no indígena disminuyó levemente, sin embargo, esto se debe al incremento en la tasa de pobreza de la población no indígena más que a una disminución en la tasa de pobreza de los hogares indígenas¹²²”.

Recientemente el PNUD, reiteró algunas de las brechas sobre la situación de las poblaciones indígenas, recuerda el atraso de décadas de las políticas públicas en donde “*se les*

¹²¹ Bolivia, Ecuador y Perú en conjunto concentran a un poco más de un tercio del total de 40 millones de población indígena que se estima tiene América Latina

¹²² *Ibidem*.

niega el derecho más básico al desarrollo incluyendo el acceso a la tierra, a los servicios de salud, a la educación y a la participación en los procesos de desarrollo” (Gillette Hall y Harry Patrinos: 2005). El Banco Mundial instauró un discurso basado en el éxito del mercado en todos los ámbitos económicos y sociales, incluidos el educativo. Hemos anotado como el FMI declara que:

“a más largo plazo, el crecimiento sostenible está asociado a una distribución del ingreso más equitativa. Existen muchas razones para que sea así. La desigualdad puede dificultar el acceso a los recursos financieros. Puede incrementar la propensión de los países a los shocks adversos. Puede erosionar la confianza en las instituciones y promover la inestabilidad. Además, sin una clase media sólida, hay poca probabilidad de que la demanda interna avance. Necesitamos una nueva forma de globalización, una globalización más justa, una globalización con un rostro más humano. Las ventajas del crecimiento deben distribuirse en forma amplia, no concentrarse en las manos de unos pocos privilegiados. Si bien el mercado debe mantener su papel protagónico, la mano invisible no debe convertirse en un puño invisible (Dominique Strauss-Kahn: 2011)”.

Las políticas educativas se organizaron para orientar que los planes curriculares educación se vinculen al “*crecimiento económico*”, a la “*productividad y calidad*” del servicio educativo, la flexibilización de la precariedad del mercado de trabajo docente y la privatización de la gestión de la educación pública a través de la municipalización de la educación. La jerarquía que existen en las políticas educativas con la estrategia de “*modernización de la educación*” y el establecimiento de reformas educativas, se han sustentado en las preocupaciones mercantiles de promover un mercado educativo y en intereses geopolíticos que tienen las empresas transnacionales para explotar los recursos naturales que contiene especialmente la amazonia; y en menor proporción los andes.

La participación que la cooperación financiera internacional ha contado con planes de modernizar la educación rural desde las esferas del Estado con resultados bastantes precarios. Los problemas de acceso y equidad, cuestionan no solamente la iniquidad existente entre lo urbano y lo rural, sino que sus intervenciones han enfatizado en el factor lingüístico (Montero: 1990)¹²³ viendo a la escuela solamente como elemento de articulación de la diversidad cultural existente. La comunidad y la familia que es el espacio donde se reproduce,

¹²³ Montero (1990) propone anteponer el dialogo intercultural para resolver el choque ente diferentes: “Si se pone el acento en lo cultural, los problemas que presenta la educación rural son centralmente explicados por el choque entre dos culturas: la escuela es un instrumento portador de contenidos propios de la cultura occidental dominante que resulta inoperante y conflictiva al entenderse como un medio de integración / asimilación / dominio y no partir, atender ni respetar la diversidad cultural

conserva, mantiene y reproduce la cultura y el idioma se encuentra ausente de esta intervención.

La diversidad de lenguas y culturas implica una educación intercultural para todos en el sentido de conocernos mutuamente, de aprender a vivir juntos y de aportar cada uno desde su especificidad al enriquecimiento de la diversidad. En esta perspectiva, se aprende a mirar la diversidad lingüístico-cultural no como una fuente de problemas, sino como una riqueza y fuente de nuevas oportunidades, porque cada lengua y cada cultura contiene una construcción original constituyendo formas valiosas de organizar y conocer el mundo reflejando la creatividad de los individuos que las hablan y practican y porque aprender los códigos de los otros otorga flexibilidad cognitiva y mayor capacidad de interacción social.

Por ello, la educación bilingüe intercultural potencia los procesos de aprendizaje y contribuye a consolidar la convivencia democrática. En este marco, el desarrollo de la lengua materna y el dominio de otras lenguas, nacionales o extranjeras, abren nuevas puertas para encontrarse con las propias raíces y tradiciones, para reconocerse a sí mismo y para establecer vínculos con otras expresiones o formas sociales y culturales. Esta lógica aún reconocida por el BM, examina que el éxito de la propuesta de la EIB “*se encuentran en los valores y principios de solidaridad y ayuda mutua, que son legados ancestrales de las comunidades campesinas y nativas de la región y selva peruana*” (Banco mundial: 2003)¹²⁴, el problema es que no existe ninguna experiencia práctica en la aplicación de estos discursos.

En Bolivia con la asistencia del Banco Mundial, desde 1994 se instituyeron reformas económicas y políticas bajo el modelo del neoliberalismo, aunque con una dosis de reconocimiento cultural y apertura política hacia los pueblos indígenas. Probablemente las reformas como la Ley de Participación Popular (LPP) y la Reforma Educativa (RE) adquirieron mayor significación. La LPP fue un plan de descentralización municipal con legislación específica dirigida a legitimar las organizaciones indígenas locales. Por primera vez debido a la movilización de las organizaciones sindicales liderados por la COB, se intenta vincular la sociedad política con la sociedad civil para fomentar su participación, descentralizando las formas de decisión al nivel local y permitiendo – por lo menos en la teoría – que sean los propios ciudadanos quienes realicen un control social.

¹²⁴ Banco Mundial: 2003. “Estudio de factibilidad del Programa de Educación de Áreas Rurales 2003:209”.

Sin embargo, a pesar de las *políticas multiculturales* promovidas por el Banco Mundial de respetar el carácter pluricultural del país, las reformas políticas son homogeneizadoras porque imponen estructuras organizativas ajenas a la realidad indígena, y dividen a los pueblos indígenas a través del sistema electoral. Asimismo la descentralización debilita a las organizaciones locales al involucrar a sus dirigentes en asuntos municipales, duplicando las formas de organización (Mandepora, Marcia: 1998)¹²⁵.

El problema de la autodeterminación y autonomías; queda en evidencia clara dos propuestas, desde la perspectiva del Banco Mundial y las oligarquías nacionales y departamentales el movimiento autonómico, regionalista y descentralizador amenaza la unidad del país y al conjunto de la Nación. Se trata de un plan político deliberado de los países imperialistas y de las transnacionales por apoderarse de los territorios indígenas. Hoy se ve lo que está pasando en Bolivia y Perú, se observa con cierta preocupación lo que está sucediendo. Desde la perspectiva indígena, la educación se identifica con las autonomías territoriales en donde la a gestión educativa y el manejo de los recursos naturales es una tarea fundamental, en cuanto a los proyectos educativos de EIB.

Hay un desconocimiento de los derechos indígenas y de sus alcances, de las normas propias y límites de la justicia comunitaria. El Estado no ha realizado los esfuerzos necesarios para darle un reconocimiento y el marco normativo referencial para su ejercicio. Falta la compatibilización entre los dos sistemas de justicia y su relación con los derechos fundamentales. Existe un desconocimiento de los sistemas jurídicos indígenas en nuestros países, si los hubiera. La EIB tiene un reto en incorporar los derechos culturales, las formas filosóficas, los sistemas de salud en las mallas curriculares de formación escolar:

“Todavía tenemos muchos problemas para incorporar los temas culturales en los temas de salud, porque ahí juega un papel importante la interculturalidad, y para poder acercarnos a esta población, necesitamos conocer su idioma, el machiguenga, si nosotros como personal de salud no conocemos este idioma difícilmente podremos entender lo que ellos tienen, y con interpretes no es lo mismo, la población machiguenga no se siente identificada con este personal que lo entiende y no hay una buena relación entre personal de salud y nativo. La estructura de promoción de la salud se establece que los promotores de salud son los centinelas, se cuenta con una relación de promotores de salud, pero lamentablemente todos los promotores de salud

¹²⁵ Mandepora, 1998: “En el caso del pueblo guaraní, el proceso de aplicación de LPP ha traído cambios en la forma de relación de las comunidades con la dirección nacional de la APG. Así, en algunos casos, las comunidades de manera independiente pueden elaborar proyectos y canalizarlos al nivel del municipio sin necesidad de tener el aval de la asamblea zonal y la dirección nacional de la Asamblea del Pueblo Guaraní”

no son activos, muchas de las veces solo están de nombres y por la falta de recursos también tienen actividades propias de salud casi siempre se dedican a otras cosas y pocas están cuando se lo necesita” (Entrevista a David Coanqui Pacori, Gerente de la Micro Red Kiteni. Agosto del 2011)

Desde la Educación, las reformas educativas no se han aplicado de manera adecuada a los pueblos, ya que debió valorarse de forma plena la cosmovisión de cada pueblo en las distintas regiones y no promover su “folklorización”. Otra deficiencia es la falta de estudios lingüísticos para la enseñanza de los idiomas originarios de manera diferenciada, que se limitó al lenguaje oral o monolingüismo en lengua materna y a la falta de políticas en la preparación de docentes capacitados en educación bilingüe. La lengua materna se tomó como lengua de transición, no se fomentó el cultivo de la lengua materna como complemento del pensamiento complejo, obligándose a los estudiantes a hacer abstracciones en un idioma que no es su lengua materna. En interculturalidad no se avanzó nada.

Desde los derechos de la mujer, la falta de oportunidades y recursos para la educación de las mujeres, no permite el ejercicio de los derechos educativos de la mujer y las debilidades propias se relacionan a la falta de apropiación y reconocimiento de las mujeres de esta situación. Las mujeres no son valoradas en relación a sus múltiples obligaciones, falla también su autoestima, Los factores de poder, violencia, de discriminación falta de oportunidades educativas de la sociedad hacia la mujer son asumidos erróneamente como factores culturales.

Desde el problema de la tierra y territorio, la participación indígena fue una herramienta que en muchos casos ha sido utilizada adecuadamente y en otros no. Si bien son dos procesos diferentes, mientras en Bolivia el debate del tema tierra-territorio y el tema de tierras comunitarias de origen; se daba en reversión de las tierras que no son utilizadas por los terratenientes, quienes legalizaron la propiedad de la tierra; respecto a la formalización de derechos los pueblos indígenas tienen que formalizar su derecho a la tierra. En el Perú existe la reversión de la propiedad de la tierra que poseían las comunidades campesinas y nativas para instaurar un mercado de tierras a través de las concesiones y privatización de su territorio; para la explotación de los recursos naturales hacia la inversión de las empresas transnacionales. Esta discusión se extiende a la ley de la carrera magisterial, la ley de aguas, la ley forestal que privatiza sus bosques, en el caso el derecho al agua de seguir un proceso de formalización igual para reconocer el uso y disfrute de este bien.

4. Las estrategias de reforma educativa del banco mundial:

Las reformas educativas promovidas por el Banco Mundial asumen los 12 objetivos estratégicos del plan de la UNESCO¹²⁶ y adecuar sus políticas a la internalización de la educación a la economía de la globalización:

“la globalización debe considerarse un emprendimiento común. Los países no deben usar sus monedas o a las restricciones comerciales para obtener ventajas a corto plazo. Deben resistir la tentación de atraer empresas liberalizando la regulación del sector financiero o socavando las protecciones sociales” (Dominique Strauss-Kahn: 2011).

Las política educativas se implementan a partir de las recomendaciones de las reformas de ajuste estructurales la privatización de los sistemas escolares públicos y el terminó de los protecciones sociales, manejando alternativas como su descentralización educativa en subsistemas de municipalización educativa. Dichas políticas fragmentan la estructura central del sistema educativo nacional, en subsistemas regionales con creciente inequidad y en ese contexto de aumento de la pobreza indígena, frente a los avances conseguidos por los pueblos indígenas para contar con programas educativos; que fueron incorporados en el sistema público nacional, con escuelas y centros de formación bilingües, hoy se encuentran fuertemente amenazados y en algunos lugares se han visto enfrentados al cierre de programas de formación en EIB (Banco mundial 2003).

Los Estados dependen de las políticas vinculantes y de las medidas de los organismos financieros internacionales, quienes fomentan la privatización de los centros de conocimiento. La acentuación de políticas al ajuste social y la promoción de la inversión privada transnacional en el ámbito educativo es cada día mayor. Los Ministerios de Educación realizaron la adecuación de los planes educativos a los Tratados de Libre Comercio y a la gobernabilidad. Los resultados que se avizoran con la mayoría de los programas educativos nacionales se encuentra cada día más ligados a responder los requerimientos del sistema financiero internacional, vía los contratos ley de estabilidad tributaria con un carácter legal por encima de las normas constitucionales, es la adecuación de la educación a los TLC y que en la mayoría de los casos consiste la pérdida del carácter

¹²⁶ Medium-Term Strategy 2002-2007. Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication (2002).

público de la educación, la regionalización de grados y títulos, el abandono de la cultura, y esta llevaba a la privatización de la educación.

Estas políticas cortan todos los puentes de diálogo inclusivo, que se habían construido con las conquistas educativas que habían logrado las organizaciones campesinas, indígenas y populares y el inicio de un diálogo intercultural que se hacía con la sociedad hegemónica a través de la escuela en su propio código cultural y en su propia lengua materna. Convenimos, que la extinción de estos idiomas lleva a una pérdida de la cultura, pues en la mayoría de los casos la transmisión de los conocimientos casi siempre ha ocurrido en forma oral. En el último siglo han desaparecido unas 600 y la mitad de los 6.000 restantes están ya se han extinguido o se encuentran fuertemente amenazadas. Las causas de esta extinción, curiosamente reconocidos son la expansión de los mercados, las comunicaciones a escala mundial y otros aspectos de la mundialización que promueven los TLC en detrimento de las culturas nativas.

“En lo que denominamos América Latina o Iberoamérica, subsisten aún entre 400 y 500 idiomas amerindios diferentes que dan cuenta de la histórica diversidad lingüística y cultural que caracterizaba y aún marca toda esta vasta región. Como podemos apreciar en el mapa siguiente, de una u otra forma, y salvo la única excepción del Uruguay, y de la subregión caribeña, debemos reconocer presencia indígena desde el Sur del Río Bravo o Río Grande hasta Tierra del Fuego. Destaco esta situación porque constituye un dato de la realidad que a menudo olvidamos, o por lo menos soslayamos, aun cuando se trate de cerca de o de un poco más del 10% de la población total latinoamericana así como de, al menos, 40 millones de personas, lo que equivale grosso modo a un 10% de la población regional (¿Respuesta frente a la Multietnicidad, Pluriculturalidad y Multilingüismo Latinoamericanos? (López, LE: 2003).

El Banco Mundial han tenido entre uno de sus puntos de agenda fundamentales, incluir las problemas educativos de cobertura, calidad y equidad de la educación en los acuerdos multilaterales que realiza con los países acreedores. Tales proyectos forman parte de los préstamos de endeudamiento externo, suscritas en las cartas de intención del FMI y la los programas de canje de deuda por proyectos sectoriales de desarrollo educativos para mejorar la calidad de la educación.

Los temas que ha priorizado el BM, versa sobre una variada temática educativa. Sin embargo, pese al impacto limitado y focalizado que se tiene sobre las experiencias desarrolladas en la educación indígena; a través de metodologías interculturales y de la

participación popular en la mayoría de programas implementados, se puede resumir que intervención y prioridad se ha encontrada focalizada en áreas rurales dispersamente pobladas, en donde las escuelas esconden una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas y atienden mayormente a las poblaciones indígenas y bilingües. Pese a que existen proyectos que tienen experiencias de políticas educativas, que pueden ser generalizadas en todo el sistema educativo nacional.

Los dos grandes campos de influencia serán la financiación de la educación rural y a la modernización de la educación urbano-marginal. Los pasos siguientes, ha sido argumentar que estas políticas solo son valederas para los espacios rurales y no para las grandes ciudades, que curiosamente es ahí, en donde se concentran las mayorías indígenas en una lucha desigual por reproducir su cultura. A partir de entonces, la educación bilingüe promovida por el Banco Mundial y operativizada por el Ministerio de educación en cada país, centra su orientación transicional en las zonas rurales (campesinas y nativas) donde se desarrolla experiencias educativas bilingües de tratamiento de los idiomas indígenas, sin que esto suponga renunciar a la necesidad de un idioma común.

A la vez que modifica su comprensión curricular monocultural, para basarse en la necesidad de construir una propuesta educativa y una pedagogía que, partiendo de los saberes, conocimientos, valores y visiones del mundo particulares de cada pueblo indígena, tienda puentes y espacios de diálogo entre lo indígena específico y lo moderno circundante, entre lo subalterno y lo hegemónico, y entre lo local y lo universal. Los logros educativos alcanzados en las reformas educativas, todas ellas impulsadas por el Banco Mundial, han contado con opositores y críticos de distintos sectores. La crítica que se tiene de la Reforma es, que la implementación fue ajustada a la modernización del Estado y a los planes del modelo de privatización de la educación basado en que el desarrollo educativo se adecue a la economía abierta y a sus reformas estructurales.

Los Estados tienen el desafío de continuar y expandir la EIB para el conjunto de la sociedad. En consecuencia no se limita a actuar, como se ha venido desarrollando, solamente en áreas rurales indígenas, sino que teniendo a las áreas rurales como foco de atención, tiene que movilizar y transformar el conjunto de la sociedad para lograr sus objetivos. El Estado, lejos de resolver los problemas de pobreza educativa, más bien ha profundizado y traído consigo la agudización de la crisis estructural del sistema educativo. Desde la perspectiva

indígena, la solidaridad y reciprocidad en la cultura de la comunidad, supera los límites de los modelos educativos donde la racionalidad económica es utilitaria para la economía de mercado.

El sistema educativo se desarrolla dentro del modelo económico que reproduce la pobreza educativa, es el que ha obligado a los indígenas a aculturizarse (Quijano: 2003)¹²⁷ y a desarrollar, entre las comunidades indígenas, la aceptación de los modelos hegemónicos de desarrollo de la sociedad occidental para tener que ligarse a los circuitos sociales del mercado con estrategias que ponen en peligro su supervivencia cultural y física como pueblo. Las organizaciones indígenas tienen una mayor conciencia sobre desarrollo y modernidad, y las consecuencias de las situaciones de discriminación e injusticia derivadas de la creencia de que unas culturas, lenguas e incluso raza son superiores a otras.

Los sistemas de conocimientos que corresponden a distintas estrategias de vida no pueden ser medidos en términos de superior/inferior o primitivo/desarrollado. La implementación de políticas educativas en los países andinos, han servido para dar pasos relevantes en la educación niveladora y compensatoria hacia una educación promotora, activadora y liberadora. Se ha fortalecido la participación indígena en la estructura orgánica del aparato burocrático de los sistemas educativos nacionales.

En tal sentido, las políticas públicas que se han implementado no se encuentran articuladas a la capacidad de inversión del país con la capacidad productiva de los pueblos indígenas, de modo que no se puede movilizar el potencial productivo, y este sector sigue siendo clasificado como pobre o en extrema pobreza (Helberg: 2008). La exclusión económica no solo se refleja en la distribución inequitativa de oportunidades, sino en la estructura misma del mercado, que desprecia o inferioriza los productos que llevan el sello cultural indígena, o que provienen de los sistemas ecológicos que ellos manejan; contraria a la categorización que tienen los operadores de la política económica de considerar que la educación es una inversión social cuando está focalizada en “*comunidades o poblaciones útiles*” vinculadas al mercado y “*poblaciones inútiles*” que no pueden articularse y competir con los accesos y oportunidades que abre la cultura del mercado, además de ser considerados “*ciudadanos de segunda categoría*”¹²⁸.

¹²⁷ Algunos investigadores prefieren utilizar la frase a cholificarse (Quijano 2003) o “blanquearse” (Albo: 2003).

¹²⁸ Calificación hecha por el Presidente Alan García Pérez, el 5 de junio del 2009

Los diversos pueblos indígenas, a través de sus organizaciones asumen una nueva identidad intercultural, como tales y elaboran planteamientos no para obtener una rápida victoria con la clásica toma del poder, sino para inducir cambios cualitativos en la sociedad y por consiguiente a partir de su identidad étnica redefinir su relación con la sociedad y el Estado¹²⁹. Otro de los elementos determinantes ante los desafíos del proceso de globalización que es portador de signos contradictorios, de enormes posibilidades que abren la ciencia y la tecnología y de grandes peligros e inequidades, indudablemente, es la nueva educación intercultural que constituye una gran oportunidad y una esperanza para construir un mundo más próspero y más justo.

En este contexto, no deja de ser sorprendente el amplio consenso que existe desde todas los enfoques ideológicos en considerar la cultura como factor determinante para lograr sociedades auténticamente modernas, es decir, capaces de conciliar libertad individual y sentido de pertinencia y continuación, y conjugar progreso, equidad y democracia. En el mundo moderno la educación y el conocimiento constituyen los ejes fundamentales de la constitución de un nuevo tipo de sociedad. De lo que se trata es que existe la oportunidad de una cultura que opere a través de los sistemas educativos capaz de preparar a personas que vivirán en un mundo globalizado cambiante, es decir, la transformación educativa tiene que responder a un futuro que sea moderno.

Los procesos electorales han elegido nuevos gobiernos, que han cambiado su orientación ideológica respecto de los pueblos indígenas, adoptando un enfoque más positivo de la diversidad cultural indígena dentro de sus fronteras. Esto puede observarse en las políticas educativas que fomentan la preservación de la cultura. Por consiguiente, en la actualidad los pueblos indígenas están luchando por el establecimiento de sistemas de enseñanza bilingüe e intercultural, con el fin de fomentar la preservación cultural y facilitar la participación de los pueblos indígenas en la sociedad nacional con sus propios elementos culturales. Existe indudablemente una alta correlación entre el capital cultural y la capacidad para conjurar los peligros más grave de la desigualdad y exclusión y de producir rápidos

¹²⁹ Los acontecimientos, entre ellos la “Marcha por el Territorio y la Dignidad” que involucraron a gran parte de los pueblos indígenas del país, han evidenciado una transformación notable del modo como se relacionaban los mismos hasta entonces. Los hechos que surgieron en este contexto es que los indígenas asumieron su propia voz para reivindicar sus derechos y la emergencia de una nueva forma de lucha. Con movimientos organizados que involucraron a pueblos indígenas de una región e incluso de todo el país. Estos parecen ser los canales de mediación entre indígenas y Estado.

avances en términos de desarrollo equitativo, como muestran las experiencias recientes de los nuevos países industrializados del sudeste asiático.

5. La privatización de la educación:

El Banco Mundial lidera los procesos de modernización y reforma educativa que han condicionado las políticas educativas, establecidas en los préstamos de endeudamiento externo y que forman parte del paquete de medidas económicas de “ajuste estructural”, con la privatización de las instituciones estatales y los servicios públicos¹³⁰. La dependencia financiera y técnica, que impone el Banco Mundial a los gobiernos nacionales, ha sido un factor clave para entender la dirección de estas reformas. De hecho, hay una interacción asimétrica entre las instituciones y discursos globales con las prácticas y organizaciones locales.

Con los Estados más frágiles y pobres, las reformas aceleran el colapso de sistemas escolares públicos, iniciando acciones de descentralización y diferenciación con reglas sociales, no siempre plurales que asumen, unifican y estandarizan objetivos de modernización en las escuelas y centros de formación en contextos diversos tanto geo como culturalmente. La mayoría de las políticas educativas han oscilado para enfrentar la crisis financiera de acuerdo a los intereses minoritarios de los sectores enclaves del capital; quienes explican que la crisis de la educación se debe a su carácter público por tanto hay anular las conquistas sociales y dentro de ello, los sistemas escolares públicos debe de liberalizarse o privatizarse.

Los procesos de privatización, se aplican por el propio Estado, apoyados por gobiernos sub nacionales, iglesias u organismos religiosos, corporaciones económicas y consorcios transnacionales. Las nuevas formas de privatización de la educación, pasa por quitarles las facultades al Ministerio de educación y aceptar un conjunto de interferencias e intromisiones externas; que reemplazan al Estado como organismo rector de las políticas educativas. De alguna forma empieza a manifestarse en la cultura nacional la pérdida de una

¹³⁰ Utilizando el argumento de "austeridad" y modernización se ha retomado los planes del Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial da Reforma del Estado y la ley Marco del Empleo Público. Con estos planes se busca reducir los Ministerios de 15 a 8 y ejecutar así despidos masivos en el sector público. El ministerio de educación pasara a ser una oficina central del Ministerio de Asuntos Sociales.

creatividad colectiva, de servicios educativos que han tenido a lo largo de su historia de funcionamiento su carácter público y gratuito.

El sentido pragmático del pensamiento privatista, es que el orden económico internacional necesita del achicamiento del Estado, de la pérdida de su papel regulizador, y el acelerado un proceso de subsidiaridad y descentralización en autonomías subnacionales. La mundialización de la economía, posee un carácter normativo en los Estados, pero que lejos de unificar el mundo lo segmenta y parcela, supeditando unas regiones ricas y marginalizando otras pobres, resulta evidente la dificultad de globalizar la política al mismo ritmo y escala que la globalización de la economía; y resultaría aún más evidente la imposibilidad de una completa globalización cultural, lo cual supondría el fin de la cultura, ya que ésta sólo en países plurinacionales, solo es pensable como pluriculturalidad, y sobre todo, como interculturalidad.

En el otro extremo, la escuela indígena se construye con políticas de los propios pueblos indígenas, basada en lo que somos, como nos reconocemos y queremos ser como los otros; en la impulso de igualdad de oportunidades ciudadanas. Lo global implica una redefinición de lo “*nacional*”, que en los últimos siglos ha sido de referencia fundamental tanto en términos de identidad como de desarrollo económico y de procesos políticos y culturales. Significa también una redefinición de las funciones y del estatuto de los Estados nacionales frente a la sociedad, y frente a los principales actores de la globalización, como son las empresas transnacionales.

Desde la perspectiva indígena, la liberalización del sistema educativo, no ha tomado en cuenta sus demandas centrales, produciendo el rechazo, la oposición y enfrentamientos en el campo de las políticas educativas a las que se ven enfrentados. Para los pueblos indígenas, la educación se convirtió en un derecho que les permitía movilidad e inclusión social en sociedades integradas y por tanto en un derecho constitucional que los ha formado en una identidad nacional y regional común. Sus demandas están introduciendo elementos de contar con una visión de desarrollo ampliada a la identidad de la cultura educativa “*oficial*”, y la exigencia de mayores recursos para el presupuesto educativo de las modalidades de educación indígena que estén presupuestados en el sistema educativo público y que tengan autonomía de la relación con el Estado y los organismos financieros internacionales.

En el caso boliviano se ha respondido a los modelos educativos del Banco Mundial y el FMI, con el carácter intercultural y su generalización en todo el sistema plurinacional educativo; y en el caso peruano las organizaciones indígenas, especialmente amazónicas y andinas, reclaman la creación de un Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, con capacidad de ejecución y movilización nacional en la implementación de políticas públicas en el fomento de la EIB.

Los pueblos indígenas realizan esfuerzos significativos, para hacer escuchar sus voces y esta propuesta educativa tengan un soporte social de mayor alcance que mirarnos a nosotros mismos con políticas educativas hegemónicas y uniculturales, es decir la EIB, puede ser facilitadores para dejar escuchar sus voces, e iniciar un proceso de independencia cultural y educativa de las políticas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional.

Las políticas del BM, quiere precarizar más la fuerza de trabajo campesina e indígena, de apropiación de sus recursos naturales y de la destrucción de sus propios idiomas indígenas, especialmente es el caso peruano se tiene que reconocer formalmente el sistema educativo indígena y un currículo intercultural gestionado por ellos mismos. Los fondos de la cooperación internacional deberían ayudar a garantizar la existencia futura de cada pueblo indígena y su sostenibilidad económica y ecológica, y es también un paso necesario para que la convivencia con el resto de pueblos se base en el respeto y reconocimiento mutuo y no en el abuso y la negación de derechos, la intercultural, o la conducción política.

La oligarquía dirigente no solamente no tiene una identidad de nación, sino que es completamente ignorante, del carácter pluricultural y multilingüe de la nación, racista por origen: No reconoce, que para ser clase dirigente, necesita de la tolerancia de la diversidad cultural y de un mínimo de condiciones multiculturales con un idioma franco que respete a otros su carácter minoritario y que los incluya al modelo económico dominante. En Bolivia, las políticas educativas tienen la independencia cultural y educativa de las recomendaciones vinculantes que ofrece el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Hay que señalar que la empresa transcultural educativa del Banco Mundial, sigue necesitando de un mercado especulativo y la regulación judicial de apropiación de la cultura, con escenarios de promoción de la inversión y privatización de los espacios públicos y los servicios educativos. Necesita del apoyo de los Estados en su lucha por la conquista de los

mercados de conocimiento y la privatización de los saberes indígenas y populares, diseñándose así una nueva alianza entre las empresas transnacionales y el Banco Mundial, en la cual los Estados han perdido su soberanía para defender la cultura como patrimonio nacional. Es cada vez más frecuentes la necesidad de “conquistar los mercados de conocimiento”, que tienen el propósito de apropiarse de los territorios y de los recursos naturales, que es el paraguas sistémico de la sabiduría de los conocimientos indígenas y de los principales recursos minerales, forestales y de hidrocarburos. La necesidad de conquistar el territorio y tener la patente de los conocimientos es cada vez mayor para apoderarse el uso de determinados productos.

El Banco Mundial prioriza la financiación de los proyectos educativos rurales e indígenas que contribuyan en la descentralización o municipalización de la educación. Exigen que los Estados impulsen políticas de privatización de la educación¹³¹ y disminuyan o eliminen en cuestión su carácter público. Las políticas educativas, no solamente se supeditan a la asistencia financiera internacional; sino se encuentra sometido a la voluntad política y a la aprobación del Banco Mundial, sin independencia cultural y educativa de parte de los Estados y de sus funcionarios educativos, las organizaciones indígenas no podrán vigilar las reivindicaciones educativas y sociales de la población indígena. De otro lado las élites empresariales, reclaman que la descentralización educativa se implemente en el marco de una autonomía regional entendida como descentralización administrativa y desconcentración del poder y del gasto público, en donde el modelo educativo avance a golpe de reformas estructurales, con el continuo recorte del presupuesto en inversión educativa.

La municipalización de la educación como alternativa acredita la experiencia desarrollada en algunas regiones de Asia, África y América Latina, con la ruptura del sistema educativo nacional en la división de sistemas educativos de acuerdo a su regionalización, quiebran un sistema nacional de igualdad de oportunidades. Es una mirada opuesta a la de los pueblos indígenas para quienes las demandas al reconocimiento de sus autonomías se den más bien en la defensa de sus territorios en el marco de un reconocimiento federativo transterritorial más allá de las configuraciones geográficas y estatales (Fishman: 1984); es decir la inclusión de la educación y la visibilidad de su cultura indígena por la

¹³¹ Hay varios modelos, el más clásico ha sido insistir sobre la municipalización de la educación y una mayor responsabilidad de la sociedad civil, es decir que sean los padres de familia y los propios estudiantes a la financiación de la educación.

sociedad mayor, de los que se sienten parte y reivindican su derecho a la integración de sociedades más inclusivas, frente al peligro de la balcanización del territorio, como ha sucedido en Europa Oriental o el África por la exclusión económica y racial (UNESCO; 1997:31)¹³².

El Banco Mundial, recomienda y participa hoy en todo el mundo de un proceso inverso al que permitió la constitución moderna del Estado-Nación y de los espacios vinculantes alcanzados por los pueblos en el Sistema de Naciones Unidas, se busca por ejemplo, en acuerdos internacionales que estados y patronos, acepten que los Convenios de la OIT pierdan su caracteres vinculante y obligatorios, sometidos al mandato del derecho internacional, sino como recomendaciones de política de advocacy o de incidencia pública. En efecto, constatamos la regionalización de lo nacional, sobre la base de una reconstitución o, al menos, una búsqueda renovada de las autonomías locales se hace sobre la apropiación de los recursos naturales de las poblaciones originarias.

Tal vez la lección más importante de la política moderna, es que para la supervivencia de la humanidad se necesita la coexistencia simbiótica entre la forma universal del Estado-Nación con la etno-diversidad, vale decir cambiar la descentralización del país por la construcción de formas territoriales adscritas a estados plurinacionales comunitarios. Existe todavía una confusión conceptual de las autonomías subnacionales, indígenas, municipales y el grado de independencia con las sociedades nacionales. Muchas de estas propuestas se han convertido en agendas separatistas del “Estado Nación”, respaldadas por el BM y el FMI y las empresas transnacionales, tienen una buena dosis de componentes racistas y de clase, que justifica que detrás de las reivindicaciones de las “nacionalidades” y “regionalismos”, detrás de estas posiciones se ubican intereses voraces de intereses de los países ricos de apoderarse de los recursos naturales.

La descentralización educativa en el proceso de regionalización, no contribuye a devolver a la comunidad educativa las decisiones más importantes sobre la educación de los niños, niñas y jóvenes. Este modelo educativo, empuja a las familias pobres y los niños y

¹³² UNESCO en “Nuestra diversidad creativa”: 1997:31. “quizás la situación más peligrosa surge cuando un determinado grupo étnico ocupa el poder en el ámbito nacional y actúa de tal forma que el resto de los grupos étnicos de ese país resultan favorecidos o discriminados. Cuando esto ocurre, los diferentes grupos étnicos y culturales tratan de negociar para que se les hagan nuevas concesiones políticas y/o se restauren ventajas que han perdido con la nueva situación. Lo que tenemos entonces es un fenómeno de politización de la cultura y un proceso acumulativo que refuerza el separatismo étnico”.

niñas a ocuparse laboralmente en temprana edad. Lo propio ocurre con adolescentes y jóvenes indígenas, limitados a continuar sus estudios; porque los servicios educativos los excluye o por que los costos altos de la educación, disminuyen más aún las oportunidades de acceder a más educación: alcanzar grados técnicos y superior es casi un imposible para los pobres. La implicación profunda de esta regresión, requiere adecuar a la escuela a las formas propias que tiene el carácter de la economía, y está esencialmente mediada, puesto que representa una interlocución contraria a la tendencia universal del mercado mundial, su carácter especulativo y volátil.

El Estado a través de la política de descentralización educativa ha tenido entre sus objetivos de aumentar la cobertura, calidad y equidad de la educación. Sin embargo, pese al impacto limitado y focalizado que se tiene sobre las experiencias desarrolladas en las políticas regionales en educación en general y la EIB en particular, se puede resumir que el modelo de política educativa regional, rural o de EIB sigue siendo focalizada en áreas rurales dispersamente pobladas, en donde las escuelas esconden una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas y atienden mayormente a las poblaciones indígenas y bilingües con una oferta y calidad educativa bastante precaria. Pese a que en el país existen proyectos, experiencias y lecciones que pueden ser generalizadas en la política educativa regional.

Desde las comunidades campesinas y pueblos indígenas han venido reclamando una educación bilingüe intercultural, como uno de los puntos básicos de sus derechos y la expansión de sus oportunidades ciudadanas. El reclamo de una educación apropiada a sus propios pueblos ha estado básicamente dirigido a los servicios estatales, para que brinden una educación de calidad, que debe ser parte de una educación intercultural y bilingüe. A pesar de todos los avances en este sentido, el servicio educativo que brinda el estado actualmente y que está en condiciones de brindar en un futuro cercano, es muy limitado. Esto se debe a las propias políticas educativas del país (currículo nacional diversificado, tecnología pedagógica, formación docente unitaria), al conocimiento incipiente de las culturas indígenas, a la gestión educativa y los recursos disponibles y finalmente a las calificaciones profesionales de los docentes.

No solo basta que la planificación estatal, sea nacional o regional, es en relación con el propio plan de desarrollo en las comunidades campesinas andinas o como pueblo indígena que surge la necesidad de interrelacionarse con otros pueblos, la sociedad y el país,

desarrollar las habilidades del diálogo intercultural que ya les provee su propia cultura, intercambiar y enriquecerse mutuamente, hacer propuestas de convivencia y ciudadanía intercultural y articularse a la cultura universal, reconociendo el valor de lo propio pero sin negar el valor de las otras culturas.

Una Política Educativa Regional tendría que promover: (a) Fortalecer la transmisión generacional de la lengua y la cultura, (b) Generar nuevas habilidades que permitan desarrollar creativamente las culturas indígenas en la escuela, (c) Aportar conocimientos y dinamizar la relación con la escuela, (d) Aportar a la generación de un nuevo equilibrio en la relación de su sociedad con el medio ambiente, (e) Poner en valor los aportes culturales y de conocimiento indígena como sustento de la economía y (f) Establecer nuevos espacios de comunicación y diálogo. La estrategia supone el reconocimiento y comprensión de los sistemas ecológicos y de las formas de manejo de los sistemas ecológicos, es decir de la capacitación, educación y difusión con la población indígena y no indígena local. La política regional debe contemplar la educación ambiental intercultural formal en las escuelas y colegios.

De allí que la política regional requiera de una educación no formal y de la difusión o educación informal, con los actores económicamente activos, para poder reforzar la comprensión de los sistemas ecológicos y de su manejo, primero en los propios términos de las culturas indígenas/comunales locales, y luego de manera complementaria, proporcionar los elementos necesarios para usar adecuadamente las innovaciones que proponga la intervención en política educativa en relación con los sistemas ecológicos. De esta manera la política educativa regional complementa y refuerza culturalmente a la educación formal con los actores más directamente involucrados en las actividades productivas y tendrá un efecto directo y central en la incidencia educativa.

Las políticas educativas regionales por su propia naturaleza, deben ser trabajadas asociadas y en cooperación por las mismas organizaciones indígenas, como parte de sus políticas culturales, quienes tiene interés especial interés en: (a) La sostenibilidad de su cultura, (b) La incorporación de su patrimonio cultural en su ciclo económico, (c) La formalización y certificación de la educación familiar y comunal indígena y (d) La generación de respuestas creativas. La decisión política de definir sus prioridades tiene que ser respetada, sin embargo, posiblemente se trate de un proceso, ya que algunas opciones

como literarizar su cultura o documentar su literatura oral, no significa que no las incorporen en el futuro, cuando avance el proceso de auto afirmación cultural.

La educación familiar y comunal indígena se ha conservado y es todavía funcional, en la medida que produce individuos plenamente incorporados a sus comunidades, pueblos y medio ambiente, a diferencia de la educación familiar urbana y de la misma educación pública formal que muestra severas deficiencias por la falta de pertinencia cultural y la deficiente gestión, entre otras causas, y que ofrece pésimos resultados, en términos generales. Así por ejemplo el 45% de alumnos rurales, al término de la primaria, no logran entrar a la secundaria. Y en el caso de las comunidades indígenas los resultados son prácticamente inexistentes. En consecuencia, fortalecer a la cultura indígena en las escuelas y en los espacios extraescolares, es un instrumento necesario tanto para aprender a administrar la información con estándares mínimos de lectura y escritura competente, resolución de problemas y trabajar en equipo y en grupo; así como recuperar y fortalecer las prácticas productivas tradicionales, es decir, el manejo ambiental que se quiere lograr, así como para mejorar las oportunidades económicas de las comunidades campesinos y/o pueblos indígenas, y en términos generales fortalecer las relaciones interculturales y generar nuevos espacios de diálogo.

La autoafirmación cultural indígena va a requerir con el tiempo una redefinición del espacio de la educación familiar y comunal indígena frente a la educación formal escolar y profesional, de modo que puedan generar sus propias instituciones educativas, tal como lo contempla la legislación internacional vigente. El lugar de la escuela será probablemente el producir ciudadanos interculturales y tendrá un rol complementario a la educación comunal y de pueblo indígena, que sigue garantizando la transmisión generacional de su cultura y la continuidad de su pueblo. Lo mejor que puede hacer la escuela es llegar a compatibilizar distintos sistemas de conocimiento, e incorporar el conocimiento indígena en algunos aspectos como los cultivos, o la producción de manufacturas, por ejemplo, pero no es su rol producir un buen cazador o un curandero y nunca lo será, por lo que la educación indígena sigue siendo indispensable.

Pero el llegar a esta redefinición de roles requerirá de un proceso para que los pueblos indígenas puedan responder finalmente a los retos que les plantea la modernidad de forma creativa y cuenten con sus propias instituciones. El rol de las políticas educativas regionales

es servir de facilitador de estos procesos de interacción entre las culturas. El Política educativa regional tiene que ser el refuerzo cultural y la respuesta más directa a los cambios culturales inducidos que están generando problemas de las personas y de la comunidad. Sin embargo, la respuesta no es restablecer la cultura tradicional en su integridad, sino pasar por un proceso crítico de selección de las costumbres, que descarte las que no tengan sentido y adapte las restantes a las nuevas circunstancias de vida, a la vez que genere respuestas creativas. Este ha sido también el concepto de desarrollo indígena que han venido planteando la mayor parte de comunidades y pueblos indígenas, y que es parte del ejercicio de autonomía de pueblo.

Los escenarios rurales e indígenas en medio de un mundo fragmentado entre ricos y pobres, organizado y diferenciado por los procesos de producción, manipulación, almacenamiento de información, distribución de la riqueza. El Estado podría estar destinado a afianzar aún más su lugar subordinado cultural en la medida en que no pueda superar su condición reproductora y consumidor pasivo de información, tecnología y conocimientos y desarrolle también algún nivel de producción y de consumo productivo en esos campos. Por eso no es raro, que cada vez con más frecuencia la cooperación técnica internacional, condicionara la inversión educativa en la implementación de políticas educativas que promuevan la alianza entre la educación y la empresa.

Son los organismos financieros internacionales los que establecen las reglas y las políticas sociales y sectoriales de los Ministerios Sectoriales¹³³, con políticas de regulación de los sistemas educativos. La atención creciente en el ámbito decisorio institucional de los Ministerios de Educación ha sido asumida con una prioridad institucional subordinada, que permite a los organismos financieros internacionales, a condicionar la ayuda a las prioridades que establece el banco. Necesitan reorganizar el sistema educativo y organizar sus estrategias para responder a las necesidades económicas de las empresas, pero no de cualquier empresa, sino de las empresas transnacionales. Endeudan al sector educativo, para liberar más créditos de estos préstamos y hacer así nuevos préstamos con mayores intereses a nivel de las sumas liberadas.

¹³³ Para un ejemplo de este caso, ver las distintas actas de intención firmadas entre el gobierno peruano y el FMI, que en lo que va del presidente García son tres actas suscritas.

El caso peruano es un ejemplo significativo, de cómo con estos términos el BM impone a sus equipos técnicos de especialistas sectoriales, que asesoran en la toma de decisiones de las políticas educativas, además que proveen, producen, distribuyen, asignan, autorizan los recursos y prestamos necesarios para financiar los proyectos educativos, a cambio de mantener el endeudamiento externo educativo. Los funcionarios banquistas aparecen como las reales autoridades educativas, sin su autorización no hay visto bueno en las actividades programadas, en los pliegos presupuestales definidas por las autoridades legales del sector educación.

El paradigma empresarial, ha sido introducido como prioridad nacional en los currículos nacionales, la educación básica es percibida como una mercancía que se puede vender y comprar. La desreglamentación del carácter nacional de los sistemas educativos, que busca formar recursos humanos para el mercado, precariza la calidad del servicio educativo. Esta política está llevando a los sistemas educativos hacia una ineludible e imperiosa catástrofe, con un argumento cínico, el alto precio que demanda mantener los estándares mínimos de calidad en los aprendizajes de la enseñanza pública. El modelo se ha visto reforzado, por las posiciones asumidas por varios gobiernos y los sectores empresariales de varios países de la región de favorecer la suscripción del TLC¹³⁴ con los EE.UU., a cualquier precio y sin consulta de los pueblos indígenas involucrados.

Las organizaciones indígenas sienten la destrucción de su cultura, tomaran como posición su rechazo porque:

“El TLC amenaza a cada aspecto de nuestras vidas y programa de desarrollo sostenible. Con el apoyo de la administración del Presidente Alan García, se está subastando la Amazonía peruana a una velocidad suicida a corporaciones como Hunt Oil y Occidental Petroleum. En 2004, cuando se empezaba a negociar el TLC, solo el 15 por ciento de la Amazonía peruana era contratado para actividades de petróleo, gas y mineras – hoy, ese número es casi el 70 por ciento”. (Entrevista a Alberto Pizango, presidente de AIDSESEP. Diciembre del 2008)

Este alineamiento se inscribe en la estrategia de globalización norteamericana y en el salvataje de la crisis del sistema financiero internacional, ya que se trata de ir hasta el final en la tentativa de recolonización del país, para que los pobres paguen la crisis, poniendo en

¹³⁴ Existen estudios que los TLC, implementados en varios países de América Latina, favorecen al gobierno norteamericano, “cuatro años después de la entrada en vigor del tratado con Chile, las exportaciones norteamericanas se han duplicado. Han aumentado en un 13% un año después del tratado con América Central y República Dominicana” Dato extraído de La Revista “La Verite”, diciembre 2006.

cuestión el desmantelamiento de los servicios de enseñanza. La situación se agrava con la apertura, que ha dado el Estado peruano al suscribir los TLC y eliminar casi toda forma de protección social que habían sido reconocidas inclusive con carácter constitucional y por los convenios internacionales.

El gobierno peruano tratando de justificar el abandono de políticas inclusivas en los andes y la amazonia, sostiene en la tesis del “perro del hortelano”, escritas por el Dr. Alan García, el tratamiento de la cuestión indígena como un problema cultural superior/inferior, con el mismos vicios raciales y clasistas de desprecio con que trataba el tema la vieja oligarquía a inicios del siglo XX, considerándolos “ciudadanos de segunda categoría” y atacando las reivindicaciones de los movimientos indígenas, frente a lo que denomina frenar “el fundamentalismo andino”, pues “(el) Perú, Chile, México y Colombia deben buscar consolidar un bloque alternativo para enfrentar la amenaza nacionalista que pretenden ganar terreno en América Latina¹³⁵”.

Desde el estado telecista se refuerza las respuestas de política educativa, con uniformización cultural que deja de lado la lengua y la cultura de los pueblos originarios para implantar reformas estructurales privatistas de la educación, en el marco de la implementación de los TLC en varios países de América Latina. Las exigencias de los organismos financieros internacionales, aceleran el desastre natural y la extinción gradual de la educación pública, concepto que el Banco Mundial, no duda en mover recursos financieros y técnicos para justificar que la educación indígena encaje y se alinee al nuevo escenario que ofrecen los TLC.

En este contexto el Banco Mundial argumenta que al desarrollar el crecimiento económico, se desarrolla también la EIB, pues esta tiene como objetivo lograr que:

“(la) educación (sea) de calidad para los pueblos indígenas ha sido parte integral de los proyectos que el Banco Mundial que ha apoyado en Latinoamérica durante las últimas décadas. La ampliación de cobertura como estrategia adoptada por la mayoría de los países de la región ha estado acompañadas en medidas tendientes a mejorar la calidad de educación que se ofrece (López, LE: 2006)¹³⁶”.

¹³⁵ Declaraciones del Dr. Alan García Pérez en la reunión de APEC, septiembre 2007.

¹³⁶ Marcelo M Giugale Director Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela; y Evangeline Javier Directora del Departamento de Desarrollo Humano, Región de América Latina y el Caribe Banco Mundial”. En: “Luis Enrique López y Carlos Rojas “La EIB en América Latina bajo examen”. La Paz, Bolivia 2006”

Teniendo en cuenta que las políticas del banco mundial, es una cuestión de adecuar la educación a la mundialización de la economía, permite reproducir las estructuras de dominación no solo ideológicas sino materiales. Nos hemos acostumbrado a desdeñar las utopías como si la realidad en que vivimos fuera la única, verdadera y universal, más allá de la cual no se puede ir, negando la construcción de toda posible sociedad con otros modos de ser que no sean los provenientes de la modernidad y racionalidad liberal.

Una utopía es un horizonte que hace posible que las sociedades se constituyan alrededor de ellas, por ello si queremos descolonizar la educación, emergerán otros modos posibles de ser y por tanto, otro modo de educación. El horizonte de la educación indígena – entendida como utopía posible- nace de nuestra imposibilidad real y material donde la educación moderna no solo ha terminado negándonos y sumiéndonos en una constante contradicción sino se ha mostrado incapaz de cumplir sus promesas emancipadoras. Nos han enseñado a negar lo que somos y nuestros saberes desde que se instituyó a la educación moderna, generando como consecuencia el ahondamiento del atraso y la pobreza.

6. La municipalización de la educación:

El Banco Mundial y el gobierno del Presidente García, ha planteado en su Plan de Gobierno en educación 2006 -2011 iniciar con la municipalización de la Educación en Primaria en los 180 días de iniciado el gobierno para lo cual se implementaría un plan piloto para graduar la transferencia de la Educación Primaria a las municipalidades. Esta propuesta surge como una forma de dar respuesta a la crisis educativa que emerge en todos los campos medibles de la educación actual peruana y que tienen largos años de repercusión el actual sistema educativo. La propuesta está enmarcada en el Proyecto Educativo Nacional forma parte de un proyecto de consorcios públicos y privados de instituciones, que han elaborado un proyecto educativo hasta el 2021, luego de un periodo de consulta a los educadores y la sociedad civil donde han acumulado experiencias y acciones estratégicas a realizar.

La ley de municipalidades, tiene más de 20 incisos en materia de educación, deporte cultura y recreación, en la que se le da una mayor responsabilidad al obligar a las municipalidades a “diseñar, ejecutar y evaluar el proyecto educativo de su jurisdicción y a construir, equipar y mantener la infraestructura de los locales educativos de su jurisdicción de

acuerdo al Plan de Desarrollo Regional concertado en el presupuesto que se le asigne. La municipalización está dentro del marco de los planes de descentralización y privatización de la educación; entregando a los municipios la gestión educativa de las escuelas, lo complicado es que no se tiene un acercamiento de la problemática educativa y a sus necesidades educativas de cada región, provincia y/o distrito para darle solución a los problemas regulares que tienen las comunas por resolver.

Los enunciados de municipalizar la educación pública, hablan de abrir las puertas a la comunidad para la participación de los actores educativos quienes velaran para el control de la calidad educativa, para elaborar propuestas de mejoramiento del servicio educativo contextualizando y diversificando que respondan a las necesidades e intereses reales de los alumnos. En ese sentido se concibe la descentralización educativa como la transferencia de las funciones educativas a los gobiernos regionales y locales otorgándole atención integral y autonomía en su gestión. Asignando funciones administrativas a las municipalidades y obviando principalmente la asignación de mayores recursos económicos. La financiación de la escuela está basada en la coparticipación de las familias asuman los costos de la educación, (modelo chileno), que transfiere la propiedad, gestión y recursos por alumno a los municipios (modelo norteamericano) que le da amplios poderes inclusive curriculares a los distritos escolares (modelo mexicana), que combina el centralismo con algunas pocas funciones administrativas descentralizadas.

Resulta evidente que la descentralización educativa es un paso trascendental de la transferencia de funciones del Ministerio de Educación a los gobiernos regionales. En dónde cada región convoca a las instituciones educativas a concurso público, elabora sus planes de desarrollo regional (PER), y a nivel de escuelas el personal de la escuela y los aliados de la comunidad, elabora el Proyecto Educativo Institucional de acuerdo a sus necesidades. Pero no se ha tomado en cuenta los la diversidad cultural, étnica, lingüística, socioeconómica y geográfica de un país como el Perú en donde “*los promedio nacionales tienden a esconder la situación de inequidad en la que viven los niños, niñas y adolescentes en las distintas zonas del país*” (UNICEF – INEI, 2008:1) y la desarticulación y falta de infraestructura y medios de comunicación. Lo que no puede ser asumido por las instancias y terminales educativas, se busca que sean administrados y financiados por los gobiernos locales:

“Por lo general el 80% son centros multigrados, solo en los centros poblados llámese Echarati, y otros del bajo Urubamba son centros polidocentes completos. En el ámbito educativo no se ha tocado casi nada, en las anteriores gestiones no se ha avanzado en infraestructura, pero en la parte pedagógica, llamemos en la parte enseñanza, en la parte de capacitación, bibliotecas, no se ha avanzado nada. Es la falta de profesores que cuenta en nuestros distrito, tenemos 500 profesores, pero la demanda educativa es superior y se necesita 180 profesores más. Hay alumnos que están matriculados en las escuelas públicas, en las escuelas privadas, pero que por crecimiento vegetativo no alcanza el número de profesores, entonces el Municipio tiene que contratar a esos profesores”. (Entrevista a Edwin Tupia Salazar, Responsable del Área de Educación de la Municipalidad Distrital de Echarati. Agosto del 2011).

Las experiencias que hasta ahora está implementando el gobierno centrara con la municipalización, están lejos de ser incorporados en las necesidades deseables de los Proyectos Educativos Regionales. Es decir dentro de la propuesta educativa no se garantiza que la Municipalización lleve la calidad y equidad en la educación peruana y que la experiencia municipalizadora en América Latina evidencia una gran dispersión de calidades de enseñanza aprendizaje de los alumnos en función a las características socioeconómicas de municipios eso nos demostró la última revuelta estudiantil de los pingüinos en Chile.

Los referentes de las experiencias de municipalización nos señalan una gran brecha entre la calidad de la enseñanza aprendizaje en las escuelas públicas y la equidad existente en ellas, la fisura social entro lo urbano y lo rural; pero por otro lado nos ofrecen una respuesta más efectiva de las carencias educativas de cada municipalidad para que sean canalizados por sus alcaldes. Es poco probable conseguir mejoras en la administración de la educación por parte de los municipios dado que las municipalidades son muy diversas y heterogéneas en sus características sociales, culturales y en el manejo de sus recursos económicos. La participación de los alumnos y padres de familia en el cumplimiento de las normas y de la calidad educativa son bastantes precarias, pues en los proyecto educativos, es nula la participación de las organizaciones de los pueblos indígenas.

Es tan insustentable la propuesta gubernamental, que no se tiene cuidado con la enorme variedad de las municipalidades en el Perú. Hay municipios indígenas interculturales con realidades opuestas que se encuentran en zonas inaccesibles y desconectados a la infraestructura básica del país, apartados en zonas deprimidas donde las posibilidades de éxito producirán las mayores inequidades educativas jamás vista por la educación peruana y la situación de los municipios solventes con buenos recursos económicos (la mayoría en las

grandes urbes) quienes podrían encargarse de la educación sin ningún problema. Los problemas en los municipios indígenas son aún más complejos:

“A nivel general, tenemos la falta de docentes, si bien es cierto en primaria necesitamos atender con docentes en el bajo Urubamba, porque no es en el caso, atendido con una situación más concreta y no podemos permitir que niños de 5 años caminen 8 horas para llegar a una institución educativa, o casos de niños de secundaria que tienen que cruzar el río y hacer la ruta en más de medio día, por eso queremos ampliar la cantidad de servicio educativo, por ejemplo en la comunidad nativa que solo tienen primaria, y luego de terminar, se quedan ahí no más. Por eso se implementara la educación secundaria en esta comunidad. Felizmente la municipalidad de Echarati nos está apoyando en ese sentido con contratación de docentes” (Entrevista a José Grovas Gonzales, Director de la UGEL de La Convención, Agosto del 2011)

El Banco Mundial presiona para incluir en los programas de municipalización educativa, expandir los compromisos de los municipios rurales e indígenas en especial los que carecen de mayores recursos económicos por lo que se corre el riesgo de agrandar más la inequidad educativa y hacer las brechas más grandes¹³⁷. El conflicto del proyecto de municipalización de la educación, entra una forma de organización educativa desarrollada para las urbes y otra que responde a procesos culturales y organizativos autónomos, como lo es la participación comunal en el proceso educativo, ha evidenciado que a mayor participación, mejores condiciones básicas para el desarrollo escolar, queda demostrado particularmente en las normas de presupuesto y en las municipalidades fronterizas ubicadas en zonas rurales.

Para avanzar en el proceso hacia un desarrollo educativo autónomo de los pueblos indígenas será necesario que las autoridades indígenas de estos gobiernos cuenten con técnicos y profesionales adecuados a su realidad, lo que sumado a la fortaleza que le otorgan las comunidades de sus jurisdicciones, a través de verdaderos espacios participativos donde la transparencia por regla general, coadyuven a alcanzar dicho objetivo¹³⁸.

Es obvio que producto de que la educación se encuentra alineada a las políticas de Tratado de Libre Comercio, esta negada la consulta democrática a las bases de la sociedad

¹³⁷ Algunos cuestionamientos a las prioridades están planteados ¿Por qué el gobierno empezó su proyecto piloto con la Municipalización con educación Primaria? y ¿Por qué no empezar con la educación inicial? los municipios podrían establecer un modelo de atención a los niños de manera intersectorial, darles salud, educación, alimentación y estimulación temprana. ¿Porque en una jurisdicción geográfica promover la balcanización de los sistemas educativos secundario, técnico y superior?

¹³⁸ UNICEF – INEI, 2008:1. “Estado de la Niñez en el Perú”. Lima

educativa para ser discutida entre los principales actores de la educación. Sin embargo, luego de un amplio debate de las organizaciones campesinas, indígenas, sindicales y populares se ha rechazado la propuesta de municipalización de la educación que es una propuesta que privatiza la educación y niega la participación y el compromiso de la sociedad educativa, impone al maestro nuevas relaciones laborales y escala salarial, y es percibida por el SUTEP como una propuesta amenazadora porque abre el camino a la privatización de la educación y se pierda todos los derechos adquiridos, además de ser una propuesta impuesta desde el Ministerio y del partido del gobierno que se encuentra en una gobernabilidad con un crecimiento económico que rinde resultados solo para los ricos, en luna de miel con las empresas transnacionales.

El discurso de que las Reforma Educativas se democratizan a través de la descentralización educativa y se mejoraría la calidad de la educación, la realidad parece mostrar lo contrario, empezó a decaer. Los pueblos indígenas percibieron que el Estado al apropiarse de la EIB, cortó la participación de los padres y madres de familia en la gestión educativa, válidos para las realidades de toda América Latina:

“El proceso de distritalización que implementó la reforma educativa, ha sido un fracaso. Y ese fue el problema también a nivel de organización, porque antes no había tales divisiones, no había los municipios, así divididos, de la región dividida en distrito o en municipio; sino que todos no éramos una sola región guaraní. Pero, cuando empieza a hacerse estas divisiones y a implementarse la reforma educativa se hizo política de estado; la EIB, deja a todos con la ley en la mano, de que puede implementarse pero sin la previa capacitación” (Entrevista a Silvia Chumira, ex presidenta del CEPOG, noviembre del 2008)

Resolver este problema, para dar apertura a los actores comunales se acerque a la escuela y sean ellos quienes resuelvan los problemas de la administración escolar, contraria a la discontinuidad territorial y administrativa de la educación indígena:

“fue un desastre para nosotros los del equipo técnico, nos acabaron allí. Porque ya no podíamos asumir; ya no era política de estado que se constituyan los equipos técnicos, sino que hayan asesores pedagógicos. Y eso todavía tenía que irse a una capacitación y de allí todo el mundo se confunde. Era un espacio donde se corta todo, un proceso que tiene que adecuarse a todo el sistema. La descentralización ha sido un espacio muy negativo (Entrevista a Silvia Chumira, ex presidenta del CEPOG, noviembre del 2008).

7. Los proyectos emblemáticos del banco mundial:

Los modelos de reforma educativa financiada por el Banco Mundial responden a medidas para enfrentar la “crisis financiera internacional”, con medidas de privatización de la educación destinadas a reducir puestos de trabajo, racionalizar el personal docente y de servicio administrativo, destruir el escalafón y sus escalas salariales, municipalizar los servicios educativos, en fin, privatizar la escuela pública y gratuita. Las propuestas de las “*nuevas tecnologías pedagógicas*”, el equipamiento de las tecnologías de información para ayudar a mejorar las condiciones de aprendizaje y ayudar a de mejorar la calidad educativa, la producción de materiales educativos, la mejora de la gestión educativa y la participación de la comunidad serán entre otros los elementos constitutivos que formaran parte de los planes para desmantelar el apoyo que se venía ofreciendo en la educación indígena. Los proyectos mayores son los referidos a la municipalización de la educación implementados en Chile y Perú.

El rasgo distintivo es que en todos los países que han aplicado las recomendaciones del Banco Mundial, han terminado en significativos y sendos fracasos educativos y la resistencia de los estudiantes, maestros y pueblo en general contra la privatización de la educación. Sin embargo, no se alcanzado recuperar la soberanía educativa, ya que los sistemas educativos están ligados a los planes y poderes de las instituciones financieras internacionales, como muestran las políticas educativas que se vienen implementado. La modernización educativa, tiene la base de modelos pedagógicos asentados en la privatización de la escuela pública y la calidad de la educación con perspectiva técnica. Se toma parcialidades, de las nociones interculturales y los derechos colectivos de los pueblos indígenas para maquillar y justificar esta propuesta.

Desde el Estado se impulsan proyectos educativos de EIB con iniciativas irregulares que tienen un efecto más simbólico que real en la legislación nacional y a los contextos lingüísticos y étnicos de los pueblos indígenas. Las políticas de EIB han sido concebidas por los funcionarios del estado y la cooperación técnica internacional como subsistemas educativos fundamentalmente intra escolares afinando metodologías técnicos pedagógicos, dirigidos a escuelas rurales en zonas dispersas sin promover la participación de la comunidad. Los temas no resueltos y ausentes en las políticas de la EIB son: currículo diversificado, formación inicial de maestros bilingües, materiales educativos bilingües, gestión escolar de

la comunidad, empoderamiento docente y su oposición magisterial y la poca participación de la comunidad para participar en la educación.

Los modelos de EIB, que se han implementado en Bolivia y Perú, inicialmente tuvieron un desarrollo diferente. En el Perú fue producto de la transformación social que promovió el gobierno militar que liquidó a la oligarquía agraria, y en Bolivia, la Reforma Educativa fue promovida por el Banco Mundial; como políticas educativas compensatorias y focalizadas para la igualación de oportunidades de las poblaciones indígenas. En su diseño e implementación, no se tuvo en cuenta la participación de las organizaciones indígenas y estuvo desarticulada de los proyectos educativos locales y nacionales; aunque posteriormente se apropiaron de la reforma educativa dándole características de una verdadera revolución cultural.

Veamos cómo se ejecuta los proyectos educativos que cuentan con su financiamiento. Se imponen como programas no negociados o consultados para los pueblos indígenas, no se toma en cuenta la legislación nacional, ni se incluye los convenios internacionales. El desinterés por obviar el Convenio 169 los hace llevar actividades inconsultas con la comunidad, ni una negociación intercultural con sus organizaciones, sino se ampara en la “superioridad cultural” del sistema de expertos de los funcionarios del BM y su contraparte local, el Ministerio de Educación que lo saben todo. En muchos casos, los resultados de los Proyectos Educativos promovidos por el BM, demuestran resultantes bastante precarios; aunque justifican sus acciones con las metas educativas alcanzadas porcentuales en la disminución de la pobreza educativa, los logros esperados en equidad y calidad educativa son bastante triviales y pobres.

Para las autoridades educativas nacionales, solo se puede confiar en las manos ciegas del mercado, el resto son discursos anti sistémicos de poblaciones “arcaicas” que no entienden la modernidad y que son poco confiables para ser aliados o socios del desarrollo social. La educación siempre ha cumplido el papel de reproducir y perpetuar la cultura de la clase dominante; porque es un fenómeno social de poder ideológico, político y económico, determinado por la base económica material de la sociedad, por el modelo económico imperante.

La pérdida de soberanía cultural y educativa llevó al Estado peruano a iniciar un proceso encubierto de privatización de la educación, se empezó con el inicio de políticas de focalización en zonas rurales y dispersas indígenas; tanto, y a pesar del éxito alcanzado y reconocido aun en nuestros días, por distintos programas educativos que habían probado eficacia y eficiencia en la EIB, nunca pasaron de experiencias de proyectos y programas “exitosos” a pasar parte de la política educativa del sector; porque siempre tuvieron la negativa política de las organizaciones financieras internacionales: El BM, FMI y el BID de que estas experiencias formen parte del sistema educativo público peruano.

Un balance general de los logros alcanzados, se observan hasta qué punto se manifiesta la debilidad que tiene el Estado, para liderar un proyecto educativo nacional, la negación de incrementar los presupuestos nacionales en educación en momentos de mayor crecimiento económico, detener la fuga o migraciones de profesionales hacia el exterior, o incorporarlos en el sistema educativo, retener la poca inversión de los programas sociales y en la nula participación de los pueblos indígenas.

El modelo de escuela que se ha buscado imponer en América latina se ha enfocada a reducir el gasto público y eliminar las conquistas sociales el sistema de educación y proponer que la revolución educativa empiece allá donde está la causa de las causas de la disfuncionalidad de nuestra educación; en las facultades de educación, institutos pedagógicos y escuelas normales que forman profesores inadecuados a las necesidades del mundo contemporáneo, es decir, la tendencia de relativizar y privatizar la educación no escapa a esta realidad. La escuela está organizada para producir educandos en el menor tiempo y con el menor gasto posible, que se desempeñen con “*eficacia y eficiencia*” en el mercado, es decir, con mayor rendimiento, que no sean críticos ni pensadores, que respondan a la exigencia de la mundialización de la economía.

Los modelos de reforma educativa financiada por el Banco Mundial responden a que las relaciones entre la escuela y la comunidad, debe el estado ser subsidiario y disminuir su capacidad reguladora, sus facultades ser asumidas y lideradas por el mercado. Sus actores principales son las empresas, pero no cualquier empresa sino la transnacional, que tiene los recursos técnicos y los organismos financieros suficientes y la capacidad organizacional para proyectarse a nivel mundial, y desterritorializarse más allá del espacio nacional.

Para lograr este propósito la escuela sirve como un laboratorio que desarrolla e impone un proceso que lleva a la homogeneización de formas de concebir el mundo, creencias, sistemas políticos, sociales y económicos, instituciones, valores, técnicas, costumbres, modas y otros muchos aspectos de la realidad cultural, lo diverso e intercultural es considerado como formas arcaicas de la modernidad. Este concepto no descalificado por el Banco Mundial, tiene su rol crítico en los planes educativos, para que la educación se instrumentalice en una herramienta que ayude a mejorar la gobernanza que se impone el capital financiero internacional, en modelos educativos que organicen su administración en correspondencia a los planes de privatización de la educación pública, con la finalidad de adecuarla al objetivo de asociar a la escuela indígena al carácter económico y social del mercado.

En las últimas décadas, el avance de la ciencia, las comunicaciones, la técnica, biotecnología ha producido un intercambio mundial de bienes, servicios del conocimiento, intercambio de información, sin precedentes, que atraviesa todos los límites geográficos, culturales, de género y generacionales del país. Las poblaciones indígenas en teoría están conectadas en mayor grado al mundo de las comunicaciones, contrariamente del aumento de las autopistas de la globalización, no ha significado directamente mejora en sus decisiones, para poder resolver los problemas de la vida cotidiana. En principio sí, se tiene en cuenta que con mayor vinculación a la sociedad mayor se aumenta su comunicación con las instituciones de la sociedad mayor.

Las modernas tecnologías de la comunicación la radio, la prensa, la televisión y más recientemente, el internet propicia sobremanera la penetración de ideas e imágenes relacionadas con bienes de consumo que se ofrecen como algo no sólo atractivo sino necesario para el bienestar. Con la transformación mercantil de la cultura educativa han hecho extensivo objetos y productos, formas y estilos culturales, difundiendo tradiciones a escalas internacionalizadas, y haciendo que la cuestión del consumo cultural de la multitud sea parte de la política globalizadora. Pero el aumento de las comunicaciones, no está basado en el desarrollo de las capacidades de las personas, la principal alcanzar logros mínimos de alfabetización y la adquisición de logros básicos de aprendizaje estandarizados; su influencia es tan grande, pese a desarrollarse en todos los espacios territoriales, que hace crecer no sólo lo útil, sino también lo inútil, aumenta la información que educa tanto como la que puede desviar, la que contiene sabiduría como la que simplemente aturde.

Sin embargo, el fenómeno de la globalización y el crecimiento de la información, los avances en biotecnología y la expansión de oportunidades para la ciudadanía, aumentó la exclusión social de millones de personas, la situación para los pueblos indígenas no ha cambiado sustancialmente. Los nuevos escenarios sociales, impusieron un sistema cultural para vender la idea de “vulnerabilidad social” y de una “cultura de la pobreza” de los pueblos indígenas, para imponer las condiciones de sumisión y de inferioridad de los países “consumidores”; a sabiendas que el modelo de crecimiento económico produce indigentes y no empodera capacidades. La política económica, asoció la educación al mercado y la “calidad educativa” al carácter privado de la educación. Desde entonces el mercado de la educación privado ha ido creciendo a costa de la escuela pública, interiorizando en las mentes de los educandos un aprendizaje de destrezas y técnicas, pero carente de formación de valores y de metas ciudadanas compartidas, el egocentrismo predomina.

La educación está sometida a la velocidad de estos cambios; aunque los pueblos indígenas no siempre cuenten con las mismas oportunidades, que deberían tener todos. La sociedad está cambiando a medida que los pueblos tienen acceso a la gestión del conocimiento, a los nuevos medios de comunicación, a la informática y su creciente capacidad de almacenar y procesar datos es evidente que los más diversos grupos sociales valorizan la educación de modo más convencional y creciente. Los cambios introducidos por el desarrollo trastocan la cultura de la comunidad:

“Esto ha generado una gran cantidad de homosexuales, hay fuerte influencia del sida por la región, no solo eso, también hay poca identidad cultural, cada vez más se está desarraigando eso de la población, entonces por una parte si analizamos la situación de la explotación del gas, no solo hay una explotación económica, sino también la explotación natural que está haciendo que el indio pierda su cultura, hay una parte del bajo Urubamba que quiere distritalizarse, debido a que hay una gran cantidad de migración proveniente de Sepagua, que tienen toda una cultura distinta de la gente que de esta zona”. Entrevista a Félix Quispe Mamani, Profesor encargado del Instituto Superior y Tecnológico de Quillabamba, Agosto del 2011

Pero el mantenimiento, solamente de esa condición predominante de consumidora de información implicaría un grave y permanente riesgo de enajenación y pérdida de identidad colectiva y el debilitamiento de lo que podríamos llamar las “*energías interculturales*”. De otro lado los pueblos indígenas pueden enriquecerse culturalmente con el avance de las tecnologías, gracias a la tecnología y al conocimiento, la distancia del atraso educativo indígena se puede achicar. Las técnicas educativas modernas buscan conectarse con los

cambios e innovaciones tecnológicas. Las nuevas tecnologías de la educación y las comunicaciones deberían alcanzar no sólo para los ricos. La informatización del pueblo quechua nos ilustra esta perspectiva:

“Para comunicarse, los quechuas primero usaron los quipos, sistema de cuerdas de colores que usaron los incas para escribir mensajes y enviarlos a sus despachos a través de los chasquis (el correo humano del tiempo prehispánico). Después, en la mayoría y en el mejor de los casos, fue el uso medio impuesto del idioma castellano, y ahora se abre la gran posibilidad de que el mundo de habla quechua de seis países sudamericanos salte al siglo XXI con el acceso de la tecnología. ¿Cómo? Microsoft, la transnacional de la informática, a través de un Convenio con el Gobierno peruano ha iniciado la traducción de los programas de Windows y Office a la lengua quechua, que beneficiara aproximadamente a 12 millones de personas en Colombia, Perú, Ecuador, Bolivia, norte de Chile y Argentina. En Bolivia se pretende llegar a unos 2,600,000 quechuas que son un 30% de la población boliviana (en Cochabamba, parte de la Paz, Oruro y Potosí). El sistema traducido a ese idioma estará listo en seis meses y su distribución será gratuita” (Diario El Deber: 2008).

El Banco Mundial receta y recomienda la transculturación cultural. Supone su propia ficción hegemónica de tolerancia multiculturalista, de visualizar la cultura de los pueblos indígenas como culturas inferiores; sin valor, respeto y protección de los derechos humanos, y para ciudadanos de “*segunda categoría*”; y al mismo tiempo, supone también la propia “*universalidad concreta*” de un orden mundial que se debe imponer a todos y todas las personas (Žižek: 2001). Sin duda la principal característica es la privatización de todos los espacios públicos y el ámbito más sensible que produce en sus efectos; es el que ocasiona en la cultura. La educación, no puede responder desde la perspectiva una nueva forma de organización social, basada en el conocimiento, el acceso a la información y el saber; ya que el BM presionan a los Estados, para que los sistemas educativos estén orientados cada vez más a la individualización de la sociedad y el crecimiento económico. Patrocina programas y proyectos de educación rural y de EIB articulados al modelo liberal de la economía.

La EIB ocupa un lugar central en las reformas educativas impulsadas por el BM en varios países. Dichas políticas han sido negociadas en los MED y la sociedad civil. Las evaluaciones de medio término, ha observado un grado de incidencia intercultural y de resultados negativos que han aumentado la consistencia de las políticas de EIB. Las medidas impulsadas por los organismos financieros internacionales lejos de mejorar la calidad de vida de los pueblos, ocasionan el aumento de la pobreza extrema, conduce a sus poblaciones a situaciones de inequidad económica y exclusión social.

Si bien en los últimos años, se constata con el advenimiento y desarrollo de programas nacionales de reforma educativa, fuertemente apoyados por donantes internacionales, por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, la propuesta de una educación intercultural y bilingüe ha logrado ser incluida en los programas nacionales de reforma, como en Bolivia y Guatemala y parcialmente en el Perú y en Ecuador. El resultado es conocido, los proyectos de EIB y las reformas educativas que han seguido las recomendaciones banquistas han fracasado, en un sentido general subsiste aún la situación deficitaria, en términos educativos “modernos” que caracteriza a todas las regiones indígenas latinoamericanas. Tal situación está estrechamente relacionada con los altos niveles de fracaso escolar en la primaria, especialmente de las niñas y el creciente analfabetismo persistentes en la región.

La cuestión de la interculturalidad como estrategia de política pública para la gobernabilidad ha dejado de ser un asunto de grupos y organizaciones minoritarios. Así desde las esferas más altas del poder; el Banco mundial define como prioridad la educación que se otorga a pueblos indígenas “*como grupos sociales con una identidad social y cultural distinta a la sociedad dominante, que los hace vulnerables y los pone en desventaja en el proceso de desarrollo*”. Dicha institución financiera afirma que comúnmente los pueblos indígenas se encuentran entre los segmentos más pobres de la población. Desempeñan actividades económicas que van desde la “*agricultura de subsistencia en o cerca de los bosques hasta trabajos asalariados y actividades en pequeña escala orientadas al mercado*”.

El modelo de las políticas educativas que han alcanzado las poblaciones indígenas, ocasionaron problemas de gobernabilidad y tensiones allí donde sus demandas han sido mediatizadas, quedando abierto el debate en este punto la necesidad refundacional del Estado, por el agotamiento del modelo educativo. La propuesta de contar con un sistema educativo intercultural descolonizador tendría un rol crítico, central y prospectivo de comunión con la pluriétnicidad y la diversidad con que cuenta el país. La propuesta de una sociedad pluriétnica, interpreta una de las maneras de organizar las relaciones sociales a partir de las relaciones entre las etnias y su funcionalidad en la sociedad y en el Estado (Rivera, Silvia: 2003; Matos Mar, José: 1980).

El hecho de que Bolivia o Perú, sean naciones tan diversas en culturas, diversidad biológica y de ecosistemas, le da un capital en función de nuevos valores éticos, de una idea

calidad de vida distinta y nuevos paradigmas que reforzaran en el futuro porque son necesarios para afrontar la pobreza y marginalidad. La educación ha sido un tema relevante que está incluida en los acuerdos de la gobernabilidad promovidos por el Banco Mundial, para asociar políticas educativas del Estado, las empresas y la sociedad civil.

Esta relación estaría construida en recoger las opiniones y la interacción que se puede suscitar, con las grandes metas de reducción de pobreza educativa. La trama formada por la institucionalidad pública y las redes educativas constitutivas de la sociedad, estarían orientados fundamentalmente a impulsar acuerdos y mecanismos de vigilancia sectorial y control social, empoderamiento y capacitación docente, acceso, equidad y calidad escolar, mejora de la gestión escolar y la rendición de cuentas de resultados de aprendizaje. Así entendida, el acuerdo nacional educativo dependería, de una parte, del Estado que guarde la articulación de esas instituciones públicas, entre sus diferentes funciones (legislativa, ejecutiva, judicial), y entre sus diversos niveles jerárquicos (nacional, regional, provincial, municipal y local), las empresas y la comunidad educativa.

Los Proyectos Educativos, definen el alcance de las metas educativas trazadas, para alcanzar los logros esperados en especial a la adquisición de logros estandarizados en alfabetización básica. El Acuerdo Nacional se da también recogiendo las voces de la sociedad en sus múltiples formas organizativas, tanto funcionales (partidos, asociaciones, iglesias, gremios, sindicatos, etc.), en tanto territoriales (comunidades, pueblos, grupos de vecinos, "fuerzas vivas" regionales, grupos de intereses, etc.). Es la condición básica para alcanzar metas educativas decentes que den estabilidad a las políticas de "gobernabilidad" democrática.

El país ha perdido la independencia cultural y la ruta de construir un proyecto educativo nacional que construya una sociedad inclusiva y equitativa, pues desde la escuela todavía subsiste y se reproducen relaciones verticales y antidemocráticas entre los dominadores y dominados. La ausencia de una política real y contextualizada ha venido deteriorando aceleradamente, dándole un significado simbólico y ornamental, es decir las políticas y documentos producidos; no son vinculantes con la política oficial educativa con los Ministerios de Educación. Los factores, entre ellos, son la ausencia de implementar un sistema educativo intercultural, que tenga la articulación reguladora de las instituciones educativas y de las redes sociales, de un país con redes institucionales precarias, partidos

políticos casi inexistentes, y con la demanda de la escuela de conectarse con la sociedad global sin perder su diversidad cultural, juega un rol cada vez más importante.

La crisis del viejo sistema educativo, no emerge como un problema pedagógico; sino político. Como resultado de las dinámicas descritas la lucha por la educación indígena, demandan de estos espacios de concertación y dialogo el reconocimiento de las formas de organización y de ejercicio de autoridad en el nivel más bajo, que es atendido limitadamente por el régimen administrativo y territorial del Estado, para que las comunidades, los asentamientos, los pequeños pueblos, participen en el reforzamiento cultural de los sistemas tradicionales, de apoyo a la escuela en la organización de tales administraciones (asambleas comunitarias, cabildos indígenas, consejos de principales).

Sé experimenta un proceso para mejorar y priorizar la participación popular en la agenda educativa, de nuevos sujetos sociales y, rápidamente, en nuevos actores políticos. Esto en procesos de reforma educativa, que replantea el tema de la gobernabilidad como punto de partida el reconocimiento (jurídico y político) en la escuela de la diversidad social, cultural y étnica, al que se corresponde el desarrollo de un sistema de relaciones multicultural y pluriétnico. Este nuevo carácter de la relación debe definir la arquitectura del sistema institucional escolar e incluir políticas interculturales para toda la sociedad. A partir de esta propuesta cobran un sentido clave las formas de participación de la educación del gobierno local (y municipal), en la trama de las instituciones públicas y la autonomía de las comunidades territoriales (y étnicas), en la red de la sociedad civil.

El Proyecto Educativo Nacional pretende la reconstrucción del sistema educativo en sentido de abajo - arriba y de adentro - afuera, que además debe predominar en el ejercicio de los controles sobre la distribución del poder y del prestigio, y en la recuperación y resguardo de la equidad. Esta plataforma escolar no es exclusiva de los movimientos indígenas; otros movimientos sociales emergentes también la alientan, y lo hacen bajo la forma de una fuerte oposición a la globalización y otros procesos asociados (el tratado de libre comercio y la privatización de los servicios públicos, por ejemplo) que buscan la privatización de la escuela.

A partir de estas situaciones en algunos lugares se están experimentando modificaciones importantes en las formas de ejercicio del control del ejercicio de la autoridad

(los municipios indígenas de Ecuador, por ejemplo), de manejo de recursos públicos (las entidades territoriales indígenas de Colombia), de gestión de los servicios públicos locales de educación y salud (las organizaciones territoriales de base y algunos municipios en Bolivia) y de participación en los gobiernos regionales (Perú). Todas estas experiencias de los últimos años, están presionando el modelo de gobernabilidad en un doble sentido: por una nueva forma de articulación de la trama institucional del Estado, y por una creciente participación de la sociedad local en la gestión de los asuntos públicos.

En definitiva se está impulsando una nueva forma de gobernabilidad que hace parte de un nuevo estilo de democracia: una democracia intercultural. La creencia de que la acción social inteligente es la que presenta una mayor promesa de una mejor sociedad, se prepara o faculta a los estudiantes a luchar contra las relaciones de poder y de privilegio que los transformaban, a ellos y a otros, en objetos de opresión. Sin embargo, existe otra posición respecto a esto y que la plantean los reconstruccionistas sociales que dicen que la educación ciudadana pudiera tener lugar no solo en la escuela, sino en la esfera social más amplia, por medio del protagonismo de las movimientos sociales, las organizaciones indígenas y otros opositores públicos tales como los sindicatos obreros, las iglesias, las organizaciones vecinales, las revistas, etc.

Por una parte, podemos legitimar saliéndonos de la esfera pública o de la cuna política, y otra forma es guardando silencio aunque algunas cosas no nos parezcan bien. Podemos así mismo deslegitimar al gobierno haciendo voz y denunciando aquello que a nuestro parecer perjudica a la sociedad en la que vivimos. Una forma práctica es incorporándose a la esfera política para el ejercicio pleno de la ciudadanía no basta transmitir de generación en generación la costumbre. El ejercicio de la ciudadanía así como la democracia es un invento de todos los días. Esta idea es reforzada cuando, desde una perspectiva analítica, el concepto de ciudadanía hace referencia a una práctica conflictiva al poder, que refleja las luchas acerca de quiénes podrán decir qué, al definir cuáles son los problemas comunes y cómo serán abordados.

El creciente acceso de los movimientos indígenas a las estructuras de gobierno municipal, abona en este sentido, en muchos casos mediante la participación en procesos electorales locales; y la captación de espacios en los órganos legislativos y la participación en instancias de gobierno provincial y nacional.

La financiación de las acciones educativas tendrán la dependencia de las fuentes financieras, que condicionan el modelo a la pérdida del papel del Estado como agente regulador convirtiéndolo en subsidiario del sistema, enfrentados de esta manera a los sindicatos educativos y las comunidades que tienen una propuesta reivindicativa contra la privatización de la educación, pero todavía débilmente articulada con las organizaciones sociales y populares y el conjunto de la sociedad. Es lo que hacen las organizaciones indígenas cuando;

“buscan espacio de dialogo para llegar a un acuerdo pacíficamente digamos no tratar de presionar así por así. También conociendo lo que es el arca de financiamiento del Estado también desde el mismo ministerio sabiendo también de que cuanto son los presupuestos y que una presión de cualquier índole no es la solución digamos para todo para un todo tipo de convenio sino hay que ver también de acuerdo al alcance o la capacidad económica desde el ministerio. Debería verse desde el ministerio la distribución equitativa digamos no haber preferencia para otros institutos nomás en este caso que siempre donde está más la presión allí se está dando el cumplimiento y mientras nosotros pacíficamente queremos buscar el cumplimiento al convenio no es desde mi punto de vista así como dirigente, no están dable digamos buscar tan pacíficamente, la solución a un conflicto o al cumplimiento de un convenio sino con la presión se debe actuar pero también como viendo la posibilidad y la capacidad económica de desde el ministerio no?” (Entrevista Enrique Camargo, fundador de la Asamblea Guaraní, noviembre del 2010)

Es importante subrayar que el Perú pese a contar con marco normativo, dispositivos legales y políticas de Estado y poseer un Acuerdo Nacional para la educación, que ha elaborado un Proyecto Educativo Nacional donde se incluye a los pueblos indígenas, entre las cuales destacan la siguientes líneas principales: reducción de la pobreza; eliminación del terrorismo y afirmación de la “Reconciliación Nacional”; afirmación de la Identidad nacional; acceso universal a los servicios de salud y a la seguridad social; acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y del deporte; desarrollo sostenible y gestión ambiental. Ahora bien, existen obviamente enormes dificultades en la aplicación de algunas de estas normas, en la adaptación de normas internacionales como el Convenio 169-OIT a la normatividad peruana, de manera que algunas de estas normas o algunos aspectos se quedan como declaraciones de buena voluntad que no pueden o no hay voluntad política para cumplirlas.

Esta percepción incluye los datos de los partidos políticos, ya que ninguno de ellas ha incluido la EIB dentro de sus estrategias políticas y electorales. Sin embargo el Acuerdo Nacional de Educación, podría favorecer la participación indígena en la institucionalidad del

Estado, si se aplicara las recomendaciones a través de espacios e instancias de participación y beneficio garantizados constitucionalmente o legalmente; a través de mecanismos de discriminación positiva y de acceso a la oferta pública, fuentes de información y seguimiento de las políticas educativas, modalidades y mecanismos de financiamiento, identificación de experiencias específicas. Pero una vez más, nos encontramos que las leyes no tienen el carácter vinculante ni el mayor interés y compromiso político para que el Ministerio de Educación, ejecute sus acuerdos.

Las normas tienen crecientemente el carácter de advocacy y exhortación pública, pero sin ninguna aplicabilidad práctica en la cotidianidad educativa. Al menos es la percepción de los indígenas; que busca “enseñar” aprendiendo teniendo como base los conocimientos ancestrales; y que sea probable y factible en su aplicación práctica:

“Lo que yo quisiera comentar es el tema de la interculturalidad, porque es un tema que se aplica de la boca para afuera, porque realmente los docentes que van para el tema de educación y salud, pero no se reconoce los conocimientos de las comunidades, segundo, mientras no haya una conciencia del personal que vaya a las zonas a trabajar y que no reconocen que son comunidades nativas, ese tema no va a prosperar, lo que necesitamos es profesionales donde existen comunidades con costumbres, tradiciones propias y respetarnos. La interculturalidad está en enseñar lo aprendido en las aulas universitarias y respetar las costumbres de las comunidades. Ahora porque no se supera el tema de educación, yo creo que la UGEL no tiene una estrategia de supervisión y fiscalización a los docentes, la gran mayoría para haciendo trámites o salen de vacaciones o se quedan un mes, dos meses y no están presentes. Yo creo que habría que buscar a estos docentes de las comunidades, pero que también tengan la obligación de actualizarse, de que nos sirve que sean indígenas, es un tema que también que mejorar, ahora muchos proyectos se han venido en capacitar a los docentes y la gran mayoría que ha pedido capacitación son profesores que son de afuera y ahí se ven la superioridad de los docentes que no son de la comunidad, los profesores de las comunidades se sienten inferiores a ellos, y por lo tanto ellos reciben capacitación de la empresa, pero después que reciben capacitación, se rotan y no vuelven a la comunidad y se van a otro lado. Entonces como se hace que los docentes que se han capacitado sirvan para el beneficio de la zona. (Jacqueline MINARI PANGO, Coordinadora Institucional del Consejo Matsigenka del Urubamba COMARU).

En la historia de la educación América Latina se ha luchado por transformar el Estado, para construir una sociedad intercultural y un nuevo tipo de ciudadanía inclusiva y multicultural. Desde entonces, los pueblos indígenas enfrentan hoy una realidad en la que reconoce sus ondas y profundas raíces indígenas formadas por “originarios” y una población europea que a lo largo del tiempo se ha transformado en una diversidad de grupos sociales y

culturales¹³⁹. Con ello la búsqueda de funcionar como un Acuerdo Nacional de Educación y los Proyectos Educativos Nacionales, ha carecido de una clase dirigente que lidere un proyecto político educativo inclusivo para todos y que ayude en la construcción de un Estado nacional a partir de las nacionalidades de los pueblos que la forman; y no solamente una república que representa a las clases aristocráticas y burguesas, que no puede superar su visión de desarrollo unilineal y unicultural que tienen del país.

En Bolivia, las reformas políticas implicaron el acceso parcial de los pueblos indígenas a la inclusión social de la sociedad y a la economía dominante, mediante nuevas formas de participación política y cultural. Una revisión de las políticas sectoriales, que se habían implementados, en las leyes y programas sectoriales (Ley de participación popular, Ley de Reforma Educativa, TCO, Municipios Indígenas, etc.); se hicieron, todas ellas en el marco de la capitalización (privatización) y modernización del Estado con el asesoramiento de Jefry Schach, reconocido politólogo, economista y funcionario del Fondo Monetario Internacional. Se puede afirmar que la aplicación de reformas estructurales estuvo focalizada en promover el desarrollo educativo, para que la escuela esté más vinculada con el mercado.

El carácter neoliberal de las reformas, asumió como propósito buscar puentes integracionistas, que daba por sentado el valor predominante de la cultura occidental, de facilitar la identificación de los bolivianos y debido a la limitada difusión de las políticas sociales del Estado, de hacer frente a las diferencias y construir una sociedad multicultural, a partir de la hegemonía de la cultura mestiza. Las reformas económicas llevadas a cabo con el modelo liberal no cambiaron el carácter del estado, la situación de pobreza y la inviabilidad del modelo económico. Entre las iniciativas que se aplicaron en este periodo, destacan los programas y proyectos sectoriales del campo social, que alcanzaron a tener una dimensión de política pública nacional y que culminó en la reforma constitucional, la promulgación en 1994 de Ley de Participación Popular, con el propósito de descentralizar el país hasta el nivel municipal, otorgar personalidad jurídica a las organizaciones territoriales e incluir por primera a la población indígena en las jurisdicciones municipales.

¹³⁹ El resultado de ello es una sociedad mestiza y compleja en su diversidad que concibe con sentido común su desarrollo va de lo concreto para llegar a lo abstracto, no solo por sus adscripciones étnicas (en ayllus, capitanías, tentas, cabildos y comunidades campesinas) sino también por sus propias caracterizaciones regionales (collas, cambas, chapacos, etc.) y sus imbricaciones mutuas así como sí constitución en clases sociales.

Del mismo modo, destaca la Ley de Reforma Educativa, cuyos principales elementos relacionados, con los pueblos indígenas fueron contar con programas de EIB, con la finalidad de mantener activas las lenguas indígenas dentro de los sistemas educativos públicos; para ello se implementó una política de focalización de proyectos de EIB en zonas rurales de mayor concentración poblacional indígena. Con la Ley del Servicio Nacional de Reforma Agraria (Ley INRA), se trata de regularizar la tenencia de la tierra y de hacer efectivo el reconocimiento constitucional de las denominadas Tierras Comunitarias de Origen (TCO).

En general, las nuevas leyes se resumieron, a que los pueblos indígenas se le reconozcan, mínima formas ancestrales, el respeto de “usos y costumbres” que no contravengan la legislación nacional. La estructura misma de la burocracia estatal, sufrió en ese entonces, también cambios. A partir de 1993, con la Ley de Ministerios, se creó la Subsecretaría de Asuntos Étnicos, que como consecuencia de la Ley de Descentralización Administrativa llegó a todo el país, como parte de las prefecturas departamentales. La Subsecretaría fue convertida luego en el Vice ministerio de Asuntos Indígenas y de Pueblos Originarios (VAIPO). Luego se formó el Vice ministerio de Asuntos Campesinos y Pueblos Indígenas y Originarios (MACPIO). Estas reformas económicas y políticas se dieron bajo el modelo del neoliberalismo. Probablemente las reformas como la Ley de Participación Popular (LPP) y la Reforma Educativa (RE) adquirieron mayor significación. La Ley de Participación Popular, fue un plan de descentralización municipal con legislación específica dirigida a legitimar las organizaciones indígenas locales.

En este sentido, la participación indígena en los asuntos públicos se hizo efectiva a través de una nueva institucionalidad que los ofrecían la reconfiguración del aparato estatal. Se intentaba vincular la sociedad política con la sociedad civil para fomentar su participación, diseminando las formas de decisión al nivel local y permitiendo – por lo menos en la teoría – que sean los propios ciudadanos quienes realicen un control social. La Ley de Participación Popular adquiere particular relevancia porque constituye una interesante propuesta para que los pueblos indígenas logren mayor nivel de participación y acción, ya que explicita y reconoce a los pueblos indígenas como representantes capaces de participar en la administración del gobierno a nivel municipal. Además, abre espacios y nuevas oportunidades a los pueblos indígenas para acceder al poder local, aunque todavía no se hace ejercicio de ese poder en instancias de decisiones. Algunos dirigentes asumen una posición positiva con respecto al acceso a un espacio de participación de nuevos sujetos sociales y

políticos marginados hasta entonces, los pueblos indígenas “ocupan espacios políticos porque es la única manera de hacerse escuchar, aunque algunos líderes hemos fracasado porque se nos ha dado cargo donde no se decide” (Mandepora, Marcia comunicación personal 2008)

La Reforma Educativa, fue producto del proceso de la lucha de todos los pueblos originarios, en donde el liderazgo política con una dinámica propia, acompañada directamente de incluir una propuesta educativa que no solamente consistía en hacer sonar las palabras o garabatear las letras, sino comprender lo que se escribe y se lee y partir de ello construir la identidad cultural que se desarrolla con la visión que tiene su manera de ser guaraní:

“Cuando uno habla de su identidad no solo está hablando de la persona, está ligado o la historia, es ese algo la territorial, y tiene que ver con todo lo que significa la deidad desde la visión guaraní, entonces EIB no solo es aprender a garabatear papeles ni a cantar muy bien las letras, sino va mucho más allá todavía. La territorialidad acoge de forma que las personas, las familias, porque el concepto es también muy importante la persona no pesa mucho, sino el conjunto y ese conjunto la agregación de ese se sigue cumpliendo hasta convertirse en un pueblo que el pueblo es la suma de familias y familias. Entonces nuestro idioma tiene que ver no solo las personas sino también su entorno inmediato el entorno a muchas vías todavía amplias en el tema territorial de los recursos naturales y también el cosmos en su conjunto. A partir de la promulgación de las leyes de reforma educativa y la ley de participación popular, las bases de la educación boliviana establecieron la necesidad de que la sociedad participe activamente en la planificación, organización, ejecución y evaluación de la educación para hacerla cada vez más pertinente y de mejor calidad” (Entrevista a Celso Padilla, Presidente del CEPOG, noviembre del 2008).

Con la asunción del gobierno del MAS, estas discusiones, han sido los polos del debate, que ha influido en la forma y el tipo de Estado que se quiere refundar, de modo que la existencia de 36 etnias y pueblos no reconocidas demandan de todos los sectores, ser incluidos en una sociedad y un Estado más inclusivo, con capacidad de interculturalizar sus relaciones; a través de un dialogo de la plurinacionalidad existente, en igualdad de derechos con los usos y costumbres, la diversidad de idioma, cultura, pensamiento y religión. Las reformas económicas, han tenido como resultado una variante más política, la promoción de programas públicos más visibles, que demandan la construcción y refundación del país, el primero que incluye las reivindicaciones étnicas; como el neokatarismo, que propone la construcción de la “*nación aimara*” y desde una visión más clásica del proyecto liberal y oligárquico de las elites del oriente boliviano, la “*nación camba*”.

CAPITULO VI

LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS EN BOLIVIA Y PERÚ

PARTE I: EL CASO DE LA ASAMBLEA DEL PUEBLO GUARANÍ (APG)

1. El Modelo de educación indígena en San Antonio de Parapeti:

Los Guaraní de Bolivia ocupan una serie de territorios no-contiguos, algunos territorios con la titulación colectiva tienen el nombre de “*tierras comunales de origen*” (TCO), algunas comunidades no tienen título o reconocimiento oficial y hay un grupo significativo de comunidades que todavía viven en una situación semi-esclavitud, de peonazgo en los grandes latifundios. Mayormente las comunidades guaraníes son asentamientos rurales de producción agrícola a pequeña escala, muchas veces vinculadas en condiciones de desigualdad o servicio laboral a las haciendas ganaderas o en los pueblos semi-urbanos, estos últimos mayormente no-guaraní o karai (hispano-hablante).

Los guaraní se ubican en tres departamentos, cinco provincias y dieciséis municipios los cuales son: la provincia Cordillera del departamento de Santa Cruz, las provincias de Luis Calvo y Hernando Siles, del departamento de Chuquisaca, y las provincias de Burdett O’ Connor y Gran Chaco, de Tarija. Aproximadamente suman 70.000 hablantes del guaraní y

que asumen la identidad guaraní. Mayormente las comunidades guaraníes son asentamientos rurales de producción agrícola a pequeña escala, muchas veces vinculadas en condiciones de desigualdad o servicio laboral a las haciendas ganaderas o en los pueblos semi-urbanos, estos últimos mayormente no-guaraní o karai (hispano-hablante). Existen tres grupos dialectales entre los guaraníes, el ava, la simba y el isoseño, sin que haya significativos obstáculos para la comprensión mutua. Hay alrededor de doscientas comunidades y aproximadamente 150 escuelas y 500 maestros bilingües.

Las primeras décadas del siglo XX, cuentan con ricas experiencias de formar escuelas indígenas con un modelo de gestión cooperativista. La existencia de la Escuela Indígena en la comunidad de San Antonio de Parapetí. Aunque propiamente no existen datos escritos registrados de la experiencia educativa, existen los testimonios de ancianos que aún viven y que guardan en la memoria oral la tradición histórica de la experiencia innovadora educativa guaraní. Elizardo Pérez (1936), en su libro “Warisata: La escuela ayllu”; encuentra un hilo conductor entre la experiencia aimara de los núcleos educativos campesinos de Warisata y la formación de núcleos escolares guaraníes. La llegada de la educación en las comunidades guaraníes, tuvo un camino complejo que influyó en el futuro de la educación del pueblo y del proyecto educativo indígena en la nación boliviana.

En la actual comunidad de San Antonio del Parapetí se produjo la llegada de las misiones franciscanas se produjo en los años de 1779-1890. Se tiene datos biográficos, que la misión franciscana, fue conocida como tal hoy se conoce como San Antonio de Parapetí en el año 1793, época en que se funda dicha comunidad o misión por misioneros del Colegio de Propaganda Fide de Tarija. La llegada de la misiones franciscana estuvo marcada por épocas de convulsiones y rebeliones del pueblo guaraní hasta el inicio de la república. La misión fue rechazada y expulsada. Se tiene datos que recién en 1871 volvieron los padres franciscanos a San Antonio del Parapetí, esta vez, dependían del Colegio de propaganda Fide de Potosí.

Las misiones llegaron con la tarea de integrar y a evangelizar a las poblaciones guaraníes de la región del alto y bajo Parapetí al dominio del virreinato y la conversión a la catequesis cristiana. Cuando en la república se impuso el régimen de hacienda, pronto se colonizó y reconoció como propiedad privada las tierras indígenas de la comunidad San Antonio de Parapetí. Lograron formar asentamientos de colonos, instalar haciendas ganaderas en las tierras de las principales comunidades guaraní. Esta expansión de los terratenientes

hacendados entró en confrontación también con las tierras que había logrado la misión como propiedad suya.

Los primeros intentos de formación de la escuela indígena en la región guaraní se localizan en la comunidad de Eiti, zona kaipependi karovaicho. Según Elizardo Pérez (1992) los primeros contactos para la construcción e implementación de la escuela se tuvieron con el capitán grande Santos Aireyu, quien fue un arduo colaborador para que la escuela se fundara en Eiti (Pérez: 1963). Probablemente, por razones productivas la escuela fue trasladada a la comunidad de San Antonio de Parapetí. La escuela indígena fue creada el 18 de septiembre de 1936 durante la presidencia del Teniente Coronel Germán Busch. Esta escuela fue dirigida por Enrique Quintela Taborga, profesor normalista de Sucre, acompañada por su esposa Adela Vaca Diez. El tiempo de funcionamiento duró 16 años, hasta 1952.

Los nuevos hacendados y terratenientes que consolidaron su poder a inicios del siglo XX ampliaron su poder político y económico, despojando las tierras del pueblo guaraní en la zona del alto y bajo Parapetí y paradójicamente afectando los intereses de la misión. Con el transcurso del tiempo predominó un sincretismo cultural con la forma de vida de los guaraníes con valores e iconos cristianos de la catequesis religiosa. La relación cultural fue desigual, pues la hegemonía de la cultura occidental, castellana y cristiana era arrolladora con las culturas indígenas, de manera semejante fue el trato con el surgimiento de un bilingüismo guaraní-castellano, supuso en la mayoría de los casos la pérdida de la lengua guaraní; debido a un fuerte desplazamiento hacia el castellano, atribuida a su prestigio adquirido y a la fuerza de las políticas educativas que se llevaron a cabo para la alfabetización de la población indígena en lengua castellana.

En 1952 con el triunfo de la revolución se inicia un periodo de la Reforma Agraria y se universaliza el derecho de la educación para todas las poblaciones originarias de Bolivia. Los líderes guaraníes encontraron que sus reivindicaciones del pueblo iban a ser atendidas por las medidas revolucionarias. No obstante, a las expectativas que tenía el pueblo guaraní en las disposiciones revolucionarias, la Reforma Agraria servirá para que la naciente oligarquía de Santa Cruz de la Sierra corte toda expectativa y la convierta en un instrumento para legalizar y consolidar este despojo de sus tierras ancestrales. Un año después, en 1953 el Estado propuso un modelo de escuela que buscaba alcanzar la alfabetización de las poblaciones indígenas, el cual por la forma como se entendía, no reconocía la lengua originaria, ni su

cultura y saberes ancestrales y menos toleraba la identidad y diversidad cultural de los pueblos indígenas.

Entre el periodo de 1952 - 1980 funcionó como Núcleo Escolar Campesino. De 1980-2004 funciona como escuela seccional o una unidad educativa asociada. En 1990-1995 con la implementación del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en la región guaraní esta escuela se convierte como uno de los centro piloto exitoso de la EIB. Volviendo a la experiencia de la escuela indígena, esta abrió la participación a los padres de familia, jóvenes y niños en donde la escuela recupere la importancia a la cultura y a la lengua guaraní, desde la escuela para:

“darle a conocer la importancia que tiene nuestra lengua, nuestra cultura. Los jóvenes y los niños ya no hablan guaraní yo creo que es por la influencia de otras personas que se han ido quedando, sobre todo cuando llega la empresa, a través de la empresa se han ido quedando otras personas. Algunos jóvenes se sienten guaraní, otros creen que son karai, ni intentan hablar guaraní, sobre todo se nota en los hijos que trabajan en los puestos ganaderos, siendo que éstos son guaraníes” (Testimonio Evaristo Montero).

El modelo de gestión educativa indígena puso énfasis en aspectos institucionales y de organización productiva; para lograr mejores y mayores vínculos entre escuela y comunidad. Tomó como base la organización social indígena, aimara en este caso, para diseñar un sistema educativo más sensible culturalmente (Pérez, 1992:223). Muchos líderes guaraníes interpretaban la educación con fidelidad al sentido de la doctrina forjada en Warisata. Su experimento radicaba en que la escuela no sólo era responsabilidad central del Estado, sino que sus normas eran elaboradas en demanda de las necesidades y participación indígena de sus poblaciones, lo que caracteriza su participación en la producción de conocimientos y fundamentos interculturales que contaba esta propuesta educativa con una dinámica ecológica y económica en sus contenidos educativos:

“en este se núcleo se interpretaba con fidelidad el sentido de la doctrina forjada en Warisata. El estatuto no sólo era conocido, sino que se lo cumplía y acataba teniendo en cuenta que no era un conjunto de normas, rígidas y tiránica, sino, al contrario, un instrumento para la acción, tanto más pujante cuanto más valiera el elemento humano que lo llevaba a cabo (Pérez, 1992:122).

La propuesta pedagógica indígena de las escuelas de San Antonio de Parapetí fue un modelo educativo ligado a la producción, sembraron las bases para iniciar procesos de alfabetización e instrucción de adultos, demandaron la democratización de la escuela y la

participación de los comuneros aportando sus saberes y su cultura en los contenidos curriculares. La experiencia educativa tuvo sus perspectivas y limitaciones:

“Como resultados positivos es que formó hombres y mujeres con entrega al trabajo productivo, intelectuales y profesionales con destinos desconocidos. Como resultados negativos castellanizó tanto que hoy la misma comunidad es sin identidad propia. Los que vivieron la época y apogeo, de la escuela recuerdan con nostalgia lo que han aprendido en la escuela, los cañaverales en la granja, el desayuno escolar... añoranza de un pasado feliz que nunca volverá. Esta memoria es profunda, y creo firmemente una alternativa para una educación bilingüe e intercultural de la comunidad”. (Testimonio, Ismael Velásquez).

Este modelo educativo puso en entredicho las actitudes de hacendados y gamonales que negaban la educación a los guaraníes en determinadas zonas de su territorio. Existen testimonios de ancianos de la comunidad, que afirman que en ese tiempo la congregación franciscana era aliada a los intereses de los hacendados y tenían una práctica de abuso y de desprecio. Los indígenas percibían que:

“la misión no nos ayudado en nada, algunas veces traían algunas cosas... pero se adueñaban de la tierra, con el tiempo también utilizaban a las jovencitas, dicen que el primero usaba a las señoritas y luego inmediatamente las hacía casar... así abusaba el cura, siendo que este era una misión...” (Testimonio de Marco Antonio Socaire, 2006).

En las haciendas se vivía una fuerte dependencia al patrón. El uso de la lengua guaraní en la escuela era tomado como sinónimo de atraso y es muy lógico que así fuera porque después de años de sometimiento cultural, el ser de origen guaraní y saber hablar el idioma era característico del peón, siervo o esclavo, lo cual significaba sufrimiento, humillación y miseria. Por eso la escuela cooperativa buscó liberar de la oscuridad que los tenía en el analfabetismo de no saber y poder leer y escribir, era una aspiración:

“decían que era buena escuela porque además de enseñar a leer y escribir le enseñaban cosas técnicas como la agricultura, la ganadería por eso era buena, trabajando para construir el edificio de la escuela, que los comunarios debían poner adobes y se agrupaban para levantar el edificio. Los ancianos hablan guaraní, algunos padres de familia hablan guaraní, pero los padres jóvenes ya no hablan guaraní ni con su esposa” (Testimonio de Marco Antonio Socaire, 1996).

El modelo de gestión educativa animó a los líderes guaraníes de la época a demandar al Estado programas de educación indígena para sus comunidades. Los derechos conseguidos en materia educativa por el pueblo guaraní; precisamente despertaron un espíritu sin el cual la

educación está ligada a la lucha por la democracia y la libertad. El desarrollo de la participación del pueblo guaraní, fue asumido a través de sus caciques y autoridades (capitanes), lo que significaba en ese momento un gran avance por crear escuelas abiertas y democráticas, que permitiera el acceso y la participación de las familias y líderes de la comunidad. En ese sentido, hubo procesos de vigilancia social y se logró la participación de la comunidad, los líderes se interesaba también por los asuntos escolares que se impartían en la escuela, incluyendo la participación de los profesores que después de aceptar ciertos valores de la cultura guaraní, se convirtieron también en facilitadores del proceso.

Las actividades escolares cogían contenidos pedagógicos integrales, se realizaban actividades múltiples y continuas que articulaba la enseñanza escolar con la enseñanza técnica productiva y para el trabajo:

“Era una escuela integral, digamos una escuela más técnica, tenía diferentes áreas como carpintería, herrería, artesanía, agricultura, ganadería, tenía extensiones de tierra donde tenía cultivos, granjas, plantas frutales, o sea había un autoabastecimiento. Era la única escuela en ese tiempo en toda la zona” (testimonio, Miguel Barrientos).

La mayoría de docentes eran comuneros guaraníes que habían sido formados por la Misión. Los primeros docentes fueron: Prof. Enrique Quintela Taborga (La Paz), Prof. Adela Vaca Diez de Quintela (la Paz), Prof. Natalio González (Comunario), Prof. Gregoria (Comunaria) y Prof. Diego Pando (Comunario). Los profesores, en su mayoría eran bilingües, sin embargo se dedicaban a enseñar en la lengua castellana los contenidos escolares, por tanto, los saberes comunitarios tenían en muchos casos una importancia marginal. En cuanto a internados se conoce que los jóvenes que llegaban a esta escuela eran recibidos por algunos parientes, amigos o comuneros. La participación de las mujeres y ancianas fue fundamental en el proceso de formación de los niños y jóvenes, apoyaban a la escuela compartiendo sus conocimientos como enseñar a tejer, a elaborar artesanías, en el conocimiento y manejo de medicina natural, hacer bordados y otras actividades.

Otro hecho por destacar, es que incipientemente, la escuela contribuía con un diálogo abierto a documentar el saber tradicional del pueblo guaraní, con los contenidos oficiales que recibía el maestro por parte del ministerio de instrucción pública de la época. Sin que este proceso significara la aceptación como válida, de los saberes, valores y temas de la agenda de la comunidad guaraní, que sean incorporadas a la enseñanza escolar y que tuvo como

herramienta principal la participación de la comunidad, “importante desde el inicio. En la construcción de la misma escuela, huerto escolar y proyecto ganadero que hasta hoy en día existen los animales vacunos de la escuela, era una educación productiva” (Testimonio Ismael Velásquez). El equipo de maestros estaba conformado por el primer Director de la escuela profesor Enrique Quintela Taborga y su esposa Adela Vaca Diez de Quintela.

2. La vitalidad del uso del guaraní en el contexto familiar:

La lucha por escuelas indígenas, va a ser unas de las demandas más exigidas de los líderes indígenas para garantizar formas de acceso a que los niños indígenas tengan derecho a la educación, tal como la recibían los hijos de los hacendados y patrones. La lucha por escuelas públicas presiono al Estado de esquivar las demandas indígenas e imponer una educación castellanizante, con la intención de integrarlos al Estado, pues desechaba su lengua originaria, su cultura, saberes ancestrales y menos toleraba que un pueblo reivindicara su identidad cultural. Sin embargo el idioma será el principal instrumento de cohesión social de la recuperación de la cultura guaraní; y continúan siendo un espacio de lucha y cohesión identitaria importante.

Sin embargo existió la tendencia de que en muchas comunidades guaraníes los niños dejan de hablar guaraní o tenían vergüenza hablar; aunque los papás y los abuelos hablan pero ya no enseñen a sus hijos, esto porque la escuela había sido el centro de desprestigio de la cultura y del idioma guaraní. Se considera importante enfrentar esta situación de pérdida lingüística y recuperarlo a través de la escuela, hablándolo en los espacios públicos de la comunidad, estrategia que permitió “*fortalecer la cultura, en algunos de los casos recuperar la lengua*” (Entrevista a Sabino Manuel, docente del INSPOC, 2007)¹⁴⁰.

La APG desde su creación reivindicó el uso de la lengua guaraní en la educación. Así en 1987 se logró que el Ministerio de Educación reconociera la lengua guaraní como idioma nacional mediante la Resolución Ministerial N° 2419, lo cual significó iniciar la producción

¹⁴⁰ Sabino Manuel, docente del INSPOC, nos dice: “Alguna vez llegó una propuesta trabajada por el profesor José Barrientos de la ð con la J y todas esas cosas a mí me parece pertinente y no lo veo como problema. Yo leo en Guaraní y tranquilamente me he adecuado a la escritura paraguaya, no es problema de fondo es no más de transición. El componente lingüístico el componente cultural que había en el diseño yasiendi era bastante claro partir del análisis del fortalecimiento de la cultura, del conocimiento de la cultura, el trabajo lingüístico era bastante fuerte y de ahí recién entrar al conocimiento general...”

escrita de textos instructivos y la elaboración de materiales educativos en la lengua guaraní por un equipo técnico local de la APG. Dos años después se había aprobado en Santa Cruz un alfabeto oficial guaraní, ocasión el cual distintos líderes y educadores guaraníes se pusieron de acuerdo en utilizar una propuesta convencional que aprovechaba parcialmente las distintas opciones vigentes y llegaba a un alfabeto unificado por consenso¹⁴¹.

Desde entonces una de las estrategias educativas que se ha venido impulsando, es que la nueva generación no sea discriminada, que se pueda comunicar en su lengua en cualquier parte del país y que se enseñe el guaraní en todas las escuelas del territorio y también el castellano para mejorar la comunicación intercultural, un proceso en donde el:

“el maestro no sabía qué hacer, si agarrar lo que es el nuevo enfoque, no sabía cómo y otra vez volvía, a lo que él aprendió antes no, ha empezado, por eso como ha empezado, esos niños no leían, no escribían en el primer año, hubo ese problema en muchas escuelas, el maestro para salir del paso ha sabido ser creativo, pero en la mayoría de las escuelas, no solo en las escuelas bilingües, sino en los castellano hablantes, ha sucedido esto” (Entrevista a Segundo Mandepora, docente de Ivamirapinta, noviembre del 2007).

El idioma es la base fundamental para el mantenimiento de la identidad y de la cultura como pueblo. El uso de la lengua por la nueva generación de niñas y niños, adolescentes y jóvenes, que no se sienta discriminada, que se pueda comunicar en su lengua en cualquier parte del país y que sienta autoestima cuando aprende guaraní en las escuelas y también el castellano para contar con una lengua franca que permita mejorar la comunicación intercultural, es la condición básica de la escuela para aprender, porque “si perdemos nuestro idioma perdemos también nuestros actos comunicativos, nuestra forma y modo de sentir los afectos, perdemos nuestra autoestima social, estima a nuestra historia, a nuestra propia vivencia” (Guido Chumiray; 1999:25). La familia y la comunidad son los responsables de transmitir los elementos culturales que fortalecen la identidad guaraní.

Se considera que las escuelas bilingües darán a los niños la posibilidad de comunicarse en las dos lenguas. Se ha observado que en los períodos de clases de lengua

¹⁴¹ Entrevista a Cesario Segundo, corregidor de Ivamirapinta, 2007: “Porque como pueblo guaraní que somos tenemos también comunidades al 100% de habla guaraní, la enseñanza se debe hacer respetando la otra lengua, la modalidad de aprendizaje, de enseñanza se ha pensado hacer siempre como objetivo de la asamblea del pueblo guaraní en poder rescatar la lengua. Aunque seríamos también optimista recuperar la lengua y la cultura en 100%, eso no se la se va a dar, se daría a un 60, 70 si llegamos a un 80% ya sería un objetivo casi alcanzado. Un sistema cambia y todas las culturas van a sufrir cambios y los cambios no son todo malos, sino que hay que adaptarse a ese cambio, hay que hacerla suya y proponerla desde una visión propia para que pueda responder al contexto de la realidad en este caso del pueblo se debe analizar desde ese punto de vista”

castellana, los docentes no están creando situaciones de aprendizaje de castellano como recomienda el enfoque comunicativo y la no diferencia en el tratamiento de los niños según los grados de bilingüismo, se sigue considerando a los niños como un grupo o realidad homogénea, pese a que la EIB recomienda un tratamiento diferenciado:

“Los conocimientos que teníamos del guaraní y la lengua nosotros transferíamos toda la teoría todo el análisis lingüístico, por ejemplo un tema que se trabajaba mucho allá la construcción de terminología pedagógica y en ese tiempo se estaba construyendo la terminología pedagógica en quechua y aimara, entonces nosotros hacíamos grandes esfuerzos por pensar en cómo podría ser en el contexto guaraní, entonces nos sirvió muchísimo la formación teórica para diversificar algunas prácticas y después de esto tener un tratamiento diferenciado con la procedencia de los niños (Entrevista a Segundo Mandepora, docente de Ivamirapinta, noviembre del 2007).

Entender las similitudes y diferencias de los procesos en los que se ha configurado el panorama sociolingüístico actual, dan cuenta también de la estrecha relación que tiene el desarrollo de la lengua de uso predominante del educando y los logros que éste alcanza en el aprendizaje de una segunda lengua. El rescate de la lengua guaraní trajo como producto la valoración de la cultura y recuperación de una conciencia colectiva, dio lugar a entrarse en las tareas centrales demandadas por los padres de familia se percibía como la responsabilidad social de la escuela en lograr la formación que reciben las niñas y niños se centre en el aprendizaje también de adolescentes y jóvenes, está a la vez se encontraba en correspondencia al incremento de docentes bilingües para brindar el servicio educativo en EIB a todas las unidades educativas donde la tarea central del “maestro tenía que convencer a la comunidad y de alcanzar nuestros objetivos en lo pedagógico¹⁴²”.

Existe en la mayoría de las elites del país, en muchos sectores de la población mestiza y dentro de la propia población guaraní, una fuerte corriente de la opinión pública que se opone a la educación bilingüe. Consideran que “es el castellano el que predomina en los medios de enseñanza de las ciencias, “con los que se llega a la luna¹⁴³”, para quien los idiomas occidentales tienen más prestigio, cuando se pretendía suprimir la enseñanza de un idioma extranjero como el inglés para introducir el guaraní: “Con el inglés se llega a la luna, pero

¹⁴² Entrevista a Blanca Aireyu, Directora del Núcleo de Ipatimiri 2007: “Empezamos con miedo, en aula hemos empezado el 90, después se ha ido aumentando más quizás de unos 23 maestros, y año tras año, se ha ido aumentando, ahora escucho que somos 600 maestros bilingües y eso es una gran cosa, que hayamos empezado el 90 con 23 maestros y que al 2007 tenemos ya a 600 maestros, ahorita ya no sé cuántas escuelas bilingües hay en el pueblo guaraní”

¹⁴³ Testimonio de un padre de familia mestizo chaqueño, aparecido en el Diario: El Deber, 26-11-2007.

con el guaraní apenas llegaremos al mercado del poblado, ni siquiera a la capital del departamento”.

En el occidente boliviano, la enseñanza sólo en el idioma originario, sobre todo quechua y aimara, tampoco es bien vista por los indígenas. Muchos papas, al ver que sus hijos solos aprendían en su idioma nativo enviaron a sus hijos a estudiar en escuelas del área urbana donde se enseña en castellano. Sin embargo, en las comunidades indígenas no ocurre lo mismo en el caso guaraní, donde la enseñanza bilingüe (guaraní-castellano) incide positivamente en la permanencia escolar.

La EIB fue considerada como muy positiva porque es una educación alternativa innovadora que los pueblos indígenas han demandado, frente a una educación tradicional que no respetaba la lengua indígena y no respondía a las necesidades de las comunidades. El guaraní es la lengua de socialización y de comunicación, por tanto la educación comunal la mayoría de los niños habla exclusivamente en guaraní hasta su ingreso en la escuela donde aprende el castellano como segunda lengua. Al parecer el uso del castellano se da sólo cuando hay presencia de interlocutor hispanohablante:

“La experiencia que he tenido en el aula con los alumnos ha sido desde el primer año podíamos hacer solamente educación bilingüe, pero sin embargo hacíamos una educación monolingüe enseñando en guaraní desde el primer año hasta el tercer año que recién se hacia la transferencia” lingüística al castellano¹⁴⁴.

La modalidad de enseñanza bilingüe tiene como propósito mantener la lengua indígena y aprender el castellano como un instrumento para relacionarse con otras culturas y con el saber universal, que el conocimiento y la habilidad del uso del castellano sólo será posible si se construye sobre la base sólida del conocimiento del idioma y cultura propia¹⁴⁵. Una de las estrategias educativas que se ha venido impulsando, es realizar diferentes evaluaciones sobre el avance de la EIB, se concluye que los niños demuestran satisfacción al

¹⁴⁴ Entrevista a Magdalena Cachari, docente de Ivamirapinta 2007 “Lo he hecho desde el primer año educación bilingüe entonces eso me ha salido bien, esa experiencia yo lo tengo presente. Yo ahorita tengo bachilleres, eso ha sido mi primera experiencia y mi segunda experiencia también están en el tercer año de secundaria, de que también ya van a salir bachilleres así hay alumnos que están saliendo ya y yo me siento orgullosa de haber trabajado con esa educación desde aquellos tiempos”

¹⁴⁵ El diario cruceño “EL Deber” desde una perspectiva tradicional intenta desacreditar a la EIB. Plantea algunas hipótesis que cuestionan lo avanzado en la educación de los indígenas. En sus palabras preguntas: “¿por qué tanto énfasis en recuperar las culturas que desconocemos? ¿Cuál es el verdadero interés de volcar la mirada en el indigenismo sin recatar el indianismo? ¿Hasta cuándo contemplaremos el pasado sin encarar el futuro?” (Federico Escobar Álvarez, Diario “El Deber”, 10 de nov. 2007).

estudiar en su propia lengua y afirman, por lo general, recibir mejor trato en relación a las escuelas tradicionales. Los niños de manera sorprendente se expresan con libertad en su lengua¹⁴⁶. Resaltamos que las organizaciones indígenas guaraníes de Bolivia, Argentina, Paraguay y el Brasil han planteado la revalorización y oficialización del guaraní en los sistemas educativos nacionales y su declaración como lengua de uso oficial en el marco regional de los países asociados al MERCOSUR¹⁴⁷.

Existen tres grupos dialectales entre los guaraní¹⁴⁸, sin que haya significativos obstáculos para la comprensión mutua o la estandarización lingüística. Según la encuesta sociolingüística realizada por López, en 1989, alrededor del 80% de los que se auto-identifican como guaraníes son bilingües en guaraní y castellano, mientras aproximadamente 20% (mayormente entre ellos los ancianos) son monolingües en guaraní (López, LE y Robles, Tomas: 1990). Según el censo de 1992, la mayoría de las comunidades tienen por lo menos un 60% de bilingüismo, con solo una comunidad culturalmente conservadora, que exhibe menos de 20% de bilingüismo. Basándonos en estos datos, que reflejan o la ausencia total de la escuela formal o solo un incipiente acceso a la escuela, ya existía un creciente nivel de bilingüismo castellano-guaraní y el gradual desplazamiento del guaraní.

La mantención de la lengua indígena necesita superar los de contextos reales de comunicación uno de los medios a lo que tienen acceso y podrían aprovechar la mayoría de las comunidades es la radio, los niños podrían enriquecer su castellano escuchando las noticias, informaciones, mensajes, etc. Mandepora (2003) señala que es urgente pensar en las aulas sobre la diversidad lingüística y cultural ya que no todas las personas tienen acceso a diferentes situaciones y contextos de comunicación ni están en igualdad de condiciones a la

¹⁴⁶ Testimonios sobre el carácter y uso lingüísticos lo tenemos cuando “La lengua guaraní se la usa en todo momento, también el castellano pero en el avance curricular se lo hace mediante un plan de clase, donde se incorpora las dos lenguas de acuerdo al ciclo en que se trabaja” (Ramiro Yarigua, docente Ipatimiri, 2007). “En guaraní aprenden mejor, en cambio usando directamente el castellano se confunden, es importante enseñarles los dos idiomas, primero mejor en guaraní” (Elia Rojas, Ipatimiri, docente, 2007).

¹⁴⁷ INDIGENAS DEL MERCOSUR Piden reconocer la lengua guaraní”. En La Industria 27/11/2005. Chiclayo, Perú: “Líderes y representantes de comunidades guaraníes del MERCOSUR pidieron ayer un mayor respeto por parte de los diferentes gobiernos y que el guaraní sea declarado lengua oficial en la región. La propuesta fue presentada en la declaración del “Primer Encuentro del MERCOSUR de Depositarios de la Cultura guaraní” que finalizó hoy en Asunción con la participación de chamanes guaraníes de Argentina, Brasil, Bolivia y Paraguay que integran el bloque regional. El escrito tiene como objetivo que las sociedades americanas reconozcan el patrimonio cultural vivo del pueblo guaraní, así como un “mayor respeto de parte de los diversos poderes de los Estados” y la creación de un órgano regional permanente para “revalorización y oficialización de la cultura y lengua guaraní”

¹⁴⁸ Existen tres variaciones lingüísticas del uso oral del idioma guaraní: “ch” en el centro de las provincias Hernando Siles y Luis Calvo en Chuquisaca y al centro de la provincia de Cordillera en Santa Cruz; la “s”, en la terminación del río Parapeti en la misma provincia y “sh” en las estribaciones de la provincia O'Connor, en Tarija y parte sur de las provincias de Chuquisaca.

hora de adquirir las habilidades comunicativas que hacen posible un uso adecuado de la lengua.

Las aulas pueden convertirse en centros de experimentación lingüística puesto que se necesita una estrategia de mantenimiento de las lenguas minorizadas y subordinadas, concurriendo a trabajar desde el ámbito educativo para que los actores y aliados de la escuela tomen conciencia y fomente el conocimiento sobre su lengua y que tengan actitudes de aprecio sobre diversidad lingüística y cultural. Incorporando las estrategias pedagógicas exitosas, analizando los conceptos de currículo desde la mirada local va a tener un impacto desencadenante en la gestión educativa para establecer nuevos circuitos de comunicación y de acción que requiere la consolidación de cualquier sistema educativo intercultural (Albó 1995:5-7)

3. Aportes a la diversificación curricular en la formación escolar:

Con la EIB, la enseñanza en dos lenguas, ha aportado con evidencias que el aprendizaje de una lengua facilita el aprendizaje de otra y que a mayor desarrollo de la lengua materna, mejor aprendizaje y uso de una segunda lengua. Es una relación de enriquecimiento mutuo, como afirma Celestino Choque, líder indígena quechua y ex – Viceministro de Educación (2005) reflexionado sobre el aporte de las lenguas originarias al castellano:

“Todas las lenguas no están cerradas en cuanto al enriquecimiento léxico, las lenguas nativas han aportado mucho al castellano, pues palabras quechuas o aimaras como papa no había en castellano, llegaron a enriquecer el español”.

Entonces el aprendizaje del castellano como segunda lengua requiere un diagnóstico lingüístico del grupo, los grupos de alumnos son heterogéneos en cuanto a sus competencias lingüísticas, algunos son monolingües guaraníes, otros son bilingües incipientes o funcionales. Sin embargo las metodologías y el trato que se da al grupo de escolares, es bajo el supuesto de que todos son iguales y que no existe diversidad en el aula (Arratia y Marzana: 1999).

A partir de las reflexiones y análisis de algunos aspectos observados en diferentes investigaciones se puede inferir que los postulados de la Reforma Educativa sobre el desarrollo de la EIB, principalmente la enseñanza del castellano como segunda lengua en las

unidades educativas rurales de la región guaraní y de manera similar en el país; aún no está siendo concretado en su cabalidad en la práctica puesto que para muchos líderes de pueblos originarios el castellano trajo más desventajas que ventajas:

“el idioma español se nos impuso durante años, por eso hemos perdido nuestra identidad -dijo Francisco Urachianta, presidente del Consejo Educativo Guarayo. Se ha perdido mucho de nuestra lengua. Yo creo que el español le ha traído más perjuicios que beneficios a las lenguas nativas” (En el Deber: 22 de noviembre de 2004).

La EIB puede caracterizarse como un enfoque pedagógico dónde utiliza la propuesta de la diversidad cultural como recurso pedagógico. Con base en la concepción de permitir el acceso de las mayorías indígenas a la educación y al desarrollo humano, se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades. Construir la propuesta de la diversidad como derecho humano, en donde una de las circunstancias relevantes de esta propuesta, es situar en la agenda pública el derecho de las niñas y niños indígenas, a la educación en lengua materna y tener una educación de calidad. En estos últimos tiempos, se ha reconocido a la educación intercultural, es la mejor herramienta educativa para alcanzar el desarrollo social, de “*dos mundos educativos*” que sintetizan el mestizaje de la sociedad boliviana.

La Ley de Reforma Educativa, en su Art. 33° establece tres ciclos del nivel de educación primaria, los cuales son: (1) El Ciclo de Aprendizajes Básicos, en este primer ciclo se determina:

“Para los educandos del idioma materno o idioma de uso predominante distinto al castellano, este ciclo incluye, además del desarrollo de la lengua propia, el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua y la iniciación en el uso escrito de este idioma, desde el momento en que lean y escriban en su lengua materna”. (2) El Ciclo de Aprendizajes Esenciales, aquí se define que “...los educandos cuyo idioma materno o de uso predominante es distinto al castellano, además de desarrollar la lengua propia, refuerzan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua” y (3) El Ciclo de Aprendizajes Aplicados, en este último nivel “Los educandos cuyo idioma materno o de uso predominante es distinto al castellano consolidan su aprendizaje oral y escrito del castellano como segunda lengua, además de desarrollar el manejo de su lengua materna” (Ley de Reforma Educativa).

El currículo es bilingüe principalmente en los distritos y núcleos en los cuales los educandos hablan un idioma originario y requieren de una atención educativa en una lengua distinta al castellano. La educación bilingüe persigue la preservación y el desarrollo de los

idiomas indígenas a la vez que la universalización del uso del castellano; así como el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la lengua materna originaria del educando y el desarrollo y consolidación de las competencias lingüísticas en lengua propia, tanto a nivel oral como escrito¹⁴⁹ :

“Tenemos que pensar también en nuestros niños nosotros hemos hecho un gran esfuerzo de enseñarle en lengua guaraní y en segunda lengua castellano y ahora para volver a decirle esto ya no lo vamos a hacer así, lo vamos a hacer de esta manera, no en esta parte también es ya un perjuicio para los niños deberíamos dejarlos así, si lo hemos hecho eso los guaraníes porque nos vamos a fijar en el otro abecedario , nosotros somos guaraníes, ellos son paraguayos, nosotros tenemos nuestro idioma, nuestra letra, nuestras palabras y ahí yo creo que debemos regirnos” (Entrevista a Blanca Aireyu, docente del núcleo e Ipatimiri 2007).

El aprendizaje oral del castellano con metodología de segunda lengua, desde el comienzo de los aprendizajes, del mismo y desde el momento en que los educandos hayan consolidado sus competencias de lectura y escritura en su lengua materna, con vistas a asegurar un manejo eficiente del castellano, tanto a nivel oral como escrito, consolidándose el desarrollo del proceso educativo en ambas lenguas: la lengua materna originaria y el castellano, una vez que los educandos hayan desarrollado competencias de lectura y escritura en ambas lenguas.

Se han presentado casos en que los padres de familia empiezan a desconfiar de la EIB porque esta modalidad no está respondiendo a las expectativas que plantearon de que sus hijos aprendieran el castellano al mismo nivel que su lengua materna, por tanto la EIB empieza a ser vista como una educación monolingüe indígena. Este hecho, por ir en contra de los intereses de la población que demanda de la educación y de la enseñanza del castellano, “ha provocado una reacción de rechazo de EIB referente a la modalidad bilingüe y a la utilización de las lenguas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Limachi 2001:113).

¹⁴⁹ La ley no clarifica si para los educandos que tienen el castellano como lengua materna, este ciclo puede incluir también el aprendizaje oral y escrito de un idioma nacional originario como segunda lengua. En cambio sí establece la atención para los educandos de idioma materno o idioma de uso predominante distinto al castellano, este ciclo incluye, además del desarrollo de la lengua propia, el aprendizaje oral del castellano como segunda lengua y la iniciación en el uso escrito de este idioma, desde el momento en que lean y escriban en lengua materna.

Frente a la demanda de la enseñanza de castellano¹⁵⁰ por los padres de familia, los docentes buscaron diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje del castellano. Una de ellas es, con el fin de hacer separación de lenguas de acuerdo a la recomendación del enfoque prohíben que los niños hablen en guaraní durante los períodos de enseñanza, donde los maestros hacen esfuerzos para dirigirse a sus alumnos sólo en castellano, de igual manera los alumnos a su docente, aunque con palabras cortas solamente sílabas el sí y el no. Con esta estrategia de que los padres “colaboren” en la enseñanza de castellano, se estaría motivando a una deslealtad lingüística aumentando el interés por el uso y aprendizaje de la lengua dominante, y se corre el riesgo de que los padres de familia por la falta de enseñanza de castellano decidan por una educación “tradicional” donde solamente se enseñe en castellano, por tanto la lengua indígena estaría en desventaja con relación a la lengua de prestigio en este caso el castellano¹⁵¹:

Como consecuencia de esta estrategia los niños se sienten cohibidos, no hay una comunicación espontánea entre ellos como suele observarse en las clases de lengua materna (López y Mandepora 1998). La otra es, con el fin de crear otros contextos de aprendizaje de castellano, los docentes han sugerido a los padres de familia colaborar en la enseñanza hablándoles a sus hijos en castellano. Y la queja que los docentes manifiestan, es que los padres de familia no colaboran en el aprendizaje de castellano de sus hijos, a pesar de llegar a un acuerdo:

“Para que los niños puedan aprender digamos la lecto-escritura más que todo las matemáticas y también castellano y hasta ahora yo lo tengo todos estos materiales digo no como dice la reforma educativa. no he visto mucha diferencia, entonces yo sigo utilizando estos materiales para que mis niños puedan aprender a leer y escribir, y más antes yo he visto que los niños con ese programa de E.I.B. los niños han aprendido a leer más rápido (...) mis niños están aprendiendo a leer y escribir a producir texto entonces ha sido muy lindo ese proyecto anteriormente, pero aunque ahora ya no tenemos muchos materiales pero yo he visto mucho resultado de esa E.I. bilingüe y mucho más para mí, no entonces los padres de familia están muy contento, digamos de poder o trabajar con eso” (Entrevista a Segundo Mandepora, docente de Ivamirapinta, 2007).

¹⁵⁰ La Reforma Educativa en su Art.11°, del D.S.23950, determina lo siguiente: “El currículo nacional es además bilingüe para todo el sistema educativo, comenzando a aplicarse en la educación primaria, para ir avanzando gradual y progresivamente en todo el sistema.

¹⁵¹ Según el Art.30°, inc. 4, de la Reforma Educativa uno de los objetivos de la educación primaria es: “Fomentar el bilingüismo individual y social, incentivando en los educandos cuya lengua materna es el castellano, el aprendizaje de una lengua nacional originaria como segundo idioma, garantizando el derecho de los educandos hablantes de una lengua nacional originaria al conocimiento, uso y disfrute de su propio idioma, y asegurando que todos los educandos del país posean un manejo apropiado y eficiente del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico”.

Solamente utilizando estrategias pedagógicas en aulas multigrado, el docente puede motivar a que niñas y niños que se encuentran en diferentes niveles y ritmos de aprendizaje alcancen las competencias lingüísticas en lengua materna y en castellano como segunda lengua:

“El director donde yo trabajaba es castellano hablante, él hacia una comparación con una escuela bilingüe a su escuela que el tenía similar a.... él decía haber como aquí en esta comunidad los niños de quinto y que son bilingües, ellos están mejor que los niños castellano hablantes, solamente en castellano estudian, entonces yo me ponía a pensar, entonces los maestros bilingües siguen con ese compromiso de seguir empujando y sacar adelante porque de esa escuela de donde yo hablo es multigrado y eso decía él y eso decía él si era el profesor trabaja con tres cursos, claro esta profesora trabaja o sea no mide, no dice de 8 a 12 me pagan 600, 800 bolivianos tengo nomás que trabajar de 8 a 12 , en la tarde o sea el momento en que necesitaba ella y sabía que sus alumnos necesitaban trabajar con ella trabajan, e igual en la otra comunidad porque yo sola con las dos escuelas bilingües trabajaba” (Entrevista a Segundo Mandepora, docente de Ivamirapinta, 2007).

En el ámbito de la participación ciudadana, la gente vivía fuera del marco legal; sin derechos civiles que les diese reconocimiento como ciudadanos bolivianos. Las organizaciones indígenas no tenían lugar en el sistema político boliviano; una muestra de ello es que sus demandas nunca fueron tomadas en cuenta como ciudadanos activos en los procesos electorales; ni como electores, ni como candidatos; unas veces fue por causas "legales" (hasta el derecho del voto universal, la Constitución Política del Estado señalaba que no eran ciudadanos), otras de las causas fue porque las crueles dictaduras de la época las impidieron¹⁵².

El sistema electoral llevaba a los pueblos indígenas a su división; sin embargo demográficamente contaban con la mayoría poblacional en algunos distritos; pero se les imposibilitó ejercer el liderazgo en los asuntos municipales. En el plano político la marginación se ha dado en los niveles de incluirlos en las propuestas de desarrollo; por esto las acciones de la organización se centraban en lograr la democracia local y el reconocimiento de sus derechos comunitarios.

¹⁵² La participación en los procesos electorales de la población guaraní no fue masiva porque había altas proporciones de la población que a pesar de tener edad de votar no tenían documentos de identidad para hacerlo. Tampoco hubo muchos candidatos indígenas porque, desde la óptica de los partidos políticos tradicionales, no atraerían votos. La fuerte influencia recibida de partidos como el MNR y en menor grado del MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionario) se opusieron a toda posibilidad que las organizaciones indígenas locales participaran con autonomía en las elecciones municipales dada su presencia poblacional dominante en algunos municipios, tanto a nivel departamental como nacional.

En respuesta a la participación oficial, en las comunidades guaraní, las costumbres y valores culturales, se rigen en base a un principio de libertad (Yeyora, Iyambae, hombre sin dueño) inmanente a la persona, por el que cada individuo procura de modo particular ser él mismo, pese a las presiones y al sometimiento externo. Esta condición permite mantener aún la utopía de una sociedad basada en el respeto del otro y de sus diferencias. Una de las costumbres que otorga un importante espacio para la comunicación y el intercambio de la información, es el convite. Se trata de un elemento cultural clave para el encuentro a todos los niveles. Su expresión más alta es el arete guasu o fiesta grande, donde se expresan muchos elementos de la cosmovisión guaraní.

Este acontecimiento tiene lugar después de un período de trabajo comunitario denominado motiro [motiro] en lengua guaraní. Los rasgos culturales comunes, como la música, tejido, cerámica; así como también las relaciones de solidaridad, cuidado a la naturaleza, roles al interior de la familia, mitos, cuentos hacen la esencia del ser guaraní. Muchos de estos elementos se siguen manteniendo pero con el inminente peligro de cada vez irse perdiendo y ser parte de la generación de personas ancianas que han venido respetando las instrucciones de sus antepasados, para ello es necesario recuperarlos, fortalecerlos y reinsertarlos en la actual dinámica educativa de la población guaraní¹⁵³.

La reunión o asamblea (Ñomboati), origen ancestral de la actual Asamblea del Pueblo Guaraní, es el principal instrumento institucionalizado que tiene la comunidad para buscar y fortalecer el consenso entre los guaraníes. En esta instancia se desarrollan importantes momentos de comunicación. En ella la función de la autoridad principal (Tëta Ruvicha), es de buscar el consenso del conjunto. Las Ñomboati se realizan a nivel comunal, regional y/o nacional. Se convocan por medio de las autoridades principales y en distintas ocasiones, según la coyuntura (Mandepora; 2005:16).

Las respuestas de las organizaciones del pueblo guaraní han sido se lucha por su reivindicación fundamental de tierra-territorio, autonomía indígena y educación como pilares de sus demandas y derechos políticos. A partir de la cual el reconocimiento y la aceptación

¹⁵³ Como se mencionó, este legado cultural está siendo resguardado por los ancianos y ancianas. Contradictoriamente las actuales generaciones no están considerando ni adoptando muchos de esos patrones culturales, que hacen como dijimos: la esencia del ser guaraní. Por lo que resulta necesario trabajar no solamente con las personas que respondan al llamado de las acciones en materia de “desarrollo” principalmente educativo ligado a lo económico, sino que se hace imprescindible trabajar con grupos generacionales excluidos -por estas corrientes- al interior de las comunidades.

de la diversidad ya no constituyen sólo discurso, sino una posición política que interpela la refundación del actual Estado. En ese proceso, a la educación le tocó jugar un papel fundamental, no sólo por la necesidad de medidas tendientes a profundizar la EIB y la participación comunitaria en la gestión educativa, sino también porque los sucesos de los últimos tiempos han puesto en evidencia la necesidad de persistir a su vez en la lucha contra el racismo y la discriminación.

Los guaraníes denominaron Caray a la población mestiza y blanca. Camba es un término de origen guaraní que se usaba de manera peyorativa, hace 20 años significaba lo peor en termino racista, pero ahora constituye la base cultural de la construcción de la identidad cruceña¹⁵⁴. Sin embargo las organizaciones indígenas consideran que cambas son un invento oligárquico y que se han apropiado de los elementos culturales de los guaraníes y de otras etnias para poder crear una cultura propia:

“Nos roban nuestra cultura para enriquecer su cultura camba, eso es una aberración... Ellos son hijos de extranjeros que vinieron a ocupar nuestras tierras. Para ellos, nosotros siempre hemos sido unos “indios de mierda”, por esa razón las elites cruceñas “cuestionan el centralismo, pero ellos (los líderes cívicos cruceños) formaban parte de esos gobiernos centralistas de antes. Como ahora ya no pueden gobernar en La Paz, entonces quieren convertir Santa Cruz en otro centro (Diario el Deber, declaraciones de Pedro Nuny, líder guaraní, 30 de noviembre del 2005).

Los líderes cívicos son representantes de la oligarquía y burguesía de Santa Cruz. Los indígenas del oriente boliviano, donde están incluidos los 34 pueblos indígenas, tienen una oposición opuesta y de lucha contra el racismo y la discriminación, frente a las demandas autonómicas de las elites de los departamentos de Santa Cruz de la Sierra, Chuquisaca y Tarija. Las organizaciones indígenas sostienen que “Todo este asunto está al margen de la Ley. Pero nosotros no tenemos por qué preocuparnos porque vamos hacer nuestro estatuto autonómico que está consagrado en la nueva constitución” (Entrevista a Celso Padilla, presidente del CEPOG, noviembre del 2007).

Se debe considerar la persistencia de situaciones de marginalidad y discriminación heredadas subsistentes y que a pesar de los cambios recientes, la población originaria no ha

¹⁵⁴ Para la población blanca y mestiza el enemigo externo serían los collas, sus compatriotas quechuas y aimaras que proviene de la meseta del Collao, y que forman el otro universo del país, el occidente boliviano, donde está la Paz, y según los empresarios cruceños, es el responsable asfixiante que afectado el desarrollo del país

logrado el acceso a mejores niveles económicos y de mejor calidad de salud y educación, provocando una inestabilidad en la aplicación de las políticas estatales.

En este sentido, los docentes que trabajan en las distintas escuelas tendrán que adoptar estrategias que amplíen las oportunidades de capacitación a nivel local y regional conformando una red de apoyo académico que les permita socializar, compartir y retroalimentarse a partir de sus conocimientos, experiencias, dificultades y fortalezas de la EIB. Para esto, los espacios ya conocidos como talleres, seminarios y cursos deben enfatizar el componente práctico-reflexivo y su alianza con las comunidades para apoyar los aprendizajes de las niñas y niños.

Es necesario que los niños conozcan sobre la organización pedagógica de la nueva Reforma Educativa. En la formación de los niños y niñas se deben considerar el tema de identidad guaraní a través de actividades de jornadas culturales y motivar a los niños y niñas para las producciones escritas y su difusión. A más de 10 años de la creación del CEPOG, es natural que exista desgaste y se haya debilitado la relación del CEPOG con las comunidades. Si bien se constata que hay mayor conocimiento sobre su existencia, pero el desconocimiento sobre la comprensión de los objetivos, actividades y alcances de la organización es mucho mayor.

Después de décadas, se planeó que la EIB atendiera a las escuelas con programas escolares bilingües; para enfrentar el modelo educativo tradicional y castellanizador, por un modelo educativo más inclusivo, participativo e intercultural. El resultado fue que las familias -específicamente los niños y niñas- en las comunidades indígenas superen la pérdida de su idioma materno y empiecen con un refuerzo cultural para recobrar su identidad y su modo de ser, revirtiendo de manera progresiva la pérdida lingüística, con la intervención de las organizaciones indígenas y el involucramiento social de las familias con la educación, para el caso de la EIB en Bolivia que pasa por momentos provisorios de recuperación lingüística y cultural:

“seríamos también optimista decir, bueno recuperamos la lengua y la cultura 100% que eso no se la se va a dar, se daría a un 60, 70 si llegamos a un 80% ya sería decir no un objetivo casi logrado. Totalidad no pensamos de esa manera también decir, bueno recuperamos nuestra cultura y la lengua al100% sino que decir desde el punto de vista personal que digo que un sistema cambia y todas las culturas van sufren cambios y los cambios siempre hay veces no son todo malos cambios sino que hay

cambios que también hay cambio adaptarla a ese cambio hay que hacerla suyo y proponerla desde una visión propia de que eso pueda responder contexto de la realidad en este caso del pueblo se debe analizar desde ese punto de vista. De los sistemas de cambio para el cambio pueden ser positivos para el pueblo los cuales cambios no pueden ser digamos. O sea desde ese punto de vista ir trabajando una mejor propuesta para que esto se llegue a ser realidad. (Entrevista a Marcia Mandepora, Rectora de la Universidad Indígena Intercultural Apiyawayki Tumpa, noviembre del 2008).

La participación de los padres como de los niños de la actual de enseñanza en EIB, muestran su conformidad y tiene que ver con el nuevo enfoque metodológico de enseñanza adoptada por los profesores a partir de la Reforma Educativa y reforzada por la actual ley general de educación, la cual implica también cambios en la forma de relación de los docentes-alumnos, llegando a establecer una relación de horizontalidad. En algunas comunidades se observa que los niños y jóvenes ya no hablan guaraní, cada vez el uso del castellano es predominante, por lo tanto la lengua guaraní se enfrenta en desventaja en cuanto a su uso frente al uso del castellano. Aquí el sentido de la educación se centra en lo que el profesor debe hablar y no en lo que aprenden los alumnos. Los padres y madres a través de las funciones de la Junta Escolar, reconocen la participación en las actividades de la escuela¹⁵⁵.

Cabe señalar que los roles de los padres y autoridades de la comunidad se limita a control de asistencia de los alumnos y docentes y las actividades que tengan que ver con la gestión pedagógica e institucional todavía no son generalizadas en todas las escuelas. Encarar el tema de liderazgo y apoyar procesos dirigidos a la promoción de jóvenes y mujeres en las dirigencias en comunidades y zonas, impulsar medidas al interior de las organizaciones en todos sus niveles para evitar la tendencia de liderazgo cupulares¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Es decir, los profesores no toman en cuenta la necesidad de consolidar primeramente la lectura y escritura en la lengua materna para facilitar la transferencia de habilidades a la segunda lengua como indica el planteamiento de la Reforma Educativa "(...) el aprendizaje de una segunda lengua se apoya en el dominio de la primera; es decir, para aprender a hablar otra lengua ya no es necesario aprender a hablar otra vez" (Guía para el trabajo con láminas de L2 1998:6).

¹⁵⁶ Santillana (2003), nos da un particular enfoque de participación popular en el caso boliviano: "Para la Reforma Educativa boliviana el P.E.I. "es una respuesta integral a los problemas, necesidades e intereses concretos de un centro educativo que pretende actuar sobre su realidad para mejorarla. Está orientado a la consecución de objetivos determinados y es elaborado e implantado por toda la comunidad educativa, potenciando la responsabilidad compartida y la autonomía para tomar decisiones".

4. La Participación Indígena en la gestión educativa

Los procesos participativos de apoyo a la gestión de la EIB han dado un nuevo sentido de afirmación democrática y de una consecuente descentralización política y administrativa de la educación para apoyar la gestión y planificación educativa de la EIB. No siempre estos procesos son acompañados con los mismos ritmos participativos, en los últimos años se nota un reflujó y descenso de la participación indígena:

“Se nota (...) un estancamiento de la participación, es una corrección que no responde a nuestra realidad. Ya no existen ya personas como años antes que desde la cabeza de la APG estaban presentes en todo. Ahora, veo mucha debilidad en el Mborakua (CEPOG). Hubo una época de mucha coordinación, el pueblo guaraní tomó al centro de formación docente. Las organizaciones participaban dentro incluso del proceso de realización de sus contenidos de los docentes, porque estaba en el currículum formación docente” (Entrevista a Marcia Mandepora, Rectora de la Universidad Indígena Intercultural Apiyawayki Tumpa, noviembre del 2008).

La participación indígena en la educación se da con los padres y participan también los representantes del resto de la comunidad por medio de sus organizaciones, como las organizaciones indígenas, los sindicatos magisteriales rurales o urbanos, la junta de corregidores, o cualquier otra forma de organización de base que exista en esa zona. A todos ellos les interesa muchísimo el buen aprovechamiento de la educación. Esta situación no fue del todo participativa años atrás cuando la EIB empezaba a implementarse en la región guaraní; tratando de superar el “*cuello de botella*” que encierra toda participación cuando intenta tomar decisiones democráticas y busca la manera de llegar a bases:

“Según esta afirmación, mientras las comunidades y los mburuvichas no participen de decisiones en la planificación educativa no se puede hablar de una participación verdadera, efectiva y dinámica o como se quiera llamar a la incidencia tienen las autoridades originarias de las comunidades, paraqué la las autoridades comunitarias se sientan partícipes de lo que es la formación docente. Conversamos por ejemplo con el presidente de la junta escolar con el docente encargado todo eso. Pero, la organización originaria de la comunidad como que no sentía con la seguridad suficiente como para preguntar como para propiciar un encuentro con los estudiantes y yo eso lo conversé con los alumnos decía que falta allí y me gustó porque salió a partir de un alumno, él decía “yo siento que la organización así en la organización está débil”, “porque no ha venido el capitán de la comunidad no nos ha dicho nada algo deberíamos recibir”. Entonces (...) el nivel de participación le vamos a dar a las autoridades comunitarias; no es suficiente que vayan los estudiantes a las casas a conversar con las con las con los padres de familia con las mujeres de las casas para sacar alguna información. Es bueno que también estas personas sientan que tienen la oportunidad de participar en la formación de sus profesores” (Entrevista a Fanor Chávez, docente guaraní, noviembre del 2008).

Y lo que ha ocurrido siempre es que la consulta se hace a los representantes regionales como la APG y el CEPOG; y como existe un cuello de botella en la forma de comunicación y de llegar a las bases, los actores directamente interesados en su mayoría desconocen o no conocen nada de las propuestas educativas. Lo mismo ocurre con la elaboración del POA donde solamente participa el Comité de Vigilancia y algunos Concejales y todavía encerrados en cuatro paredes y actualmente con los Proyectos Educativos de Núcleo donde algunos representantes de la comunidad participan¹⁵⁷”

Las relaciones de reciprocidad invocan la participación organizada de la comunidad, respaldando y también desaprobando propuestas, siempre compartidas. La EIB ha adquirido el significado de poder dialogar sobre los problemas educativos que debe resolver anualmente la comunidad, los padres de familia expresen su derecho a participar en la educación de sus hijos e hijas y se hace efectiva delegando la responsabilidad a los representantes de la comunidad. Adquiere valor considerable la participación de los padres de familia en los temas pedagógicos que se imparten en el aula, ya que se definen como actores que deberán participar en los diferentes niveles de la gestión educativa, “sino fuera por la Reforma Educativa y la participación popular, los pueblos indígenas no tuvieran palabra, no tuvieran voz, de manera general [la EIB] ha abierto espacio de participación, eso ha sido un éxito de la Reforma, a pesar de ello, esta situación no es uniforme en todas las comunidades (Guido Chumiray: 2007).

La participación indígena constituye la base del desarrollo de la EIB en la región guaraní. Un aporte del CEPOG ha sido reconocer la necesidad de incluirla en su planificación de sus actividades para formalizarlas a través de planes educativos comunales, tantos en los espacios públicos y privados, vale decir en la escuela y en la familia, es decir entre la educación comunitaria y la escolarizada; y que estos planes tengan relación con el desarrollo de la comunidad. El éxito fundamentalmente “reside en el apoyo del pueblo o sea cuando se empieza la EIB con un equipo técnico, compuesto por maestros y dirigentes¹⁵⁸” (Entrevista a Felipe Román, líder guaraní, noviembre 2007). La participación indígena, se desarrolla

¹⁵⁷ Comunicación personal con Marcia Mandepora.

¹⁵⁸ Felipe Román, nos comparte su alegría con los beneficios que tuvo la EIB en las escuelas guaraní, dice: “Hacíamos trabajos en dos sentidos, capacitando maestros y seguimiento en aula, en el manejo de los materiales que habíamos producido o sea en la escolita nosotros hacíamos la labor de aula y ellos venían a la comunidad mostrando los materiales y reuniendo y diciendo que beneficios traía la EIB. Si no hubiera tenido respaldo de los padres de familia, hubiera sido un fracaso; ellos pusieron las manos al fuego, funcionaba el equipo, los maestros y los dirigentes, haciendo ese trabajo de mostrar es aula, para que los padres vean como aprendían sus hijos”.

fortaleciendo las capacidades locales de las organizaciones de base, a partir de la movilización de distintos sectores de la sociedad para participar en la elaboración de planes factibles de realizarse en las comunidades que garanticen tanto la protección de los derechos de la niñez y adolescencia indígena, en tanto éstas se transforman en los ítems para contrato de maestros indígenas que forman parte de la demanda indígena que se negociará con las autoridades educativas departamentales y nacionales.

El desarrollo de las capacidades locales se basa en el empoderamiento y participación de la comunidad. El liderazgo de las familias y su rol de reproducir su lengua y cultura a través de la educación comunitaria:

“las comunidades que están participando desde las propuestas que van dando académicamente o también sugiriendo algunos temas que puedan llevarse desde la comunidad con los conocimientos locales que se desarrollan. O sea, creemos que desde ese nivel está participando las autoridades con la educación, digamos en este caso que decimos el comunario, que poca gente o mucha gente no le han dado la importancia que tienen la familia (Mandepora: 2001: 59).

La participación indígena promueve el desarrollo y autonomía comunitaria a través de las redes sociales y la construcción cultural están dadas de dos maneras, por una parte los propios valores comunitarios; asamblea reciprocidad, familia extensa, lengua, responsabilidad compartida, y por otra parte los otros valores que proviene de la cultura occidental; competencia, rol de la mujer, mercado, etc.; estos valores son asumidos como una sola globalidad. La experiencia de la Asamblea del Pueblo Guaraní abona este acometimiento de interculturalizar los propios espacios estatales y de la sociedad civil para todos y todas las niñas y niños del sistema educativo.

La lectura y escritura es la principal demanda que tienen las familias para valorar sí la educación es relevante, si la EIB sirve para que sus niños pueden alcanzar aprendizajes útiles para sus familias y comunidades. Como avance importante, están participando de manera activa y efectiva en aspectos de control social comunitario de la escuela, sobre los aprendizajes básicos que se deben adquirir en la escuela. La lectura y escritura sigue siendo los principales indicadores de valoración de la calidad de la escuela. Se reconoce que hay:

“un problema para saber leer y escribir (...) hay cosas que nosotros enseñamos a nuestros hijos como a hacer la chacra, criar animales, que eso lo aprendemos en la casa en la chacra, en el campo pero la escuela es para que aprendan

castellano y aprendan a leer y a escribir(...) los aprendizajes se producen según las edades, y esos aprendizajes se producen cuando los niños están presentes en lo que hacen los padres y los aprendizajes se producen cuando los niños alcanzan cierta edad y a cierta edad también los niños ; no todos aprenden con la misma velocidad en las mismas edades (PROEIB Andes: 2003)¹⁵⁹.

La participación política de la población indígena es entonces condicionada, ya que para el ingreso al gobierno municipal y otras instancias decisión política tiene que contar con el respaldo de un partido político. Así una vez inmersos en ello, se dice que los indígenas pierden de vista el por qué lo hacen y entonces se plantea la disyuntiva entre la lealtad política y la lealtad étnica, los intereses de la colectividad y los intereses personales. En este ejemplo de la política municipal, vemos un caso de las “*condiciones de participación*” que estructuran (o restringen) autonomías. Ahora podemos considerar las condiciones de participación en el terreno lingüístico y educativo logradas es una dinámica más pragmática que jurídica.

La gestión educativa en cuanto a leyes y disposiciones gubernamentales, ha estado reduciendo lo educativo a lo escolar, por lo menos hasta la última Reforma Educativa de 1994-2006, razón por la que no se ha tomado en cuenta los espacios extraescolares en la gestión educativa. Tampoco se consideraba que, para el aprendizaje, los factores extraescolares y los administrativos de una institución educativa eran importantes. Es un avance los hechos de que en el periodo de la Reforma Educativa haya ido ampliando la concepción de que los actores de la educación no solamente son los maestros y los estudiantes, sino también los padres de familia, las autoridades escolares y las autoridades comunales.

Es necesario que los programas de la EIB, que tienen el status de política de Estado, consolide los mecanismos de participación indígena en la regulación de las políticas educativas, bajo un principio de equidad e inclusión que establecen mecanismos de intercambio entre distintas sociedades culturales diversas, respetando la pluralidad de culturas. La participación indígena en la EIB requiere también de una reingeniería de estado y la institucionalización de los componentes regulativos, tanto en términos educativos, económicos como políticos sociales y culturales.

¹⁵⁹ Testimonio de Manuel Araendi, Ipaye (sabio indígena) guaraní del Isoso. Encuentro de Sabios Indígenas, Cochabamba, noviembre de 2003.

“en el momento en que la EIB se convierte en una política del Estado, la APG no sé si inocentemente o quizá por simple desconocimiento, asume que el Estado estaba siguiendo con la reforma educativa y la EIB las mismas direcciones que ellos habían soñado para la EIB, como el Estado lo asume y como algunas de sus gentes estaba metida ahí y no se han dado cuenta de que ya no había que pensar solamente en el pueblo guaraní si no que había que pensar en los pueblos indígenas. El Estado ya no pensaba solo en los guaraníes, ya no era su preocupación; sino de todos los pueblos indígenas del país, en unos más o en otros menos pero lo han metido a todos lados. En ese tiempo unos cuantos locos que estábamos peleando por esta educación bilingüe, y es así que se empezó con pocas escuelas pocos maestros que ni siquiera eran bachilleres, que apenas habían hecho el tercer ciclo, era una pena como lunares los profesionales normalistas (8 profesionales habían) Pienso que el pueblo confió en estos técnicos profesionales y dio todo el respaldo, porque si no hubiéramos recibido el apoyo, yo creo que no estuviéramos hoy en el 2007, con la formación docente, tenemos un Instituto de Formación Docente donde realmente se están formando maestros, es la respuesta de maestros bilingües y aquí el pueblo ha puesto el hombro, este sigue confiando” (Entrevista a José Barrientos, pedagogo y líder guaraní, noviembre del 2010) .

Reivindicar el derecho de la población indígena a la escuela y la educación, para tener un mayor grado de escolarización en lengua castellana, se considera también como herramientas que podrían coadyuvar a su reconocimiento como ciudadanos y, por ende, a gozar de los mismos derechos y beneficios que el resto de la sociedad ostentaba¹⁶⁰. Cuando llegaron los primeros programas de EIB en la región chaqueña, las comunidades guaraníes encontraron una oportunidad para acceder al derecho a la educación y es a través de la reivindicación de la escuela que se van desarrollando las experiencias de gestión educativa y de esta manera apoyar la exposición a esta metodología supuso ejercitar la ciudadanía indígena y lograr el empoderamiento de la gente basado en su participación en la agenda escolar. Estas experiencias serán retomadas y desarrolladas por el Consejo Educativo Guaraní, logrando hasta el momento avances significativos en el tema educativo y lingüístico arrancado el reconocimiento estatal de la EIB para todos los pueblos indígenas.

¹⁶⁰ Las clases dirigente cruceña sienten la necesidad de volver a implantar la educación tradicional como si el pasado oprobioso pareciera ser la llave del desarrollo educativo. El racismo aparece como una barrera cultural que desconoce los derechos de los pueblos indígenas y que ve en la EIB un obstáculo que da más autoestima a los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva aprecian: “Hay 12 idiomas para 36 grupos étnicos, pero la realidad nos indica que muchos de ellos ya están castellanizados. Incluso los profesores, a plan de sufijos (véase los textos universitarios), pretenden crear nuevas maneras de expresarse. Entonces, ¿por qué nos aferramos a editar las libretas bilingües que no sólo causan sorpresa no solo entre los profesores, son también entre los mismos padres de familia? (Federico Escobar Álvarez, Diario “El Deber”, 10 de nov. 2007).

5. Participación de la mujer en la educación:

En la región guaraní también las mujeres indígenas reportan los más bajos índices de escolaridad y los más altos índices de pobreza. En ese sentido la EIB ha tenido como reto mejorar el acceso de las mujeres a una mayor escolarización y a su participación en los espacios de discusión y toma de decisiones en las escuelas. Por ello, las organizaciones indígenas propusieron desarrollar políticas culturalmente específicas; respetando la diferencia entre los géneros y contemplado la necesidad de un trabajo para las mujeres que viven una situación de discriminación y exclusión social, enmarcando sus acciones en la interculturalidad como un eje transversal del trabajo docente. En contraparte el Ministerio de Educación; ha basado sus acciones en desarrollar un enfoque educativo para explicar y comprender las relaciones sociales entre hombres y mujeres. Este enfoque parte del reconocimiento de que cada pueblo, cultura, región y sociedad tiene una manera particular de construir las relaciones entre hombres y mujeres.

Los datos de los estudios recientes muestran que alrededor del 24% de la deserción femenina está relacionado con el género¹⁶¹ (embarazo temprano, cuidado de los niños, etc.). En general, la tasa de analfabetismo es más alta para las mujeres; por otra parte, ellas son fuertemente monolingües, en muchos casos sin conocimientos del español, lo que restringe sus posibilidades en el mercado laboral y en el sector comercial. Situación de exclusión y de inequidades educativas que es percibida por las mujeres indígenas¹⁶². Todavía no es sonoro entre las poblaciones indígenas, el derecho de las niñas y mujeres a la educación.

Se argumenta que por el futuro rol de la niña como madre y ama de casa no necesita de los estudios. En el mejor de los casos basta con solo saber leer y escribir o en el extremo de los casos solamente culminar la primaria. De esa manera a las niñas y adolescentes mujeres, se les margina de la oportunidad de desarrollarse mejor. Así se les estimula y discrimina reduciéndole su tiempo escolar y restándole importancia a su educación. Esta situación es la que se reproduce en la participación, a una relación de menor grado de

¹⁶¹Hablar de género en EIB supone visualizar de la situación de inequidad en la que viven las mujeres demandando de una atención pertinente para superar barreras de acceso al ejercicio pleno de sus derechos humanos y ciudadanos, entre ellos la educación.

¹⁶²“Nosotras las mujeres desde niña hemos trabajado en las haciendas y es por eso que no sabemos leer; es por eso que no pido que nos ayuden a los niños y niñas ya no trabajen en las haciendas y que más bien vayan a la escuela y que los profesores sean hijos de hacendados porque ellos no les enseñan a nuestros hijos”. (Teresa Chunday, madre de familia de la comunidad de Ivamirapinta)

educación menos oportunidades de tener posibilidades de participación. Sin embargo, es sobre los hombros de las mujeres que descansa la participación y el desarrollo de la comunidad. La sociedad guaraní es matriarcal y la participación de la mujer es parte de la cultura. La organización comunitaria considera que las mujeres y los hombres deben participar en el acceso a la toma de decisiones:

“En el caso de las comunidades guaraníes existen diferencias y contradicciones en lo que respecta a la forma de participación en las organizaciones comunales a nivel de decisiones, ocupación de cargos, oportunidad de participación en igualdad de condiciones. De igual manera, hay diferencias en las actividades y roles que desarrollan hombres y mujeres (Mandepora 1998:107).

Desde antes de la creación de la APG en 1987, las mujeres guaraníes vienen participando en las organizaciones comunales de diferentes formas ya sea individual o grupalmente. En la organización comunal la mujer participa en asambleas. Al mismo tiempo trabaja activamente en las actividades comunales. La participación de la mujer en la toma de decisiones es mayor, probablemente porque en este nivel la discusión se realiza en torno de los problemas más cotidianos y quienes viven, conocen y enfrentan estos problemas son precisamente las mujeres. La diferencia es mínima en cuanto a la participación de hombres y mujeres en la toma de decisiones; ahí la opinión de las mujeres, como la de los hombres, de alguna manera ya es valorada.

Cuando se dio inicio a la campaña de alfabetización, hubo una resistencia de los varones para aceptar dichos cambios que se venían planteando principalmente emanados de los grupos de mujeres que estaban en procesos de capacitación, pero al mismo tiempo se creaban discusiones sobre el derecho de las mujeres a la educación al interior de las estructuras organizativas y de las comunidades. Esto debido a que los líderes indígenas creían que los derechos de la mujer tenían los perjuicios de la cultura occidental. Pese a existir mujeres indígenas profesionales o lideresas comunales que apoyaban el enfoque de género, estas iniciativas se amoldaron a la forma de trabajo de la sociedad hegemónica que no representaba precisamente los derechos culturales de las mujeres guaraní, ni su pensar y sentir de su vida cotidiana.

No se cuenta con elementos conceptuales y lineamientos claros en lo referente a la temática de género al interior del pueblo guaraní. Esa penumbra ha permitido crear

estructuras organizativas que no han funcionado con efectividad y han duplicado esfuerzos realizados por las organizaciones de base; sin resultados alentadores y continuos hasta la fecha¹⁶³. Una mirada crítica muestra que a través de la escuela se han reproducido valores que promueven las inequidades que rige las relaciones entre hombres y mujeres, tanto en la sociedad guaraní como en la sociedad hegemónica, muestra fisonomías de inequidades y falta de oportunidades en la sociedad. Se destaca que trabajar por igualar las oportunidades de las mujeres requiere de pertinencia cultural, sociolingüística y política; significa trabajar por un sistema educativo que promueva las bases de una sociedad equitativa, fundada en valores y saberes que reconozcan, comprendan y respeten la diversidad.

Las diferentes experiencias institucionales del CEPOG se evidencia que en los últimos años en las comunidades las relaciones entre mujeres y hombres de alguna forma se han transformado. Esto se caracteriza por el aumento de la valoración del rol matriarcal que cumplen las mujeres en el ámbito socio-económico y cultural en nuestra sociedad. La EIB ha incentivado a que un mayor número de mujeres se presente a las convocatorias para optar a cargos de docencia en las unidades educativas. Un dato relevante es que en los procesos de selección para la formación docente, un número mayor de mujeres se han incorporado estudiantes en los institutos superiores pedagógicos.

Como señaló la ley de Reforma Educativa uno de los objetivos principales fue construir un “sistema más democrático y pluralista que traiga iguales oportunidades para hombres y mujeres para el desarrollo de su interés”. A pesar de haber hecho esfuerzos significativos (López, LE 2004:85)¹⁶⁴ y haber tomado medidas, las cifras mostradas en la estadística actual son dramáticas; por ejemplo la deserción escolar¹⁶⁵ de las niñas indígenas es más crítica durante los tres primeros años de la escuela, cuando más adelante el 50% de las niñas abandona la escuela (Ministerio de Planificación, 2006: 6-12); las niñas indígenas sufren más, porque ellas son discriminadas por ser pobres, mujeres y por ser indígenas. El rol

¹⁶³ Sobre el tema, Luis E. López, planteaba: “Es así que entenderemos que la equidad de género como la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas marcadas por el discrimen producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no indígenas” (López, LE, 2004).

¹⁶⁴ Los esfuerzos realizados por las organizaciones sindicales e indígenas en las conferencias Mundiales de la Mujer, las Conferencias Mundiales de la Educación así como las declaraciones y convenciones universales, han sido ratificados por los gobiernos. Se han referido fundamentalmente a promover que la mujer tenga acceso a los sistemas educativos formales, priorizando el acceso a la educación secundaria y la alfabetización, además de la educación permanente y no formal como opciones posibles y favorables para que la mujer pueda acceder y permanecer en los centros educativos.

¹⁶⁵ Datos tomados de los reportes estadísticos del MED, octubre del 2006. En www.minedu.gov.bo.

en la transmisión de la lengua y las tradiciones hacia sus hijos y a las generaciones más jóvenes es crucial (Mandepora: 2003)¹⁶⁶.

En los últimos años, las mujeres han ido descubriendo distintas formas de organización para reclamar sus derechos y formar liderazgos para la toma de decisión en diferentes espacios políticos, sociales y culturales. Sobre todo, desde que la EIB dio mayor importancia y tratamiento a la equidad de género, ya que uno de sus objetivos es construir un sistema más democrático y pluralista que brinde iguales oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres. Estos hechos señalan el camino para que se priorice la formación de valores y derechos indígenas desde una perspectiva de equidad de género y un enfoque intercultural en las escuelas y las comunidades. Hay sobrada razón para que las madres no solo reclamen sus derechos, sino también la de sus hijas y que se tenga como herramienta a la EIB es considerado como un instrumento de liberación e igualación de oportunidades¹⁶⁷.

Sin embargo en la educación de la niña y la mujer, se visualizan como los sectores de la población que tienen menor desarrollo de sus oportunidades educativas. Un camino es tomar decisiones respecto a planes posibles para una intervención integral, para lograr el derecho que tienen las niñas y mujeres a alfabetizarse, como una docente guaraní nos dice. Aumentar los procesos de participación de las mujeres en la educación:

“antes las mujeres éramos discriminadas ahora hay más participación... Hay mujeres que no le gusta que nuestros hijos se les enseñen en guaraní sino en castellano. Antes había discriminación de los hombres, ellos dicen nuestros antepasados no se hace mandar de las mujeres... Somos netamente ignorantes. No había educación buena. Quiere hablar pero lo tiene en su corazón (...) Como mujeres reclamamos para que haya un curso de alfabetización primero y nomás (para las mujeres). Pero, algunas mujeres decían que tienen que estudiar más mi hija. Porque dejan sus estudios y les hacen casar o juntar y tienen hijos y sufren las mujeres y había violencia de parte de los varones... Nuestra cultura no tiene que perderse es nuestro carnet” (Serafina Sánchez, entrevista noviembre 2007).

¹⁶⁶ En la elaboración de su tesis para Magister en EIB, Marcia Mandepora: 2003 desarrolla la tesis de la importancia que tiene la mujer en la reproducción cultural y la educación de las niñas y niños guaraníes. Allí nos dice: “En las comunidades indígenas el rol de las mujeres en cuanto a la transmisión de la lengua y de conocimientos y saberes comunales a la generación joven es de mucha importancia ya que contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las culturas indígenas. Sin embargo en la realidad de los pueblos indígenas aún está lejos de ser concretados la equidad de género, las niñas siguen siendo excluidas de sus derechos a la educación, son las que mayormente desertan o abandonan la escuela a temprana edad. Esta deserción se puede relacionar con varios factores: carencia de recursos económicos, oficios domésticos, migración y discriminación. Así la tasa de analfabetismo para las mujeres sigue siendo significativa”.

¹⁶⁷ “Desde niña me llevaron los patrones por las haciendas crecí, me hice mujer, nunca estudié por eso no sé nada”. “Ahora no quisiera que sigamos así, no es bueno que sigamos así, trabajando solo para los patrones, no quisiera que nuestros hijos sigan viviendo como nosotros. Quiero pedirles a nuestros gobernantes que vean nuestra situación y nos ayuden a liberarnos de verdad de los patrones...les pido que nos manden maestros bilingües comprometidos” (Teresa Chunday, madre de la comunidad de Ivamrirapinta).

La equidad de género en la escuela podría comenzar por la redefinición de los propios currículos escolares, de manera que incluyan información sobre la situación de la mujer indígena y sobre las funciones y roles que cumplen en la reproducción de sus sociedades, así como de los conocimientos de los que son portadoras, vía la educación, a una relación más equitativa entre hombres y mujeres. Bajo este impulso, la APG han venido sensibilizando para que las mujeres empiecen a ocupar cargos en las organizaciones y comunidades, y las que lo asumen tienen muchas dificultades para cumplir de manera eficaz con ellos, “(...) debido a que a la mayoría de las mujeres les falta preparación y experiencia para asumir cargos de mucha responsabilidad. (...) Los hombres, en cambio, tienen mayor formación escolar y por tanto cumplen algunos requisitos que el sistema de cargos exige” (Mandepora 1998:112).

PARTE II: LA ASOCIACIÓN INTERÉTNICA DE DESARROLLO DE LA SELVA PERUANA (AIDSESEP) Y SU LUCHA POR LA EIB.

1. Las demandas educativas del movimiento indígena

Las demandas educativas indígenas desde el inicio de los años 80, estuvo orientada a solicitar al estado una educación de calidad. El compromiso de palabra de algunos gobiernos no se llegó, sin embargo a traducir en hechos concretos que favorecieran a los pueblos indígenas y sus comunidades: si bien la Ley general de educación, en concordancia con el Convenio 169-OIT establece la educación intercultural bilingüe, en la práctica han ido surgiendo una serie de impedimentos que denotan el desinterés, la visión corta y otros intereses de estado, que pretenden utilizar al sistema educativo para uniformizar a la nación. Obviamente en contra de las particularidades de los pueblos indígenas, las que son vistas como peligro para la unidad nacional.

El complejo tema de currículo nacional lo demuestra esto claramente. El estado pretende que todos los ciudadanos compartan un mínimo de conocimientos que son la visión científica del mundo y la fe y especialmente la moral cristiana. Esto obviamente rebasa cualquier concepto de “mínimo”, porque es un “máximo” que implica dos fundamentalismos occidentales. Como el currículo se define como flexible y adaptable, entre los distintos modelos que se ofrecen, incluyendo la propuesta curricular de FORMABIAP, el que finalmente se aplica es el de la diversificación curricular. El propósito es adaptar los contenidos científicos y religiosos a las culturas particulares: dar cabida a los contenidos de las culturas locales, y esto solo en un 30%.

Sucede, sin embargo, que el método de la diversificación curricular no es equitativo y por lo tanto no satisface el criterio de interculturalidad. Este fue el autoengaño en el que vivió el movimiento indígena y sus asesores, que perduró durante 25 años, porque era la única oportunidad que daba el estado para incluir los contenidos de las culturas indígenas en el currículo nacional.

La puesta en práctica de la diversificación curricular fue todavía peor. La guía para la diversificación curricular del Ministerio es superficial y reduccionista. No ve en la cultura un conjunto de relaciones sociales producto de las negociaciones comunicativas, de todo lo que

da sentido hacer, sino más bien una lista de cosas y personas. Así, por ejemplo, no ve a la relación con el medio ambiente como un intercambio equitativo, sino como una lista de plantas y animales, por dar un ejemplo grueso. La formación docente del país permaneció unitaria, no se permitió una especialidad intercultural bilingüe, sino solo como mención en un título general y la gestión de la formación permaneció en manos de una Dirección distinta que la EIB, restándole viabilidad al componente intercultural de la educación. Los materiales bilingües se elaboraron y distribuyeron al inicio en ediciones mínimas, pero el material educativo que reparte el Ministerio sigue siendo primordialmente en castellano.

Por su formación y condiciones de vida los docentes, aun cuando sean indígenas, difunden más la cultura occidental. Finalmente el estado impuso políticas desfavorables para la educación intercultural bilingüe, como el cancelar la formación de maestros para el nivel primario por el exceso de oferta de docentes en el país para ese nivel, y el exigir un promedio 14 de nota para ser contratados por el estado. En consecuencia una iniciativa política y académica como FORMABIAP que en sí estaba pensada consecuentemente es neutralizada en la práctica por el estado, las circunstancias y los mismos actores.

La debilidad estaba en que la propuesta partió de la solicitud de una educación de calidad al estado; y con ello se hizo dependiente del estado, en vez de partir de la autonomía de los pueblos y del derecho de todos los pueblos a conducir su propia educación, porque los miembros de un pueblo son como se los educa, y eso significa que educar es un derecho no transferible a otro pueblo o al estado. La consecuencia ha sido, que la escuela estatal ha contribuido a la erosión de las culturas indígenas, a preparar la migración e indirectamente ha inducido el mal manejo ambiental y la desnutrición. Allí donde hace 25 años se había puesto las esperanzas en la capacidad de la educación para articular a los pueblos indígenas a la cultura occidental y la sociedad peruana, para superar la exclusión, se encontraba ahora una situación crítica, que exigía un replanteamiento total de estrategia.

El tema no es solo educativo, es también existencial, porque los pueblos indígenas variaron su patrón de asentamiento disperso, para juntarse en comunidades que solicitaron escuelas y puestos de salud. La consecuencia de este sedentarismo inducido, presentado como proceso civilizatorio, es que los recursos proteicos en el entorno del nuevo asentamiento son diezmos cada vez más, de forma ya irrecuperable. Este hecho debe tomarse en cuenta para la gestión educativa futura, si la educación no quiere convertirse en la propulsora del

deterioro ecológico y la desnutrición, tiene que adaptarse a los patrones de asentamiento tradicionales o tomar otras medidas económicas compensatorias.

A partir del año 2000 empezaron a surgir voces en el movimiento indígena para incluir la autonomía de los pueblos en las demandas indígenas. También entre los asesores surgieron opiniones que apuntaban a un replanteo total de la educación y del sistema de salud como sistemas de pueblos autónomos. La dificultad es claro, que la autonomía no se obtiene con un reconocimiento formal como el de las Naciones Unidas, es necesario construirla y generar espacios en que se pueda ejercer, para formular nuevas políticas y nuevas estrategias educativas desde el punto de vista de la autonomía de pueblo.

2. El Modelo Educativo de Educación Indígena en Datem del Marañón:

San Lorenzo es la capital de la provincia del Datem del Marañón, el territorio bañado por el río Marañón, tiene una relación abiótica con todos los pueblos indígenas. Varios antropólogos, han señalado que cada pueblo tiene su propia noción de territorios y también distintas tradiciones jurídicas en las que se enmarcan y que hay que usar para interpretar y entender su noción de territorio, ciertamente unida a la de manejo del territorio. Los pueblos del Datem tienen, por ejemplo, tienen usos y costumbres diferentes, con reglas de herencia y transmisión de propiedad diferente y ello al hecho que su relación con el territorio (y con el mundo) sea diferente para cada caso.

La noción de territorio indígena tiene al menos cuatro sentidos: el de área de ocupación de un pueblo (con lentos movimientos en la dinámica de ocupación entre pueblos); el de la productividad del suelo, el sentido de ámbito de planificación y ordenamiento territorial que distingue diferentes áreas para usos como vivienda y cultivos, áreas de caza, áreas de tránsito, y finalmente territorio son más bien los recursos de los que viven que ellos expresan en su relación con los espíritus de las especies y de los sistemas ecológicos (bosques, ríos) de los cuales interactúa con la sociedad y que constituyen su contraparte en la negociación cultura – naturaleza.

Datem es un territorio indígena ancestral, conformado por los siguientes grupos étnicos Awajun, Wampis, Kandoshi, Shapra, Shawi, Kichwa, Achuar y cuya situación de pobreza extrema, resulta una paradoja histórica. Esta es una de las localidades de la más alta

biodiversidad y diversidad cultural de la amazonia peruana. Ciertamente es una constante en el Perú que las regiones y pueblos más ricos en biodiversidad, recursos naturales, y diversidad cultural, sea al mismo tiempo pobre. La situación de los pueblos indígenas muestra un déficit importante de desconocimiento respecto al tratamiento y a la relación con los pueblos indígenas.

En estas comunidades. La población ubican a la educación, como el principal problemas a resolver, pues presentan, los mayores índices de exclusión escolar del país, especialmente de niñas. La segunda causa es la desnutrición infantil entre las poblaciones indígenas se ha incrementado donde el promedio de desnutrición crónica, llega al 39% de los niños menores de 5 años, generando un incremento de la morbilidad infantil y limitaciones en las capacidades de desarrollo de la niñez. Estas exclusiones conducen a la pérdida de identidad cultural y a la reproducción de la pobreza y abona al incremento de la conflictividad en las relaciones entre los indígenas y no indígenas y la ausencia del Estado y sus programas de inclusión social:

“Tenemos alto índices de desnutrición crónica, aún estamos con este problema crítico, lamentablemente todavía tenemos deficiencia en ese aspecto, pero yo sería un poco más optimistas, este cambio de la desnutrición crónica, se pensó en el Programa Juntos, aquí no existe el programa juntos, pero es contradictorio ya que existe esa población que es olvidada. Ya lo hemos iniciado, hemos hecho actividades informativas por la radio, por ejemplo uno de las cosas que hacíamos es la conformación de la mesa de salud, se ha conversado con el alcalde, se cuenta con el apoyo logístico, también elaborar un perfil de proyecto que nos permita llevar nuestra necesidad a la instancia correspondiente, pero que cuente también con el consenso de la base, y llevarla a la municipalidad del Datem.”. (Entrevista a David Coanqui Pacori, Gerente de la Micro Red. Agosto del 2011)

En el imaginario de las poblaciones indígenas, “*pobres*” son las personas huérfanas que no se pueden integrarse o velarse plenamente en su sociedad, quien es huérfano y no tiene relaciones sociales en las cuales puede apoyarse su integración social, pobre es el enfermo o invalido , el que alguna razón no puede valerse por sí mismo. El tema es que la riqueza y pobreza se mide en términos de validez social, no en términos del valor de intercambio de mercado, como ingresos monetarios, disponer de bienes, capital o crédito. Esos solo puede suceder cuando los valores económicos están a la inversa, es decir cuándo

los valores de intercambio se han impuesto a los valores humanos como una segunda naturaleza¹⁶⁸.

Nuestra legislación nacional o sectorial, no cubren estos sentidos o algunos de los aspectos de forma integral: un territorio indígena no es un predio privado o colectivo (en un sistema de adquisiciones), no es tampoco una circunscripción territorial en un sistema de poder político (provincia, región), no es un conjunto de derechos de autor sobre las especies silvestres o cultivadas o sobre el manejo de sistemas ecológicos. De modo que, por ejemplo, si se reconocen predios como las comunidades nativas, eso no implica que el Estado mantenga para sí el derecho de planificación y la propiedad de los recursos naturales, que sean del Estado y no de los pueblos. Por ello deben buscarse soluciones más integrales.

Existen dos racionalidades económicas que se pueden integrar, ni interculturalizar. El imaginario empresarial y de crecimiento económico promovido como política de desarrollo por el Estado, consiste en la acumulación de bienes, o el deseo de alcanzar metas de reducción de la pobreza a través de la privatización de los recursos naturales y para el imaginario indígena, el desarrollo se configura tomando en cuenta la relación de diálogo de la sociedad con la naturaleza y los intercambios sociales internos.

El medio ambiente no es material, ni recurso, ni objeto de dominación, cuenta como un interlocutor válido, y, por tanto, se atiende al medio, se le reconoce capacidad de síntesis y respuesta. El desarrollo está basado en relaciones de reciprocidad y roles de parentesco, es decir el desarrollo de las capacidades y recursos humanos locales, para dar a sus integrantes y el de recibir de los agentes externos las herramientas que mejoren sus condiciones de vida, una mejor articulación, mayor inclusión y mayor equidad en todas las relaciones sociales y demandas son esenciales al funcionamiento del equilibrio biótico.

En las comunidades, las formas organizadas (concejo de ancianos, chamanismo, organización indígena), son la institución reguladora de la economía y la ecología, controla el consumo, la producción y el crecimiento poblacional para mantener un equilibrio. La realidad

¹⁶⁸ Helberg, Heinrich: 2008: Pobreza y riqueza de un pueblo en términos de los recursos culturales y naturales que mueven, de la complejidad del sistema y de la energía que mueve y su capacidad de regularlo. Se empobrecen cuando el ciclo de energías tiene fugas. Por ello, sin una regulación del sistema, sin sostenibilidad somos pobres, y eso es lo que son las sociedades modernas, no regulan sus sistemas y producen vidas insatisfechas. La invalidez social puede reflejarse en la necesidad de ayuda material. El tema es restituir o recompensar la invalidez.

sociocultural y sociolingüística de los pueblos indígenas sigue siendo compleja y desconocida para las instituciones del Estado que toman decisiones en las políticas públicas. La legislación peruana reconoce la diversidad multilingües y pluricultural; pero obvia o no le da el peso necesario a la participación de las poblaciones multilingües y pluriculturales en la toma de decisiones nacionales, en temas de educación, territorio o conservación de medio ambiente para citar algunos temas críticos. Pese a que en muchos casos contamos con una legislación progresista, con la sana intención de promover políticas públicas sectoriales, para impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas, puedan vencer la situación de pobreza extrema en que están sometidos.

Ello ocurre recién en el 2010 en Datem del Marañón, donde el alcalde indígena, el Prof. Emir Masegkai Jempe, los especialistas bilingües de la UGEL y el Dr. Heinrich Helberg, asesor del Proyecto Pastaza Morona se reúnen para discutir las opciones de la educación. De esta conversación resulta un nuevo planteamiento que parte de la autonomía de un pueblo indígena sobre su educación, salud y derecho, como derechos que hay que aprender a ejercer. Y en consecuencia tienen que partir de aquello que tienen, es decir de sus propios sistemas educativos, de salud y el derecho consuetudinario. Pero los sistemas de educación, salud y el derecho consuetudinario son ignorados o están supeditados al derecho nacional, como herencia del derecho colonial.

De allí resultó que la piedra angular de la nueva concepción es la autonomía de pueblo que reclama sus propios sistemas: educativo, de salud y el derecho consuetudinario. Este nuevo enfoque se plasmó en un conjunto de políticas que aprobó el Concejo Provincial en una Ordenanza Municipal y en una serie de lineamientos de política que están poniendo en práctica.

3. El caso de AIDSESEP:

A diferencia de otros países de la región, que durante siglos negaron la presencia indígena, el Estado peruano históricamente ha contado con una corriente indigenista que ha cuestionado la sociedad establecida y ha sacado a relucir y mantenido vivo el tema indígena. Bajo el lema del “Perú profundo”, resulta innegable para todo peruano que la identidad nacional se asocia necesariamente con el tema indígena. En el transcurso de la historia republicana, sin embargo, el tema indígena ha sido tratado desde distintos enfoques: como un tema de raza, cuando no se distinguía entre raza y cultura, luego como un tema netamente cultural y finalmente como un tema económico.

Sin embargo la diversidad lingüística y la pluriculturalidad de los pueblos indígenas no se agotan en la dimensión étnica. Según Alberto Pizango:

“AIDSESEP es la organización nacional más grande de Perú de comunidades indígenas amazonas, representando a 350,000 hombres y mujeres indígenas en 1,350 comunidades agrupados en 16 familias lingüísticas y seis regiones geográficas en la Amazonía peruana. Abogamos al nivel nacional para políticas para el desarrollo sostenible de nuestros territorios, incluso para asegurar que el gobierno federal y las corporaciones de petróleo, gas y mineras no nos impongan sus planes de desarrollo en contra de nuestra voluntad y programa. Colaboramos extensivamente con grupos de abogacía internacional para cumplir con nuestras metas” (Entrevista diciembre del 2008).

Obviamente hay otras formas de agruparse, y de expresar voluntad política: por identidades regionales, clasistas (campesinos), de lugares de origen, de género. Esto implica que existe una gran movilidad social y de identidades. La presencia cada vez mayor de las poblaciones indígenas en ciudades, han hecho que estas se vuelvan, e involucran la generación de ámbitos isla incrustados unos en otros. En consecuencia, se dan identidades complejas. La identidad de los migrantes andinos y amazónicos en las urbes de la costa oscila constantemente entre cosmopolitismo y localismo.

En el Perú, después de la frustrada reforma educativa del gobierno militar y con intentos precarios de desarrollar la EBI en el sistema educativo nacional, el Estado peruano ha respondido los problemas que enfrenta la crisis de la educación con una racionalidad económica que ha instrumentalizado su problemática de una manera tecnológica para que responda a las demandas del mercado internacional y se ajuste cada vez más al desarrollo del

mercado a través de los tratados de libre comercio, con la negación de realizar una Reforma Educativa acoplada con un proyecto educativo nacional inclusivo y una reforma constitucional que circunscriba a la educación el reconocimiento del carácter pluriétnico y plurilingüístico que tiene el país, en concordancia con la nueva arquitectura social y territorial que debería ser contemplada en una nueva norma constitucional.

El renacimiento de los paradigmas sociológicos y antropológicos dio lugar y consolidaron las políticas sociales, culturales y económicas de corte integracionista basadas en el control hegemónico y en el rol centralizador del Estado. De otra parte, la predominancia de “lo campesino” que tuvo el movimiento indígena, y sus consecuencias en el resurgimiento de los movimientos étnicos que aparecieron en el marco de las reformas políticas que adoptara el Estado abonado por los procesos de democratización que se desarrollan en cada uno de los países de la región comporta características diferenciadas; aunque es más probable y posible encontrar similitudes. Sobre todo, en cuanto a defenderse de las políticas de reformas estructurales impulsados por los organismos financieros internacionales, donde se esfuerzan en mantener la relación Estado-sociedad.

Finalizando el siglo XX fue un período en que se pusieron de manifiesto varias teorías educativas que buscaron explicar el subdesarrollo de los pueblos indígenas y sus causas desde diferentes perspectivas. Los debates acerca de la cuestión se encuentran todavía vigentes, pues, los argumentos actuales incluyen en la temática educativa el rescate de las propuestas iniciales e incluyen el problema educativo con otras variables como territorio, ciudadanía, derechos indígenas¹⁶⁹.

Después de catapultada la Reforma Educativa entre 1972 y 1976; se evidenció en los diferentes regímenes en varias formas y grados de intensidad la sumisión que tuvo el Ministerio de Educación de revertir todas las innovaciones educativas plantadas por la Reforma, en las líneas de trabajo el Banco, aprobó la cancelación de los programas educativos indígenas o los limitó por su escasa articulación entre los componentes pedagógicos y el quehacer administrativo. En la Ley General de Educación del gobierno de Belaunde anuló todos los esfuerzos logrados por la reforma educativa del 72. A partir de ese

¹⁶⁹ El contexto y las circunstancias históricas y coyunturales bajo las cuales se construye la noción de interculturalidad incluye las nociones de mestizaje, multiculturalidad y pluriculturalidad, relacionadas con procesos intelectuales ligados a los paradigmas culturales occidentales y a las múltiples nociones que adquiere las culturas no occidentales, entre ellas las indígenas (López, 2003, Montoya, 2002).

periodo, las experiencias educativas que se intentaron desarrollar tenían la limitación de que se encontraban anclados en experiencias de pilotaje con una capacidad nula de la sede central de poder realizar los esfuerzos de generalizar y promover la participación indígena en el mediano y largo plazo para generalizarlo en todo el sistema educativo nacional.

Desde el estado, frente a la presión de la cooperación internacional se consiguieron reactivar proyectos y programas de educación indígena. La aprobación de los préstamos del Banco Mundial (2009) ha supuesto de la financiación de proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación en áreas rurales que estarían siendo implementada por las diferentes direcciones nacionales del MED. A partir de entonces, el tema de la gestión y administración escolar, el BM pone en evidencia sus aportes, no solamente a la eficiencia de la gestión educativa de las instituciones educativa sino a la imposición de las metas educativas.

Pronto de los archivos del Ministerio de Educación se desempolvo los proyectos de privatización de la educación que fue financiada por el banco Mundial en el primer gobierno de Fujimori. El estudio de esta propuesta decía que más de 30 mil maestros eran irrecuperables en el sistema educativo y que se debería proceder a una evaluación docente para evaluar la calidad educativa que permitiera despedir a miles de maestros, de esta manera legal destruir al SUTEP.

Con la caída del gobierno de Fujimori, el nuevo gobierno de Toledo esbozo un ambicioso proyecto de áreas rurales conocido como PEAR. En cierto sentido contenía propuestas educativas con proyectos y programas innovadores, en especial algunos componentes de EIB para zonas rurales indígenas y dispersas, y el apoyo a la gestión educativa de la educación rural; así como con propuestas complementarias en el desarrollo curricular, la formación docente, y la administración educativa, tomando en cuenta que son implementados en contextos sociales con variedades lingüísticas, filosóficas y culturales de los pueblos indígenas. No obstante este proyecto, que era gestionado directamente por los funcionarios del Banco Mundial en Lima, negaba la participación de las organizaciones indígenas y campesinas en el Ministerio de Educación.

El gobierno de Alan García, para probar su teoría monocultural, escribe varios ensayos titulados el “síndrome del perro del hortelano”. Siguiendo los lineamientos de esta política; para frenar la caída libre de la educación del país, ordeno que en las aéreas rurales

se tomara una prueba de rendimiento en lectura y escritura para los niños y niñas de segunda grado. Se seleccionaron una muestra de escuelas de las cuales un 605 de ellas eran aulas bilingües de aéreas rurales indígenas andinas y amazónicas. Los funcionarios de medición de la calidad no tuvieron mejor idea que tomar la prueba en lengua castellana, a los niños y niñas indígenas vernáculo hablantes. Los resultados, por supuesto fueron catastróficos. Según los indicadores de la Oficina de Medición de la Calidad, las niñas y niños indígenas tenían competencias cero para leer y escribir y resolver las operaciones básicas para administrar la información de la vida cotidiana utilizando su razonamiento lógico.

Se puso una malla de aprendizajes para medir la adquisición de logros de aprendizaje alta, como si las niñas y niños tuviesen las condiciones básicas para aprender. Se tomó la primera prueba censal para saber las competencias de enseñanza a los docentes y cosa curiosa se puso como armadura para el ingreso a la formación inicial de maestros de los Institutos Superiores Pedagógicos la nota catorce. Ningún adolescente y joven indígena hasta el momento ha logrado tener acceso (en que escribo esta tesis) de ingresar en los centros de formación bilingües existentes en el país.

Los resultados esperados con estos estándares que se quiere alcanzar, cerrar todos los centros de formación inicial que ofrecen la modalidad de EIB, alinear los proyectos educativos indígenas al programa de municipalización de la educación, promover una mayor liberalización y desreglamentación social de la educación pública y dar mayor cooperación a las empresas privadas para que esta apoye la política estatal en los proyectos educativos. La situación educativa anuncia consecuencias desastrosas y se incrementa las desigualdades educativas. Los pocos avances educativos se han logrado gracias a la lucha de los pueblos indígenas, pero mejorar la educación indígena se ve un panorama alentador, las políticas educativas oficiales erosionan estos esfuerzos y sus logros alcanzados por la EIB, se extinguen en sus resultados.

Los maestros evaluados fueron virtualmente masacrados con esta prueba y como fue de suponer ningún los Instituto pedagógicos bilingües que ofrecen la formación para maestro bilingüe intercultural empezaron a cerrar¹⁷⁰, los que querían salvarse les ofrecieron la

¹⁷⁰ El especialista León Trahtemberg también ha cuestionado duramente el sistema de la nota 14 por ser técnicamente ineficiente, pedagógicamente ineficaz y contraproducente para la educación bilingüe intercultural en el país: “Usar la nota 14 como valla, y ponerla en un nivel elevado para que pocos aprueben, parece reflejar la voluntad de cerrar los ISP por falta de alumnos, y que éstos eventualmente se transformen en IST (tecnológicos)” advirtió dicho especialista.

posibilidad de fusionarse o de constituirse en instituciones educativas superiores técnicas, en su argumento de priorizar la formación de carreras técnicas que puedan formar chicos para los trabajos que se promoverían con el mercado, de libre comercio, las empresas privadas, en especial las compañías transnacionales.

A excepción, dentro de estos límites, es importante remarcar que sobre la base de un esfuerzo intercultural común del problema de la educación indígena, tiene el desafío de integrar un currículo diversificado que incluya la historia, cultura y territorio y la necesidad de traducirse en una revalorización y difusión de las prácticas culturales, productivas y políticas que la sociedad reproduce en la formación, haciendo indispensable por ejemplo la creación de universidades indígenas para atender estos temas.

Los movimientos indígenas vienen discutiendo sobre el concepto de educación y territorio indígena. Según la concepción indígena el concepto de territorio es amplio, el territorio no es de nadie, el territorio es todo y se define de diferente manera de acuerdo a la situación de vida de los pueblos indígenas; es decir para ellos:

“significa mucho más que una parcela de tierra, ya que abarca todas las características del entorno físico y sus recursos; es también un espacio en el que la experiencia colectiva y la memoria de un pueblo adquieren un carácter sagrado y se interrelacionan íntimamente con el resto de seres vivos; además, abarca la libertad de expresión religiosa y cultural y el control político” (Chirif, Alberto; García, Fernando; 1991, citado en Sheila Aikman 1995:665).

El derecho al territorio es un factor fundamental, que les permiten tener la posibilidad de ejercer influencia y control sobre lo que ocurren en esos espacios, también, tener la posibilidad de participar como colectividades en las decisiones que afectan a su economía y cultura. La sociedad no indígena, desconoce el significado que tiene, como resultado, temas como: territorio, EIB, salud intercultural, biodiversidad y bienestar colectivo; queda completamente desconectado de los procesos de que debe desarrollar un Proyecto Educativo Nacional y la propia política educativa del gobierno: para atender las demandas indígenas y para modernizar los sistemas educativos los alinean a un sistema más inclusivo y participativo de todos los sectores sociales del país.

A pesar de que la Dirección de EBI del El Ministerio de Educación, promovió una serie de varios enfoques educativos, con estrategias participativas y énfasis lingüísticos, con

el propósito de recomendar a que los pueblos mantengan un bilingüismo activo dentro de los sistemas educativos públicos, se puede afirmar que las actual política educativa, lengua y la cultura, no formaron parte de las políticas educativas públicas; y más bien su desarrollo ha buscado ser atendido y organizado desde una visión tecno pedagógica que puede ofrecer la cooperación técnica internacional en los programas educativos implementados que han tenido la peculiaridad de ser y estar focalizadas principalmente en las zonas rurales con poblaciones indígenas, es decir ofrecer el servicio bilingüe pero sin avances medibles de que interculturalidad forme parte de la malla curricular nacional.

La educación no está cumpliendo su función social de ser un vector de desarrollo a nivel local y regional. Los problemas de pobreza educativa acelerados en las localidades rurales de la Amazonía y los andes, cuya lengua materna no es el español, se refiere específicamente a las limitaciones y precariedades que tienen los programas de Educación Bilingüe (EBI) en los niveles inicial y primaria, principalmente para alcanzar logros mínimos en lectura y escritura competente de manera eficiente. La situación educativa de la EBI es crítica, esto se grafica en una serie de carencias y problemas que actualmente enfrenta, que van desde la falta de atención del Estado hasta los problemas de aprendizaje de los niños y niñas de los diferentes grupos etnolingüísticos, además de los altos niveles de analfabetismo encontrados. La educación se convertiría en un pilar del desarrollo humano si tuviera el apoyo decidido del Estado, sin el cual es casi imposible aspirar a mejorar las condiciones de vida de las poblaciones.

El proceso de enseñanza-aprendizaje encuentra dificultades con niños que tienen el español como segunda lengua, además de no ser bilingües coordinados (manejo de ambas lenguas por igual) son niños que tienen una baja autoestima y altos niveles de desnutrición, factores que contribuyen a que no haya un aprendizaje de calidad. La educación no constituye un rubro de prioridad, al parecer existe la idea de que la educación no es un vehículo para alcanzar el progreso, se percibe en el imaginario colectivo una idea diferente de lo que significa el desarrollo, cómo pensar en el bajo impacto que tienen en el PBI la economía de los pueblos indígenas. La calidad de la educación está organizada en función de cuanto tienes y no de igualar oportunidades de ciudadanías iguales para todos. Sin embargo se cuenta con estudios que han logrado identificar los principales problemas y deficiencias de la EBI (número reducido de docentes, aulas y colegios), baja calidad educativa, problemas de aprendizaje y deserción escolar.

El gobierno se encarga de desprestigiar a la educación, como una educación para ciudadanos de segunda categoría. La falta de una eficiente implementación en la gestión de la EBI, que se aplique a nivel nacional y regional de manera obligatoria, el que tendría como objetivo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas que hablan lenguas nativas. Por ejemplo es curioso como el sistema educativo cuenta con una destreza decidida en la adjudicación de plazas docentes para escuelas bilingües, autorizan a profesores que son bilingües; pero no en el idioma de las niñas y niños, entonces las escuelas indígenas no cuentan con docentes vernáculo hablante, y como resultado no se obtiene mejoría en cuanto a calidad en los niveles de aprendizaje, probablemente hay una serie de factores que se conjugan para que persista este problema. Se percibe una ineficiente actuación del Estado en el monitoreo y evaluación de este programa, así como en la capacitación periódica de los docentes y de la implementación con material didáctico en EBI para niños y niñas vernáculo hablantes.

Por otro lado, la población escolar femenina sólo constituye un tercio del total de la población escolar que asiste a la escuela. Al respecto, se puede establecer algunas hipótesis. Primero, la estructura patriarcal de estas comunidades trae como consecuencia la inequidad de género al interior de las familias, lo que se expresa en que las mujeres no tengan los mismos derechos que los varones. Segundo, la temprana iniciación de su vida sexual y reproductiva como una extensión de sus tareas reproductivas asumidas desde la infancia. Tercero, la falta de recursos económicos que condiciona a la mujer a optar por continuar en el círculo vicioso de la pobreza. Las niñas a temprana edad tienen que colaborar con la madre en su rol reproductivo, atendiendo a los hermanos menores, preparando los alimentos, proveyéndose de agua y otros recursos; lo que condiciona que la niña en la mayoría de los casos abandone la escuela antes de concluir el nivel primario, engrosando así las filas de mujeres analfabetas o con escasos niveles de escolaridad en la zona.

La población indígena joven debido a su escaso acceso a los servicios de educación, no podrá competir en el mercado laboral, sólo entrará a éste para vender su fuerza de trabajo no calificada a cambio de la cual recibirá un salario de manera eventual, es decir, cuando haya oferta laboral. Esta situación de precariedad laboral no permitirá mejorar sus condiciones de vida, generándose de esta manera “*la transmisión generacional de la pobreza*”. La situación de pobreza se expresa en la insuficiencia de ingresos para cubrir las necesidades básicas de cada una de las familias.

Para los pueblos indígenas a mayor exclusión educativa, mayor exclusión social de la modernidad, la ciencia y la tecnología; en este sentido una educación de calidad y con pertinencia cultural sigue siendo el principal problema a resolver para la educación indígena, pues se debe interculturalizar el Estado y la sociedad, implícitamente cuando se temo conciencia crítica que el desarrollo comprenda:

“(las) formas de ser diferentes, los pueblos indígenas tenemos formas de ser, como hemos vivido en estos días, cuantas cosas, cuantos conocimientos, cuanta técnica, cuanta ciencia guardamos, hoy conocidos simplemente como usos y costumbres de los pueblos indígenas (Encuentro de Sabios Indígenas, Cochabamba, noviembre de 2003).

En respuesta a ello, la lucha de los pueblos indígenas es que el Estado buscado reforzar la institucionalización de la EIB como política de estado. Los derechos educativos de los pueblos indígenas tienen carácter constitucional y vinculante; sin embargo no se reconoce que durante las últimas dos décadas, en medio de la crisis social y después de transitar por un guerra civil, que costó más de 80,000 personas, el 88% según fuentes de la Comisión de la Verdad eran indígenas. El surgimiento de la demanda de contar con una educación indígena y un Viceministerio de EIB dentro del Ministerio de Educación, débilmente ha empezado a exponerse al país, la posibilidad de poder aprender a conocernos, de tolerarnos de la cultura del otro, el sistema educativo oficial, lo puede hacer, pero no lo imagina, son sumamente rígidos, atrapados en tecnicismo pedagógicos que estrecha el desarrollo de capacidades de abrirse a los saberes de los otros.

La revalorización de un dialogo entre democracia y cosmovisión indígena (Heise, María 2001; Helberg, Chávez, Heinrich: 2008; Montoya, Rodrigo: 1990; López Luis Enrique: 1995); considera que la política es una construcción social intercultural y que el Estado debe aplicar las políticas en función a una realidad multicultural y multiétnica. La existencia de mecanismos de participación institucionales en la escuela constituye una oportunidad y un reto importante para los movimientos indígena, de participación en los proyectos educativos y de asumir el papel dirigente en la sociedad que les permita pasar de un rol pasivo de colaboración con las políticas públicas, al de participación activa en la educación, impulsando al mismo tiempo, procesos de vigilancia ciudadana y mecanismos de democracia participativa para mejorar la calidad de la educación. El movimientos indígena acompañada

de un sector de la comunidad académica vienen respondiendo su oposición de la nueva política educativa del gobierno aprista.

4. La experiencia central con FORMABIAP:

El FORMABIAP es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Fue creado para formar líderes indígenas como brazo educativo de AIDSESEP y desde su formación estuvo enfocado en el liderazgo del docente en la comunidad. Esta decisión política fue positiva y actualmente los docentes toman liderazgo en casi todos los asuntos comunitarios y de las organizaciones indígenas (Heise, María: 2001, Helberg, Heinrich: 2001). La propuesta de FORMABIAP era integral e iba acompañada de un compromiso político: el reclamo de una educación de calidad adecuada a su realidad.

El FORMABIAP, fue ejecutado conjuntamente por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana AIDSESEP y el Ministerio de Educación a través del Instituto Superior Pedagógico Público Loreto ISPPL, con sede en la ciudad de Iquitos, capital de la Región Loreto. Inició sus actividades en 1988 en base al convenio de cooperación suscrito entre el Ministerio de Educación a través de la Dirección Regional de Educación Loreto, el Instituto Superior Pedagógico Loreto y la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, el mismo que fue aprobado por R.M. N° 364-88-ED, del 25 de mayo de ese año, y ratificado mediante la R.M. N° 389-2000-ED y la Resolución Ejecutiva Regional N° 252-2004-GRL-P. Es un Programa que forma parte de la estructura del Instituto Superior Pedagógico Loreto y es ejecutado con la AIDSESEP.

FORMABIAP, es una institución gestionada por las organizaciones indígenas amazónicas que brinda servicios orientados a la formación de recursos humanos capaces de liderar propuestas educativas innovadoras y de desarrollo sostenible sustentadas en el reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, las mismas que enraizadas en su herencia cultural (conocimientos y valores) y enriquecidas con los aportes de otras culturas, promueven la valoración positiva de la diversidad. Su propósito es formar actores sociales capaces de diseñar, implementar y conducir propuestas innovadoras de acuerdo a las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas y promover el intercambio

de conocimientos, prácticas y valores de los pueblos indígenas con otras tradiciones culturales desde una perspectiva intercultural, para el desarrollo sostenible de la Amazonía.

El programa estuvo enfocado en la formación docente, pero también elaboró varias propuestas curriculares y materiales didácticos. Aparte de la formación docente también capacitó a docentes en servicio durante sus vacaciones. Este es uno de los proyectos de más éxito del movimiento indígena. Entre sus logros mayores estuvo la aceptación por el Ministerio de Educación de currículo para pueblos indígenas amazónicos (1998), producto de una cuidada e innovativa construcción curricular por áreas y no por cursos. Cada área respondía a una estrategia específicamente diseñada para los pueblos indígenas.

Al programa, sin embargo, se notaron las deficiencias, después de 24 años: el centrarse en la educación estatal y no en el desarrollo de la misma educación tradicional los hace dependientes del estado, en vez de promover una educación autónoma de pueblo indígena que hubiera respondido de forma más directa al interés que las culturas indígenas se mantengan. La dependencia de las instituciones estatales reduce la calidad educativa, porque el estado tiene la prioridad de la unidad nacional y por lo tanto condiciona la educación estatal.

El impacto de FORMABIAP es grande desde el punto de vista organizacional y político: por el valor intrínseco de sus propuestas, pero las promociones de docentes son muy reducidas, frente a una demanda de más de 1500 docentes bilingües. En consecuencia el problema logístico de seleccionar alumnos, becarlos, transportarlos y mantenerlos en un local central a los alumnos, reduce el número de alumnos, que asistieron de forma rotatoria, por pueblos, y no permite tener un impacto masivo en el sistema educativo. Su modelo ha sido paradigmático en algunos países de la región andina; para lograr el paso de los proyectos experimentales a ser parte de las políticas de EIB en los sistemas educativos de Bolivia y Ecuador.

Finalmente puede expresarse que el proyecto FORMABIAP cumplió su función histórica y debe incorporarse a un nuevo Modelo Educativo Autónomo que está en construcción, y que obviamente no solo usa la experiencia de FORMABIAP sino que valora sus grandes contribuciones y éxitos y los incluye en la nueva propuesta, incorporando obviamente al cuerpo docente, instalaciones, biblioteca y todo el acervo cultural de proyecto.

FORMABIAP es el antecedente inmediato de la propuesta de una universidad intercultural para los pueblos indígenas. Ha contribuido significativamente a moldear la propuesta educativa para los pueblos indígenas, formando docente cómo líderes, construyendo y aportando con currículos y materiales educativos bilingües, articulándose al reclamo de una educación de calidad, que tiene que ser bilingüe e intercultural. Pero obviamente FORMABIAP no contaba con un enfoque epistemológico intercultural fuerte, y su modo de gestión centralizado, a través de becas, es impracticable a escala nacional.

La debilidad de la propuesta indígena de la EIB estaba en que partió de una demanda al estado; y con ello se hizo dependiente del estado, en vez de partir de la autonomía de los pueblos y del derecho de todos los pueblos a conducir su propia educación. Que es un derecho no transferible a otro pueblo o al estado. La consecuencia ha sido, que la escuela estatal ha contribuido a la erosión de las culturas indígenas, a preparar la migración e indirectamente ha inducido al mal manejo ambiental y la desnutrición sedentarizando a la población. Allí donde hace 25 años se había puesto las esperanzas en la capacidad de la educación para articular a los pueblos indígenas a la cultura occidental y la sociedad peruana, para superar la exclusión, se encontraba ahora una situación crítica, que exigía un replanteamiento total de estrategia.

Parte de esa de demanda educativa indígena se expresa también en los acuerdos de las organizaciones con las universidades estatales para facilitar que los indígenas puedan estudiar en condiciones más favorables y el notorio éxito de la creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía – UNIA. Pero en todos estos casos las buenas intenciones no llevaron a ningún beneficio para los pueblos indígenas, porque las universidades no tuvieron la intención ni estaban en condiciones de transformar su enfoque disciplinar científico occidental en un enfoque intercultural. Para eso se necesita un tipo de universidad distinto, que no dependa del pago de los alumnos como ingreso, y que pueda aportar directamente al desarrollo de los pueblos indígenas con conocimiento indígena e intercultural, asistencia técnica, proyectos económicos y apoyo en la implementación. Se necesita un tipo de institución universitaria diseñada especialmente para los pueblos indígenas.

El Nuevo Modelo Educativo Indígena parte del ejercicio consecuente de la autonomía de pueblo y por ende de la educación propia, pero con una actitud abierta a la

complementación intercultural: el objetivo es poderse mover en varias culturas: la ciudadanía intercultural. Por lo tanto la construcción curricular tiene que partir de las formas de socialización y transmisión de cultura indígenas, así como de los cuerpos de conocimiento organizados, para ser complementados por los conocimientos sobre otras culturas, la ciencia y la filosofía, con un tratamiento equitativo e imparcial, sin ejercer lo que hoy se denomina “violencia epistemológica” (Raúl Fornet-Betancourt): la imposición de un sistema de conocimiento sobre otro y que hoy ocurre a través de la tecnología, la globalización del mercado, las inequidades legales y la difusión en los medios.

La construcción de conocimiento intercultural es un aporte al desarrollo indígena con su concepción de una vida digna, distinta del desarrollo globalizado, pero también es un aporte a la solución de problemas que afectan a grandes sectores de la población sedentaria urbana y que promueve una nueva organización de la convivencia social en base a conceptos propios indígenas que tienen un valor sistémico y regulativo, tanto social como ambiental. El aporte sistémico indígena es importante porque la cultura occidental carece de una perspectiva sistémica o le cuesta mucho adoptarla y ponerla en práctica, porque sus estructuras de poder están en el camino.

Después del “*baguazo*” se observa que las reivindicaciones culturales cada día se convierten en demandas políticas. Estamos en una etapa marcada por la relación estrecha entre la cultura y la política. La diversidad cultural ha sido ya aceptada en el país, como un componente estructural de nuestros pueblos, hasta aparece como una especie de orgullo nacional por las postales en las que aparecen los llamados indios con sus danzas, su canto, su música. Rodrigo Montoya (20011) nos ofrece una reflexión sobre el punto de quiebre en la historia política peruana, a partir de los sucesos de Bagua; considerando el surgimiento del movimiento político indígena que concentra la continuidad de las luchas históricas, las condiciones de entender la potencialidad política de ese movimiento tanto para los indígenas como para ellos, ellas y el país entero, como sus contradicciones, debilidades y desafíos:

En mi artículo “Con los rostros pintados: tercera rebelión amazónica en Perú, Agosto 2008-junio 2009” (Montoya, 2009) se encuentra una crónica de lo ocurrido en Bagua y una visión de conjunto de lo que fue la rebelión, su contexto, sus razones, sus perspectivas y sus desafíos. Una de las tesis principales del texto sostiene que dicha rebelión es un momento muy importante en la historia peruana en la medida en que define un antes y un después. Después de Bagua el Perú ya no puede ser visto como un país sólo de criollos puesto que los componentes andinos y amazónicos, excluidos por la república, salen de la exclusión y del mundo subterráneo para exigir sus

derechos políticos y reclamar la cuota de poder que les corresponde. Si admitimos que hoy, 2010, la única oposición realmente existente en Perú frente a la política de desarrollo capitalista del señor Alan García es la del movimiento indígena amazónico y andino comandado por Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana, AIDSESP, la Confederación Nacional de Comunidades Afectadas por la Minería, CONACAMI, por la Coordinadora Andina de Organizaciones indígenas, CAOI. En la medida en que la esperanza en el nacionalismo del comandante Humala parece diluirse, las posibilidades de transformación política del país pasan por los amazónicos y andinos.” (Montoya: 2010)

Uno de los reclamos es justamente que, al contrario de lo que se afirmó siempre en la literatura antropológica, la educación indígena no es siempre una educación informal, sino que tiene fases de formación informal como la adquisición del lenguaje de niños, o de la adquisición de pericia en las actividades caseras o productivas, jugando con un arco, o a prender fuego y cocinar. Pero también existen otros instrumentos pedagógicos como los consejos formales y la educación con instructores y en ambientes especiales – por ejemplo para la meditación.

El resultado que se busca es un merecido reconocimiento como un sistema educativo que existe, que funciona y tiene éxitos: produce miembros válidos para su comunidad, que están en condición de sustentarse y reproducir su cultura. Así se han reproducido siempre estas culturas, y por lo tanto sus sistemas educativos son tan sistemáticos y formales como necesitan serlo; están hechos a su medida. Cada pueblo tiene un concepto del perfil que busca para sus miembros, y conoce y aplica varias estrategias pedagógicas, como el aprender haciendo, la inducción a través del juego, los consejos, el auto aprendizaje en sociedades de niños o con plantas medicinales, y también los procesos de selección y aprendizaje guiado para ser curandero, por ejemplo, que es un conocimiento altamente especializado¹⁷¹.

El conocer y aplicar estas pedagogías, es esencial tanto para los sistemas educativos comunitarios y de pueblo indígena, como para el sistema de educación pública, que sin este referente no debería atreverse a formular ningún currículo escolar, porque no sabe qué terreno pisa, y eso es algo que hasta la fecha no se ha cumplido. Todo lo contrario, se ha asumido, por ejemplo, que existía una gran coincidencia entre las pedagogías indígenas amazónicas con la propuesta del nuevo enfoque pedagógico basado en las investigaciones de Jean Piaget, debido al carácter igualitario de las culturas amazónicas. Pero una vez que hemos conocido

¹⁷¹ En una comunicación personal el profesor Sundi Simón menciona en su pedagogía kandozi (comunicación personal), entre las plantas maestras que guían la educación a la ortiga, al tabaco, que rige casi todos los aprendizajes prácticos y el ayahuasca y el toé para las curaciones.

más a detalle las pedagogías indígenas, a pesar de que dan un amplio espacio al desarrollo autónomo del niño y del joven y que respetan la autonomía y decisiones del niño y le brindan constantemente soporte emocional, lo que los acerca al nuevo enfoque, por otro lado no dejan de reconocer que los padres y otros agentes educativos tienen autoridad sobre los niños y jóvenes, sin ser autoritarios y sin llegar al castigo físico. Si algo hacen mal los educandos, se les aconseja, o se les da las plantas maestras para que los guíen y los hagan reflexionar.

No se asume que el educador sea un mero guía del niño que organiza por sí mismo sus propios conocimientos, sino que se le ofrece conocimientos ya organizados culturalmente. Debe, por ejemplo, imitar participando en el proceso productivo. Y el perfil del niño o niña exige que cumpla los roles de género y sea más bien obediente y cuidadoso. Y estas son diferencias con el nuevo enfoque, que al promover un individualismo creativo está produciendo individuos para la economía libre de mercado, que es otro modelo de sociedad. De allí que no pueda suponerse una coincidencia, sino que hay que tomar la cultura de crianzas y la pedagogía indígena como el eje de la formación del niño. A diferencia de la cultura occidental urbana, que es muy agresiva con los niños, especialmente en las grandes ciudades, los niños indígenas gozan de un ambiente comunitario seguro y siempre vigilado por los parientes y la comunidad.

La educación indígena pretende crear su propia institucionalidad, con consejos educativos de pueblos, integrados por sus conocedores de la cultura o “sabios”, y con asambleas a nivel provincial, regional y nacional. Son estos consejos educativos los que estarían llamados a formular sus propias estrategias educativas, a conducir sus propios centros de formación juvenil o centros de meditación y también a delinear las especialidades indígenas.

La intención es que se reconozca formalmente la existencia del sistema educativo indígena y ello puede ocurrir de tres maneras: a) Los pueblos indígenas encuentran la manera de establecer su propia educación privada y paulatinamente absorben la educación pública, por niveles, empezando por inicial; b) Los municipios distritales y provincial hacen acuerdos con las organizaciones indígenas para reconocer a la educación comunitaria ancestral y crear un sistema de certificación para las especializaciones indígenas, y c) Las organizaciones indígenas buscan una convalidación de ciertas especialidades como secundaria técnica y para el caso de los curanderos y parteras tradicionales una certificación profesional. Las tres

opciones no son mutuamente excluyentes, por lo que pueden combinarse. El reconocimiento ocurriría primero por una ordenanza municipal y posteriormente por una regional.

La consecuencia del reconocimiento formal de las especialidades indígenas, es que los indígenas podrían insertarse en una situación más ventajosa en el mercado laboral. También representa una seguridad para los clientes, que tienen derecho a saber, si realmente se trata de un curandero experto de determinado pueblo, o un constructor de casas o canoas tradicionales, o si es el experto en serpientes. Porque al contrario de lo que se piensa, el saber indígena no está difuminado de forma pareja entre todos los miembros de una comunidad: hay especialistas. Pero a diferencia de la economía de mercado que cuenta con una división de trabajo interna, el experto indígena no vive de sus conocimientos especializados, sino que los comparte de manera solidaria.

En la medida en que la esperanza en el nacionalismo del comandante Humala parece diluirse, las posibilidades de transformación política del país pasan por los amazónicos y andinos. Este hecho, a todas luces evidente, ha sido debidamente advertido por los indígenas y las capas populares de la ciudad y el campo. Frases como ‘Nos hace falta hombres como Alberto Pizango’, ‘Los amazónicos sí son capaces de pararle el macho a los apristas’, son elocuentes. De la realidad que funda esa percepción podría nacer otro bloque político, formado por indígenas amazónicos y andinos, migrantes organizados en las grandes ciudades, apoyados por los campesinos, sindicatos de obreros y trabajadores en general, organizaciones de mujeres, profesionales, profesores, estudiantes, movimientos que defienden sus derechos sexuales diferentes, estudiantes, etc.’ (Montoya: 2010)

La decisión de construir sus propias instituciones es una decisión que todo pueblo necesita tomar para resolver por sí mismo sus asuntos y ejercer así su autonomía. Lo que era insostenible es que un pueblo encargue la educación de sus miembros a un sistema de educación pública que es ajeno y distante, y que muchas veces es sentido como enemigo en casa, como lo demostró el estudio de Sheila Aikman entre los harakmbut de Madre de Dios. Si la educación pasa a las manos de otros, la autonomía cultural de los pueblos indígenas está en riesgo, y si pierden la autonomía cultural, todo está perdido para ellos y me atrevo a decirlo para el país y para la humanidad. Porque, si algo deja vislumbrar entre líneas este manifiesto político que presento, es que los pueblos indígenas tienen mucho que aportar a la comprensión de los mecanismos de la mente humana y a los procesos de la vida. No solo en el campo de la ecología, sino en otros campos como la conducción sicosomática de la enfermedad, la medicina intercultural, o la conducción política.

Se abren así campos amplísimos de investigación intercultural, la escuela indígena, que no necesita estar en ninguna parte como un edificio, sino de docentes, y los intercambios de las mentes brillantes de la comunidad que puedan profundizar en estos temas. Se vislumbra un horizonte y también un modelo de desarrollo propio, que en la medida que adquiera mayor productividad podrá también permitir una mayor autonomía. Es decir, este paso, el hacer que se reconozca formalmente el sistema educativo indígena, es necesario para garantizar la existencia futura de cada pueblo indígena y su sostenibilidad económica y ecológica, y es también un paso necesario para que la convivencia con el resto de pueblos se base en el respeto y reconocimiento mutuo y no en el abuso y la negación de derechos.

No se puede seguir negando que los pueblos indígenas tienen sus propios sistemas educativo y de salud, como tienen su sistema productivo y el derecho consuetudinario. Negar eso es querer tapar el sol con un dedo. La respuesta correcta para fortalecer sus opciones de desarrollo no es hacer que los pueblos indígenas adopten otros sistemas educativos y de salud occidentales, sino fortalecer sus propios sistemas para que respondan a los retos de la modernidad. Y de hecho lo están haciendo, y se siguen experimentando y creando.

La estrategia de las organizaciones indígenas en los últimos 35 años ha sido demandar al estado un servicio de educación pública de calidad, y por lo tanto una educación intercultural y bilingüe. Los reveses de la EIB, se dan porque existen incompatibilidades estructurales entre las demandas de los pueblos indígenas y las concesiones que puede hacerles el estado, desde su propia perspectiva de unificar a la nación y por ende uniformizar a las culturas – lo que llama interés nacional. La conclusión es que el estado nunca les va a conceder la educación que merecen.

La vía que ha escogido la educación pública con un currículo nacional monolítico, que puede ser diversificado hasta en un 30%, está llena de trampas que finalmente hacen imposible que el servicio educativo público tenga calidad. Por eso, esa estrategia política está agotada: no rinde frutos y tampoco los va rendir, porque a las autoridades educativas nacionales les falta la voluntad política de servir a las necesidades de los pueblos y en cambio imponen la razón de estado para uniformizar a los ciudadanos e imponer estándares de calidad en base a indicadores, considerados universales por ellos y por el consenso de estados – como el dominio de la lecto escritura y las matemáticas – , pero que no toman en cuenta la literalidad indígena, el aprendizaje y la interpretación de la riquísima literatura oral, de

manera que se les mide solo por sus debilidades y no por sus fortalezas culturales, lo que demuestra que los indicadores son profundamente inequitativos.

Si se usara, al menos, los indicadores de las dos formas de transmisión de cultura, la oral y la escrita, tendríamos una visión más equitativa y realista de lo que realmente ocurre en nuestras sociedades industriales: la lecto escritura les sirve de poco, los niveles de comprensión son bajísimos y desconocen la literatura y menos saben interpretarla.

5. Pedagogía indígena: una visión diferente de hacer educación:

El desarrollo del pensamiento crítico, tanto respecto a la propia cultura, como respecto a las otras culturas, es pues un aporte crucial de la educación escolar al sistema de vida indígena intercultural. De allí que la escuela debe dejar de ser un difusor de los patrones culturales occidentales y de la cultura de la globalización que se impone por los mecanismos de mercado, para convertirse en un laboratorio crítico de interculturalidad, inicialmente con los docentes y padres de familia, para que adquieran una cultura política que les permita ubicarse mejor en la sociedad nacional.

En términos pedagógicos esto significa que la enseñanza no solo debe estar dirigida a la comprensión en términos de la cultura convencional, sino al desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de interpretar con distintos marcos de referencia. El rol del docente pasa entonces de ser un facilitador de la cultura de la globalización, para convertirse en un mediador cultural, pero un mediador cultural capaz de reconocer los supuestos de las culturas y sus mecanismos no evidentes ni visibles, es decir un mediador crítico.

Aun no se tiene una data sobre con cuentas escuelas EIB existen, no se conoce las cifras oficiales sinceradas; pues, se manejan datos que son imprecisos e incompletos, porque hay escuelas a las que asisten niños indígenas que no han determinado ese tipo de plazas. En Lima y Callao, hay 17 mil 704 indígenas en edad escolar, pero no existe ninguna oferta de EIB para estudiantes de habla vernácula. Según datos del Censo Escolar 2007, existen 36 mil 6 centros educativos a nivel nacional, de los cuales 3 mil 804 pertenecen al modelo de EIB. Pero de acuerdo a la información de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural, se cuenta con 5 mil escuelas de EIB.

Según el último censo, señala que en el Perú existen 4 millones 45 mil 713 peruanos con lengua materna indígena y más de un millón de niños y niñas indígenas están en edad escolar (645 mil 81 niños y 439 mil 391 niñas). De ese total, el 28,87% no asiste a instituciones educativas y el 73,1% se encuentra atrasado según su edad escolar. El Censo del INEI del 2007 evidenció que las escuelas bilingües representan poco más del 10 por ciento en el ámbito nacional. Pero uno de cada tres niños y niñas indígenas no asiste a la escuela y dos de cada tres está atrasado o presenta extra edad.

El modelo de convivencia que el sistema educativo tiene como un supuesto sigue siendo el del mestizaje, que supone que las gentes deben compartir una cultura promedio, que resulta ser tan particular como cualquier otra, cuando lo que se necesita la cultura política del país es desarrollar la capacidad de diálogo entre las culturas para reconocer al otro como es, en la diferencia. Es a partir del diálogo intercultural que se pueden producir acuerdos y nuevas bases de convivencia, ciñéndose a una ética de ética del diálogo, sin inducir ni manipular, que son movidas antiética y características de la colonización, que integra sí, pero manipula e inferioriza.

Por eso no debe llamar la atención que el currículo nacional paradójicamente resulte excluyente para los pueblos originarios de América, porque no se deja acomodar a las realidades de los pueblos indígenas, y entonces la educación intercultural resulta una farsa, porque el carácter civilizador de la educación pública es evidente. A ello se agrega que el estado se ha negado siempre a crear un sistema de formación de maestros bilingües, a pesar de que es la única especialidad de docentes que tiene una demanda real, mientras que para el resto de especialidades la demanda está fuertemente saturada.

Es de suponer que la demanda de puestos de trabajo por los docentes no indígenas es el factor más importante que desfigura el mercado laboral e impide tomar decisiones técnicas para que se contrate a los docentes bilingües que se necesite, es decir, detectamos que hay un interés de grupo detrás de toda la mala gestión educativa. Y finalmente el sistema de contratación de docentes por solo nueve meses al año, genera inestabilidad laboral, corrupción y hace imposible cualquier capacitación para mejorar la calidad educativa.

La baja calidad de la educación pública, se explica porque la educación no es pertinente a las culturas y lenguas y porque la gestión es ineficiente, y esto lo conoce el

Ministerio de Educación desde hace decenios y pudo aliviarlo si hubiera querido, porque oportunidades y fondos ha tenido, pero sus decisiones han sido otras y no han estado dirigidas a salvaguardar los derechos de los niños, y menos de los niños indígenas. El fracaso de la educación pública en el Perú, es pues, abrumador. Ante esa realidad, la respuesta de los pueblos indígenas es hacer valer su propio sistema educativo, que sí funciona, y que sí tiene éxitos, aunque últimamente la misma presencia de la escuela y la educación inicial son sentidos como factores de riesgo, que acaparan al niño o que lo arrebatan desde muy temprana edad de los padres, impidiendo así la socialización indígena. Lamentablemente la escuela y el servicio de salud también son responsables del sedentarización de las comunidades, con los mismos resultados que presentan las misiones: una mayor propagación de enfermedades infecciosas y desnutrición, por la falta de recursos de caza y pesca en las inmediaciones de las comunidades.

La educación comunitaria ancestral es el eje principal de la educación indígena. Por eso el servicio de educación pública tendrá que repensarse íntegramente, y especializarse en lo que realmente puede y debe hacer que es complementar para producir ciudadanos interculturales. Reconocido el peligro de una educación religiosa ancestral demasiado cerrada, hay que hacer de esa educación ancestral un instrumento para construir una nueva sociedad, con mejor comprensión de las cosas y de las personas, con más equidad y justicia, respeto y dignidad. Para ello es necesario interrelacionarse con otras maneras de conocer, en otros contextos y para otros propósitos: están abiertos al diálogo.

No es lo mismo, sin embargo, una interculturalidad impuesta desde fuera, que obliga a aceptar los intereses nacionales que no son otra cosa que los fundamentalismos científicos y religiosos de occidente, como punto de partida, que una interculturalidad que nace desde dentro, de la necesidad de interrelacionarse con otros, en condiciones de igualdad. Las barreras culturales no son camisas de fuerza, pueden ser superadas, pero lo que tiene que garantizarse es el respeto a las voluntades políticas propias como punto de partida y que los actores sean dueños de sus propios procesos, sino no avanzamos por el camino del desarrollo. Desarrollo y emancipación van juntos – eso es algo que las sociedades de bienestar entendieron muy bien y siguen defendiendo. Pero la idea de emancipación de la juventud no ha calado en la educación peruana, cuando debería ser su objetivo. No basta el desarrollo de la persona, es necesaria su emancipación personal, cultural y política.

Las innovaciones propuestas: los pueblos indígenas ejercen su autonomía y generan una institucionalidad propia para ejercerla, de manera que mantienen bajo su control sus sistemas de salud, educación, productivo y jurídico, pueda que nos obliguen a repensar varias cosas. Para la educación la más importante es que tenemos que revalorar la educación familiar y comunitaria, cuando se creía que la educación pública la había sustituido totalmente. Pero eso es solo así en los ámbitos urbanos, donde las familias no pueden educar por la sobrecarga de trabajo, y la educación familiar ha fracasado y desaparecido.

En el campo la educación familiar es mucho más efectiva que la escuela pública. Cuando ésta era efectiva, también en Europa y otras partes, la educación familiar era una educación de lujo, que solo los adinerados podían costearse. La crítica que se le hacía era el elitismo, no la calidad, porque la calidad era óptima. Hasta hoy día, en la sociedad peruana las escuelas privadas tienen los mejores resultados del sistema educativo peruano (si de sistema se puede hablar). Y lo mismo sucede con la educación comunitaria indígena, sigue siendo exitosa, solo que en su debido momento no se la reconoció y por ende no le dio los recursos para que asuma los contenidos interculturales que necesita como complemento, sino que se introdujo la escuela estatal, que la comunidad tolera como una intrusa enemiga, solo porque necesita el castellano para interrelacionarse con la sociedad mayor. En realidad esto se debió a que no se reconoció a los pueblos como sujetos de su propio desarrollo – eso era inconcebible frente a los avances de la modernidad.

El concepto de alternancia (entre escuela y trabajo) ofrezca buenas alternativas, como el modelo de desgraduación del aula, que nunca adoptó el sistema educativo o terminen por optar por el currículo nacional intercultural o el de convergencia a partir de los currículos de cada pueblo. Todas estas son mejores opciones. Desde la educación comunitaria se plantean talleres temáticos trans generacionales, cuyos resultados aportarían a las escuelas en temas como la historia del pueblo, la ecología, construcción de proyectos económicos, la salud, el parentesco y muchos otros que resulten de interés - como el descubrimiento de América. La idea de estos talleres en los que participa toda la comunidad es que la educación indígena no aísla a los niños, no necesita grados, sino que todos aportan: los ancianos relatan, los padres preguntan, los jóvenes escriben y los niños que todavía no escriben dibujan – de esta manera todos participan como en una clase globalizada.

En el Perú, la educación comunitaria, no ha sido el espacio para abordar los problemas y las dificultades que esa formación muestra para lograr su articulación con la escuela en una efectiva formación de ciudadanos en un contexto democrático. Señalemos simplemente que en general la formación de los estudiantes a nivel de educación básica regular, se refiere a ciertas nociones de la historia nacional y una visión general de las principales escuelas de pensamiento social.

La educación familiar y comunal ha sido pocas veces fortalecida por las políticas del Estado y por proyectos promovidos desde la cooperación nacional e internacional y ha sido relegada a un rol secundario en las demandas políticas de las organizaciones indígenas, salvo la recomendación de no abandonar sus costumbres tradicionales, dirigida a los mismos pueblos. Respecto a la educación hay que tener en cuenta que es un derecho de cada pueblo educar a sus miembros para que puedan ser miembros plenos de su sociedad. Es en relación con el propio plan de desarrollo como pueblo indígena que surge la necesidad de interrelacionarse con otros pueblos, desarrollar las habilidades del diálogo intercultural que ya les provee su propia cultura, intercambiar y enriquecerse mutuamente, hacer propuestas de convivencia y ciudadanía intercultural y articularse a la cultura universal, reconociendo el valor de lo propio pero sin negar el valor de las otras culturas.

Un segundo componente de esta formación es el relativo a la capacitación, generalmente informal que se produce en torno a la vida de las organizaciones campesinas e indígenas, que operan sobre todo a nivel regional, mediante la metodología de los talleres, previstos en el marco de programas de cooperación internacional y/o en coordinación con el trabajo de ONGs peruanas de promoción del desarrollo y universidades. Señalamos en particular las importantes iniciativas de:

(a) la Escuela Nacional Campesina de la CCP con capacitación de dirigentes nacionales y regionales; (b) CNA, Formación de dirigentes a nivel nacional, a través del eje temático: desarrollo de las capacidades de propuestas de concertación y de cabildeo con el Estado y la sociedad civil; (c) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Formación de profesionales y líderes indígenas para el desarrollo sostenido de las comunidades nativas y de la región amazónica peruana, en colaboración con una universidad canadiense; (d) Pontificia Universidad Católica del Perú en coordinación con el CAAAP: Fortalecimiento de gobiernos locales indígenas en la selva (Departamento Junín, Río Ene) y Sierra (Departamento del Cusco); (e) ORAU, Organización Regional AIDSESEP en la región Ucayali; (f) Cusco, Bartolomé Las Casas: Formación de líderes indígenas quechuas de los departamentos de Cusco y Apurímac (en fase de implementación); (g) AIDSESEP-Terra Nuova, con un programa

de derechos indígenas, en coordinación con oficinas regionales de AIDSESP de Satipo, Yurimaguas, Pucallpa; (h) FENAMAD, en Puerto Maldonado, con un programa de capacitación en presupuestos participativos para dirigentes de la región Madre de Dios; (i) CONACAMI, con formación de líderes de las comunidades afectadas por la minería (1,650 comunidades campesinas indígenas y pueblos rurales y urbanos de 18 regiones del Perú), con técnicos profesionales que promueven el desarrollo de sus pueblos, respetando la naturaleza, la diversidad cultural; rescatando valores morales e identidad; (l) UNCA, con actividades de capacitación a líderes y profesionales Aimaras en el departamento de Puno; (m) Chirapaq, con formación de liderazgo dirigido a mujeres líderes tanto de organizaciones indígenas como de organizaciones sociales y gremiales en las que participan hombres y mujeres, con el objetivo de contribuir a la formación de lideresas indígenas, potenciando conocimientos y habilidades, desarrollando su autonomía y capacidad de decisión para ganar presencia en el ámbito local, regional y nacional; (n) Formación de cuadros de las Organizaciones Afroperuanas, Centro de Desarrollo de la Mujer Negra Peruana, Movimiento Negro Francisco Congo, entre otros (Helberg y Miranda 2006).

En general, la oferta de capacitación para la inclusión social y su relación con la educación intercultural; expresa en una gama de acciones muy heterogénea, en la cual podemos encontrar algunos puntos de gran valor así como algunas debilidades. Su fortaleza mayor es sin lugar a dudas su directa relación con la práctica, pues este tipo de acciones de capacitación están estrechamente ligadas al fortalecimiento de organizaciones o al desarrollo de proyectos específicos de desarrollo. Esto hace que buena parte de los contenidos de estas acciones de capacitación se consoliden rápidamente. Sin embargo, este tipo de acciones de capacitación tienen también límites. En lo que se refiere a las capacitaciones desarrolladas por las mismas organizaciones indígenas y campesinas, por una parte, tenemos que su carácter ocasional tiende a producir resultados parciales, esto es manejo adecuado de ciertos temas y problemáticas que pueden estar acompañados de grandes vacíos.

Una segunda limitación es la que el impulso desde esta dinámica tiene generalmente una fuerte relación con las particularidades de las organizaciones y o sectores que los promueven. Son en general orientadas (a) por el dinamismo de una representación corporativa; (b) por un horizonte regional restringido (por ejemplo, Sierra) que no se abre a la problemática económica, social, cultural y política de otras regiones (por ejemplo, Selva); (c) tienden a privilegiar la sensibilización masiva, respecto a las necesidades de formación en los temas más globales de la democratización de la sociedad.

Hablar de pedagogía indígena no es nada nuevo, pero requiere comprenderla desde la práctica cultural de los pueblos indígenas, desde su modo de vida social comunitario e interpretarla desde los sistemas culturales con sus principios, creencias, filosofía y

cosmovisión, es decir, desde su economía intercultural con relaciones de intercambio establecidas en su ciclo vital y social así como la reproducción cultural que se trasmite a través de la oralidad. La educación indígena encierra un proceso de conocimiento comunitaria, una “*pedagogía familiar*” y una formación por parte de las autoridades mayores y de la misma comunidad, quienes inciden directamente en la vida cotidiana y en la formación indígena, convirtiéndose en participantes de un proyecto educativo indígena.

La experiencia de FORMABIAP con maestros indígenas, permitió develar la formación pedagógica, la dimensión social de sus experiencias educativas e investigativas, sus prácticas pedagógicas, la proyección educativa de la escuela en la comunidad, el compromiso del docente indígena por la conservación, rescate y divulgación de su cultura, la esencia etno educativa del currículo integrado que desarrollan y la valoración pedagógica, social, cultural, cuales se trabaja con los conocimientos propios con actividades de caza, recolección, pesca, tala, quema, cosecha y artesanía, con conocimientos propios de las comunidades, aplicando las técnicas de uso y otros.

En las comunidades indígenas, la cosmovisión regula el ciclo vital, social y religioso. Como acto social de conocer las leyes naturales, utilizar los recursos de la tierra y los ríos y prepararse para la vida. Esta es la primera educación temprana de estimulación de la naturaleza en la formación de las niñas y niños, la influencia del pensamiento en el docente indígena tiene una marcada trascendencia en las prácticas culturales que tienen los niños en las familias y su comunidad. Comprender su influencia partiendo del principio: “toda cultura indígena y civilizada tiene una visión del universo, del mundo, de la naturaleza y de la sociedad, interpretada desde su propia mirada cultural que le permite organizar su sociedad y territorio de acuerdo con su experiencia de vida”; por consiguiente, en todas las vivencias del indígena, incide en los principios de su educación y formación como persona, se imparte en la escuela a través de la enseñanza de su historia sagrada.

Existe una relación directa entre la formación de los idiomas, la educación y los principios de la pedagogía indígena, indispensable en los programas curriculares en las escuelas. Desde la mirada pedagógica intercultural, sólo se puede acercar a través de aproximaciones sucesivas y de una manera general a su cultura, tradiciones y modo de vida, pero no a la autenticidad del pensamiento indígena porque su verdadera identidad está en su pensamiento, en su cosmogonía y por tanto, en la educación ancestral, “para comprender

verdaderamente cuáles son las concepciones que dinamizan la cultura indígena, hay que experimentar e indagar con detenimiento sus manifestaciones” (Helberg: 2007).

De la misma manera, el territorio ancestral y la biodiversidad que hay en él son sagrados, se relaciona con el conocimiento, se habita con respeto, considerándolo inalienable, no enajenable a la luz de la cultura civilizada; igual que su propia educación, principio filosófico de su existencia: “el territorio indígena es como un campo espiritual donde se construye el pensamiento y dinamiza la cultura” (Modelo Educativo Indígena: 2010).

Es una nueva forma de mirar y formar una educación netamente de los pueblos indígenas, crear una educación con escuela ancestral, donde se practica todo los conocimientos indígenas como toma de ayahuasca, rituales, danzas, cantos y ceremoniales, uso de medicinas, respeto al cosmos, que va a dar valor cultural; disciplina que se puede o debe trabajar una equivalencia con las distintas fases del ciclo de vida indígena, formando jóvenes para la vida, donde las mujeres y varones con conocimiento indígena institucionalicen la escuela ancestral donde se practicará los conocimientos de los pueblos indígenas con una educación con base pueblo indígena. En la formación de los jóvenes participarán todos y habrá una forma de evaluación a los participantes en las disciplinas, conductas rituales y otros de acuerdo a los criterios de los sabios de las comunidades. Conocimientos que serán cuestionados desde las perspectivas de las políticas públicas de gobierno central. En respuesta rápida AIDSESEP llama a la opinión pública a tener actitud crítica; porque significaría:

“que un tribunal extranjero podría obligar a un gobierno peruano venidero a pagar compensación potencialmente masiva si se limite las contratos en las parques nacionales o tierras sensitivas para proteger a las comunidades indígenas o el medio ambiente, o por cualquier acción de reglamentación gubernamental que afecte a la rentabilidad futura esperada de un inversionista. Por ejemplo, si un gobierno venidero decida sobre la privatización de la educación pública o que las compañías petroleras deben no polucionar a las vías fluviales locales, las corporaciones podrían demandar compensación, porque tal política disminuiría sus rentas prospectivas. En fin, la variedad de políticas que podrían destruir a nuestros pueblos, ninguna compensación será tan amplia que cubriría casi todas las políticas para el desarrollo sostenible que hemos priorizado como AIDSESEP por décadas, y que esperamos abogar la vigencia de la EIB con administraciones nacionales venideras, que esperamos ser más responsivas a nuestras preocupaciones que el gobierno actual” (Entrevista a Alberto Pizango, Presidente de AIDSESEP, diciembre del 2008).

Es muy desafortunado que nuestro parlamento aprobara un tratado tan feo como es el TLC. Nuestra democracia es todavía frágil, dado en parte a la historia todavía en curso de colonialismo y racismo que excluye la aportación significativa de comunidades indígenas cuando no trata de explotar o marginalizarnos completamente. Estamos confiando en usted y sus colegas miembros del Congreso EE.UU. para representar lo mejor de la democracia en nuestro hemisferio y votar en contra de este TLC vergonzoso.

6. Relaciones interculturales en la escuela:

Hoy día algunos de los pueblos indígenas necesitan de un modelo de educación intercultural que tenga prepare a los niños y niñas para la vida la ciudadanía, que son también los centros de decisión política del estado. Allí se deciden por ejemplo las plazas de las escuelas en las comunidades. Y esto es así ya como resultado de la descentralización del país, y del esfuerzo del Ministerio de Educación de acercar lo más posible las decisiones a los usuarios finales – proceso que fue diseñado y promovido por el proyecto PEAR del Ministerio. Antes las decisiones estaban concentradas en los gobiernos regionales y eran altamente corruptas. Los centros de intercambio comercial también proveen de productos y servicios que necesitan los indígenas y eso les genera riqueza a los proveedores, pero San Lorenzo se alimenta también de otros proveedores: los ribereños y mestizos. Ahora que la extracción de madera se ha reducido, sin embargo, la participación indígena en el ciclo de intercambio se ha reducido muchísimo, porque no disponen de ingresos monetarios.

Las formas de auto comprensión de una cultura específica generan nuevas formas de comprensión de sí mismos en interacción con un medio social más amplio y con otras culturas. Esas otras culturas los ven de otra manera, lo que da lugar a una respuesta y a su vez otra respuesta de sus contrapartes en el diálogo intercultural. Estos son algunos de los momentos que se dan en esa negociación de sentidos.

Pero si nos insertamos en la praxis del diálogo intercultural, no queda ya el recurso de replegarnos a una actitud contemplativa, puramente descriptiva, sino que debemos actuar, entender y responder, y por eso la necesidad de regular el diálogo desde el mismo diálogo: actuar con lucidez y ética, con transparencia, con equidad – fortaleciendo al que necesita que

“lo fortalezcan con argumentos, es decir promoviendo un diálogo racional y sin violencia.” (H. Helberg: Enfoque territorial intercultural, doc. inédito).

Desde el libro de Luisa Elvira Belaúnde sobre los airo pai, conocidos también como secoya, sabemos que los pueblos indígenas se entienden también como comunidades educadoras. Si para una sociedad indígena “el fin de la vida y de todas las actividades y actitudes humanas es la continuidad biológica y cultural de su sociedad” (Gerardo Reichel-Dolmatoff: 1971. Pág. 243), entonces el transmitir los conocimientos de una generación a otra es una de las funciones básicas de toda sociedad, que no puede estar abandonada al azar. Y esta función la lleva a cabo desde siempre la educación ancestral, y con bastante éxito hasta la fecha. Por lo menos, con mucho más éxito que la educación de la escuela pública que de acuerdo a los propios estándares que aplica, tiene un bajísimo 2% de éxito en comprensión lectora y en las matemáticas en el 4to° grado de primaria.

Por estas razones, era más que obvio que el estado peruano debió reconocer la educación ancestral indígena y construir sus propuestas sobre esta base, complementándola con los aportes necesarios para que los indígenas se convirtieran en ciudadanos válidos. De los personajes históricos del Perú solo Bolívar tuvo la amplitud de criterio para concebir, tal plan político. Pero en las primeras constituciones (1823 y 1834) las referencias a la educación son muy someras, en el Decreto del 28 de Octubre de 1836 (Establecimiento de la Confederación Perú – Boliviana, firmada por Andrés Santa-Cruz) no hay referencias a educación. Recién en la Constitución de 1933 se señala una función protectora del estado para con el niño (Artículo 52°).

En el año 1945, primero con J. Basadre y luego por Luis E. Valcárcel como Ministro de Educación, propone que el estado debe brindar una educación adecuada a la población indígena. Pero a los pocos años, en 1948 se impone una política civilizadora e integracionista que dio ese carácter a toda la educación peruana, hasta la actualidad. Lo que tiene de compensatorio, de regulativo el estado para “*otorgar a todos igualdad de oportunidades*” no puede ocultar esa decisión fundamental.

Recién a partir de los cambios pedagógicos introducidos por el nuevo enfoque, de raíz constructivista, se propugna una nueva cultura pedagógica, que supere el autoritarismo y el carácter civilizatorio de la educación peruana. Para ello redefine el rol del maestro como

facilitador, introduce una pedagogía activa, que recoge saberes de los estudiantes, para a partir de ellos, orientar todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, esta nueva pedagogía, si bien logra hacer más amable y menos autoritaria a la escuela, no logra que los conocimientos indígenas ingresen al aula, conservados por sus sabios indígenas:

“Un sabio indígena es sabio como su nombre lo dice, y es mucho mejor que esos sabios sean como profesores de otros bilingües, los sabios son los que más saben y eso debe de estar de acuerdo a todo la educación intercultural, ellos deben de ver que los currículos se adapten a las comunidades nativas. Otra amenaza es el ordenamiento territorial, la gente va a querer invadir nuestros terrenos y cobrar un dinero que no les corresponde. Por eso nosotros siempre nos hemos caracterizado por defender la territorialidad de los pueblos amazónicos” (Entrevista a Rubén Miguel Binari Piñarreal Presidente de COMARU (Consejo Machiguenga del Río Urubamba. Agosto del 2011).

Esto se debe en parte a que los mismos docentes indígenas son jóvenes que no tienen el dominio de su propia cultura, aspecto que también porque la sociedad moderna no ha invertido el trabajo necesario en investigar las culturas con la suficiente profundidad como para preparar los contenidos culturales para la enseñanza. Pero lo más importante es que buena parte de los conocimientos indígenas, por su propia naturaleza, como la visualización de las cosmovisiones con el apoyo de sustancias psicoactivas, o las curaciones con plantas medicinales, se transmiten con otro tipo de aprendizajes que no pueden adecuarse a un aula, sin perder su esencia. Los contenidos y las formas de transmisión forman una unidad que no puede separarse.

Desde el año 1985 en adelante la política de las organizaciones indígenas ha sido convencer al estado para que la educación pública brinde una educación de calidad a los pueblos indígenas, esto es, una educación intercultural bilingüe. Pero esta estrategia no puede soslayar el error político fundamental que la educación ancestral indígena sigue siendo ignorada, cuando debió ser el punto de partida, porque si un pueblo indígena encarga la educación de sus hijos a otros, está perdiendo su autonomía de pueblo.

Lo que debió hacerse era desarrollar la educación indígena que ya existía y que era y sigue siendo funcional para que responda a las necesidades actuales de convivencia en la sociedad moderna y desarrolle un enfoque intercultural, en lugar de imponer desde el estado un sistema de educación pública paralela, que responde declaradamente a los intereses nacionales, es decir, a promover la unidad nacional. Y desde esa perspectiva las

particularidades culturales de los pueblos indígenas representan un estorbo. De allí que, se permita tan solo diversificar el currículo nacional en un tímido 30% como máximo. La introducción de la educación pública trae a los pueblos indígenas el beneficio del aprendizaje del castellano, que les permite valerse en la sociedad nacional, pero los otros contenidos contradicen a la educación familiar y generan una situación de competencia cultural muy conflictiva:

“La educación es pésima, lo que queremos es que se mejore, que halla profesionales con identidad cultural que respeten nuestra cultura, también se debe de hacer textos con realidad de la zona, los profesores que vienen de la sierra no conocen de nuestra realidad y están perdidos, entonces quisiéramos que la interculturalidad se haga de acuerdo a la zona y de acuerdo a la metodología de los pueblos amazónicos., no hay profesores bilingües, hay de la sierra, quechua hablante, no saben hablar el idioma nativo, y mucho les dificulta, no conocen la realidad, las picaduras de las moscas, sería mejor que los docentes sean de la misma etnia, bilingües, para poder preservar la cultura”. (Entrevista a Rubén Miguel Binari Piñarreal Presidente de COMARU (Consejo Machiguenga del Río Urubamba. Agosto del 2011)

Al contrario de las zonas urbanas, donde la educación familiar ha perdido importancia, en las comunidades indígenas amazónicas la educación comunal sigue siendo funcional y tiene éxito con sus objetivos: logra la inmersión en el uso de una lengua natural de la gran mayoría de niños, la adopción de los códigos de conducta culturales – la inmersión en la praxis social - y la introducción a las dos instituciones que caracterizan a estas sociedades: el sistema de parentesco y el curanderismo. El sistema de parentesco es constitutivo para las sociedades amazónicas y los pueblos indígenas, y da origen a la ética de intercambios equitativos, y el curanderismo tiene aportes significativos a la salud y a la gestión apropiada del medio ambiente y siempre ha sido visto como el rasgo más llamativo de estos pueblos, a tal punto que a veces se ha identificado toda la cultura con el chamanismo – lo que ciertamente es un error, porque el uso del lenguaje cotidiano siempre permite un margen de auto reflexión y por lo tanto de duda, que va más allá de cualquier otro discurso especializado.

La educación ancestral indígena garantiza, por lo tanto, la transmisión generacional de los sistemas de conocimiento y sus formas de enseñanza. En otras palabras produce un individuo pleno en su sociedad, que puede actuar como un miembro válido. En el contexto de la inserción de estos pueblos en la sociedad nacional, la educación ancestral, sin embargo, está siendo debilitada porque el sistema educativo formal sustrae de sus hogares y tareas de

campo a los niños y jóvenes para que atiendan a la escuela por muchas horas, y las culturas indígenas sufren de desprestigio por la interferencia de los conocimientos y tecnología foráneos que se introducen en las comunidades a través de las escuelas públicas, de los puestos de salud, los medios de comunicación y el contexto cultural general, creando inestabilidad cognitiva interna, porque el poder de la tecnología occidental arrincona a la tecnología indígena por su productividad inmediata, aunque los indígenas la critiquen por las consecuencias negativas a largo plazo y la falta de sensibilidad ambiental.

La educación comunal no conecta directamente al miembro de la sociedad con los polos de desarrollo de las economías de mercado, y fuera de la comunidad no se ofrecen oportunidades de aplicación para los conocimientos tradicionales, por lo que estos se desprestigian, parecen inútiles, etc. El reconocer la educación ancestral se impone, por lo tanto, como una reivindicación central para el movimiento indígena, porque está en juego la autonomía cultural de los pueblos indígenas y si pierden su autonomía cultural, pueden llegar a una etapa de desorganización y disolución social. Por ello, el fin de toda la política educativa es asegurar la autonomía cultural de los pueblos indígenas y el problema principal es la amenaza a esta autonomía:

7. Cultura indígena y el dialogo intercultural:

Esto significa aceptar que las relaciones sociales, o la praxis social (en el sentido de la filosofía del lenguaje) tienen un estatus distinto al mundo objetivo y también al subjetivo, porque es el mundo de la negociación con criterios públicos (los criterios personales o privados no entran en juego, porque no son controlables). Las relaciones sociales están sujetas a relaciones con doble carácter: la aplicación de reglas ya consensuadas y la negociación de nuevas reglas. Por lo tanto, la praxis social es un ejercicio de autodeterminación constante. Pero las relaciones sociales también se objetivan, se convierten en acuerdos, en convenios, en leyes; las relaciones sociales se sedimentan y forman el cauce por donde corren nuevas relaciones sociales: se crean las estructuras sociales. Y las estructuras están extraídas de la influencia personal.

Es obvio entonces que lo que se ha venido a llamar culturas no son ni objetos mentales, ni esquemas sociales o comportamientos repetitivos, ni nada objetivo, tampoco. No

son tampoco interacciones entre sujetos, porque implican pruebas objetivas y subjetivas. Su estatus ontológico es totalmente distinto: son praxis sociales. Hay que partir del hecho que cada cultura es una forma de vida y de dar sentido a las acciones – conforma un universo de sentido.

Una de esas características es, por ejemplo, que comparte un conjunto de metáforas creativas que dan un rostro a la cultura, y que conforman su visión poética de la vida. De eso hablan los mitos y la cosmovisión, aunque hablan también de otras cosas, como de las costumbres y de los valores principales, y de los códigos que regulan la praxis humana – y cuyo espíritu proyectamos en los espíritus que rigen una esfera de la realidad, como la interacción con el bosque o la relación entre los sexos. Estas metáforas pre-conceptualizan la realidad. Por ejemplo, en la cultura occidental se piensa a la mente como espejo de la realidad.

Esto significa que debemos contar con varios niveles de interacción en el diálogo; existe la comprensión intelectual, pero también la emocional y la política. Y estos niveles interactúan y podemos enfocarnos alternativamente en uno u otro – y esto caracteriza tanto una situación de diálogo, como los elementos de comprensión que pone a disposición la cultura, en que se mueven los actores. Por ejemplo, si manejan una noción de símbolo o metáfora, cómo está configurada la noción, por ejemplo como símbolo de; o símbolo para, y qué rango de aplicación tengan sus usos.

De modo que distintos discursos pueden tener diferentes prácticas de interpretación, puesto que no todos los actores tienen que disponer de una noción de metáfora por ejemplo, y eso cambia la visión del lenguaje y de la vida. Con una EIB reducida a los programas agotados como propuestas, eso de transición y de mantenimiento; y con un enfoque instrumental que busca en sus objetivos ocultos una forma de concebir la interculturalidad como sumisión, con tópicos de la lingüística aplicada cuyas reflexiones corresponden a la década del 80 del siglo pasado ¿se puede llegar a algún lugar? Sin duda que no, sólo se tiene más de lo mismo, más de lo de siempre. Es decir, someter la EBI a lo “*políticamente correcto*”.

Los resultados de la EBI es su aplicación son precarios, se ha preferido quedar bien con las financieras de la cooperación internacional, que atender los intereses y necesidades de

los niños indígenas. La filosofía del “perro del hortelano” le ha quitado la voluntad política y ha frenado los avances que se habían logrado en la década pasada; existiendo una escandalosa improvisación politizada sobre su implementación. Los avances en las políticas de EIB en la región andina son todavía uniculturales y compensatorias. La propuesta cultural se ha basado en alinear la escuela al modelo económico; produciendo enormes disparidades y desequilibrios sociales especialmente con los grupos humanos minoritarios de la sociedad.

La demanda por la EIB cobro fuerza en los años setenta, se expandió y fortaleció en la década de los ochenta. Los países de la región andina, la EIB ha cobrado una importancia en cuanto a la aspiración estatal y nacional de lograr a través de los sistemas educativos una mayor integración e incorporación de las poblaciones indígenas en la sociedad. El testimonio de una maestra indígena muestra la importancia que tiene la conservación la resistencia que tiene la escuela de aceptar la educación bilingüe y la interculturalidad:

“En la escuela se me ocurrió que podía ir a la casa de los alumnos, entonces iba todos los días con los niños a buscarlos y ahí vi que tenían una resistencia de hablar quechua en la escuela, pero llegando a su casa hablaban solo en quechua, con el papa y la mama, niños que iban desde la misma pista de San Gerónimo, que desde ahí iban a la comunidad, más que todo por medios económicos, ya que ahí no se cobraba matrícula, pero ahí en la ciudad hablaban quechua, es más hizo una observación muy cercana de dos niñas, una que estaba en 2° grado que era mi muestra y una que estaba en 5° grado que también era mi muestra, eran hermanas y fui a su casa y sabía que ellas no Vivían con los papas si no con los abuelos, ellos Vivían en Túpac Amaru que es un barrio que está totalmente dentro de la ciudad y entonces llego y así les hable a los abuelos, y estos solo hablaban quechua y cocinaban en fogón, entonces porque me llamaron la atención, porque cuando nos vinimos y cruzamos un cerrito, porque ellos se venían caminando así, no venían en carro, entonces, venimos y ellos recogían palitos y yo no les dije nada, solo observada, luego me di cuenta que recogían esos palitos porque ellos cocinaban en fogón, y así tuve un buen tiempo observándoles harto tiempo y ahí me di cuenta que ellos eran de Chumbivilcas y todavía estaban reproduciendo todo lo que vivieron allá, y los niños actuaban igual, entonces ahí salió la tesis de todo lo que ocurría, que los niños tenían vergüenza hablar quechua, había una negación de su identidad, y que el quechua, lo veían una lengua de segundo plano, así lo percibían y lo decían los padres y profesores, pero finalmente también los de la comunidad decían porque no se recupera el quechua si este idioma también era importante. Entonces tenían la intención de que esa escuela, de repente esos profesores no estaban preparados para asumir la propuesta, y la propuesta de EBI no funcionaria. Vi también que el hecho de que esos niños en casa solo hablaban quechua y en la escuela un castellano muy básico, y no entendían todo lo que la profesora hablaba, y los niños no entendían lo que les decía. Entonces no había un momento en que les explicase en su lengua y ahí dije que cuando ya están en la ciudad, las escuelas ya están en la ciudad o en la periferia de la ciudad, entonces vi que hablan en castellano, pero no están aprendiendo, porque su lengua cotidiana es quechua, y el castellano que hablan es básico, solo para entender determinadas cosas pero no una enseñanza de una materia y menos la escritura. (Entrevista Nelly Mamani, Responsable de EIB en el Nivel Primaria de la Dirección Regional de Cuzco. Agosto del 2011).

Sin embargo, las políticas integracionistas desestiman la diversidad cultural, es decir el Estado no expresa el abigarramiento de la sociedad ni incluye en sí mismo la diversidad. Esa relación dicotómicas de resistencia e integración de las poblaciones indígenas a las instituciones de las sociedades hegemónicas se viene dando de formas de interrelacionarse con el “otro”; no muy diferente de cómo se incluían hasta ahora las reformas políticas, es decir, sin reconocimientos de sus derechos, aislados e ignorados por las clases dirigentes y sus poderes facticos implementados por el Estado. En esta relación desigual, las culturas indígenas serán calificadas con categorías “superior-inferior”, calificadas como pre modernas, en contra corriente de los instrumentos y medios culturales poderosos. En este sentido la escuela reproduce la cultura “oficial” que busca desmovilizar a las comunidades de sus demandas y necesidades históricas y comunitarias y los niños y niñas indígenas que viven en situaciones de precariedad completa son evaluados en sus aprendizajes con modelos educativos europeos o norteamericanos.

Una educación intercultural presupone la existencia de condiciones básicas de aprendizaje para que exista la satisfacción real de que la educación reconoce los derechos económicos, territoriales y culturales; para que una propuesta educativa no sea una política unicultural del Estado; y para que las comunidades tengan la oportunidad de transitar de poblaciones excluidas, a ser considerados ciudadanos, es decir a desarrollar capacidades para ejercer la satisfacción real de sus derechos. De hecho, la interculturalidad y el reconocimiento explícito de la diversidad latinoamericana cuando se explora la calidad educativa, las limitaciones con las que se encuentra, técnicas, financieras, logísticas, distorsiones conceptuales y las deficiencias de la política educativa repiten el fracaso escolar y la crisis de la educación. Hacer de la interculturalidad un principio rector de la educación, es el reto que se ha asumido los gobiernos de la región y como partícipes en el movimiento indígena de los últimos 30 años.

El diálogo intercultural es una competencia para la vida, desarrolla las habilidades y conocimientos necesarios para lograr las competencias mínimas de adquisición de ciudadanía plena, para relacionarse adecuadamente con otros pueblos y personas. Sin esa competencia no podríamos valernos en otros contextos culturales nacionales o extranjeros y perderíamos oportunidades. Y la educación ha contribuido desde siempre a desarrollar esa competencia: por eso se aprenden otras lenguas, por eso se viaja para ampliar horizontes y conocer otras

realidades; desde la antigua Grecia sabemos que eso fue parte de la formación de las personas, y siempre ha sido un componente del desarrollo de la personalidad.

Hay que recordar que no es solamente una lucha por el reconocimiento de su pasado; si no por tener una sociedad que tiene más elementos en común que disensos y sé auto determine como inclusiva. La idea de que existen relaciones interculturales es probablemente tan antigua como la humanidad y como la política de las relaciones entre los pueblos. A su inicio está el “*pensar por el otro*”, el ponerse en la perspectiva del otro, que permite entender y articular diferencias. Hasta nuestros días las necesidades de convivencia obligan al diálogo y a una interrelación de los pueblos y sus culturas; y contar con una educación intercultural para todos:

“Así debería ser no, yo creo que todas las escuelas deberían ser EIB, claro que en la ciudad no deberían ser escuelas bilingües, pero tal vez deberían enseñarles quechua, porque luego van a una academia a aprender quechua, porque la universidad ahora aquí en Cuzco les exige que para graduarse tienen que saber quechua y ello implica terminar los diez módulos, entonces lo mejor sería que lo aprendan desde pequeños, y mientras lo aprendan de menor edad, más facilidades hay para decepcionar la información. Y cuando, por ejemplo el diseño curricular, que se quiere elaborar, todas las direcciones dicen que debe de ser con el enfoque EIB, porque el PER (Proyecto Educativo Regional) al concluir que la región es una región EIB, pero que hasta ahorita el PER no se ha aplicado, porque solo ha quedado en políticas, ahora con el diseño curricular regional, el objetivo es tangibilizar ese PER, ósea ponerlo en práctica y tiene pues todo el peso de EIB. A pesar que no teníamos estadísticas, a ojo de buen cubero la región es EIB. Entonces ahí está la necesidad de tener profesores con formación EIB, entonces me doy cuenta que no hay profesores con formación EIB, con algunas escasas excepciones, pero no se le ha dado la importancia debida y eso con esa formación, están en la ciudad, pero no donde se los necesita, con lo que se pierde la poca formación, y tal vez sería bueno enfocar la formación completa de todos en EIB, tanto en universidad como en institutos pedagógicos, porque ahora hay muy pocos, lo que sería ya no una especialidad, si no como parte de la formación pedagógica, porque ahí se ha visto, que en Quillabamba, como era EIB, que personas de jóvenes rurales, siempre hay una especie de discriminación, entonces yo creo que eso ha hecho mucho daño, hasta ahora la EIB, que antes se hacía esto, pero ahora más bien hay un retroceso y no se ha potencializado, no se ha capitalizado, porque tal vez la dirección no se ha preocupado por llevar adelante la EIB, ha habido cierta dejadez y por mi experiencia laboral se cómo ha sido, claro que ha habido mucho trabajo hecho en la sociedad civil, pero siempre con enfoque intercultural, pero ahora he visto que en estos últimos años, no ha habido un gran avance (Entrevista Nelly Mamani, Responsable de EIB en el Nivel Primaria de la Dirección Regional de Cuzco. Agosto del 2011).

Es importante reconocer esto, porque los sistemas de medición de calidad de vida del estado y los indicadores de conceptos como el desarrollo humano, siguen teniendo indicadores que miden la participación en la cultura globalizada como ideal de calidad de

vida, sin tener en cuenta las condiciones ambientales, tan importantes en la Amazonía y los planes de vida culturales. El conjunto de culturas indígenas, las originarias, los afro descendientes, los ribereños y las nuevas culturas interactúan con la economía de mercado y la ciencia con sus propios sistemas de conocimiento. No existe ni debe suponerse una idea unívoca de desarrollo dictada por la modernidad, ni existe una cadena evolutiva de formas de vida más o menos desarrolladas. Más bien la idea de modernidad está siendo revisada y criticada a nivel mundial, porque resulta ecológicamente inviable y además genera el aumento de la brecha de polarización riqueza-pobreza.

No existe una articulación de los pueblos indígenas, como pueblos con derechos colectivos al sistema de decisiones del estado y mientras así sea tendremos un déficit de democracia y una prolongación republicana del sistema jurídico colonial que establece la inferiorización de los pueblos originarios y que estratifica la sociedad peruana. Tal demanda, de una democratización del sistema educativo, se inserta en la construcción de una ciudadanía plena y de una mayor autonomía para los pueblos, como políticas nacionales. Por ello resulta sumamente importante que el sistema educativo tenga una institucionalidad apropiada, que haya una adecuada articulación de los pueblos y de los ciudadanos al estado con los subsistemas que se requiera y esto tiene que ser demandado.

En diversos estudios se ha probado que en la escuela pobre y de mala calidad reproduce las diferencias sociales en condiciones asimétricas de poder; sin embargo en estas mismas escuelas se cimientan las bases de la construcción de una ciudadanía indígena e intercultural. La EIB es percibida como uno de los derechos fundamentales que tienen los pueblos indígenas para defender su entorno cultural y para entablar reglas de convivencias y cooperación con la sociedad mayor.

No se puede democratizar la educación sin democratizar su economía, pues en América latina nada es más antidemocrática que los presupuestos asignados para la educación. El gasto per cápita continúa siendo insignificante e irrisorio y sigue siendo concebida por las clases sociales y grupos dirigentes como una carga presupuestal y no una inversión para salir del fondo del fracaso escolar en que nos encontramos. Adicionalmente l

Los problemas de gestión y carencia de una institucionalidad apropiada hay que enfrentarlos estableciendo una alianza del sistema educativo con la población rural y los

pueblos indígenas para que el centro escolar tenga autonomía a través de la participación de los Consejo Educativos Indígenas que ejerza el control social, la vigilancia sectorial, maneje fondo escolares y que cuente con redes intersectoriales de apoyo a la educación. El reconocimiento de otros proyectos educativos internacionales nos demuestra que sin autonomía escolar no hay responsabilidad por los actores ni calidad educativa. Por eso, la efectividad de la alianza será medible por el respeto que tengan las autoridades regionales por el derecho del niño bilingüe a tener un maestro bilingüe – uno de los problemas regionales centrales – y por el grado de autonomía del centro escolar.

La activación de alianzas entre diversos sectores y actores, y el ensanchamiento de la participación ciudadana en diversos ámbitos, el educativo uno de ellos. El reconocimiento creciente de la diversidad y de la necesidad de propender a diversificar la oferta educativa, a la innovación y a la experimentación de modelos diferenciados, sensibles a las realidades y requerimientos de cada situación concreta (Torres, Rosa 2004:13). La renovada importancia que se ha dado a la educación y el énfasis sobre el aprendizaje, y sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje organizador de la sociedad del futuro, definida como una “*sociedad del conocimiento*”, una “*sociedad del aprendizaje*”. El control social y la vigilancia sectorial de las direcciones distritales educativas, los centros educativos deberán asumir mayor autonomía y sus integrantes deben diseñar los mecanismos de cogestión educativa con la comunidad.

Es durante la última década, específicamente en los últimos años, sucedieron una serie de manifestaciones populares cada vez más contundentes, pero también de consecuencias cada vez más violentas: La emergencia de los pueblos indígenas en “La guerra del agua”, en abril del año 2000, la marcha por la tierra y el territorio tuvo su origen en el año 1990 y se concluyó con otra marcha el 2002, los enfrentamientos armados entre militares y policías en medio de protestas en rechazo a las medidas impositivas, la llamada “*guerra del gas*” en octubre de 2007, son pruebas de ello. En Bolivia el momento más intenso de ésta crisis se vivió en octubre de 2003 que derivó en la renuncia del Presidente de la República y en el Perú cinco años más tarde sucedió la masacre de los indígenas y policías en Bagua, que se produjo por imponer la privatización de los territorios, recursos naturales y una de las principales reivindicación de los pueblos indígenas bolivianos fue el derecho a la EIB a través del reconocimiento de un Viceministerio de Educación intercultural Bilingüe.

En el Perú, la demanda de contar con una EIB planteó asumir nuevos desafíos para mejorar la comunicación en ambas lenguas. A partir del avance de la experiencia de poblaciones enteras en países que lograron erradicar el analfabetismo, emprendieron programas de formación continua y empoderamiento docente como centro de las intervenciones en procesos de Reforma Educativa, se produjeron materiales bilingües que fueron para las escuelas rurales e indígenas, en algunos países se inició un proceso de diversificación curricular incluyendo la participación de la comunidad y la participación de los sabios indígenas en el currículo escolar, entre otros; se logra que las demás organizaciones indígenas y populares, como en Bolivia y Ecuador logran oficializar la EIB en el sistema educativo público.

La demanda por contar con una educación indígena intercultural, moviliza a las poblaciones indígenas a desarrollar una conciencia crítica sobre el derecho al territorio y los recursos naturales no se refiere a la tierra sólo como medio de producción y sustento económico, sino, lo que es más importante, como el espacio cultural y social necesario para la supervivencia física y cultural del pueblo para encontrar en la sociedad, el diálogo intercultural que en la educación pueda juntar:

“Por ejemplo de dos componentes tanto de la gestión curricular como de una gestión institucional diría que no es organizativa o administrativa. Esa es también debilidad, tal vez hay mucho trabajo de los dirigentes. Y eso tal vez no les permite a ellos, un poco más acercarse a la organización. Pero, creo que la cabeza de la persona debe hacerlo posible, que esté conectado con la organización. Como supuestamente ya se tiene una resolución del Estado, hay que solamente estar coordinando con el Estado y no con la organización. Como ya es una situación de Estado, los dirigentes con esa política, con esa visión se alejan de las bases, depende mucho de quien está dirigiendo (Entrevista a Silvia Chumira, noviembre del 2008)”.

El pueblo guaraní en Bolivia y los awajun en Perú, ha sido en muchos casos los pioneros en las luchas por una educación indígena pertinente a su cultura. Su experiencia trasciende las preocupaciones exclusivamente geográficas o pedagógicas relacionadas con los temas pedagógicos o su propio bienestar y más bien avanzan hacia cuestiones que atingen a toda la sociedad, indígenas y no-indígenas. Acompañó con mayor protagonismo que otros, el nuevo rol emergente del movimientos indígena y las movilizaciones emprendidas por los propios pueblos indígenas de la amazonia boliviana en 1990, comparable con los levantamientos indígenas realizados en Quito (Ecuador: 1990), la emergencia de los pueblos mayas en el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional en México (1994) y la insurrección de

los pueblos indígenas amazónicas contra la privatización de sus tierras en Perú (2008). La omisión o exclusión voluntaria por parte del Estado de la mayoría indígenas y campesinas en el país; no ha permitido construir una sociedad con igualdad de condiciones y oportunidades.

Es necesario que las políticas educativas, extiendan las capacitaciones hacia los diferentes actores de la sociedad civil para así alcanzar los propósitos planteados¹⁷². En las comunidades comprometidas, la motivación tanto de los padres como de los docentes se inclina a la recuperación y el fortalecimiento de los saberes y de la identidad a través de los procesos de enseñanza en la escuela. Por un lado, se evidenciaba la formación básica de los líderes indígenas capaces de desarrollar los saberes y conocimientos propios e incorporar y asimilar otros conocimientos de la modernidad.

La educación en el Perú estuvo concebida, durante mucho tiempo, como si sólo requiriera responder a una realidad homogénea sin atender a la diversidad cultural y lingüística del país. Durante los últimos 20 años la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, como se denomina en regiones amazónicas; o Educación Bilingüe Intercultural, EBI, como se la denomina en regiones andinas) ha pasado por etapas de mayor o menor impulso, pero, en general, no ha gozado de suficiente prioridad. Hasta hoy está circunscrita a la primaria y limitada a algunas zonas atendidas por instituciones que trabajan con un enfoque intercultural bilingüe.

Los avances en la EIB no hubieran sido posibles sin la decisiva participación de las organizaciones indígenas y el apoyo sustancial de los organismos de cooperación internacional. Sin embargo, hasta la actualidad persisten diferencias entre los enfoques de la EIB a mediano y largo plazo, sobre todo en lo que se refiere a las formas de participación indígena y a la propuesta curricular.

En base a la formulación de una Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural 1990 –1995, de un Plan Nacional EBI desde 1997, y por los avances obtenidos en la elaboración curricular y en la producción de textos escolares desde 1999 para varios Pueblos Indígenas de la Amazonía como los Awajun, Wampis, Asháninka, Shipibo, y Matsigenka,

¹⁷² “El Consejo Educativo estaba en su inicio de ser consolidado. Entonces, en esa época un responsable de educación de la APG. No existía, ni es estaba todavía muy desarrollada, creemos que este desarrollo que ha logrado el CEPOG ha sido de manera paralela a la evolución que ha sufrido también el INSPOC” (Entrevista a Celso Padilla, presidente del CEPOG 2007).

por ejemplo, el Ministerio de Educación está atendiendo a una parte de las comunidades nativas con educación intercultural bilingüe, y ampliando su cobertura y la interculturalidad de la educación peruana para todos los peruanos.

Por otro lado, se observa la necesidad de establecer los mecanismos necesarios para que estas políticas se apliquen en las instancias intermedias y fundamentalmente en las escuelas. El Convenio 169 de la OIT reconoce el derecho de los niños y niñas indígenas a aprender a leer y escribir en su propia lengua, a preservarla y desarrollarla (Art. 27). También reconoce el derecho de los Pueblos Indígenas a ser consultados sobre todas las medidas del Estado que permitan alcanzar los objetivos (Art. 28). Por lo tanto, es necesario que el Estado ofrezca una educación apropiada a la diversidad cultural y lingüística de cada pueblo indígena, en lo posible, en todos los niveles y modalidades educativas. En noviembre del 2006, entró en vigencia el Convenio Internacional de Protección y Promoción de la Diversidad Cultural, complementando y desarrollando términos del Convenio 169 de la OIT.

Los principales objetivos a alcanzar a corto plazo, son priorizar la EBI, enfatizando sus niveles de institucionalización, y el diseño y la implementación de sus políticas. Por otro lado, enfocan la superación del desnivel en la formación de los profesores bilingües y el alcance de mejores niveles en su formación. Otros objetivos a corto plazo tienen que ver con la creación de plazas para profesores bilingües en todas las comunidades nativas y la contratación de los profesores bilingües indígenas ya formados.

Un tercer énfasis se relaciona con la necesidad de ampliar la educación bilingüe y el enfoque intercultural a todos los niveles del sistema educativo en el país. Dado que persiste un alto grado de analfabetismo en la población indígena de la Amazonía, particularmente entre las mujeres (mucho mayor aún al que se observa en la población rural no indígena) se enfatiza la necesidad de priorizar programas de alfabetización de adultos con enfoque intercultural bilingüe.

Respecto a la formación universitaria, si bien existe una norma que permite el ingreso directo a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en Lima, de estudiantes provenientes de los Pueblos Indígenas amazónicos, quienes se acogen a tal beneficio, carecen de una asistencia académica y de apoyo logístico adecuados, lo que provoca un alto grado de deserción universitaria. En la práctica, los representantes de los pueblos indígenas afirman

que no existen actualmente accesos directos a la universidad, ya que se exigen nota mínima, además de otras barreras. Por otro lado, la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), creada por Ley 27250, de fecha 5 de enero del 2000, con sede en Pucallpa, entró en funciones, pero sin considerar dentro de su organización y funcionamiento, las organizaciones de las comunidades indígenas de la Amazonía.

En el Perú, la Educación Intercultural Bilingüe ha pasado durante los últimos 20 años por épocas de mayor o menor impulso, pero en general nunca fue priorizada suficientemente. Hasta el momento ha estado mayormente circunscrita a la primaria y limitada a algunas zonas atendidas por instituciones que trabajan con un enfoque intercultural bilingüe. Los avances en la Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía no hubieran sido posibles sin la decisiva participación de las organizaciones indígenas y su coordinación directa con el Ministerio de Educación y con organismos internacionales. A pesar de todos los esfuerzos y avances logrados hasta el momento, todavía no se ha diseñado una política nacional de EIB con una atención especial para la Amazonía.

La dirección encargada de la EIB dentro del Ministerio de Educación ha sido reducida a su mínima expresión en relación a recursos humanos y presupuesto en los último tres años. La fusión de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) con la Oficina de Coordinación de la Educación Rural (OCDER), para formar la DIGEIBIR, lejos de fortalecer la EIB la ha debilitado, pues la Capacitación a los maestros bilingües, que era la actividad más importante y de mayor impacto que esta dirección desarrollaba, ha pasado a manos de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), a través del PRONAFCAD, programa que no cuenta con una propuesta especializada para la formación de los docentes en EIB.

Los lineamientos básicos que se están aplicando en la región amazónica a la educación primaria, son limitados y no cubren todas las escuelas de las comunidades nativas. Los docentes de Educación Bilingüe Intercultural han sido formados por distintas instituciones con un nivel desigual. El currículum actual no contempla las especificidades que se requieren para una educación intercultural y bilingüe (es deficiente) y no se han creado las capacidades para avanzar hacia una diversificación curricular, lo que queda en manos del docente individual que por lo general carece de los recursos para su diseño y aplicación.

La falta de normas unificadas para los idiomas indígenas o la débil promoción de ésta, representa un obstáculo para la producción de textos escolares y desalienta el uso y desarrollo de las lenguas indígenas. Persiste un alto grado de analfabetismo en la población indígena de la Amazonía, particularmente entre las mujeres, que es mucho mayor aún al que se observa en la población rural no indígena. Sin embargo, los programas de alfabetización de adultos del Ministerio de Educación no cuentan con un enfoque intercultural y mucho menos considera la lengua materna indígena de los beneficiarios de estos programas (bilingüe):

“Los principales problemas en educación es la enseñanza en el idioma en los niños, en machiguengas, no tenemos profesores machiguengas, como tenemos dos comunidades, si realmente enseñamos el idioma yine. Mayormente en Alto Urubamba tenemos esos problemas, en Bajo Urubamba, todavía están enseñando en sus propios idiomas, lo que nos está faltando son también los textos, en los primeros grados en el idioma machiguenga”. (Entrevista a Raquel Urquidea, Representante de la Etnia Yine. Agosto del 2011).

En la actualidad, la EIB es expresión de la existencia de algunos lineamientos básicos que se aplican de manera limitada. La Educación Intercultural Bilingüe requiere de una estrategia de doble vía que impulse -simultáneamente- dos procesos paralelos y complementarios: la implementación de una política de cobertura que alcance a todos los pueblos indígenas de la Amazonía y otras regiones del país y, en segundo lugar, la inserción, de manera sistemática y transversal de contenidos interculturales en todos los niveles educativos y a nivel nacional. Esta estrategia requiere de la creación y establecimiento de nuevas instancias estatales a nivel central y en cada una de las regiones descentralizadas con capacidad para diseñar, normar y evaluar las políticas específicas y su avance y de una nueva racionalidad en la asignación de recursos humanos y financieros.

En la actualidad no existe una estadística clara de la demanda real de EIB en todo el sistema educativo. Por tanto, es difícil que mejore la oferta del Estado cuando no se tiene esta información por regiones, por pueblos y lenguas indígenas y para cada uno de los niveles del sistema educativo (inicial, primaria y secundaria). Los centros de formación magisterial en EIB requieren de una optimización de la calidad de enseñanza para evitar los desniveles entre profesores. Es necesario ampliar la formación en EIB a todas las culturas y lenguas indígenas, y mejorar su calidad mediante estudios especializados de nivel universitario (licenciatura, maestrías, postgrado, doctorado y otros), impulsando además centros de aplicación experimental. La pobre formación profesional de los maestros repercute en el bajo

rendimiento de los alumnos indígenas, situación que sólo podrá ser revertida si se brinda a los maestros mejores oportunidades de profesionalización y perfeccionamiento.

Las organizaciones nacionales y regionales de los Pueblos Indígenas de la Amazonía han sido pioneras en la organización de varios programas de EIB con apoyo de la cooperación internacional. Para priorizar y mejorar la política intercultural bilingüe se requiere de una amplia coordinación con las organizaciones indígenas a todo nivel, y de su participación efectiva –con poder de decisión- en las diferentes instancias estatales que tienen que ver con la formulación de políticas y normas del sector educación. Se requiere, además, que el Estado, las organizaciones indígenas y demás instituciones de la sociedad civil asuman un papel protagónico en la difusión y promoción de los valores y diversidad cultural nacional como una riqueza del país y de toda la humanidad.

En el Perú se ha iniciado la producción de materiales de enseñanza de educación intercultural bilingüe adecuados a la realidad de las comunidades nativas. Sin embargo, éstos no siempre llegan a tiempo a las comunidades, y no todas las comunidades cuentan con maestros bilingües capacitados para utilizar estos materiales. Establecer consejos comunales de EIB, presididos por el jefe de la comunidad, y conformados por los padres/madres de familia, docentes, líderes comunales, jóvenes y los demás sectores reconocidos por la comunidad, cuyas funciones serán fiscalizar, supervisar, acompañar el funcionamiento del centro educativo, el trabajo de los profesores, la aplicación del currículo educativo intercultural/diversificado, entre otras.

A cargo de las UGEL, y en coordinación con los concejos comunales de EIB, y las organizaciones indígenas regionales y locales, mantener un sistema de evaluación, monitoreo y supervisión permanente del desempeño de los profesores bilingües y del impacto de la EIB en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos indígenas, a través de equipos móviles de supervisión con recursos asignados por el Estado (Gob. Nacional, regionales y locales).

Lo destacable del modelo boliviano, es que con la ayuda de la cooperación internacional y el apoyo de sus distintos gobiernos pudieron convertirse la EIB en política de Estado; logrando pasar de las experiencias de proyectos educativos a políticas públicas de la EIB. Lo que la prodigiosa Reforma Educativa Peruana abandonó en los campos de la

interculturalidad, la identidad, el bilingüismo, la participación popular de la comunidad, fue retomado en la política educativa de la Reforma educativa boliviana. Entre estos componentes la educación fue considerada como eje fundamental de desarrollo del pueblo guaraní.

Desde esta perspectiva, se realizó un análisis profundo de la situación educativa escolar, el cual trae como resultado la identificación de problemas emergentes de la educación tradicional impuesta por anteriores políticas educativas nacionales, políticas modernista, desconocedora de la realidad pluricultural y multilingüe del país que pretenden homogenizar a la población boliviana, y como tal, atentan contra la identidad del pueblo porque pone en riesgo la pérdida de su cultura, su lengua, sus valores, etc.

Con el surgimiento del PROEIB ANDES, se empiezan a capacitar a estudiantes indígenas y a asesorar a las organizaciones indígenas que pronto formaran los CEPOS, nacerán con una temática diversa, con el reconocimiento de los sistemas culturales indígenas en el sistema educativo oficial, aunque marcados por propuestas técnicas pedagógicas a veces sumamente rígidos, que priorizaba el bilingüismo y no ponía en el mismo equilibrio a la interculturalidad. Muchos profesionales peruanos trabajamos en las experiencias de la educación boliviana acompañando y asesorando en diversos campos esta nueva experiencia educativa que desarrollaba capacidades de abrirse a los saberes de sus pueblos y convivir aprendiendo con los otros.

Parte III: Los maestros, sindicatos y la reforma educativa:

1. La experiencia de los sindicatos de maestros urbanos y rurales de Bolivia:

Las políticas de formación magisterial desestimaron la diversidad cultural. El problema de los maestros ha cobrado importancia y se ha convertido en uno de los factores más importantes de las estrategias de desarrollo educativo del gobierno; igual que en la reforma educativa peruana de 1972, los maestros bolivianos se opusieron a las reformas educativas de la década de los noventa y tienen resistencias a la nueva ley general de educación promulgada por el MAS. Los motivos más comunes son la caracterización que tienen de corte ideológico (como percibían a las reformas educativas parte del “*paquete neoliberal*” se oponían a ellas); de corte corporativo reformista (las medidas de las reformas afectaban sus intereses como gremio y reducían o eliminaban las conquistas sociales de su profesión) y de corte salarial.

Los sindicatos de maestros urbanos (CTEUB) y rurales (CONMERB), percibían que la Reforma Educativa fue desarrollada a partir de la tesis falsa: de que los maestros son la causa principal del estado paupérrimo de la educación, ambos sindicatos de maestros, han tenido una línea de independencia sindical a los gobiernos. Esto que se percibe como un prejuicio contra los maestros, es la base de la desconfianza que existe entre las autoridades educativas y los líderes sindicales. La oposición cuasi unánime de los sindicatos de maestros, emana más de la disciplina férrea que los líderes sindicales imponen sobre sus miembros para defender las reivindicaciones salariales, estén en correspondencia con un consenso real para aceptar un proyecto educativo que mejore la calidad y el carácter público de la educación.

La Reforma Educativa, fue encaminada sin la participación y mediación efectiva de los gremios sindicales. Por eso, la respuesta de las federaciones de maestros, tanto rural y urbana; fue en la mayoría de los casos de oposición y rechazo. En todos sus diferentes eventos magisteriales, aprobaron resoluciones contra las medidas aplicadas inicialmente, la caracterizaron como políticas neoliberales que buscaban la privatización de la educación pública.

Entre 1995 y el 2005, las negociaciones entre el sindicato de maestros y el MEC estuvieron dominadas por temas salariales y llevaron finalmente a incrementos para los

maestros—que estaban por encima del aumento promedio que benefició al sector público—y la inflación a fin de año. Este incremento alcanzó su tope en el 2006 los salarios se han beneficiado de incrementos diferenciados del 7.1%, el mayor alcanzado en la historia salarial de los maestros. Desde el 2006, el ministerio ha estado introduciendo pagos de incentivo como una innovación educativa, las discusiones sobre el salario no han vuelto a ser la historia de siempre, ni los aumentos han sido generalizados para todos. Sólo en los casos de la educación primaria, se ha registrado una clara disminución de las diferencias salariales entre los maestros públicos y privados. Si se compara los sueldos de los maestros con los de otros grupos de asalariados que tienen el mismo nivel de educación, en términos de ingreso por hora trabajada, a los maestros les va relativamente bien¹⁷³.

Es importante distinguir entre el sindicato de maestros urbanos (CTEUB) y el de maestros rurales (CONMERB). Mientras el primero es más hostil hacia la Nueva Ley General de Educación y asegura que contiene fallas en su diseño, el segundo ha trabajado más de cerca con los técnicos del ministerio, ha hecho sugerencias valiosas en las políticas culturales de los programas educativos del MED. La falta de unidad sindical, de contar con un sindicato único, no permite avanzar más rápido en la implementación de la nueva ley educativa, pues hay un divorcio entre el magisterio urbano y rural. Las estrategias de negociación con el MEC también son también distintas.

La CONMERB ha dejado los discursos políticos a sus líderes sindicales. Los líderes de la CONMERB y sus miembros de base respetan los acuerdos entre los equipos técnicos de negociación de los sindicatos y el personal del ministerio y una vez que llegan a un acuerdo mantienen una posición común. El Estado ha respondido las solicitudes reivindicativas de los sindicatos, incluyéndolos en mesas de trabajo compuesta por líderes sindicales, funcionarios del MEC y representantes de los padres de familia.

El comportamiento de la CTEUB es radicalmente diferente; no hay negociaciones técnicas, sólo políticas, y están sujetas a consulta en una asamblea pública en la que la Federación de La Paz, controlada por sindicalistas radicales, tiene un impacto crucial. La CTEUB se ha opuesto a todas las propuestas y no está dispuesta a participar en ningún

¹⁷³ Urquiola (2000): “Esto se debe en gran parte a que trabajan 26 horas semanales mientras que técnicos y profesionales trabajan 42 horas a la semana y el total de la población asalariada, 46 horas. Gran parte de los estudios sobre la educación y salario magisterial indican que los maestros están mal pagados. Las reivindicaciones magisteriales simplemente insisten y repiten que un mejor salario también mejoraría la educación”.

proceso de reforma educativa en la creencia de que su participación implica apoyo. La CONMERB, por otro lado, ha participado en negociaciones técnicas y sus miembros de base respondieron a las convocatorias de los directores de educación local y asesores pedagógicos. Sus miembros están escalando en la estructura administrativa del sector educativo, lo cual preocupa a la CTEUB porque ve a los miembros de la CONMERB en posiciones administrativas urbanas que antes sólo ocupaban sus miembros.

La CONMERB ha ampliado además su rango de demandas (y propuestas) en sus negociaciones anuales con el MEC, para incluir temas como la capacitación de maestros en áreas rurales, la reducción en la cantidad de maestros interinos y preocupaciones sociales, como las jubilaciones y la vivienda para maestros rurales; asimismo, también se ha beneficiado más de la reforma con los bonos de incentivo específicos, según la ubicación geográfica, para maestros rurales y para aquellos involucrados en la educación bilingüe. Las críticas de la CTEUB a la estrategia de la CONMERB respecto a la nueva ley general de educación y al MEC y su acusación de que los maestros rurales mantienen una actitud pro-gobierno han distanciado a los sindicatos y, en muchos casos, les han confrontado en clara competencia.

Los sindicatos de maestros no tenían propuestas para áreas claves como el currículum, la pedagogía intercultural, la necesidad de la unidad sindical, la acreditación profesional y otros campos. Pese a los esfuerzos por conformar comisiones bilaterales para tratar temas como el escalafón, no ha habido progresos en esta área; donde sí los ha habido es en áreas como la capacitación de maestros y el establecimiento de juntas educativas con la participación de maestros. Parecería que se ha reducido la brecha entre los sindicatos de maestros y las propuestas del MEC gracias a las concesiones que ha hecho el gobierno como los sindicatos. Sin embargo; el efecto de la reforma sobre el magisterio, el 70% de los maestros estima que el magisterio está dividido y en gran parte esto se debe al “oportunismo político por copar cargos sin contar con los requisitos que exige la misma Ley de Reforma Educativa”.

La Reforma Educativa disoció a los maestros, haciendo que los docentes de base caigan en una racionalidad puramente instrumental y las cúpulas sindicales en la defensa de un proyecto político que ideologizó las propuestas educativas. De esa manera se abrió una brecha entre los que se inclinan a su favor y en contra. Lo que si queda claro es que los

ejecutivos de las confederaciones de maestros, tanto urbanas como rurales tienen un rol protagónico e influencia en el nombramiento del Ministro de Educación, los viceministerios y las principales direcciones generales de educación. Por otra parte, por efecto de la aplicación de la nueva Reforma Educativa, el magisterio ha ingresado en una desorganización de sus acciones individuales y colectivas. En el plano individual, los docentes se encandilaron por las nuevas ofertas de formación, como la apertura de programas de licenciatura en dos años.

La formación de docentes especializados en EIB está encargada a diferentes dependencias: universidades, institutos pedagógicos o escuelas normales. Sin embargo, los esfuerzos aún son considerados insuficientes e incipientes para satisfacer la creciente demanda de docentes especializados en EIB que necesita el país. En este sentido se considera importante tomar en cuenta la formación y capacitación de los docentes en cuanto a la metodología de enseñanza en castellano, y no solamente presentan dificultades en cuanto a la metodología, también tienen muchas dificultades en cuanto al manejo del castellano. En lo que respecta al tratamiento de la heterogeneidad, la propuesta solamente tiene como referente a grupos de nivel homogéneo, no existe referencia para el trabajo con grupos de diferente grado de dominio del castellano.

En el caso del castellano, se señala el hecho de que, en algunos casos, los docentes no tienen un manejo suficiente del castellano, ni claridad respecto a qué y cómo enseñar, lo que hace evidente la necesidad de módulos que sirvan de guía y que den coherencia y continuidad al trabajo de los docentes en esta área (López, LE; 2001:123). Los gremios magisteriales, aún no entienden el sentido emancipador de enseñar en una perspectiva pluricultural y plurilingüe. Se constata una directa asociación entre un maestro sin formación en EIB o con formación deficiente y la baja calidad de la enseñanza que brinda y, consecuentemente, con el bajo rendimiento de los estudiantes.

El enfoque comunicativo de la Reforma Educativa, se recomienda que los docentes deban crear situaciones de aprendizaje de castellano como lo indican: Realizar actividades divertidas y ágiles que no provoquen ansiedad en los niños, contar con un ambiente armónico, que apoye los aprendizajes; rico para la comunicación entre los niños, el maestro y las otras personas, tener la seguridad de contar con el respaldo y la ayuda del profesor y de

los compañeros¹⁷⁴. De hecho, es un problema común en la inmensa mayoría de las naciones latinoamericanas, los gremios sindicales del magisterio, no desarrollan, ni participan institucionalmente en, ningún modelo intercultural en la educación bilingüe indígena, ni lo defienden como una reivindicación central de todo el sistema educativo.

En el caso Boliviano, la nueva ley General de Educación institucionaliza la EIB este modelo educativo en todo su sistema educativo, teniendo como base la experiencia realizada por la COB, la CUS, la CIDOB y el APG con creación de nuevos programas, creación de instituciones formadoras (escuelas normales bilingües y programas interculturales en las universidades interculturales, producción de materiales, currículos interculturales) como los ejes fundamentales de un modelo de educativo indígena.

2. La ANAMEBI y el SUTEP:

En el Perú, el único sindicato único de maestros, no ha tenido la EIB como parte de sus reivindicaciones y demandas educativas. Como gremio ha estado ausente en la discusión de demandar una política sectorial que promueva este modelo pedagógico en contextos rurales e indígenas y estandarice sus normas para que las escuelas ofrezcan esta modalidad a poblaciones con niñas y niños bilingües. Como cuentan con una visión de un proyecto educativo nacional basado en una caracterización monocultural de la sociedad basado en la “verdad científica; la visión crítico y transformación de la realidad, el cultivo del pensamiento lógico dialectico y las habilidades competente (López, LE; 2001:128). .

La Asociación Nacional de Maestros de EIB (ANAMEBI, fundada en 2003) es una organización de maestros indígenas que laboran en las escuelas bilingües andinas o en las zonas geográficas donde habitan los diferentes pueblos amazónicos. La ANAMEBI lucha por una EIB para todos indígenas cuyo objetivo es el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas indígenas del Perú. Califica el estado peruano y sus modelos sociales y económicos como sociedad colonial que intenta anular las culturas indígenas. Reprocha al sistema educativo que su EBI es solamente un puente a la castellanización y monoculturalización, diseñada por las políticas privatizadoras que los maestros deben

¹⁷⁴ Proyecto educativo nacional del SUTEP, Propuesta de los maestros peruanos. Pág. 7. 2002.

recuperar la afirmación etnoidentitaria para tener una mayor autoestima de su lengua y cultura.

Según la ANAMEBI, el currículo debe incluir los saberes, conocimientos, tecnologías y normas desarrolladas por los pueblos indígenas. Exige que los maestros sean parte de la comunidad, se identifiquen con ella y que hablen la lengua indígena y realicen actividades de refuerzo cultural que con la participación de la comunidad aporten para su revitalización. Por eso, la educación de los indígenas debería ser un sistema educativo propio de los indígenas, organizado por los maestros y sabios indígenas junto con sus pueblos. Aun, en las escuelas rurales la formación de maestros bilingüe adscritas a esta modalidad en su mayoría los docentes no todos pertenecen a la ANAMEBI; pero si todos se reclaman asociados o simpatizantes del SUTEP.

Según los datos del Ministerio de Educación del 2010, los resultados de la Supervisión señalan que el año pasado, nueve UGEL contrataron 530 docentes sin formación inicial en EIB y sin capacitación en EIB, y 87 sin título, no siempre los docentes son bilingüe en la lengua que hablan los niños y niñas, o conocen la cultura local –aunque la ley no lo exija– y posea una formación especializada. El resto de las UGEL no contestaron porque no contaban con los datos requeridos, o los desconocían. Eso, a su vez, evidencia la falta de un sistema nacional de información sobre gestión educativa no sincerado y exagerado, que dificulta el cumplimiento de la política y deviene en esfuerzos aislados:

“En todo el sistema educativo se observa una gran desinformación, que acarrea problemas como la no contratación oportuna, lo cual generaría probabilidades de que no se desarrolle todo el plan curricular (Informe Defensorial de la EIB 2010)¹⁷⁵”.

Para el 2010, el Ministerio de Educación dispuso que el año escolar a nivel nacional se inicie el 1 de marzo. No obstante, solo 6 de 45 UGEL cumplieron esa disposición. No es coincidencia que la Defensoría del Pueblo reciba quejas de las comunidades nativas por la ausencia de maestros en los primeros meses del año escolar. En la práctica, los padres de familia son actores claves de la comunidad educativa para la no vulneración del derecho a la educación. Debido a ello, y con el respaldo del Convenio 169 de la Organización

¹⁷⁵ Comentario de Jhordan Morales, Comisionado del Programa de Pueblos indígenas de la Defensoría del Pueblo. Informe Defensorial de la EIB 2010.

Internacional del Trabajo (OIT), la Defensoría del Pueblo recomienda incluirlos en los procesos de contratación de docentes EIB.

La capacitación que brinda el MINEDU a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAD); tiene la falla de un currículo que no puede diversificarse, más bien esconde y justifica un conjunto de recomendaciones que impone un currículo que ha sido estandarizados y homogenizados desde la perspectiva de los resultados de las políticas privatistas que se implementan desde el MINEDU. La participación de la sociedad en la gestión educativa; a través de sus organizaciones enfrentan una frustración onerosa; todos los espacios ganados por la sociedad civil han sido aniquilados y la estructura de participación como lo entiende el MINEDU en el CONEI, es vertical, autoritario y dirigido por los docentes y su periodo de formación es gaseoso:

“La verdad que todo dura un día, lo hacen de emergencia, no sé porque será eso, si habrá presupuesto o no, pese a que nosotros hemos reclamado que queremos que cada trimestralmente, un curso de capacitación especializado como dice el gobierno, entonces no han dado a cumplir lo que dicen, simplemente, vienen a comienzo de clases cuando se va a elaborar, cuando va a ser el inicio de clases, tal día, simplemente se dice a grandes rasgos y todos los años repiten lo mismo, no hay otra novedad, no hay un enfoque nuevo y bueno. Ni la Calendarización del año escolar, en lo que se deberían basar las capacitaciones. Incluso el año pasado se ofrecieron la empresa TGP ofrecieron a dar un curso, pero que paso, que nos teníamos que ir a otra comunidad y nosotros no contamos con los medios económicos para poder desplazarnos, a veces los docentes estamos muy bajos en cuanto al pago, muy pésimo, entonces no pudimos ir; a pesar que si quisiéramos ir” (Entrevista a Yorleni Yupanqui Umeres Directora del Colegio N° 50898; Centro poblado Kiteni, Alto Urubamba. Agosto del 2011)

Los avances en la capacitación docente es simbólico y no significativa, tanto así que los cursos y actividades que se imparten a los docentes EIB siguen el modelo de capacitación para los niveles primario y secundario de Educación Básica Regular; solo se aborda la comunicación integral en Castellano y en algunos casos, se ofrecen charlas sobre interculturalidad y primera y segunda lengua. Estudios de los investigadores Vásquez, Chumpitaz y Jara, muestran que para el 2007, por cada 100 alumnos se registró la existencia de menos de un profesor capacitado en EIB por el Ministerio de Educación. Puno y Cusco cuentan con muy pocos docentes capacitados, aun cuando registran las mayores poblaciones indígenas en edad escolar.

La problemática de la EIB se agrava más en los contextos escolares que cuentan con poblaciones indígenas amazónicas, debido a la falta de articulación de los actores. Lucy Trapnell y Virginia Zavala afirman que la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) desarrolla actividades en algunas líneas de trabajo, sin ningún plan estratégico orientado a ampliar la cobertura de la EIB, y a fortalecer y dar sostenibilidad a las acciones efectuadas. Otros aspectos que son determinantes tener en cuenta son: la gestión de los especialistas en educación de las UGEL y DRES, la supervisión y monitoreo pedagógico; la distribución de materiales educativos, la diversificación curricular y la necesidad de fortalecer los recursos humanos, el marco normativo, los instrumentos de gestión y el liderazgo del MINEDU.

Todavía no es sonoro para el SUTEP; la inclusión de la EIB en la plataforma educativa, levantada por los pueblos indígenas; el papel de las organizaciones indígenas en el reavivamiento de la EIB, pasa por tener un mayor involucramiento directo y efectivo en el campo educativo, de forma tal que no solo la agenda indígena incluya el tema de la EIB, sino que también las propias organizaciones asuman mayor liderazgo en su desarrollo, particularmente en lo que concierne a la participación comunitaria en la gestión y el quehacer educativos. Potenciar a las organizaciones indígenas es imperativo en el Perú, no solo para que su incidencia en el sistema contribuya al mejoramiento de la calidad de la educación, sino también para que desde la confianza y experiencia ganadas en el sector educativo logren proyectarse a otras esferas de la vida social.

Así, una participación indígena ampliada contribuiría a la gestación de un dialogo intercultural con distinto sentido democrático y de ciudadanía en el Perú, en el que la diferencia y la diversidad, es el principal capital educativo y tiene que ser conservado y reproducido en el país. Como ha puesto en evidencia los levantamientos indígenas con los sucesos de Bagua (2009) y Puno (2011) se requiere una mayor participación indígena, sobre la base de la práctica constante del consentimiento previo libre e informado, solo puede fortalecer la ciudadanía y la democracia en el país. Pero, además, tal participación contribuirá significativamente al ejercicio democrático en el marco de aceptación del dialogo entre cultura y establecer puentes que permitan acercar los discursos de gobernabilidad con el pluralismo intercultural y lingüístico, a la vez que pondrá en vigencia la interculturalidad en el Perú, en aras de aprender a convivir entre diferentes.

Es en este escenario en el que debe situarse la acción de asociaciones o gremios magisteriales como la ANAMEBI y el SUTEP. En ambos casos, y desde la nueva perspectiva profesional docente, la labor de los gremios sindicales requieren ampliar el discurso étnico y el alineamiento de las demandas indígenas en la agenda educativa nacional, con una visión ampliada que debe suponer compromiso y a la vez agencia y alineamiento con los intereses de los pueblos indígenas con la sociedad mayor, en tanto estamos ante colectivos étnicos, que requieren de políticas de inclusión social en su búsqueda de autoafirmación y de emancipación social.

En otras palabras, que vale para otros contextos de la comunidad andina, las condiciones actuales de nuestro país de crecimiento económico, requieren dejar de lado las políticas desregulativas patrocinadas por el Banco Mundial, y apoyar las experiencias construidas desde las perspectivas de los pueblos indígenas y de los gremios magisteriales, que implica mayor inclusión social y romper con una actuación supuestamente neutra promovida por los Acuerdos de Gobernabilidad que pide a los maestros y maestras que trabajan con educandos y comunidades indígenas sin promover el cambio social. Si cada equipo de maestros, desde el seno de su centro educativo, articulado a la comunidad lo refuerza culturalmente, la participación de la comunidad en el currículo escolar tendrá mayor pertinencia, de la cual forma parte, se encamina a una acción profesional distinta de acuerdo con el espíritu recién descrito, los gremios y asociaciones magisteriales no pueden seguir eludiendo los desafíos políticos, epistemológicos y pedagógicos que una nueva EIB efectiva y de calidad implican.

En suma, consideramos que el maestro debe superar su habitual actitud de pedagogo o funcionario de Estado para, premunido de un profundo espíritu de movilización social que implique la valorización profesional y de compromiso social y político para una mayor inclusión social e intercultural, situar su acción en el marco de las transformaciones sociales y económicas que el país necesita. Siendo ésta una cuestión de orden moral y política, toca a las asociaciones y gremios magisteriales incorporar esta nueva dimensión a sus agendas reivindicativas a la vez que abogar por un profundo cambio actitudinal entre sus miembros.

Al respecto, resulta promisorio la actual apertura de la ANAMEBI al diálogo con sabios y expertos indígenas en aras de lograr cambios profundos en la comprensión de la EIB en el país. En la EIB y, en sentido más estricto, a la EIB en medios rurales, hecho que, desde

hace algún tiempo, ha dado resultados en otros contextos y en distintos escenarios de la región. No cabe duda de que tampoco en el Perú basta con abordar la problemática de la EIB en el ámbito rural, pues, como se sabe, casi la mitad de la población hablante de un idioma indígena en el país, sobre todo en el caso andino, habita hoy en centros poblados, ciudades intermedias, capitales departamentales y hasta en la propia ciudad de Lima. Ello exige pensar en un tipo de EIB también para las áreas urbanas del país; para comenzar, habría que empezar a implementarla con toda la población indígena que asiste a centros educativos urbanos.

Sea como fuere, tampoco cabe postergar más la puesta en vigencia de la educación intercultural para todos, pues solo de esta manera el sistema educativo contribuirá a una verdadera democratización del país. Ello exige cambios profundos en la forma de ir hacia el sinceramiento de políticas y prácticas pensar, planificar y desarrollar la educación. Si solo se pusiera en vigencia lo previsto al respecto en la Ley General de Educación vigente y en el Proyecto Educativo Nacional, el Perú avanzaría significativamente en la necesaria interculturalización de su sociedad.

Para la implementación efectiva de una EIB de calidad, debe incluir a todo el sistema educativa y no comenzando por el área rural; aunque se reconoce que es allí donde se encuentran hoy las necesidades más apremiantes; y porque el propio MINEDU, pese a haber circunscrito la EIB al ámbito rural y a la educación primaria, no logra hacer de ésta el instrumento tendiente al mejoramiento sustantivo de la calidad de los aprendizajes en el medio rural. Ello ocurre cuando hace ya mucho tiempo diversos proyectos y programas focalizados de EIB han aportado evidencias de que los cambios en este sentido no son solo deseables sino sobre todo posibles cuando la EIB se implementa desde planes serios, con reformas curriculares, materiales educativos apropiados, involucrando y acompañando técnicamente a los docentes e implicando a los padres y madres de familia en su desarrollo (López, 1995; Zavala y otros, 2007).

Sin embargo las luchas de las organizaciones indígenas, ha producido mayor autoestima de los indígenas, donde las personas de procedencia indígena ya no se avergüenzan de su idioma; ni de su color, o procedencia o filiación y fe. Procedemos de raíces culturales panteístas, por lo tanto no se puede imponer una religión, una fe o un solo idioma en la educación. Si las organizaciones indígenas recobran la autoestima y su

identidad: enfrentando a la sociedad racista, ayudará a que los maestros luchen por formar un hombre nuevo en una sociedad plurinacional e intercultural.

Es importante presentar como logro mayor el reconocimiento que tendría los modelos de educación indígena, que a partir de participación de los diferentes actores educativos pudo rescatar la utilización de su idioma materno como lengua de aprendizaje; probando ser la mejor estrategia de movilización social para el mantenimiento y desarrollo de los pueblos como etnia y de sus cultura y lengua. Con ello se inicia con esperanza; la promoción de políticas educativas con posibilidades de ser replicadas dentro y fuera de la región andina. En consecuencia se necesita, por ejemplo, la EBI en la Amazonía peruana aumentar la presencia del Estado, para que fortalezca y financie la institucionalidad indígena, ya que desde la década de los 70, el modelo de la EIB cuenta con una base legal suficiente; el asunto es llegar a acuerdos con las organizaciones indígenas; para hacer las propuestas viables y que el gobierno tenga la voluntad política, como es el caso boliviano, que ha articulado las políticas públicas de educación con desarrollo e interculturalidad; gobernabilidad y democracia.

La participación de las comunidades indígenas y los demás actores educativos en un proyecto educativo inclusivo es lo más relevante y pertinente. Los pueblos indígenas tienen una rica historia y tradición de participación en los proyectos educativos y en la exigibilidad y gestión de políticas públicas; el derecho a la educación ha sido una reivindicación continua, y una reivindicación nacional. A pesar del carácter unicultural en que estaba organizado el sistema escolar y la educación estatal para el caso peruano es racista, es lo que se impartía en la escuela, el no conocernos por lo tanto no podemos juntar en proyectos de ciudadanía y emancipación comunes. En cambio la participación de pueblos indígenas ha ofrecido diversas experiencias innovadoras a través de mayor participación en las políticas educativas, en contextos sociales y políticos cambiantes y de fragmentación social, no siempre favorables.

En el caso peruano, las organizaciones indígenas amazónicas han tomado como experiencia positiva de otros pueblos indígenas de la región andina y volviendo a las fuentes originales de la reforma educativa del 72; adecuando la propuesta al contexto cultural y lingüístico a través de los Consejos Educativos de Pueblos formulada por AIDSESEP, integrados por sus conocedores de la cultura o “sabios”, y con asambleas a nivel provincial, regional y nacional. Son estos consejos educativos los que estarían llamados a formular sus propias estrategias educativas. Sin embargo desde el Estado, las propuestas de gestión

educativa interculturalidad, siguen ancladas en el plano discursivo y difícilmente logran influir suficientemente, en la vida cotidiana de la gente y modifiquen las relaciones sociales de convivencia en ellas.

La EBI peruana tiene esa misión, aun el contexto sea difícil de afrontar frente a la desactivación de los espacios avanzados de participación, principalmente el papel de las organizaciones indígenas que participaban en la gestión de la formación de docentes bilingües. El Ministerio de Educación en Lima, demostró su poca flexibilidad en los asuntos de la EIB; haciendo rígida que las comunidades participen, para ir definiendo su propia función de control y vigilancia social en la educación, como una responsabilidad social compartida para que las niñas y niños aprendan en las escuelas bilingües

CAPITULO VII.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo presentaremos los resultados de las encuestas y entrevistas sobre las percepciones y expectativas de los actores locales a partir de la sistematización de los instrumentos utilizados y la observación de campo realizada en las comunidades de estudio. Se aplicaron encuestas a los padres de familia, docentes, niñas y niños de las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri en Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) y en la Comunidad Nativa San Francisco – Pucallpa, en el Departamento de Ucayali (Perú), espacios geográficos que conformaron la muestra de la investigación.

1. La Comunidad Nativa de San Francisco:

El pueblo indígena Shipibo pertenece a la familia lingüística Pano. Vive ubicado en las orillas de los ríos Ucayali, Pachitea, Callería, Aguaytía, Tamaya, Abujao, Piski, y de los lagos de Yarinacocha, Imiria, Canaan de Tipishca, Sharamasho. Actualmente se encuentra organizado en 115 comunidades a lo largo y ancho del río Ucayali y de sus afluentes, así como en los Asentamientos Humanos de la ciudad de Pucallpa. Antiguamente, los misioneros Jesuitas y soldados en exploración por el Ucayali, realizaron el primer contacto con los Shipibo, quienes los rechazaron con sus propias armas, llevando a cabo un ataque a la misión Jesuita en el Huallaga.

En el aspecto Económico, los shipibo se dedicaban a la agricultura de rosa y quema, que es la actividad de vital importancia para la subsistencia de la familia y su economía doméstica. Los principales cultivos son: plátano, yuca, maíz, arroz, fríjol, chichayo, maní; etc. así como pescados: Paiche, gamitana, zungaro, etc. Todos estos productos se comercializaban en el mercado más cercano; o directamente a los centros poblados como: Contamana, Masisea, Iparía y en la ciudad de Pucallpa. También se les vendía a los regatones. Desde 1930 aproximadamente, los primeros misioneros protestantes se instalaron en territorio de los Shipibo y difundieron la religión y la educación formal. La educación tradicional era de tipo informal, es decir una educación de padres a hijos con mucha disciplina; hasta que el niño era un hombre útil a la sociedad.

Las niñas no podían preguntar sobre cosas que les estaban ocurriendo, tampoco podían opinar. La mujer era educada por sus madres (abuela, tía) para servir a su marido y ser buenas madres. Cuando apareció la educación formal, esta era en castellano. Los padres mandaban a la escuela a estudiar sólo a los hijos varones porque ellos iban a ser jefes de la comunidad, y tenían que desempeñar las funciones de: Agente, tenientes, promotores, etc. Las niñas no iban a la escuela para evitar que constituyeran una familia con los mestizos. En la actualidad estudian todos los hijos, varones y mujeres, ya que los roles y el proceso de socialización han cambiado, también están desapareciendo los cantos que la madre, padre o hermano (a) mayor cantaban cuando cuidaban a los más pequeño del hogar.

Según el último censo de 2007, fue registrado un total de 30,178 habitantes Shipibo. En la cultura Shipibo, los hombres han abandonado el uso de la kushma, usando camisa y pantalón. En cambio la mujer Shipibo sigue vistiendo su blusa y falda pintada y bordada. De la misma manera el uso de herramientas para la pesca, el trabajo agrícola y la vivienda del pueblo Shipibo han cambiado. Pero sin que eso signifique una ruptura con el ecosistema porque todavía existe armonía y equilibrio entre los hombres y la naturaleza.

Aunque había conflictos entre las diferentes clases de familia o pueblos indígenas, se ha mantenido la forma de ocupación y el trato efectivo entre miembros del mismo grupo familiar y comunitario. El pueblo Shipibo destaca sus manifestaciones artísticas en la artesanía con el pintado de sus telas, la confección de sus cerámicas, como tinajas, platos, ollas de barro, así como collares. Existe una condición de género en el trabajo. Al hombre se le asigna la búsqueda de los alimentos en el bosque, así como la construcción de

herramientas, armas, canoas, lanzas, arpones, etc. Trabaja como peón, cazador, pescador o extractor de madera y agricultor. La mujer se encarga del desarrollo de la actividad artesanal, como hilar, hacer ropa de algodón, pintar telas. También se ocupa de las actividades domésticas de la casa.

La Comunidad de San Francisco, se ubica a pocos minutos de la Ciudad de Pucallpa, en la Amazonía Peruana. Aquí viven más de 300 familias shipibas, la tercera etnia más grande del país. Aunque ahora viven muchos mestizos, poblaciones que vienen de otros sectores a convivir y trabajar con ellos. Ahora existe una convivencia bastante sólida entre nativos y foráneos. Sin embargo, lo que hace a uno determinar visitar este lugar son la riqueza cultural, lingüística, además de la variedad de plantas medicinales, que favorecen el estudio botánico y fomentan el desarrollo del curanderismo. San Francisco el más antiguo y numeroso centro poblado de las comunidades nativas de la etnia Shipibo-Conibo en la zona.

Sus habitantes mantienen viva su cultura manifestada a través de la artesanía, idioma, rituales, tradiciones, el uso de plantas medicinales y la utilización de materiales propios de la zona para construir sus viviendas. Asimismo, se dedican a la producción y venta de artesanía (cerámica, telas pintadas y bordadas y collares y adornos en general) incluso en algunos casos, se mantiene el trueque. En los alrededores se pueden realizar caminatas, campamentos y observar la flora y la fauna silvestre. En la misma comunidad, se organizan "noches shamánicas", conjunto de rituales mágicos- religiosos propios de la cultura local.

Los shipibos-conibos utilizan el bosque conservando las tradiciones de sus ancestros, cazan, recolectan y cultivan como parte de sus tareas diarias. Se ubica a 14 km del puerto Callao (45 minutos en bote desde el puerto de Yarinacocha aproximadamente o 15 minutos en auto desde Pucallpa aproximadamente). Los aspectos más profundos de la comunidad, son el choque cultural con occidente, la conservación de sus prácticas culturales y sobretodo de la cosmovisión shipiba. Los comuneros shipibos se han resistido a transformarse en distrito para conservar sus tradiciones y sus formas organizativas como comunidad nativa.

Cuentan los pobladores que en esta zona, los primeros shipibos se establecieron aquí por las condiciones de la tierra y su gran extensión. Eran apenas seis familias las que vivían en la zona. Todas dirigidas por el "curaca", personaje líder de la tribu. Así vivieron hasta el cuatro de octubre de 1914, al llegar a la comunidad el padre franciscano Enrique Felipe Lake,

quien propuso al curaca Salvador López establecer la primera comunidad cristiana. Luego de una reunión con todos los miembros del lugar, lograron acceder al pedido del franciscano; de esta forma la evangelización llegó a la zona, creando una serie de cambios fundamentales a sus creencias. El mundo shipibo nunca volvió a ser el mismo. Luego de celebrar una misa y contar con la venia de los miembros de la tribu, se le bautizó a la comunidad con el nombre de San Francisco de Asís.

Antes de aquel nombre, la comunidad se llamaba Jepe-Wesha o isla de Yarina. En la actualidad, la comunidad de San Francisco pertenece al distrito de Yarinacocha (Jepe Ian). El término yarina proviene de una palmera que crece en las laderas del lago del mismo nombre. Tras construir la primera iglesia cristiana, se funda la escuela misionera católica, funcionando hasta 1930, donde el estado peruano establece la primera escuela mixta estatal. En 1957, la comunidad recibe el título de propiedad, con una dimensión de 1900 hectáreas de ancho y 7333 hectáreas de fondo. En 1975 la comunidad se establece en el Registro Nacional de Comunidades Nativas y Campesinas del Perú.

El Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha (ISPBY), como centro de educación superior donde estudian estudiantes de 14 etnias de la amazonia peruana; juega un rol importante en la formación de maestros bilingües interculturales que trabajan en las escuelas bilingües de la comunidad, sirviendo la comunidad como un espacio para la extensión de las prácticas de los alumnos de formación inicial shipibo como intelectuales orgánicos y que sirven para la reproducción de su sistema social. Es precisamente en el terreno del actual ISPBY; donde se dio inicio al primer programa de capacitación para indígenas, con la intención que replicaran la experiencia en sus comunidades de origen. Conforme fue pasando el tiempo, este programa se institucionalizó, lográndose expandir a la preparación para la enseñanza a nivel secundario y actualmente es un centro de instrucción superior reconocido a nivel oficial. Este afán de los indígenas -y de los shipibos en concreto- por superarse es fundamental para entender el proceso por el cual atravesó la EBI. Considero que este proceso no ha terminado ya que se está por abrirse la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) en el mismo Yarinacocha. Este espacio está pensado para seguir motivando a los indígenas a lograr mayores niveles de instrucción y, por ende, tener más profesionales que apoyen sus demandas y a sus organizaciones

Para las organizaciones indígenas, es importante levantar la plataforma de la EBI como la materialización de muchas de sus demandas. Ellos perciben que con un determinado

tipo de EBI pueden lograr formar cuadros y bases para fortalecer el movimiento indígena. Precisamente es un grupo de dirigentes shipibos los que hacen las veces de principal aval respaldado del ISPBY en cuanto a toma de decisiones o problemas se refiere. Existe una relación muy cercana entre el ISPBY y ciertas organizaciones shipibas de Ucayali. Se daría un determinado tipo de educación que materializaría sus demandas y las volvería más fuertes al contar con más voces. A través de la EBI se buscaría que las comunidades manejen el discurso de las organizaciones, legitimando de esta manera las reivindicaciones que éstas piden y por ende la labor de sus dirigentes. Finalmente el principal mecanismo para que un líder siga en su cargo está en que las personas comunes sientan que él lucha justamente por lo que ellos quieren.

2. Las comunidades de Ipatimiri y Ivamirapinta:

Ambas comunidades pertenecen a la etnia guaraní localizada zona del Gran Kaipependi-Karovaicho, conformada por dieciocho comunidades¹⁷⁶ y ubicada en el distrito de Gutiérrez (y una pequeña parte en el distrito de Charagua). La zona limita al norte con el distrito de Gutiérrez; al sur, con el distrito de Camiri; al este, con el distrito Charagua y al oeste con el centro poblado de Ipati, en el departamento de Santa Cruz de la Sierra. La organización de ambas comunidades se basa en la familia extendida; está representada y estructurada por la Asamblea Comunal, Corregidor, Alcalde, Secretario, Tesorero y Vocal. Existe también Junta Escolar.

La agricultura fue desde tiempos remotos la principal actividad económica de las comunidades guaraníes. Actualmente, en Ivamirapinta e Ipatimiri, al igual que en el resto de las comunidades, la producción agrícola es la labor más importante de las familias, y el maíz es la fuente principal de subsistencia, con un mínimo de excedentes destinados a la comercialización. También se siembra fríjol (consumo y venta), joco, zapallo, yuca, camote. Se crían gallinas, chanchos, chivas, vacas y toros (consumo y venta), caballos (muy pocos) y burros (sobre todo venta). En ambas comunidades es bastante notoria la migración temporal de hombres adultos y jóvenes a la zafra de la caña y el algodón y aserraderos del norte del departamento de Santa Cruz. Quienes se quedan en la comunidad en su mayoría son mujeres

¹⁷⁶ En los Anexos se ofrece una lista de las comunidades de la zona.

y por consiguiente, cuando hay Asamblea Comunal en época de zafra, la participación es principalmente femenina.

En Ivamirapinta existe una escuela que cuenta con los ciclos de primaria (ocho grados) y una cancha deportiva poli funcional. También hay una parroquia y un Centro de Educación Media Acelerada (CEMA rural) para jóvenes y adultos que llegan de diferentes zonas. La comunidad de Ipatimiri cuenta con escuela completa: preescolar, básico, intermedio y medio (secundaria). La escuela cuenta con 8 aulas, una dirección y un salón de reuniones de cemento y techo de calamina con cielo raso. Existen además casas construidas recientemente en diciembre del 2007 para los docentes de tabique de adobe y caña y techo de paja. Existe también una cancha deportiva que es proscenio para las actuaciones o ceremonias escolares y comunales.

En las dos comunidades la mayoría de las viviendas son rústicas (hay algunas casas de calamina) semi dispersas, ubicadas alrededor de la escuela, en agrupaciones familiares de 4 ó 5 casas. Las casas son de paredes de adobe con techo de paja. Solamente las escuelas, postas sanitarias e iglesias están construidas con cemento y ladrillos. En cuanto a servicios básicos, ambas comunidades se benefician del sistema de agua para consumo humano por gravedad —cuya fuente está ubicada en la cabecera del micro cuenca de Kapiakuandi—, pero no tienen alcantarillado sanitario. Ambas cuentan con postas médicas de material (piso de cemento y techo de tejas), que están relativamente equipadas; tienen medicamentos y son asistidas con frecuencia regular por un enfermero de la misma comunidad. Ninguna de las comunidades cuenta con luz eléctrica, pero ambas cuentan con sendas radios de funcionamiento diario, y en Ivamirapinta existe además una cabina de telefonía de la Empresa Nacional de Telecomunicaciones (ENTEL).

La lengua predominante de ambas comunidades es el guaraní; la mayoría de los comunarios hablan sólo guaraní, tanto en la familia como en la comunidad. El guaraní es la lengua de socialización, de comunicación intrafamiliar, y de comunicación intracomunal. El uso del castellano depende de la presencia de un castellano hablante: un comerciante, un profesor, el párroco o las autoridades educativas. A nivel de la comunidad la mayoría de las situaciones comunicativas se dan en guaraní; por ejemplo, la Asamblea Comunal, la asamblea de la Junta Escolar o Educativa, las reuniones de padres de familia, eventos (promoción, fiestas), encuentros deportivos.

De acuerdo a los censos comunales de 2006, la comunidad de Ivamirapinta cuenta con 134 familias que alcanza a un total de 727 habitantes. Ipatimiri 222 familias alcanzando a una población de 1029 habitantes. Los estudiantes de Ipatimiri e Ivamirapinta son de la misma comunidad mayoritariamente, aunque también existen otros estudiantes de comunidades cercanas como Eiti, Kapirenda, Kaipependi, Sinaí, Pozo Riva e Iviatä. Podríamos decir que en su gran mayoría son guaraní hablantes porque provienen de familias guaraníes (excepción hijos de algunos profesores castellano hablantes) con un bilingüismo guaraní – castellano bastante aceptable. Los profesores en casi un 100 % son egresados del INSPOC, bilingües y con buen manejo del guaraní como primera lengua y bastante aceptable del castellano como segunda lengua.

3. Resultado de las Encuestas:

En la parte cualitativa de la investigación, se eligió como nuestra a los diferentes actores educativos: padres de familia, docentes y estudiantes, niñas y niños. Estos autores participaron en la implementación de la EIB o son beneficiarios de esta modalidad educativa, en las escuelas indígenas, objeto de estudio; tanto en las comunidades de Bolivia como de Perú. El recojo de la información permitió analizar e interpretar la información estadística respecto a las tendencias de nociones, percepciones y expectativas de los actores de la comunidad educativa; mientras que la investigación cualitativa, tuvo el propósito de dilucidar, jerarquizar y fundamentar dichas tendencias. Ergo, ambos enfoques investigativos, durante la pesquisa, fueron eminentemente complementarios.

Las encuestas que se aplicaron fueron:

- 106 padres y madres de familias encuestados en la comunidad de San Francisco
- 55 padres y madres de familia encuestados en las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri.
- 48 niñas y niños de escuelas indígenas de la comunidad nativa de San Francisco.
- 20 niñas y niños de escuelas indígenas de las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri.

Se presenta los siguientes resultados:

A. Padres y madres de familia

a. Conocimiento de la EIB

Cuadro N°1
Nivel de conocimiento de la EIB por los padres y madres de familia
Según comunidades y género

Comunidad	Si				Subtotal		No				Subtotal		Total	
	Padres		Madres				Padres		Madres					
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	50	47.2%	37	34.9%	87	82%	6	5.7%	13	12.3%	19	18%	106	100.0%
Ivampirapinta	12	48.9%	12	48.9%	24	98%	1	2.1%					24	100.0%
Ipatimiri	8	38.1%	10	47.6%	18	86%	1	4.8%	2	9.5%	3	14%	21	100.0%
Total	70	46.2%	59	38.9%	129	85%	8	5.0%	15	10.0%	22	15%	151	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. 2007.

El cuadro N°1 refleja que de los 151 padres y madres de familia que fueron entrevistados en las tres comunidades, En el caso de la comunidad shipiba de San Francisco, el 41% conocen de la EIB, los hombres más que las mujeres, probablemente por la cercanía la distrito de Yarinacocha donde funciona el Instituto Pedagógico Bilingüe. El promedio de los que no tienen información de la EIB es 9%, con una mayor proporcionalidad de las mujeres frente a los hombres. En las comunidades guaraní de Ivampirapinta e Ipatimiri, el 49% y 42% respectivamente, siendo las mujeres las que mayor información tienen sobre la educación bilingüe. Este hecho es debido a que las dos comunidades fueron lugar de intervención del Proyecto de EIB ejecutado por UNICEF y el MED en la región guaraní y a la influencia que tiene el Instituto Normal Plurilingüe del Oriente y Chaco Boliviano (INSPOC) por los programas de extensión curricular que benéfica a estas dos comunidades. Al contrario, el 15% indican que no conocen y no han oído hablar de la EIB. En términos de género, existe tendencia a un mayor conocimiento por parte de los padres entre el pueblo shipibo que de las madres en el pueblo guaraní. Probablemente la diferencia se deba a que los

padres tuvieron mayor acceso a los cargos dirigenciales y por ende a la participación a los diferentes eventos educativos.

Conocimiento de la EIB según experiencia educativa:

Cuadro N°2

Nivel de conocimiento de la EIB por los padres y madres de familia según experiencia en EIB

Comunidad	Si				Subtotal		No				Subtotal		Total	
	Padres		madres		N°	%	Padres		Madres		N°	%	N°	%
	N°	%	N°	%			N°	%	N°	%				
con PEIB	53	49.8%	42	39.5%	96	89%	4	4.2%	7	6.5%	11	10.7%	112	100.0%
Sin PEIB	10	31.7%	14	45.0%	23	77%	2	6.7%	5	16.7%	7	23.3%	30	100.0%
Total	63	45.8%	56	40.7%	119	87%	6	4.7%	12	8.7%	18	13.5%	132	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

El cuadro N°2 indica que de un total de 132 padres y madres de familia de las tres comunidades encuestadas el 98%, equivalente a 112 personas afirman haber participado en algún programa de sensibilización e información sobre la EIB, de los cuales el 89% conocen la EIB entre padres y madres; en mínimo porcentaje de 10.7% no conoce la EIB. Cabe señalar que la diferencia de conocimiento entre padres y madres no es significativo ya que de los 10.7% que no conoce la EIB el 6.5% corresponde a las madres y el 4.2% a los padres.

b. Actores y medios mediante los cuales se informaron sobre la EIB

Cuadro N°3

Actores y medios con los que informaron sobre la EIB
los padres y madres de familia

Comunidad		Ivimirapinta/Ipatimiri		San Francisco	
Actores y medio		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
13. ¿Por qué medio se informó?	p13.1. Dirigentes	5	11.1	15	14.5
	p13.2. Asambleas	11	24.4	40	38.9
	p13.3. Boletines	0	0		
	p13.4. Radio	5	11.1	12	11.4
	p13.5. Periódico	1	2.2		
	p13.6. Televisión	1	2.2		
	p13.7. amigos	2	4.4	2	2.9
	p13.8. Iglesia	1	2.2	1	0.6
	p13.9. Organización indígena	1	2.2	4	
	p13.10. ONG	1	2.2	1	0.6
	p13.11. Parientes	0	0		
	p13.12. Dirigentes	4	8.8	6	5.7
	p13.13. Profesores	5	11.1	11	10.4
	p13.14. Director	2	4.4	6	5.6
	p13.15. Talleres	3	6.6	5	4.7
	p13.16. Asesor pedagógico	1	1.0		
	p13.17. Otros	2	4.4	3	2.9
Total		45	100.0	106	100

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

En las comunidades guaraníes de Ivimirapinta e Ipatimiri, los medios por los cuales los padres y madres de familia se informaron sobre la EIB, en orden de importancia, se tienen las asambleas con 24.4%, la radio con 11.1%, los dirigentes con 11.1%, los profesores con 11.1%, talleres 6.6%. En la comunidad shipiba de San Francisco, los medios por los cuales los padres y madres de familia se informaron sobre la EIB, en orden de importancia, se tienen las asambleas con 38.9%, la radio con 11.4%, los dirigentes con 14.51%, los profesores con 10.4%, talleres 4.7%.

En cuanto a las asambleas se puede subrayar la importancia de la difusión de la EIB, ya que la misión del CEPOG es la educación, teniendo como tarea fundamental la educación intercultural y bilingüe, la alfabetización y formación completa de todos los integrantes del

pueblo guaraní. En las comunidades guaraníes la asamblea es una instancia donde se resuelven conflictos o problemas, se plantean y se toman decisiones. En el caso de la población shipiba ORAU es la organización quien realiza procesos de consulta en las asambleas de la comunidad con la actividades que realiza conjuntamente con el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha y al Universidad Intercultural de la Amazonia Peruana. También es común que sea las asambleas las instancias democráticas donde toda la comunidad interviene sobre las decisiones a tomar en apoyo a los programas de EIB.

La radio adquiere importancia por el Programa Guaraní, producido por el TEKO Guaraní y difundido por Radio Camiri desde la década de los 90, actualmente existe algunos programas bilingües difundidos por la radio Parapetí que tiene un alcance más local. Los dirigentes son importantes porque en diferentes eventos plantean como tema discusión el tema de EIB, finalmente, los profesores y los talleres porque algunas veces se organizaron charlas sobre la importancia de la EIB. En el caso de la comunidad shipiba es radio Progreso la emisora que más abre sus espacios a ORAU, con programas educativos. Se tiene programado de la salida al aire de una radio de la propia ORAU.

c. Capacitación recibida en EIB

Cuadro N° 4

Capacitación que recibieron los padres y madres de familia en EIB según comunidades

Comunidad	Si				Subtotal		No				Subtotal		Total	
	Padres		Madres		N°	%	Padres		Madres		N°	%	N°	%
	N°	%	N°	%			N°	%	N°	%				
San Francisco	20	18,1%	8	7,2%	23	25%	39	35,3%	44	39,4%	82	75%	110	100,0%
Ivampirapinta	9	30,6%	4	14,5%	14	45%	7	22,6%	10	32,3%	17	55%	31	100,0%
Ipatimiri	5	20,5%	3	11,4%	7	32%	6	29,5%	8	38,6%	15	68%	22	100,0%
Total	34	20,8%	15	9,2%	44	30%	52	32,1%	62	37,9%	114	70%	163	100,0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

En lo referente a la capacitación a los padres y madres de familia en temática de EIB el Cuadro N°4 refleja que de un total 163 personas entrevistadas, en la comunidad de San

Francisco el 25% (23 personas), en Ivamirapinta 45% (14 personas) 3 Ipatimiri el 32% (6 personas) afirma que han recibido capacitación. Haciendo una comparación por comunidades, no se observa una diferencia sustancial en capacitación, el porcentaje de la no capacitación a los padres y madres de familia es alto en las tres comunidades. Sin embargo en categoría de género, se observa que los padres (el 20%) son los que mayor capacitación recibieron en temas de EIB, y solo el 9.2% de las madres recibieron capacitación.

Si bien en el cuadro N°1 se constata el conocimiento de la existencia de la EIB por la mayoría de los padres y madres de familia entrevistados, sin embargo a partir del presente cuadro se podría inferir que el conocimiento de los objetivos y alcances de la EIB por parte de los entrevistados es débil, en el sentido de que muy pocos fueron capacitados en temas de EIB.

d. Nivel de comprensión de la EIB

Cuadro N°5

Comprensión de la EIB por los padres y madres
De familia según comunidades

COMPRESION DE LA EIB	San Francisco		Ivamirapinta		Ipatimiri		TOTAL	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
14.1 Educación en lengua originaria	8	7.3	2	7.8	2	8.5	12	7.5
14.2 Educación para indígena y/o campesinos	4	3.4	1	1.6	4	17.0	9	5.5
14.3 Recuperación de la cultura	16	13.7	4	12.5	4	19.1	24	14.2
14.4 Enseñanza en dos lenguas	71	60.7	16	50.0	13	53.2	100	57.7
14.5 Recuperación de la cultura y lengua originaria	44	37.6	8	26.6	5	21.3	57	33.3
14.6 No responde	3	2.6	1	1.6			4	2.0
14.7 Otros	1	0.9	1	1.6	1	2.1	3	1.4
14.8 No sabe	3	2.6	1	4.7			4	2.3
Total	150	100.0	34	100.0	29	100.0	213	100.0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

De acuerdo a los resultados de la encuesta, la mayoría de los padres y madres entienden que la EIB es la “Enseñanza en dos lenguas” (58%). Le sigue “Recuperación de la cultura y lengua” (33.3%), “Recuperación de la cultura” (14.2%). Como se podrá observar la

comprensión de la EIB por parte de los padres y madres de familia se restringe al ámbito puramente lingüístico y falta avanzar en el desarrollo de uno de los elementos fundamentales de la EIB, la interculturalidad. Si bien se hace referencia a la recuperación de la cultura, la cual se limita todavía la folklorización de la cultura, dejando de lado el tratamiento de la orientación política de la EIB.

a. Niños y niñas

a. Conocimiento de la EIB

Cuadro N°6

Nivel de conocimiento de la EIB por los niños y niñas de familia según experiencia en EIB

Comunidad	Si				Subtotal		No				Subtotal		Total	
	Niños		Niñas		N°	%	Niños		Niñas		N°	%	N°	%
	N°	%	N°	%			N°	%	N°	%				
San Francisco	35	31.1%	30	26.3%	65	57%	26	23.2%	22	19.3%	48	43%	113	100.0%
Ivimirapinta	9	40.5%	6	31.0%	15	71%	6	11.9%	4	16.7%	6	29%	21	100.0%
Ipatimiri	5	19.2%	7	26.9%	12	46%	17	26.9%	7	26.9%	14	54%	26	100.0%
Total	49	30.4%	43	27.0%	92	57%	49	22.4%	33	20.2%	68	43%	160	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Del total de 47 niños y niñas encuestados en la región guaraní de las dos comunidades el 71% tienen conocimiento de la EIB en Ivimirapinta y el 46% en Ivimirapinta. En cambio, el 26.9% y el 16.7% en no Ipatimiri e Ivimirapinta respectivamente no conocen de la EIB. Del total de 48 niños entrevistados en la Comunidad de San Francisco el 57% y el 48% no tiene información ni conocimiento sobre la EIB. Esto significa que los entrevistados que dicen conocer han sido los que en sus primeros años han sido formados dentro la metodología de la EIB, mientras que otros que no conocen que se encuentran en el II o II ciclo de la educación primaria ya no están dentro de la modalidad bilingüe. Además, que en la actualidad alguna escuelas ya no funciona con la EIB ni tienen maestros guaraníes, por lo tanto han optado nuevamente por la enseñanza en castellano a pesar de estar dentro de los programas oficiales de la educación bilingüe, tanto en Bolivia como en Perú.

b. Actores y medios mediante los cuales se informaron sobre la EIB

Cuadro N°7

Actores y medios con los que se informaron
sobre la EIB los niños y las niñas

Comunidad		San Francisco		Ivampirapinta e Ipatimiri	
6. ¿Por qué medio se informó?		Numero	%	Numero	%
	p6.1. Profesores	56	49.5	30	63.0
	p6.2. Escuela	39	34.5	6	12.8
	p6.3. Boletines				
	p6.4. Radio	9	8.0	4	8.5
	p6.5. Televisión	1	0.6	3	6.4
	p6.6. Amigos	2	1.21	1	2.1
	p6.7. Iglesia				
	p6.8. Parientes	3	2.7	3	6.4
	p6.9. Periódico				
	p6.10. Director				
	p6.11. Funcionario Pedagógico				
	p6.12. Otros	3	2.7		
Total		113	100.0	47	

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

En cuanto a los medios de información que tuvieron acceso los niños y niñas se constata que las comunidades guaraníes el 63% y el 49.5 en la comunidad shipiba de San Francisco lo han obtenido de sus profesores. En las comunidades guaraníes el 12.2% se informó en la escuela y el 9.5% se informó mediante la radio. En la comunidad Shipiba de San Francisco el 34.5% se informó en la escuela y el 8% lo hizo a través de la radio. Como se podrá ver los niños y niñas se informaron principalmente en ámbitos escolares, es decir, a través de los docentes como mediadores responsables de la implementación de la EIB. Sin embargo vale la pena remarcar la importancia que tiene la radio como medio de socialización e información de la EIB en las comunidades indígenas.

c. Nivel de comprensión de la EIB

Cuadro N°8

Comprensión de la EIB por los niños y niñas
según departamentos

Comprensión de la EIB		San Francisco		Ivampirapinta		Ipatimiri		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
7. ¿Qué es para ti la EIB?	p7.1. Educación en lengua originaria	8	8.5	2	5.7	2	9.1	12	8.2
	p7.2. Enseñanza en dos lenguas	44	46.8	13	74.3	6	36.4	63	49.2
	p7.3. Educación para indígenas/campesinos	7	7.4			2	6.1	9	6.3
	p7.4. Recuperación de la cultura	3	3.7	2	5.7	1	3.0	6	3.9
	p7.5. Recuperación de la cultura y lengua	27	28.2	3	8.6			30	21.9
	p7.6. No sabe	9	9.6	1	2.9	3	15.2	12	9.4
	p7.8.. Otro	1	.5	1	2.9	4	21.2	6	3.1
	p.7. 7. No responde	3	1.6			2	9.1	5	2.7
Total		102	100.0	22	100.0	19	100.0	143	100.0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. 2007.

Con respecto a la comprensión que tienen los niños y niñas de la EIB, el 49.2% considera que la EIB es la “Enseñanza en dos lenguas”. Destaca la comunidad de Ivampirapinta con el 74.3%; el 28.2% en la comunidad de San Francisco señalan a la “Recuperación de la cultura y lengua”. En las tres comunidades la comprensión de la EIB por parte de los niños y niñas se limita a la enseñanza de lenguas y en mínima proporción hacen referencia al componente cultural.

b. Docentes

a. Conocimiento de la EIB

Cuadro N°9

Nivel de conocimiento de la EIB por los docentes
según departamentos

Comunidad	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	30	93.8%	2	6.2%	32	100.0%
Ivampirapinta	7	100.0%			7	100.0%
Ipatimiri	9	85.0%	1	15.0%	10	100.0%
Total	46	93.0%	3	7.0%	49	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

De un total de 16 docentes entrevistados en la región guaraní de los dos comunidades el 92.5 % manifiestan haber escuchado o conocido sobre la EIB. Ivampirapinta es una de las comunidades que más alto porcentaje (100%) presenta en relación a los otros. Esto se debe a que en los últimos años se dio mayor prioridad en atención a la zona en capacitaciones con el apoyo de la Asamblea del Pueblo Guaraní y del Consejo Educativo Mboarakua Guasu. En la comunidad de San Francisco el 93.8% declara haber sido informado o capacitado en EIB, esto se debe al permanente acompañamiento que realiza el Instituto Pedagógico Bilingüe de Yarinacochoa.

En la comunidad de San Francisco, desde el inicio de la EIB se consideró los avances en la implementación de la EIB por la fuerte tradición del Instituto Lingüístico de Verano, sin embargo se observa docentes que no conocen de la EIB, esto se debe a que en algunas comunidades no se está haciendo EIB y los docentes desconocen el proceso. En Ipatimiri, con 85% de conocimiento nos lleva a explicar que en la mayoría de las comunidades no hace EIB, además no se cuenta con recursos humanos suficiente para la implementación de la EIB, se tiene bastante presencia de docentes no indígenas.

b. Actores y medios mediante los cuales se informaron sobre la EIB:

Cuadro N°10

Actores y medios con los que informaron
sobre la EIB los docentes

Comunidad		San Francisco		Ivampirapinta / Ipatimiri	
Actores y medio		Número	%	Número	%
14. ¿Por qué medio se informó?	1. Dirigentes	3	9.3		
	2. Asambleas	7	21.9	4	23.5
	3. Boletines	3	9.3		
	4. Radio	2	6.3	3	17.6
	5. Televisión	1	3.1		
	6. Periódicos	2	6.3		
	7. Talleres	6	19	5	29.4
	8. Especialista pedagógico	3	9.3	2	11.8
	9. Director	2	6.3		
	10. Amigos	1	3.1		
	11. Colegas				
	12. Org. Indígena			3	17.6
	13. ONGs	1	3.1		
	14. Iglesia				
	15. Otros	1	3.1		
Total		32	100	17	100

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. 2007.

En la comunidad de San Francisco, el porcentaje mayor que aparece en el Cuadro N°10, el 19% de los docentes han tenido información a través de los diferentes talleres sobre EIB. Antecedido por una diferencia mínima de 21.6% % manifiestan haber recibido mediante las Asambleas. Un tercer canal de información es el especialista pedagógico de la UGEL con un 9.3%. Y un cuarto medio de información están los dirigentes con 9.3%. En las comunidades guaraní de Ivampirapinta e Ipatimiri el mayor porcentaje fueron los talleres con 29.4%. Seguido por una diferencia mínima de 23. % de haber recibido información en las asambleas (comunales o de docentes) y 17.6 lo hizo a través de la radio

Si hacemos un breve análisis se puede ver que los actores han recibido la información por diferentes medios, destacando una de ella la participación de los maestros en

los talleres de capacitación. Para los docentes al igual que los padres y madres de familia las asambleas también tienen importancia como de información.

c. Capacitación recibida en EIB:

Cuadro N°11
Capacitación que recibieron los docentes en EIB
según comunidades

Comunidad	Si		No		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
San Francisco	20	72.7%	7	27.3%	27	100.0%
Ivampirapinta	5	64.3%	3	35.7%	8	100.0%
Ipatimiri	4	44.4%	5	55.6%	9	100.0%
Total	29	65.5%	15	34.5%	44	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

De un total de 44 docentes entrevistados el 65.5% recibieron capacitación en temáticas de EIB. En la comunidad de San Francisco es donde el mayor porcentaje de docentes recibieron capacitación el 73%, como ya lo hemos anotado por la fuerte influencia que tiene el INSBY y la Universidad Intercultural de la Amazonia Boliviana. En el Chaco boliviano la comunidad de Ivampirapinta con 64%. Mientras que Ipatimiri presenta un porcentaje inferior de los docentes que recibieron capacitación con 44.4% y más de la mitad el 56% no recibieron capacitación en EIB.

Las diferencias observadas se pueden explicar a partir de la experiencia implementación de la EIB. En la Comunidad de San Francisco fue donde se inició con la implementación de la EIB y donde se cuenta con mayor presencia de docentes shipibos por tanto mayor acceso a los programas de capacitación. En cambio, en Ipatimiri, las unidades educativas visitadas se pudieron constatar la presencia predominante de docentes no guaraníes, por lo tanto no se hace la EIB. En Ivampirapinta se observan mayor presencia de docentes guaraníes que de alguna forma recibieron capacitación en EIB.

d. Nivel de comprensión de la EIB

Cuadro N° 12

Comprensión de la EIB por los docentes según comunidades

Comprensión de la EIB		San Francisco		Ivampirapinta		Ipatimiri		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
12. ¿Para usted que es la EIB?	1. Educación en lengua originaria	2	8.2	1	6.7	1	11.8	5	8.6
	2. Enseñanza en dos lenguas	20	63.9	5	80.0	3	35.3	28	61.3
	3. Educación para indígenas/campesinos	1	1.6			1	17.6	2	4.3
	4. Recuperación de la cultura	4	14.8	1	6.7	2	23.5	17	15.1
	5. Recuperación de la cultura y lengua	13	42.6	2	26.7	4	52.9	19	41.9
	6. Otros	1	1.6					1	1.1
	No sabe								
Total		41	100.0	09	100.0	12	100.0	72	100.0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. 2007.

La comprensión de la EIB por los docentes entrevistados es similar a la comprensión que tienen los padres y los niños. Así el 61% de los docentes señalan que la EIB es “Enseñanza en dos lenguas” (destaca el 80% en Ivampirapinta, el 35% en Ipatimiri; y el 64% en la Comunidad de San Francisco, esta idea es una muestra de que ni los docentes siendo de diferentes procedencias étnicas, los actores principales que tuvieron mayores acceso a las capacitaciones y a las informaciones sobre la EIB tienen una comprensión cabal de la EIB, es decir, también relacionan la EIB con la enseñanza de lenguas. El bajo porcentaje de la comunidad de Ipatimiri se debe a que no todos los docentes son bilingües hablantes del idioma materno que hablan las niñas y niños.

Este conocimiento restringido de los docentes se debe a que las capacitaciones también tenían sesgo en cuanto al tratamiento de temas culturales, y más centrado en el aspecto lingüístico en dos pueblos con contextos lingüísticos diferentes, debido a que las políticas interculturales tienen las mismas matrices pedagógicas patrocinadas por el Banco mundial. Como segunda opción se tiene la “Recuperación de la cultura y lengua” con 42%, y

finalmente con 15% “Recuperación de la cultura”. Como se podrá ver el componente “cultura” tienen también menor importancia para los docentes, lo que significa que el término interculturalidad no se operativiza en el proceso pedagógico.

c. Percepciones sobre la aplicación de la EIB de los padres:

En esta parte se desarrollará las percepciones que tienen los padres y madres, los niños y niñas y docentes con respecto a la implementación de la EIB considerando los siguientes aspectos: uso de las lenguas, aceptación de las prácticas pedagógicas, participación social, logros y dificultades y la calificación de la EIB.

a. Lengua Originaria:

Cuadro N° 13

Aprendizaje de la lengua originaria en la escuela según comunidades y género

Comunidad	Si				Subtotal		no				Subtotal		Total	
	Padres		madres				padres		madres					
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	57	48.7%	51	44.9%	108	93.6%	3	2.5%	4	3.8%	7	6.3%	115	100,0%
Ivampirapinta	17	54.8%	14	43.5%	31	98.3%			1	1.6%	1	1.6%	32	100,0%
Ipatimiri	11	42.3%	15	53.8%	26	96.2%	1	3.8%			1	3.8%	27	100,0%
Total	85	48.9%	80	46.0%	165	94.8%	4	2.3%	5	2.9%	9	5.1%	174	100,0%

Fuente: Encuesta educativa a padres y madres de familia, 2007

Cuadro N° 14

Uso de la lengua en la escuela según departamento y género

Comunidad	Si				Subtotal		no				Subtotal		Total	
	Padres		madres		N°	%	padres		madres		N°	%	N°	%
	N°	%	N°	%			N°	%	N°	%				
San Francisco	57	50.0	52	45.7%	109	95,7%	2	1.7%	3	2.6%	5	4,3%	114	100.0%
Ivimirapinta	17	53.2	14	46.8%	31								31	100.0%
Ipatimiri	10	40.4	15	55.8%	21	96,2%	1	3.8%					21	100.0%
Total	84	49.1	81	47.4%	161	96,5%	3	1.7%	3	1.7%	6	3,5%	167	100.0%

Fuente: Encuesta a padres y madres de familia, 2007.

Como se podrá observar, el cuadro N°13 y 14 arrojan datos significativos referentes al aprendizaje y uso de la lengua indígenas. Así en las dos comunidades en la región guaraní y en la comunidad shipiba de San Francisco, la mayoría de los padres y madres de familia encuestadas muestran una actitud positiva para el aprendizaje y uso del idioma materno en la escuela por parte de sus hijos, por tanto no se observan mayores resistencia o rechazo de desarrollo de la misma.

Así se observan datos, aunque en mínima proporción, de resistencia o de rechazo, pero al parecer estos datos hacen referencia a la demanda de aprendizaje del castellano, “queremos que aprenda castellano” fue una de las ideas señaladas por algunos de los padres y madres encuestadas. Cabe señalar que en ambos (cuadros) no se observan diferencia considerable de opiniones entre hombres y mujeres con respecto a la aceptación y/o resistencia de aprendizaje y uso del guaraní en la escuela.

b. Incorporación de saberes locales en la escuela:

Cuadro N°15

Predisposición a la incorporación de saberes y conocimientos locales según comunidades y género

Comunidad	Si				Subtotal		No				Subtotal		Total	
	Padres		madres				padres		madres					
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
San Francisco	57	50.4%	55	48.2%	112	98,7%	1	.4%	2	.9%	3	1,3%	115	100.0%
Ivamarapinta	17	53.2%	14	46.8%	31								31	100.0%
Ipatimiri	11	44.2%	15	53.8%	26	98,1%	1	1.9%					26	100.0%
Total	85	50.0%	167	48.8%	169	98,8%	2	.6%	2	.6%	4	1,2%	172	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

De manera general haciendo una comparación entre comunidades y género de acuerdo a los resultados de las entrevistas, se puede observar un alto porcentaje en relación a las respuestas afirmativas para la incorporación de los saberes y conocimientos locales en la escuela, así las proporciones en porcentajes en contextos culturales y lingüísticos diferenciados entre las respuestas afirmativas de hombres y mujeres ascienden a 98%.

c. Proceso de enseñanza y aprendizaje

Cuadro N° 16

Opiniones sobre la forma de enseñanza del profesor según comunidades y género

Comunidad	Si				Subtotal		No				Subtotal		Tota	
	padres		madres				padres		Madres					
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
San Francisco	55	47.0%	54	46.2%	109	93,2%	4	3.8%	2	3.0%	6	6,8%	115	100.0%
Ivamarapinta	16	50.8%	10	34.9%	26	85,7%	2	4.8%	3	9.5%	5	14,3%	31	100.0%
Ipatimiri	8	33.3%	21	41.2%	29	74,5%	3	9.8%	4	15.7%	7	25,5%	36	100.0%
Total	79	45.7%	85	43.4%	164	89,1%	18	4.9%	11	6.0%	18	10,9%	182	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. 2007.

Los datos de la encuesta realizada con población adulta en el distrito de San Francisco y las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri como parte de la investigación revelan que existen algunas diferencias de opiniones en términos de departamentos y de género sobre la forma de enseñanza del profesor. En este sentido, la comunidad nativa de San Francisco muestra mayor aceptación con 93.2%, debido al rol de emprendedoras económicas que realizan en la comunidad; pero en términos de género existe mínima diferencias de opiniones.

En segundo lugar, en la regio guaraní con 85.7% se ubica Ivamirapinta, en términos de género se observa mayor diferencias de opiniones. Del 14.3% de desacuerdo el 9.5% corresponde a mujeres, es decir las mujeres muestran mayor desacuerdo con la forma de enseñanza del profesor, porque ellas son las que mayor contacto tienen con la escuela y tienen mayor confianza con sus hijos, por lo tanto se informa sobre la forma de enseñanza del profesor. Finalmente se ubica Ipatimiri con 74.5% de respuestas afirmativas entre hombres y mujeres. Al igual que Ivamirapinta, las mujeres son las menos aceptación muestran respecto a la forma de enseñanza.

De acuerdo a los datos se puede inferir que las respuestas de aceptación sobre la forma de enseñanza del profesor por parte de los padres y madres de familia dependen del perfil docente con lo que se cuenta en cada lugar. Por ejemplo, en Ipatimiri, en la Unidad Educativa de Ñaurenda de 11 docentes 1 es guaraní, en Ivamirapinta, Unidad Educativa de 9 docentes 3 son guaraníes.

Entonces las opiniones manifestadas son, que los docentes no guaraníes, no enseñan en guaraní y muestran actitudes de discriminación hacia sus alumnos, en algunos casos exigiendo que los alumnos lleven uniformes contribuyendo al desplazamiento del vestido típico de la comunidad. Como se podrá constatar las opiniones se relacionan más a las actitudes y a las formas de relación de los docentes con sus alumnos, principalmente, de los docentes no guaraníes.

d. Conocimiento de Roles de la Junta Escolar

Cuadro N° 17

Conocimiento de Roles de la Junta Escolar o APAFA según comunidades y género

Comunidad	si				Subtotal		No				Subtotal		Total	
	padres		madres				Padres		madres					
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	56	48.3%	47	40.2%	103	88,5%	4	3.8%	9	7.7%	13	11,5%	126	100.0%
Ivampirapinta	14	51.9%	11	40.7%	25	92,6%	1	1.9%	1	5.6%	2	7,4%	27	100.0%
Ipatimiri	9	39.5%	10	48.8%	19	88,4%	1	4.7%	2	7.0%	3	11,6%	22	100.0%
Total	79	47.7%	137	41.4%	295	89,1%	6	3.6%	12	7.3%	18		175	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. 2007.

En la mayoría de las comunidades los padres de familia están organizados a través de la Junta Escolar para el caso de las comunidades guaraní o APAFA para las unidades educativas de la comunidad de San Francisco. El cuadro muestra que en las tres comunidades la mayoría de los entrevistados conocen sobre la función de la Junta Escolar o las actividades que realizan la APAFA. En términos de género existe ligera diferencia, ya que los hombres son los que mayor conocimiento tienen al respecto.

e. Participación de los padres de familia en la escuela

Cuadro N° 18

Participación de padres de familia en la escuela según departamento y género

Comunidad	si				Subtotal		No				Subtotal		Total	
	padres		madres				Padres		madres					
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	57	48.9%	53	45.9%	110	94,8%	4	3.4%	2	1.7%	6	5,2%	116	100.0%
Ivamaripinta	13	46.6%	12	39.7%	25	86,2%	2	6.9%	2	6.9%	4	13,8%	29	100.0%
Ipatimiri	8	34.8%	13	56.5%	21	91,3%	2	8.7%					21	100.0%
Total	78	46.6%	78	46.3%	156	92,9%	16	4.7%	4	2.4%	10	7,1%	166	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

La participación social fue uno de los ejes de las programas de Reforma Educativa en Bolivia y Perú, considerada como elemento principal para la implementación de la EIB. En este sentido, de acuerdo a los resultados de las encuestas (Véase cuadro N°18) se observan que los padres y madres de familia empiezan a tener mayor presencia en la escuela. Generalmente, participan en la escuela para hacer trabajos y hacer “reuniones”.

f. Conocimientos de la organización indígena

Cuadro N° 19

Conocimiento de la existencia y de las actividades de la organización indígena

Comunidad	31. ¿Ha escuchado hablar acerca de los CEPOS/ORAU?				32. ¿Conoces que tipo de actividades realizan los dirigentes de los CEPOS/ORAU?			
	Si		No		Si		No	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	51	45.7%	60	54.3%	21	19.4%	87	80.6%
Ivamaripinta	18	58.7%	13	41.3%	12	41.0%	18	59.0%
Ipatimiri	11	39.6%	16	60.4%	6	22.6%	21	77.4%
Total	80	47.2%	89	52.8%	39	23.9%	126	76.1%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

En el caso de las comunidades A más de 10 años de la creación del Consejo Educativo Guaraní - Mboarakua Guasu, los datos revelan que gran parte de los comunarios entrevistados no conocen de la existencia del Mboarakua Guasu. Haciendo una comparación entre comunidades existen algunas diferencias de conocimiento. Así, Ivamirapinta es uno de las comunidades donde los encuestados asumen haber escuchado más del Consejo Educativo Guaraní y Ipatimiri es uno de los departamentos donde menos llegó la información sobre el CEPOG.

También se pudo notar un alto porcentaje de las no respuestas con respecto conocimiento de la existencia del CEPOG con un 53%, y sobre el tipo de actividades que los dirigentes realizan con 76%. Lo cual se puede relacionar con las personas que no conocen del CEPOG, En cuanto al medio por el cual los encuestados se informaron sobre la existencia y las actividades de los dirigentes del CEPOG, se puede subrayar, aunque en mínima proporción, la realización de los “talleres” a través de los facilitadores zonales. En suma, los comunarios desconocen las labores que los dirigentes realizan, e inclusive los objetivos del CEPOG como instancia educativa del Pueblo guaraní.

Cabe destacar que ORAU directamente no interviene con actividades de apoyo en la EIB, lo hace a través de sus aliados, específicamente el FORMABIAP y las actividades extracurriculares que realiza el Instituto Pedagógico Superior Bilingüe de Yarinacocha y la Universidad Intercultural de la Amazonia Peruana. Las actividades propias que ha realizado ha sido la sensibilización a través de medios de comunicación e información sobre la EIB a diferentes actores y el apoyo de congresos para los pueblos indígenas. Por la cercanía a la ciudad de Francisco que tiene la Comunidad Nativa Shipiba de San Francisco, es la primera comunidad receptora de las actividades que se realizan en apoyo en la EIB, de ahí que los pobladores de la comunidad señalan conocer las actividades que realiza ORAU en apoyo a la EIB.

g. Nivel de aceptación de la EIB

Cuadro N° 20

Aceptación de la EIB según departamentos y género

Comunidad	Si				Subtotal		No				Subtotal		Total	
	Padres		Madres				Padres		Madres					
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	61	51.7%	53	44.9%	114	97%	2	.8%	6	2.5%	8	3,4%	122	100.0
Ivamarapinta	17	55.6%	14	44.4%	31	100%							31	100.0
Ipatimiri	11	47.8%	12	50.0%	23	98%	1	2.2%					23	100.0
Total	89	51.9%	797	45.5%	168	97%	3	.9%	6	1.7%	9	2,6%	176	100.0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Con respecto a la aceptación de la EIB, los datos revelan que en la mayoría de los entrevistados entre hombres y mujeres de las comunidades están de acuerdo con la implementación de la EIB. Las resistencias que se constatan en algunos casos se relacionan más al reclamo o a la exigencia de la calidad de la EIB en su implementación. En toda la muestra destaca la importancia que tuvo la EIB en la región guaraní, donde los proyectos pre reforma sensibilizaron a la población para una mayor aceptación por los padres de familia en apoyar esta modalidad educativa y en la comunidad nativa de San Francisco el recuerdo del trabajo realizado por el ILV en la escolarización de las niñas en el primer ciclo de la educación primaria.

h. Calificación de la EIB:

Cuadro N° 21

Tipo de calificación de la EIB de la Reforma Educativa según departamentos

	San Francisco				Ivamaripinta				Ipatimiri				Total	
	Padres		Madres		Padres		Madres		Padres		Madres		N°	%
	N°	% .	N°	% .	N°	% .	N°	% .	N°	% .	N°	%		
Muy Buena	7	12.0	3	5.7	5	27.3	2	16.0	1	4.2	2	18.5	20	11.7
Buena	25	43.6	26	49.1	7	42.4	6	44.0	5	41.7	6	44.4	75	45.2
Regular	22	36.8	15	28.3	3	15.2	5	36.0	6	45.8	5	37.0	56	32.5
Mala	1	.9	2	2.8	2	9.1			1	4.2			6	2.4
No sabe	2	2.6%	5	9.4%	1	3.0%			1	4.2%			9	4.5%
N/R	3	4.3%	3	4.7%	1	3.0%	1	4.0%					7	3.6%
Total	60	100.0	54	100.0	19	100.0	14	100.0	14	100.0	27	100.0	173	100.0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. 2007.

En las dos comunidades guaraní (Bolivia) y en la comunidad nativa de San Francisco (Perú), (véase cuadro 23) los encuestados le dan a la EIB una calificación entre buena y regular. También se observan datos significativos en la calificación muy buena. Esto es una muestra de que se reconoce que la EIB ha sido un gran aporte en el desarrollo de las comunidades guaraníes ya que permitió mayor acceso a materiales, equipamiento, ítems, infraestructura y principalmente mayores oportunidades educativas a los niños.

d. **Percepciones de los niños:**

a. **Aprendizaje en Lengua Originaria:**

Cuadro N° 22

Aceptación de niños de enseñanza en lengua originaria según comunidades

Comunidad	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	107	91.1%	10	8.9%	117	100.0%
Ivampirapinta	21	100.0%			21	100.0%
Ipatimiri	20	86.0%	4	14.0%	24	100.0%
Total	148	91.4%	14	8.6%	162	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. 2007.

Como se podrá observar, los resultados de los datos reflejan que la mayoría de los niños de las comunidades tienen interés para aprender o iniciar sus primeros años de escolarización en su lengua materna. Es importante señalar que en las comunidades donde los niños ya no hablan su idioma originario tienen las expectativas de aprender el castellano como segunda lengua. Así en la comunidad nativa de San Francisco 9 de cada 10 niños siente que es más importante la educación en su lengua materna, y en Ivampirapinta existe una identificación total del 100% de las niñas y niños entrevistados. En Ipatimiri el porcentaje es menor, probablemente se deba a la menor proporción de docentes bilingües que hablen el mismo idioma que las niñas y niños de sus comunidades.

b. Aprendizaje en Lengua Castellana

Cuadro 23

Aceptación de niños de la enseñanza en lengua castellana
según comunidades

Comunidades	Si		no		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
San Francisco	116	97.1%	3	2.9%	119	100.0%
Ivampirapinta	21	87.5%	3	12.5%	24	100.0%
Ipatimiri	29	95.1%	2	4.9%	31	100.0%
Total	166	95.4%	8	4.6%	174	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

El cuadro muestra que los niños tienen la necesidad de aprender también en castellano, en las comunidades y el distrito, se observan un alto porcentaje de aceptación. Principalmente en los contextos donde los niños tienen el idioma materno como la lengua de comunicación, el cual no significa un desplazamiento del guaraní, sino las expectativas de los niños es aprender en dos lenguas. En la observación de campo este dato se corrobora en las comunidades guaraní, por el elevado sentimiento de orgullo y autoestima que tienen los pobladores de lealtad lingüística a su lengua y a sus costumbres. En el caso de la comunidad de San Francisco los comuneros, a pesar de la fuerte influencia que existe de castellanización forzosa que produce su cercanía a la ciudad de San Francisco, ha permitido que el pueblo shipibo pueda seguir conservando sus tradiciones y sintiendo como un plus lingüístico el poder comunicarse en su propio idioma, fenómeno que se constata en los barrios y ciudades donde existe residentes shipibos, como en la comunidad de Cantagallo a espaldas del palacio del gobierno peruano, en la ciudad de Lima.

c. Proceso de enseñanza y aprendizaje

Cuadro N° 24

Relación-alumnos docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje por comunidades

Comunidad	Aceptación del trato del profesor				Aceptación de la forma de enseñanza del profesor			
	Si		No		si		No	
	N	% f	N	% f	N	%	N	%
San Francisco	108	91.6%	10	8.4%	115	95.8%	5	4.2%
Ivampirapinta	24	98.0%	1	2.0%	24	100.0%		
Ipatimiri	29	96.6%	1	3.4%	30	100.0%		
Total	161	93.3%	12	6.7%	169	97.1%	5	2.9%

Fuente: Encuesta educativa a niños y niñas, 2007.

La mayoría de los niños y niñas muestran una actitud positiva con respecto al trato de los profesores, la cual tiene que ver con la forma de relación que los docentes establecen con sus alumnos, ya que los docentes lograron llegar a un nivel de confianza y de relación horizontal con sus alumnos. Así, en su generalidad, los niños cuando se les pregunta cómo le trata tu profesor, responden “Bueno es”, “me trata bien”, “no es malo.

La aceptación que los niños tienen con respecto a la forma de enseñanza del profesor tiene que ver con la forma en que los docentes desarrollan sus clases, ya que con el nuevo enfoque de la Reforma Educativa y los programas y proyectos de EIB impulsados por la cooperación internacional y las ONG, empiezan a utilizar diferentes estrategias metodológicas de enseñanza. En este sentido, los niños afirman “enseña bien”, “me gusta”, “enseña con calma”, “nos hace jugar”.

En pocos casos se reportan experiencias como éstos, los docentes “no son tan afectuoso, son aburrido, a veces se enoja y nos castiga a todo el curso” (Fidelia Pancho, Alumno 6to. 2007). Sin embargo, estos casos se observan más en el ciclo intermedio, probablemente la forma de relación cambia, porque algunos docentes no son de la misma cultura, además que en este nivel ya no se hace la EIB.

d. Participación de la Junta en la escuela según la visión de los niños:

Cuadro N° 25

Visiones de los niños sobre la presencia de la Junta Escolar por comunidades

Comunidad	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	110	92.5%	9	7.5%	119	100.0%
Ivampirapinta	21	87.5%	3	12.5%	23	100.0%
Ipatimiri	28	90.3%	3	9.7%	31	100.0%
Total	159	91.4%	15	8.6%	173	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

La mayoría de los niños percibe que la Junta Escolar para el caso boliviano o la Asociación de Padres de Familia (APAFA) en el caso peruano; tienen presencia en la escuela. Si bien no conocen a cabalidad sobre las actividades que las Juntas realizan, al menos, la mayoría conocen de su existencia. Las respuestas se limitan a “habla con el profesor”, “hace reunión con el profesor”, “arreglar la escuela”. Las niñas y niños de la comunidad nativa de San Francisco no saben que existe el CONOEI.

e. **Proceso de enseñanza docente:**

a. **Uso de lenguas y aprendizaje:**

Cuadro N° 26

Uso de lengua originaria por docentes en proceso de enseñanza y aprendizaje por comunidades

Comunidad	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	25	86.4%	4	13.6%	29	100.0%
Ivimirapinta	4	58.3%	2	41.7%	6	100.0%
Ipatimiri	3	31.6%	7	68.4%	10	100.0%
Total	32	71.1%	11	28.9%	45	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Según los datos, en la comunidad de San Francisco es donde la mayoría de los docentes entrevistados asumen el uso del idioma shipibo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso del idioma materna aquí es normal ya que la mayoría de los docentes son shipibos. Mientras que en Ipatimiri como en Ivimirapinta, cambia la situación, más de la mitad de los docentes encuestados no usan el guaraní, como anteriormente señalamos la mayoría de los docentes no son de origen guaraní, por lo tanto las clases se desarrollan en castellano; sin embargo este desequilibrio se compensa por el uso del guaraní en el espacio familiar que ayuda a reforzar el uso de la lengua escolar en el proceso de desarrollo de sus competencias lingüísticas bilingües que desarrolla la escuela

Mientras que en los contextos donde la lengua de comunicación es en el idioma materna, los docentes usan el idioma indígena dentro y fuera de la clase: “La lengua indígena se la usa en todo momento, también el castellano pero en el avance curricular se lo hace mediante un plan de clase, donde se incorpora las dos lenguas de acuerdo al ciclo en que se trabaja” (Ramiro Yarigua, docente, 2007).

Cuadro N° 27

Enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura por idioma

Comunidad	21. ¿En qué lengua enseña a leer y escribir?						Total	
	1. Castellano		2. Lengua originaria		3. Ambos		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
San Francisco	25	75.8	22	65.2			47	100.0
Ivimirapinta	4	61.5	3	46.2	1	7.7	8	100.0
Ipatimiri	9	81.8	3	27.3			12	100.0
Total	38	75.2	38	54.5	1	1.0	67	100.0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

De acuerdo a los datos no se observa que el castellano es la lengua principal de enseñanza de lectura y escritura. En Ipatimiri y Ivimirapinta es donde predomina el uso del castellano, probablemente se deba a que (como ya mencioné anteriormente) en estos departamentos se cuenta con pocos maestros guaraníes. En cambio, en San Francisco, con maestros que son indígenas tienen como primera lengua el shipibo, así es que en muchos casos empiezan a obviar la enseñanza del castellano, contribuyendo al reclamo de los padres de familia para la enseñanza del castellano. Cabe destacar que según los datos oficiales, esta comunidad es una excepción del promedio de las escuelas bilingües peruanas donde por ejemplo existen maestros indígenas (nombrados o contratados); pero que no hablan el idioma de las niñas y niños escolarizados.

Cuadro N°28

Incidencia del uso de las lenguas en el aprendizaje de los niños

Comunidad	1. Castellano		2. Lengua originaria		3. Ambos		N°	%
	N°	%	N°	%	N°	%		
San Francisco	9	25.4	28	83.6	1	1.5	38	100.0
Ivimirapinta	2	28.6	5	71.4			7	100.0
Ipatimiri	7	66.7	5	47.6			12	100.0
Total	18	34.3	38	74.5	1	1.0	57	100.0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Como se podrá ver el cuadro N°28 el guaraní es la lengua que tiene incidencia en el aprendizaje de los niños. En la comunidad de Ipatimiri sigue siendo puntero en el uso y la valoración del castellano, como se ha dicho por la mayor proporción de docentes castellano hablantes. Este dato revela que en la mayoría de las comunidades la lengua de comunicación de los niños es su idioma materno, sin embargo, por ausencia de docentes indígenas que hablen el mismo idioma que habla las niñas y niños; es que en su aprendizaje empiezan a usar castellano. Lo rescatable es que la mayoría de los docentes (sean indígenas o no) le dan valor a la lengua materna y reconocen la importancia que tiene en el aprendizaje de los niños.

Cuadro N° 29

Incidencia del uso de las lenguas en la participación de los niños

Comunidad	1. Castellano		2. Lengua originaria		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
San Francisco	8	24.2	28	86.4	36	100.0
Ivimirapinta	2	20.0	6	80.0	8	100.0
Ipatimiri	7	61.9	5	47.6	12	100.0
Total	17	31.4	39	77.5	56	100.0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Los datos revelan que los docentes afirman que los niños tienen mayor participación usando su propia lengua. En muy pocos casos se asume que el castellano tiene incidencia en la participación de los niños, probablemente estos datos hacen referencia a los lugares donde los niños tienen como primera lengua el castellano o de alguna manera buen dominio del castellano.

En cambio, en las comunidades donde los niños son monolingües en su idioma materno, la lengua de comunicación y de relación tanto con su profesor como son sus compañeros: “Son más participativo, más creativo y desarrollan su capacidad” (Apolinar Yambare, docente, 2007). En ambos aspectos, el aprendizaje y la participación inciden en el fortalecimiento de la identidad sociocultural de los niños y niñas.

b. Incorporación de saberes locales:

Cuadro N° 30

Nivel de aceptación por los docentes sobre la incorporación de los saberes locales

Comunidad	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	32	100.0%			32	100.0%
Ivamarapinta	8	100.0%			8	100.0%
Ipatimiri	8	94.1%	1	5.9%	9	100.0%
Total	48	99.0%	1	1.0%	49	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Se observa un alto porcentaje de aceptación de docentes para incorporación de saberes locales en el proceso de enseñanza. Lo que significa que los docentes ha asumido la importancia que tiene los conocimientos locales en la enseñanza. Los conocimientos generalmente se relacionan a la “historia”, “tejidos”, “cultura”, “artesanía”, “cuentos”, “música”. En los lugares donde el idioma fue desplazado por el castellano la “recuperación del uso de la lengua materna” es considerada como parte de los saberes locales de la comunidad. Es este sentido las respuestas giran en torno al aprendizaje del idioma que hablan las niñas y niños.

c. Participación de los padres de familia en la escuela:

Cuadro N° 31

Visión de los docentes sobre la participación de padres de familia en la escuela

Comunidad	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	28	89.1%	4	10.9%	32	100.0%
Ivamarapinta	8	100.0%			8	100.0%
Ipatimiri	9	95.0%	1	5.0%	10	100.0%
Total	45	91.9%	5	8.1%	50	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

La mayoría de los docentes encuestados de las tres comunidades y dos pueblos indígenas reconocen que los padres de familia participan en la escuela. De igual forma al igual que los mismos padres afirman que su participación se limita a aspectos administrativos para apoyar en el mejoramiento de la infraestructura escolar o en la celebraciones del calendario cívico o festivo, en muy pocos casos manifiestan interés de participar o se preocupan de la gestión pedagógica, solo cuando los docentes los invita a conocer sobre la situación de aprendizaje de sus hijos, es el momento en que intenta tener aproximaciones sobre aspectos pedagógicos. Los docentes no utilizan u aprovechan los contextos complementarios de aprendizajes extra escolares que las niñas y niños pueden realizar con sus padres y otros aliados de su comunidad.

Cuadro N° 32

Visión de los docentes sobre la participación de la Junta Escolar en la escuela

Comunidad	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	19	67.9%	9	32.1%	28	100.0%
Ivampirapinta	2	30.8%	5	69.2%	7	100.0%
Ipatimiri	4	41.2%	5	58.8%	9	100.0%
Total	25	57.0%	19	43.0%	44	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Contrariamente al cuadro 32, se observa diferencia entre los datos afirmativos o negativos. En San Francisco, la mayoría afirman que la asociación de Padres de Familia (APAFA) tiene participación en la escuela. En Ivampirapinta en donde menos reconocen la participación de la Junta Escolar. También le sigue Ipatimiri. Probablemente, estos datos se deba a que hay una inestabilidad en el cargo de la Junta, debido a que los miembros de las Juntas, temporalmente salen de la comunidad en busca de trabajo retribuido o de lo contrario, simplemente no conocen sus funciones entonces no asumen su cargo con seriedad, solamente tiene presencia en la escuela cuando son convocados por los docentes. En el caso guaraní destaca la participación de más madres de familia en los cargos directivos de la Junta Escolar.

d. Logros y dificultades de la implementación de EIB:

Como logros, los docentes asumen con claridad que la asunción de la EIB por parte del Estado generó una amplia expectativa en los pueblos indígenas, el hecho de la generalización de la EIB a nivel nacional permitió el conocimiento y el reconocimiento de los pueblos indígenas por parte del Estado y de la sociedad en su conjunto. Reconocen que contribuyó en la recuperación de la identidad, de la cultura, de la lengua, el arte y en la consolidación de la autoestima de valoración propia de los pueblos indígenas de su identidad étnica, en general “este elemento de universalizar la educación bilingüe con todos sus elementos ha permitido un rescate de lo originario, de lo indígena”.

En el caso de las comunidades guaraníes del Chaco bolivianos, inclusive existen testimonios cuando las comunidades se vieron amenazadas con la desaparición de su cultura y su lengua; muchos guaraníes que “dejaron de ser guaraní” volvieron con la campaña de alfabetización y posteriormente con el desarrollo de los programas de EIB en su región, volvieron a ser guaraní.

En la comunidad de San Francisco con la historia de los mismos shipibos, sus cantos, poesías y diálogos de amor entre parejas reafirmación de la identidad shipibo y con su propia lengua. Las estrategias de aprendizaje y la dirección del aprendizaje que realiza un docente bilingüe shipibo necesita de una metodología especial en bilingüismo e interculturalidad y este a su vez sea ha visto reforzada con materiales didácticos que se han implementado en sus aulas, acorde a su identidad y uso de lengua.

En cuando a dificultades, mayormente se señala con respecto al manejo metodológico de enseñanza, falta de manejo y uso de materiales educativos manejo débil del castellano, falta de capacitación en enseñanza de lectura y escritura tanto en lengua originaria como en lengua castellana.

e. **Calificación de la EIB de la Reforma Educativa:**

Cuadro N° 33

Tipo de calificación de la EIB por los docentes por comunidades

Comunidad	San Francisco				Ivampirapinta				Ipatimiri				Total	
	Masculino		femenino		Masculino		Femenino		Masculino		Femenino			
	N°	%		%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Muy Buena	2	16.1	3	17.9	1	16.7	1	20.0	2	57.1			9	19.0
Buena	8	48.4	6	46.4	2	66.7					1	14.3	17	39.3
Regular	4	32.3	3	21.4	1	16.7	2	60.0	1	14.3	2	42.9	13	28.6
Mala									1	14.3			1	1.2
No sabe			2	14.3							1	14.3	3	6.0
N/R	1	3.2					1	20.0	1	14.3	2	28.6	5	6.0
Total	15	100.0	14	100.0	4	100.0	4	100.0	5	100.0	6	100.0	48	100.0

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

En la comunidad nativa de San Francisco en Perú, y en la comunidad de Ivampirapinta los docentes califican a la EIB como buena. Mientras que en Ipatimiri le dan una calificación regular. Estas calificaciones dependen también de la presencia de docentes indígenas. Así en los lugares donde existe mayor presencia de docentes no indígenas la resistencia a la implementación de la EIB es mayor.

Influye también la valoración que le dan a la educación familiar del padre hacia los hijos, no solamente en la reproducción cultural, sino que mediante la recuperación que hace la EIB escolarizada de la importante de la educación ancestral, logran transmitir una buena educación a través de la interacción que hacen padres de familias con los docentes. En el caso de la comunidad nativa San Francisco los juegos constituyen una socialización y aprendizaje de los niños, de acuerdo al ambiente en donde viven y a las actividades que los padres realizan en su hogar. Así mismo, la cultura educativa también socializa y logra transmitir los aprendizajes con la orientación de los profesores.

f. Opinión de los docentes sobre la posición de los padres de familia respecto a la educación de sus hijos

Cuadro N° 34

Nivel de aceptación de los padres de familia sobre la enseñanza de la lengua originaria según los profesores

Comunidad	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	30	90.9%	3	9.1%	33	100.0%
Ivampirapinta	7	100.0%			7	100.0%
Ipatimiri	8	88.9%	1	11.1%	9	100.0%
Total	45	91.8%	4	8.2%	49	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

El cuadro muestra que en las dos comunidades guaraníes y en la comunidad nativa de San Francisco, el 92% de los docentes entrevistados asumen que los padres de familia muestran predisposición para que sus hijos aprendan en lengua originaria. Así en Ivampirapinta el 100% de los docentes entrevistados manifiestan que los padres están de acuerdo con la enseñanza del guaraní en la escuela.

De igual manera en San Francisco con 91% valoran que se aprendan en idioma shipibo y en Ipatimiri con 89% porcentajes altos y significativo para el aprendizaje y la consolidación del guaraní en el proceso de enseñanza. Como se podrá ver, de manera general, los actores directamente interesados como los padres, madres, niños y niñas muestran apertura y una lealtad lingüística muy fuerte con el respecto al uso y desarrollo del idioma materno en diferentes situaciones de comunicación.

Cuadro N° 35

Nivel de aceptación de los padres de familia sobre la forma de enseñanza de los profesores

Comunidad.	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	34	98.6%	1	1.4%	35	100.0%
Ivamaripinta	7	100.0%			7	100.0%
Ipatimiri	9	90.0%	1	10.0%	10	100.0%
Total	50	97.1%	2	2.9%	50	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Existen padres de familia que tienen mayores aproximaciones sobre la nueva metodología de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto entienden más las formas nuevas de trabajo de los docentes.

Es importante destacar la presencia del ILV en los sistemas educativos de Bolivia y Perú; desde 1952, en los que los respectivos Estados autorizaron el funcionamiento del instituto Lingüístico de Verano con la conducción del curso de capacitación para pueblos indígenas alfabetizados de la selva; lo que empieza a funcionar a partir del año de 1953; paralelamente y en menor proporción las propuestas de educación bicultural realizadas por las órdenes religiosas católicas franciscanos y jesuitas, proceso que se ha mantenido hasta finales del siglo XX. Se toma en cuenta estos hechos por que por más de 5 décadas se interacciono con los padres y de familias indígenas para la aceptación de las propuestas de educación bilingüe de transición o de biculturalidad.

f. Expectativas sobre la implementación de la EIB

En esta parte haremos referencia a las expectativas que los actores como los padres, madres, niños, niñas y docentes tienen con relación a la continuidad de la implementación de la EIB en educación formal.

a. Continuidad de la EIB, según los padres de familia:

Cuadro N°36

Nivel de aceptación de la continuidad de la EIB en la escuela
según los padres de familia por comunidades

Comunidad	Si		No		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
San Francisco	108	96.0%	5	4.0%	113	100.0%
Ivampirapinta	31	100.0%			31	100.0%
Ipatimiri	21	100.0%			21	100.0%
Total	160	97.3%	5	2.7%	165	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia. 2007.

El cuadro N°36 nos muestra que en las tres comunidades los padres y madres muestran un nivel de aceptación alto con relación a la continuidad de la implementación de la EIB en la escuela. Lo que significa que no hay resistencia al desarrollo de la EIB, sino que hay ciertos reclamos con respecto a la forma como se implementa la EIB, por ejemplo se ha dado mayor énfasis al desarrollo de la lengua originaria descuidando el aprendizaje del castellano que es uno de las demandas de los padres y madres de familia.

b. Continuidad de la EIB de acuerdo a la visión de las niñas y niños:

Cuadro N°37

Nivel de aceptación de la continuidad de la EIB en la escuela
según los niños por comunidades

Comunidad	Si		No		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
San Francisco	60	72.3%	23	27.7%	83	100.0%
Ivampirapinta	2	80.0%	1	20.0%	3	100.0%
Ipatimiri	9	70.4%	4	29.6%	13	100.0%
Total	71	72.2%	28	27.8%	99	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Por parte de un total de 99 de estudiantes entrevistadas el 72% muestran expectativas amplia con respecto a la continuidad de la implementación de la EIB en la escuela en relación al 28% de estudiantes que muestran resistencia. El mayor porcentaje de resistencia con 30% se observa en la comunidad de Ipatimiri, probablemente esta actitud tenga que ver con el desconocimiento de la existencia de la EIB ya que en la mayoría de las comunidades visitadas se observa ausencia de una enseñanza bilingüe.

Sin embargo, en el caso de la comunidad nativa de San Francisco, la educación bilingüe oficial está lejos de respetar la cultura de los diferentes pueblos, y de formar profesores bilingües conocedores y valoradores de su cultura de origen y con eficiente capacidad comunicativa en su lengua materna. Cuando apareció la educación formal, esta era en castellano. Los padres mandaban a la escuela a estudiar sólo a los hijos varones porque ellos iban a ser jefes de la comunidad, y tenían que desempeñar las funciones de: Agente, tenientes, promotores, etc. Esta percepción ha cambiado convirtiéndose la EIB en una demanda de identidad intercultural del pueblo shipibo para mejorar la calidad educativa que se imparta en las escuelas bilingües.

c. **Continuidad de la EIB desde la mirada docente:**

Cuadro N°38

Nivel de aceptación de la continuidad de la EIB en la escuela
según los docentes por comunidades

Comunidad	Si		No		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
San Francisco	31	98.4%	1	1.6%	32	100.0%
Ivampirapinta	6	92.9%	1	7.1%	7	100.0%
Ipatimiri	8	94.1%	1	5.9%	9	100.0%
Total	45	96.8%	3	3.2%	48	100.0%

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

En las tres comunidades se observa que el 97% de los docentes entrevistados muestran actitud positiva para la continuidad de la implementación de la EIB. La cual podría considerarse como una ventaja muy grande ya que los docentes son los actores principales de la implementación y los resultados obtenidos dependerá de la predisposición de estos actores.

Se toma en cuenta que la educación formal en EIB, que se imparte en la comunidad Shipiba de San Francisco, la escuela ha estado siempre la mayoría a cargo de los profesores bilingües Shipibo que se prepararon en el centro vacacional de Yarinacocha en las instalaciones del Instituto Lingüístico de Verano (ILV). El instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha, ha sido el centro de formación inicial pionero que difunden su enseñanza a través de centros y programas de los niveles inicial, básico y superior, ubicados o establecidos preferentemente donde la lengua vernácula es de uso permanente. En el caso de las comunidades guaraníes ha sido el Instituto Normal Plurilingüe del Chaco y el Oriente Boliviano, de más reciente creación los centros de formación inicial para maestros que están destinados fundamentalmente al vernáculo hablante.

4. Contrastación de Hipótesis

La validación de hipótesis (conocida también como contrastación de hipótesis) es un procedimiento estadístico que como toda función matemática se utiliza en el cálculo de probabilidades entre dos variables. Tratándose de dos variables cualitativas, a la hipótesis alterna (expuesta para ser demostrada a través de la investigación) se le contrasta una hipótesis nula (que niega la alterna), y a través de las frecuencias de las tablas de contingencia, se demuestra la validez de una de ellas.

El procedimiento ha sido el siguiente:

- a) Se plantearon la hipótesis alterna y la hipótesis nula.

Así tenemos:

Ha. La participación de los pueblos indígenas en demandar una EIB pertinente al desarrollo de las culturas de los pueblos indígenas, respetando las formas de organización social, política y económica; pasaría a convertirse en una alternativa de cambio profundo al actual modelo educativo del país. Esta innovación implica una nueva forma de construir el Estado con la participación de los pueblos y culturas que lo conforman. Esta nueva forma de concebir la educación desde los pueblos indígenas permite la formación de personas capaces de desenvolverse en los diferentes espacios que exige el mundo actual, recuperación de los sistemas de construcción de los conocimientos, recuperación de las formas de transmisión de los usos y costumbres, el reordenamiento territorial con autonomía, un nuevo modelo económico y social basado en la economía de los pueblos indígenas y con énfasis de primera línea sobre la gestión de los recursos naturales como patrimonio heredado de las culturas indígenas.

Ho. El modelo de EIB que implementa los Estados, con las recomendaciones que realiza el Banco Mundial sitúa en peligro la sostenibilidad y desarrollo de la EIB, por la correspondencia que tiene el sistema educativo con el modelo económico, de articular la educación al mercado; la que indicaría el estancamiento y fracaso de la EIB como política educativa para pueblos indígenas y que pondría en riesgo mantenimiento como parte del subsistema educativo público. Es una de las razones que en el Perú aún la EIB sigue siendo

considerada como mero proyecto y no como una política de Estado. Así, la EIB desde el Ministerio de Educación, todavía está ceñida a la ruralidad y a los pueblos indígenas, sin tener una real dimensión para responder a las expectativas de los pueblos.

- b) A continuación, se especificó el nivel de confianza que se utilizó. El nivel de confianza es del 95% y un nivel de significación del 5%, con un χ^2 teórico de 3.841 y el χ^2 calculado es de 23.49749 entonces se rechaza la hipótesis nula solamente si el resultado es tan diferente del valor hipotético que una diferencia de esa magnitud o mayor.
- c) Se eligió la estadística de prueba. La estadística utilizada en esta investigación fue el chi cuadrado (χ^2) debido a que se desea establecer el nivel de asociación entre las variables, a través de la siguiente fórmula:

La sumatoria es todo suma no está en el dividendo (en el medio) \neq

$$\chi_c^2 = \frac{\sum (O_i - E_i)^2}{E_i}$$

$$F. Esperada = \frac{\text{Total de Fila} \times \text{Total de Columna}}{\text{Total General}}$$

- d) Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

TABLA DE CONTINGENCIA N° 01

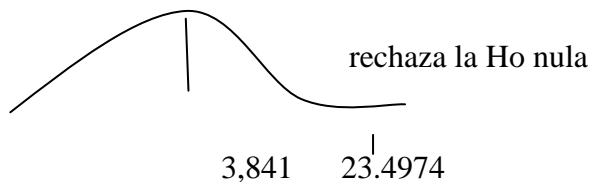
Inclusión de su Cultura en la Comprensión de la EIB por los padres y madres de familia

	Si	No	TOTAL
Padres	135	46	181
Madres	10	22	32
TOTAL	145	68	213

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Aplicando el Chi cuadrado y teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95% ($\alpha=0.05$), y considerando además que el valor teórico de una distribución tiene un grado de libertad de 3.841, aplicando la fórmula matemática se obtiene el siguiente resultado:

- de $23.4974 > 3.841$



- 99.99% de Probabilidad de que los valores observados (datos de la investigación) puedan ser diferentes a los valores esperados

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula como la relación estadística más significativa, ya que se encuentra dentro del rango de mayor probabilidad según la distribución del chi cuadrado correspondiente.

Aceptando la H_a ya que la inclusión de su Cultura influye o determina en la Comprensión de la EIB por los padres y madres de familia

TABLA DE CONTINGENCIA N° 02

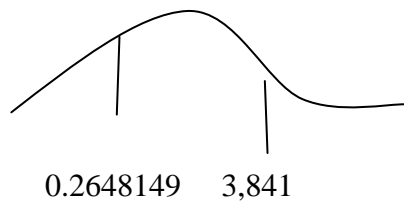
Inclusión de su Cultura en la Comprensión de la EIB por los Niños y Niñas

	Si	No	TOTAL
Niños	34	70	104
Niñas	11	28	39
TOTAL	45	98	143

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Aplicando el Chi cuadrado y teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95% ($\alpha=0.05$), y considerando además que el valor teórico de una distribución tiene un grado de libertad de 3.841, aplicando la fórmula matemática se obtiene el siguiente resultado:

- De $0.2648149 < 3.841$
- Acepta la H_0 nula



- 39.317% de Probabilidad de que los valores observados (datos de la investigación) puedan ser diferentes a los valores esperados

En consecuencia, se acepta la hipótesis Nula como la relación estadística más significativa, ya que se encuentra dentro del rango de menor probabilidad según la distribución del chi cuadrado correspondiente.

Rechazando la H_a que decía que la Inclusión de su Cultura no determina en la Comprensión de la EIB por los Niños y Niñas

TABLA DE CONTINGENCIA N° 03

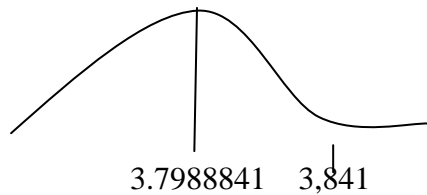
Inclusión de su Cultura en la Comprensión de la EIB por los Docentes

	Si	No	TOTAL
Hombres	21	38	59
Mujeres	5	8	13
TOTAL	26	46	72

Fuente: Encuesta Educativa a Padres y Madres de Familia, 2007.

Aplicando el Chi cuadrado y teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95% ($\alpha = 0.05$), y considerando además que el valor teórico de una distribución tiene un grado de libertad de 3.841, aplicando la fórmula matemática se obtiene el siguiente resultado:

- **Acepta** la Hipótesis nula



- 15.453% de probabilidad de que los valores observados (datos de la investigación) puedan ser diferentes a los valores esperados.

En consecuencia, se acepta la hipótesis nula como la relación estadística más significativa, ya que se encuentra dentro del rango de mayor probabilidad según la distribución del chi cuadrado correspondiente.

Rechazando la H_a que decía que la Inclusión de su Cultura no determina en la Comprensión de la EIB por los Docentes

5. **Discusión de Resultados:**

En esta parte de manera resumida detallaremos aspectos principales del estudio cualitativo de la presente tesis en las comunidades guaraníes.

- a) En las comunidades guaraníes de Ivamirapinta e Ipatimiri y en la comunidad nativa shipiba San Francisco; referente al conocimiento de la EIB se puede indicar que el grado de conocimiento varía de acuerdo a los actores. Los 85% de los padres y madres entrevistados asumen que conocen y/o han escuchado sobre la EIB. Haciendo una diferencia de conocimiento entre padres y madres, los padres son los que mayor conocimiento tienen acerca de la EIB con un 46%. En cambio, las madres alcanzan a un 39% su nivel de conocimiento. La diferencia podría ser resultado de la mayor escolaridad y cargos dirigenciales ocupados por los padres. Los niños y niñas conocen de la EIB en un 57%. La diferencia de conocimiento entre varones y mujeres es mínima, el 22% corresponde a niños y 20% a las niñas, la cual se puede explicar que ambos tienen la misma oportunidad de acceso a la información, considerando que uno de los canales de información de los niños acerca de la EIB son los profesores. El porcentaje de conocimiento de los docentes es alto, el 93% asumen conocer de la EIB, la razón de conocimiento tiene que ver con el involucramiento de estos actores en el proceso de la implementación de la EIB.
- b) Los medios de información varían también de acuerdo a la posibilidad de acceso de cada actor. Es el caso de los padres y madres de familia quienes generalmente se informaron sobre la EIB a través de las asambleas con un 66% ya que el tema educativo tiene un tratamiento especial en las asambleas. Mientras que los niños y niñas se informaron a través de sus profesores el cual alcanza a 59%. Finalmente, los docentes consideran que los talleres con 41% fueron determinantes para el grado de su conocimiento sobre la EIB. Sin embargo, cabe señalar la importancia que tiene la radio para los diferentes actores como uno de los medios de información sobre la EIB.
- c) En cuanto a la capacitación, es lamentable señalar que solo el 30% de los padres y madres entrevistado recibieron capacitación en EIB. Los que mayor capacitación recibieron fueron los padres con 21% y las madres alcanzan a 9%. De los docentes el

73% de los entrevistados recibieron capacitación. Como se podrá observar los docentes tienen ventaja de conocimiento con respecto a los padres de familia, por lo tanto mientras los actores directamente interesados como los padres y madres de familia no conocen a cabalidad de los alcances de la EIB no podría esperar involucramiento o intervenciones positivas en la implementación de la EIB.

- d) Existe una similitud en cuanto a la comprensión de la EIB por parte de los padres, niños y docentes. Como primera acepción señalan que la EIB es entendida como “Enseñanza en dos lenguas”. Así, el 58% corresponde a los padres y madres, el 49% a los niños y niñas y el 61% corresponde a los docentes. Como segunda acepción es la “Recuperación de la cultura y lengua” padres (33%), niños (22%) y docentes con 42%. Estos datos nos muestra que la implementación y el desarrollo de la EIB está muy ligado a los aspectos lingüísticos. Al parecer la enseñanza de lenguas se mecanizó demasiado restringiéndose a la lectura y escritura de las lenguas, sin considerar las memorias históricas y políticas, sea para el caso del pueblo guaraní en Bolivia o para el pueblo shipibo en Perú.
- e) En cuanto al aprendizaje y uso de la lengua originaria en ámbito escolar, en las tres comunidades, la mayoría de los padres y madres de familia entrevistados, el 95% aproximadamente, muestran una actitud positiva para el aprendizaje y uso del idioma materno en la escuela por sus hijos. Y no se observan mayores resistencias. Por parte de los niños y niñas también se observan actitud positiva para aprender su idioma indígena, la cual alcanza a 91%, es más, los niños y niñas sienten satisfacción hablando y estudiando en su lengua. En cambio, las opiniones de los docentes varía según comunidades, así en San Francisco la mayoría de los docentes entrevistados con 86% advierten la importancia del uso de la lengua materna en la escuela y en Ivamirapinta un 58% muestran su conformidad. Probablemente la aceptación de estos actores tenga que como parte de la pertenencia étnica y las profundas raíces culturales en que en estas comunidades conservan su cultura y su lengua. En Ipatimiri, el 68% de los docentes entrevistados manifiestan su desacuerdo con el uso del guaraní en la escuela, esta resistencia puede deberse al hecho de la ausencia de la enseñanza bilingüe y por ende de los maestros bilingües o guaraníes.

- f) Sobre la incorporación de los saberes y conocimientos locales en la escuela, de acuerdo a las opiniones tanto de los padres y madres de familia como de los docentes el 99% muestran predisposición para la incorporación de los saberes y conocimientos locales en la escuela. La diferencia de opiniones entre afirmativas y negativas es mínima entre las comunidades y género para el caso de los padres y madres. La motivación tanto de los padres como de los docentes se inclinan a la recuperación y el fortalecimiento de los saberes y de la identidad a través de los procesos de enseñanza.
- g) Referente al trato y a la forma actual de enseñanza de los docentes, el 89% de los padres y madres afirman su conformidad y el 93% de los niños y niñas también están de acuerdo. Las actitudes de aceptación tanto de los padres como de los niños tienen que ver con el nuevo enfoque metodológico de enseñanza adoptada por los profesores formados en los programas de la Reforma Educativa y la implementación de los proyectos de la EIB, la cual implica también cambios en la forma de relación de los docentes-alumnos, llegando a establecer una relación de horizontalidad.
- h) En un 89% de los padres y madres conocen la función del Junta Escolar o la Asociación de los Padres de Familia (APAFA), el 91% de los niños y niñas admiten la presencia de la Junta Escolar u APAFA en la escuela, por su parte los docentes en un 57% reconocen la participación de la Junta Escolar en las actividades de la escuela. Cabe señalar que los roles de la Junta Escolar u APAFA se limita a control de asistencia de los alumnos y docentes, a apoyar con el mejoramiento de la infraestructura escolar y casi nada realizan actividades que tengan que ver con la gestión pedagógica e institucional.
- i) En las tres comunidades, el 97% de los padres y madres de familia muestran actitud de aceptación de la continuidad de la EIB en la escuela; en un 72% de los niños y niñas manifiestan su conformidad, y de los docentes en un 97% están de acuerdo.

6. Dificultades de aplicación de la EIB en Bolivia y Perú

Las dificultades más significativas y pertinentes en la aplicación de la EIB en Bolivia y Perú son:

- a) La EIB ha sido concebida un enfoque pedagógico que ha sido pensado desde la mirada intelectual de la clase media, antropólogos, lingüistas, pedagogos y demás profesiones liberales; y no de los propios pueblos indígenas, que son sus actores claves convirtiendo en una propuesta educativa de la clase media para los pueblos indígenas . Aun, las políticas de EIB no cuentan con un programa de educación intercultural que se encuentre en concordancia con el convenio 169-OIT y las leyes generales de educación.
- b) Las políticas de la EIB, tampoco han incluido la educación comunitaria y el uso de la autonomía sobre sus asuntos internos que le confiere la ley y el derecho internacional. Nada ha hecho sobre el reconocimiento de la educación ancestral de cada uno de los pueblos indígenas, ni las ha incorporado en sus programas educativos.
- c) La EIB hace un reconocimiento ornamental y simbólico de la educación ancestral indígena, no le reconoce el carácter autónomo, ni la participación de los padres de familia y los miembros de las comunidades indígenas, cuyos roles sociales o peculiaridades, les otorga esa capacidad de formar a nuevos miembros en sus especialidades.
- d) El desafío que tiene es reconocer la autonomía sobre su desarrollo que le confiere el Convenio169-OIT y poner en práctica en un sistema educativo autonómico que integre la educación indígena ancestral con la educación escolar en un solo Sistema Educativo Indígena Intercultural, sin que esto afecte las decisiones autónomas de los padres de familia y los miembros de las comunidades indígenas reconocidos en sus especialidades.
- e) Para los pueblos indígenas la EIB debería transformarse en un Sistema Educativo Indígena Intercultural de Pueblos Indígenas; para asegurar la transmisión de su

cultura tradicional a las siguientes generaciones, renovando y recreando la cultura con una apertura intercultural. Esta autonomía sobre su desarrollo educativo y cultural se manifestará en las decisiones sobre el currículo de pueblo indígena de la educación básica, la formación inicial y continua de los docentes en sus instituciones propias, la contratación de docentes para las escuelas y colegios de la formación básica, las capacitaciones y proyectos educativos, que se lleven a cabo, el diseño y uso de materiales educativos, la conformación de instituciones de educación superior y su orientación, la selección y aplicación de indicadores de calidad educativa y los métodos de certificación.

- f) Destaca la traba que tiene el sistema educativo peruano de oponerse a que sean los propios pueblos indígenas, quienes decidan sobre su propio currículo educativo escolar en el nivel básico; a pesar de que se cuenta con el apoyo técnico y de experiencias exitosas en educación indígenas, en concordancia con los propios métodos de decisión de cada uno de los pueblos indígenas involucrados.
- g) En el diseño de las carreras de educación superior de EIB, tampoco toma en cuenta los sistemas de conocimientos indígenas, en la formación inicial de los estudiantes indígenas; no se les preparan con competencias de manejo en la cosmovisión indígena, como aporte a la construcción de conocimiento intercultural. Mayoritariamente, tampoco las universidades o los institutos superiores o normales pedagógicos son interculturales o similares, permiten la participación de los pueblos indígenas como socios de esas instituciones. Los programas educativos que se han implementado hasta ahora en beneficio de mejorar las condiciones de educabilidad de las poblaciones indígenas ha tenido este sesgo.
- h) En la pedagogía curricular, o han incorporado las propias nociones culturales de los pueblos indígenas. En un currículo escolar indígena las competencias partirían del propio conocimiento detallado de la cultura pedagógica de cada pueblo y de los modos de transmisión de cultura de cada pueblo, así como de las maneras cómo organizan y construyen conocimiento, sea éste parte de la herencia cultural del pueblo, como sucede con los conocimientos religiosos, por ejemplo, que conforman un sistema organizado o un aporte individual de sus miembros.

- i) La construcción curricular debería tomar en cuenta la forma de un diálogo intercultural, en el que se analicen críticamente las competencias, capacidades y habilidades de la cultura pedagógica y sistemas de conocimiento culturales o individuales y se complementen con las competencias, capacidades y habilidades interculturales que se consideren necesarias para la convivencia intercultural.
- j) Un diálogo intercultural debe respetar en condiciones paritarias, la equidad en el intercambio, la igualdad entre los distintos sistemas de conocimiento en juego, la transparencia en el uso de la información. el rol de la educación escolar correspondería complementar la educación indígena ancestral en su rol de transmisora de cultura y productora de conocimientos tradicionales, con la transmisión de información sobre las culturas nacionales y universales, los sistemas de conocimiento y filosofías que ha desarrollado la humanidad, reflexionando y desarrollando la capacidad crítica de evaluarlos en función a sus aportes, positivos y negativos, al futuro de los pueblos indígenas y las necesidades de convivencia intercultural, es decir manteniendo una equidad en la presentación de esos sistemas culturales frente al propio indígena.
- k) En ningún caso, como hasta ahora, se utilizando la EIB como herramienta de descolonización de la cultura, al contrario, ha sido impuestas y presentada tendenciosamente, tratando de imponer otra cultura o religión, ni demostrar su mayor eficiencia o poderío, en menoscabo de la propia cultura indígena, que es el sistema de referencia primario del educando indígena, lo que afectaría su identidad y autoestima.
- l) La ausencia de un pensamiento crítico de la intelectualidad indígena, tanto respecto a la propia cultura, como respecto a las otras culturas, es pues un aporte crucial de la educación escolar al sistema de vida indígena intercultural. De allí que la escuela debe dejar de ser un difusor de los patrones culturales occidentales y de la cultura de la globalización que se impone por los mecanismos de mercado, para convertirse en un laboratorio crítico de interculturalidad, inicialmente con los docentes y padres de familia, para que adquieran una cultura política que les permita ubicarse mejor en la sociedad nacional.

- m) En términos pedagógicos esto significa que la enseñanza no solo debe estar dirigida a la comprensión en términos de la cultura convencional, sino al desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de interpretar con distintos marcos de referencia.
- n) El rol del docente debería pasar entonces de ser un facilitador de la cultura de la globalización, para convertirse en un mediador cultural, pero un mediador cultural capaz de reconocer los supuestos de las culturas y sus mecanismos no evidentes ni visibles, es decir un mediador crítico. El docente apoyará a la comunidad a hacer valer sus patrones culturales fuera de la comunidad y a reconocer los aportes estratégicos de las culturas indígenas al futuro de la humanidad.
- o) El docente asumiría su rol de mediador ante la comunidad ayudándola a superar las condiciones de colonialidad a las que han sido sometidos los pueblos indígenas, contribuyendo en primer lugar a la autonomía cultural como fin.
- p) El rol del docente frente a la educación comunitaria no es sustituirla, porque la educación ancestral es oportuna respecto al método de transmisión cultural, la persona que transmite el conocimiento, habilidad o capacidad y la ocasión en que lo hace, mientras que la escuela tiende a descontextualizar la educación y por lo tanto convertirla en un ejercicio teórico sin propósito, o a reducir la cultura a lo solo decorativo o folklórico, lo que afectaría a las funciones y mecanismos culturales desnacionalizándolos, sino todo lo contrario, asegurando que estas formas de transmisión de cultura sean efectivas en su tiempo y lugar propicio y con la persona adecuada y validada socialmente (no cualquiera puede enseñar cualquier conocimiento).
- q) El rol del docente no es sustituir a las personas que transmiten el conocimiento y las capacidades y que están aceptados culturalmente en ese rol, porque no tiene esa formación, ni ese rol, ni la aceptación social y por lo tanto no reúne las condiciones. Su rol es más bien el de facilitador y supervisor de sistema que vigila el cumplimiento de la educación ancestral y su articulación con los conocimientos interculturales que transmite la escuela. Así, por ejemplo, la

escuela puede visitar el lugar donde están construyendo una canoa, o ver cómo un experto indígena que visita la comunidad prepara el veneno para pucunear, y entonces ir a observar y preguntar cómo se hace.

- r) El llevar el conocimiento a la escuela cumple, entonces un rol distinto como es validarlo frente a otras opciones culturales, por ejemplo, o resumir o sistematizar una costumbre, por ejemplo, para tomar medidas prácticas que eviten que se pierda o deteriore la costumbre. Es decir se enmarca en el ejercicio del pensamiento crítico aplicado a la propia cultura o en comparación con otras.
- s) El rol del docente tomará en cuenta que frente al perfil cultural del miembro activo de una comunidad, también hay un perfil educativo, que asegura que la persona sea autónoma en sus decisiones y que los conocimientos, habilidades y competencias respondan a la propia iniciativa del educando, es decir que los conocimientos sean motivados y que exista un gran espacio para la auto formación en la cultura pedagógica indígena, que culmina con el uso personal de las plantas maestras que apoyan en la organización y transmisión de conocimiento a la persona.
- t) Los proyectos educativos que lleve a cabo el Ministerio de Educación a través de los gobiernos sub nacionales, deberían ejecutarse coordinando las decisiones con los pueblos indígenas y procurando su adaptación a las condiciones y culturas locales. La decisión final sobre la viabilidad de proyectos educativos la tienen los pueblos indígenas y sus autoridades.
- u) Existe también la necesidad de la certificación y convalidación de los conocimientos indígenas. La certificación de los conocimientos indígenas debería reconocer las formas de certificación por el ejercicio de la especialidad – la certificación en la vida – que caracteriza a los pueblos indígenas, ya que es una forma de certificación más exigente que la practicada por las instituciones nacionales, que certifican el cumplimiento de requisitos, pero no el ejercicio exitoso. Deberían realizarse a través de las instancias educativas del Ministerio de Educación y los gobiernos locales y posteriormente por las instituciones de educación superior que existen en los países u otras que se puedan crear.

- v) La formación docente debería implementarse con instituciones de educación superior interculturales que se creen, con el diseño de carrera que tenga como objetivo el Sistema Educativo Indígena Intercultural, que responde al objetivo de los pueblos indígenas de asegurar la transmisión de su cultura tradicional a las siguientes generaciones, renovando y recreando la cultura con una apertura intercultural. Este objetivo es más amplio que la aplicación de la programación escolar en aula y exige otras capacidades para lograr la competencia expresada en el objetivo de la Educación Indígena Intercultural.

- w) Para nivelar a los docentes en ejercicio será por lo tanto necesario capacitarlos; lo mismo es válido para los docentes que se contraten en el futuro. El conjunto de plazas de las escuelas bilingües inscritas en el registro de escuelas bilingües registradas en el Ministerio de Educación, y las que se creen en el futuro o estén en trámite, serán trasladadas a un Programa Educativo Indígena Intercultural, el cual procederá a administrar las plazas, es decir a hacer los procesos de selección, contratos y supervisión.

- x) Igualmente, los fondos de los proyectos educativos correspondientes a las escuelas bilingües deberán ser administrados por los propios pueblos indígenas y cancelados por la UGEL. Así mismo tener las condiciones de gestionar y recibir fondos de la cooperación internacional a través de la UGEL y disponer de esos fondos de forma autónoma.

CONCLUSIONES

Las conclusiones de la presente tesis son:

1. La EIB ha tenido una década muy fecunda en transformaciones de las relaciones de poder en los estados de América latina. Los pueblos indígenas son los nuevos actores que con sus propias voces emergen exigiendo una ciudadanía intercultural. La EIB se desarrolló por la participación indígena, los avances en la alfabetización de los principales idiomas indígenas andinos y amazónicos, la participación de la comunidad académica y la aparición de un nuevo modelo educativo indígena abiertos al control social de los pueblos indígenas.
2. El BM “recomienda” políticas que dismantelan progresivamente las políticas estatales de EIB que se venían desarrollando desde el Estado, en los Andes y la Amazonía. Es una de las razones que en el Perú aún la EIB sigue siendo considerada como mero proyecto y no como una política de Estado. Así, la EIB desde el Ministerio de Educación, todavía está ceñida a la ruralidad y a los pueblos indígenas, sin tener una real dimensión para responder a las expectativas de los pueblos.
3. Los pueblos indígenas del Perú siempre han demandado al Estado y la sociedad nacional la atención de sus derechos reconocidos en la constitución y en el convenio 169, que son principalmente la propiedad ancestral, atención en salud intercultural, educación intercultural escolarizada pertinente y el desarrollo de las culturas respetando las formas de organización social, política y económica de los pueblos indígenas. Estos derechos fueron avasallados y negados por el imperio español en todos los territorios indígenas y, actualmente, por el Estado republicano neocolonial. Las organizaciones indígenas se han

reapropiado de esta propuesta para darle un contenido de recuperación cultural y territorial y de insertarlas en el sistema educativo público, tanto rural como urbano.

4. El empoderamiento docente, es el factor clave de del cambio educativo. El modelo exitoso de formación docente del FORMABIAP en la Amazonia peruana y el Programa de Alfabetización Guaraní en Bolivia; sin embargo, no basta que el maestro hable y enseñe en una lengua indígena; si paralelamente no cambia la percepción que tiene de su rol y del aprendizaje y si no comienza a modificar su comportamiento verbal y no verbal y su desempeño profesional. Sólo en la medida que el maestro bilingüe tome conciencia que la relación vertical maestro-alumno debe cambiar y que su papel es sobre todo el de un facilitador del aprendizaje de sus alumnos y alumnas, protagonistas centrales del proceso, la educación bilingüe podrá elevar su calidad y obtener resultados aún más prometedores.

5. Esta propuesta se constituye en una alternativa de cambio profundo al actual modelo educativo del país. Esta innovación implica una nueva forma de construir el Estado con la participación de los pueblos y culturas que lo conforman. Experiencias como las escuelas indígenas de Warista en Bolivia o el FORMABIAP en Perú, para citar un ejemplo; han recuperado el proceso de pérdida lingüística y la identidad de la cultura se encontraba avasallada por la presencia cultural de políticas hegemónicas educativas; que miraba con sentido de inferioridad y arcaicos los sistemas de conocimientos indígenas. La escuela puede devolver la cultura y la lengua que la educación colonial le ha quitado a los pueblos indígenas.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

1. Aikman, Sheila
2003 La educación indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú. Instituto de Estudios peruanos. Lima
2. Abram Matthías
2004 Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina. Estudio realizado para el BID.
3. Alberti, Giorgio y Julio Cotler
1972 Aspectos sociales de la educación en el Perú. Instituto de Estudios peruanos. Lima.
4. Albó Xavier
1999 “Los Guaraní-Chiriguano. 3. La comunidad hoy”. La Paz: CIPCA
1999 “Educando en la diferencia: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia”. Cuadernos de Investigación 56. CIPCA y UNICEF. La Paz.
2004 “Iguales aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia”. Cuadernos de Investigación 52. CIPCA y UNICEF. La Paz.
5. Albó Xavier y Anaya Amalia.
2004 “Niños alegres, libres y expresivos: La audacia de la EIB en Bolivia”. Cuadernos de Investigación 58. CIPCA y UNICEF. La Paz.
6. Amadio, M.
1990 Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970 – 1990). Perspectivas, Revista Trimestral de Educação, Vol. XX, Nro 3.
7. Arguedas, José María.
1971 No soy un aculturado, Siglo XXI Editores, México
1977 Formación de una cultura nacional indoamericana, Siglo XXI Editores, México, 1977, p. 2.
1947 Mitos, leyendas y cuentos peruanos. Recogidos por los maestros del país y editados en colaboración con Francisco Izquierdo Ríos. Editorial San Marcos.
8. Ayllón Viaña María Rosario.
2007 “Una propuesta operativa para sistematizar. Aprendiendo desde la práctica. Kallpa – Lima. “
9. Ames Patricia
2002 Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos. En Fuller, Norma (ed.). Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. Pp. 343-371

- 2004 Experiencias relevantes de educación orientada al desarrollo rural alternativo en el Perú. Lima: En línea.
10. Ansión, Juan
1989 La escuela en la comunidad campesina. Lima: FAO - COTESU Ministerio de Agricultura.
11. Ansión, Juan y Zuñiga Madeleine
1999 “Interculturalidad y educación en el Perú”. Foro Educativo. Lima, Perú.
12. Anaya, Amalia
1995 “La Reforma Educativa boliviana. Una mirada desde adentro”. La Paz: UCB. (ms).
13. Ander – Egg, Ezequiel
1999 Diccionario de Pedagogía”. 2 Ed. Aum. Corr. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
14. Barrera y Reynaga
2000 “Informe de fin de año del Viceministerio de Asuntos de Género y Familia 1999” Ministerio de desarrollo Sostenible y Planificación. La Paz, Bolivia.
15. Anderson Bendict,
2000 “Comunidades Imaginadas, reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo”. Fondo de la Cultura Económica, Argentina.
16. APG
1998 Memoria. I Congreso Pedagógico Guaraní. 6 al 8 de noviembre de 1998. Camiri: APG-CIPCA.
2003 Manifiesto: Hacia la EIB. Camiri: APG-CIPCA.
2004 “Por una educación indígena y originaria”. Camiri: APG-CIPCA
17. Arratia, Marina
2006 “*Gestión Educativa en el Contexto de la EIB*”, Cochabamba - Bolivia.
18. Bourdieu, Pierre
2003 “El oficio del científico, ciencia de la ciencia y reflexividad”, editorial Anagrama, Barcelona-España.
La distinción: criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus.
19. BANCO MUNDIAL (Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento)
1993 América Latina y el Caribe. Diez años después de la crisis de la deuda. Washington, D.C.: World Bank, capítulos 2, 3 y 9.
2003 “Estudio de Factibilidad del Programa de Educación en áreas rurales”
2005 Participation Learning Group Final Report. Nueva York: Banco Mundial
2006 La Sociedad Civil.
20. Barnach-Calbó E.
1994 La nueva educación indígena en Iberoamérica. Rev. Iberoamericana de Educación: educación bilingüe intercultural. Enero-abril; (13): 13 – 34.

21. Barth Fredrik
1976 “Los grupos étnicos y sus fronteras”. Fondo de Cultura Económica. México.
22. Baker, Colin
1993 Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Edit. Cátedra.
23. Barnach-Calbó, E
1994 La nueva educación indígena en Iberoamérica. Rev. Iberoamericana de Educación: educación bilingüe intercultural. 1994, enero-abril. Pág.: 13 – 34
24. Bourdieu, Pierre
2001 “¿Qué significa hablar? Economía de los Intercambios Lingüísticos”. Madrid: Taurus
1994 “La distinción: criterios y bases sociales del gusto”. Madrid: Taurus
1992 “Las reglas del arte”. Madrid: Taurus.
1971 “Una interpretación de la teoría de la religión según Max Weber” Madrid: Taurus.
25. Borneck María y Tan Ana
2004 “Gerencia Financiera”. Maestría en Gerencia Social. PUCP. Lima, Perú.
26. Bustamante, Martha, **Rodríguez, Ligia**
1999 La Enseñanza del Castellano como segunda lengua. Escuela Central “Ipatimiri” y escuela seccional “El Cruce”. Zona Guaraní. Informe de campo II. Proeibandes. Cochabamba.
27. Cárdenas, Víctor Hugo
2003 Apuntes de educación bilingüe intercultural. “Revista N° 6 de EIB”. Septiembre. PROEIBA Andes, Cochabamba, Bolivia.
28. Casassus Juan
2003 Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO. jcasassus@unesco.cl
29. CEPAL
2003 “La Pobreza en América Latina”. Ponencia presentada a la Mesa Redonda Integración y Convergencia entre el MERCOSUR y la Comunidad Andina de Naciones, organizada por el Instituto Internacional de Integración (I.I.I.) del Convenio “Andrés Bello” (CAB). Santiago de Chile, Chile.
30. CENAQ.
2002 “Procesos de Participación Comunitaria de La Nación Quechua en Acciones Educativas”. Talleres Gráficos “Túpac Katari”. Sucre, Bolivia.
CENAQ.
2003 “Los Pueblos Indígenas y la Propuesta Curricular en la EIB: Memorias del III Seminario Internacional de los Pueblos Indígenas de los Países Andinos. PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia
31. CEPOG

- 2003 Guía para el uso de los módulos de auto aprendizaje docente – Proyecto Tantanakuy, Cochabamba, agosto del 2003).
32. Cerrón Palomino, Rodolfo.
1988 El cantar de Inca Yupanqui y la lengua secreta de los incas. Revista Andina, 32, pp. 417-452
33. Combes Isabel.
2005 La batalla de Kuruyuki. UAGGM. Bolivia
34. CELADEC Comisión Evangélica latinoamericana de educación cristiana.
1980 En Defensa de los pueblos indígenas. Lima.
35. Cummins Jim.
2002 “Lenguaje, poder y pedagogía: Niños y niñas bilingües entre dos fuegos”. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
36. Chirif, Alberto.
2009 “La Lengua como Derecho Cultural y su Aplicación al Programa Educativo”, editado por la Organización de Estados Iberoamericanos, el Convenio Andrés Bello y Cultura Patrimonio Desarrollo Consultores. Lima 2009, pp. 37-59.
37. Chirinos Rivera, Andrés.
2009 “Atlas Lingüístico del Perú”. Centro Bartolomé de las Casas. Cusco 2001.
38. Chumira, Guido
1992 “La experiencia de la Asamblea del Pueblo Guaraní”. En: VV.AA., Futuro de la comunidad campesina. La Paz: CIPCA.
39. Comisión de Plan de Gobierno 2011-2016 - GANA PERU
2010 “La gran transformación”. Plan de gobierno 2011-2016. Diciembre 2010
40. CONAMAQ
2004 “Por una educación indígena y originaria”. CIPCA – Proeibanades.
41. Dávila Puño, José
2005 “Perú: Gobiernos Locales y pueblos indígenas”. Grupo de Trabajo Racimos de Unguragui”. Lima, Perú.
42. Degregori Carlos Iván.
2002 “Identidad étnica, movimientos sociales y participación en el Perú”. En: Yamadan Mutsuo & Degregori Carlos Iván (organizadores). Estados nacionales, etnicidad y democracia en América Latina. JCAS Synposium Series 15. Osaka: The Japan Center for Area Studies – National Museum
2005 “No Hay país más diverso’ Compendio de antropología peruana. PUCP, UDP, IEEP.

43. Delors, Jacques.
2002 “La educación encierra un tesoro”. Madrid: Santillana-UNESCO.
44. De la Torre Luis.
1998 “Experiencias de EIB en Latinoamérica”. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.
45. D’Emilio, Lucía.
1991 “Bolivia: la conquista de la escuela. El proyecto educativo de los guaraní-chiriguanos”. En: ILDIS/Editorial Nueva Sociedad, «Etnias, educación y cultura: defendamos lo nuestro». Caracas: Nueva Sociedad, 17-62.
46. Drucker, Peter.
2002 “Los Desafíos de la Gerencia Social para el Siglo XXI”. Lecturas de la Maestría de Gerencia Social. PUCP, Lima Perú.
47. Diario “El Universal”.
2004 Ciudad de México, 31 de octubre de 2006.
48. Diario “El Deber”
2004 Santa Cruz de la Sierra, sábado 20 de noviembre de 2004
2008 Entrevista a Gerardo Hernández, gerente general de Microsoft – Bolivia, 30 de noviembre. Santa Cruz de la Sierra. Bolivia
49. Dominique Strauss-Kahn
2011 “¿La guerra ahora? (Continuación) ”, La Vie, número 2954, 11 de abril de 2011.
2011 “Desafíos mundiales, soluciones mundiales”. Discurso pronunciado en la Universidad George Washington, Director Gerente del Fondo Monetario Internacional, en Washington, 4 de abril de 2011.
50. Di Cione, Vicente
2011 “¿Neoliberalismo o capital feudalismo urbano?” En www.vdc.geoamerica.org (Publicación 38), 10 octubre 2011
51. Etxeberría Xabier
2007 Diversidad cultural y tecnología. Universidad Católica de Temuco
52. Escobar, Alberto; Matos Mar, José; Alberti, Giorgio.
1975 “Perú ¿país bilingüe? Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
53. Encinas, José Antonio
1975 La escuela rural. “Un ensayo de la escuela nueva en el Perú”. En Montero, Carmen (Comp.). La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Lima: Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, COTESU. Pp.107-109.
54. Fadda, Giulietta
1990 La Participación como encuentra: discurso político y praxis urbana,

55. Galeano Eduardo.
2003 "Patatas Arriba: La Escuela del Mundo al Revés. Ediciones XXI. Lima, Perú.
56. Geertz Clifford
1992 La interpretación de las culturas. México: Gedisa. The newous system. Londres y Nueva York: Routledge.
57. Guerrero; Luis
1999 "La interculturalidad en la educación" .Ministerio de Educación. Lima, Perú.
58. Gento Palacios, Samuel.
1991 "Participación en gestión educativa". Editorial Santillana. Aula XXI. Madrid, España.
59. GREEN, Abadio y HOUGHTON, Juan.
1995 Queremos retomar la palabra. Interacción. Madrid: Cátedra.
60. Gustafson, Bret.
1996 *Ñee: Introducción al estudio lingüístico del idioma guaraní para Guaraní hablantes.* La Paz: UNICEF/Secretaría Nacional de Educación/Asamblea del Pueblo Guaraní.
61. Fishman, Joshua.
1994 The Rise and Fall of the Ethnic Revival, perspectives on Language and Ethnicity, Mouton Publishers, Berlin.
62. Flores Galindo, Alberto
1988 "Buscando un inca". Editorial Horizonte, Lima-Perú.
63. Francovich, Guillermo
1985 La filosofía en Bolivia. Buenos Aires: LOSADA.
64. Habermas Jurgén
1999 La teoría de la acción comunicativa. Parte I. Editorial Taurus, 1989
65. Harris Marvin
1997 El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura. Madrid: Siglo veintiuno editores.
66. Haya de la Torre, Víctor Raúl.
1998 El Antiimperialismo y el APRA.
67. Heise, María
2001 "Interculturalidad, Creación de un concepto y desarrollo de una actitud". Programa FORTE – Perú. Compilación y Edición.

68. Heise, María, Fidel Tubino y Wilfredo Ardito
2001 “Interculturalidad. Un desafío”. CAAP, Lima, 1994, 2da. Edición, pp. 7-22
69. Helberg, Chávez, Heinrich
2008 “Economía intercultural, la nueva armonía”. Fundación San Marcos – Canadian International Development Agency, Lima.
2008 Epistemología de la interculturalidad latinoamericana. Lima, UNICEF: El Vuelo de la luciérnaga, No.1
2006 Pedagogía de refuerzo cultural. En: Foro “El Problema de la Enseñanza del Español en el Perú”, Editor: Luis Miranda, Lima: Universidad Ricardo Palma – Editorial Universitaria
2006 El Paradigma de la Interculturalidad. Lima: Programa FORTE – PE
2001 Pedagogía de la interculturalidad. Lima: Programa FORTE – PE.
70. Iguñiz, Manuel y C. Dueñas.
2003 “Dos miradas a la gestión de la escuela pública”. Lima. Tarea: Asociación de publicaciones educativas.
71. Jung Ingrid.
2003 “Género, etnicidad y educación en América Latina”. Tantanakuy, PROEIB Andes, Inwent Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
72. Jung Ingrid; Javier Serrano y Christiane Urban (eds.)
2000 Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación. Lima-Puno: PEEB-P/UNA-P
73. Jurado Joel
2007 Fundamentos de la Gerencia Social. MGS II. PUCP.
74. Julca Félix; Rodríguez Ligia
2007 Proceso de enseñanza y aprendizaje de castellano como segunda lengua. Itanambikua. Zona Guaraní. PROEIBANDES.
75. Krauss, Michael
1992 “The world's languages in crisis. Language”. Pag: 4-10. Massachusset Institute Technology.
76. Kliksberg, Bernardo
2003 “Mitos y realidades sobre la criminalidad en América Latina”. Documentos y Publicación de Eurososial.
77. Ledesma José
2003 Caminos Hacia el Autodesarrollo en el Pueblo Guaraní
78. Ley de Reforma Educativa Boliviana. 1997.
1997 MEYD, La Paz.
79. Lomas Carlos.
2005 Cómo enseñar a hacer las cosas con las palabras. Buenos Aires, Paidós. VII.

80. Lomas Carlos.
1986 Pensamientos sobre la Educación, trad. de Rafael Lassaletta, Madrid, Akal.
81. López, Luis Enrique
1996 “Donde el zapato aprieta. Tendencias y desafíos de la educación bilingüe en el Perú”. En: Revista Andina. N° 2, año 14. pp. 295-342.
1996 No más Danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación. En Godenzzi Alegre, compilador. Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía. Cuzco, Perú: Editorial Centro de Estudios Regionales Bartolomé de las Casas; 1996. p. 23-82
1997 La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Revista Iberoamericana de educación: educación bilingüe intercultural 1997 ene-abr; (13):47-98.
2003 “Desarrollo y uso de la primera y segunda lengua en la educación bilingüe: introducción para planificadores de la educación en contextos multiculturales y multilingües”. En Elizabeth Uscamayta y Vidal Carbajal (eds.). Quinasay, Revista de Educación Intercultural Bilingüe N°1, 119:142. Cochabamba.
2006 “De Resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia. Plural – PROEIBANDES.
82. López Luis Enrique y Jung Ingrid.
2002 “Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación”. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
83. López Luis Enrique y Küper Wolfgang. 2003.
2003 “La EIB en América Latina: Balance y perspectivas. PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia.
84. López Luis Enrique y Jung Ingrid.
2003 “Abriendo la Escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas”. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España
85. López, Carmen y Marcia Mandepora.
1999 “Informe de enseñanza y aprendizaje del CL2. Escuela Central Ipatimiri”. Zona Guaraní.
2000 “Informe de trabajo de campo: La enseñanza del castellano como segunda lengua. Escuelas de Guasuantí e Ivamirapinta, Zona Guaraní”.
86. López, Luis Enrique y Regalski, Pablo.
2001 “Movimientos Indígenas y Estado en Bolivia”. Producción Plural Editores. La Paz, Bolivia.
87. Mandepora Marcia.
2001 “Opeate Jokuae Reta Jae Participación (Todo es participación): Participación guaraní y gestión educativa en las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri”. PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia.
88. Mariátegui, José Carlos.
1925 “El Rostro y el Alma del Tahuantinsuyo. Revista Mundial. Lima Perú. .

- 1980 “Siete ensayos de interpretación de la realidad Peruana”. Ediciones Minerva.
89. Mattos Mar, José.
2001 “Desborde popular y crisis del Estado. Veinte años después”. Fondo Editorial del Congreso del Perú.
90. Miranda Tomas.
1996 “La FTAP, los partidos políticos, el Estado y el proletariado azucarero nacional 1980 -1995” Tesis para optar la licenciatura en sociología. UNPRG, Lambayeque, Perú.
2003 “Propuesta de los CEPOS para la sensibilización en EIB”. Tantanakuy, PROEIB Andes, Cochabamba, Bolivia.
2004 “Cartillas de Sensibilización en EIB”. Tantanakuy, PROEIB Andes, Cochabamba, Bolivia.
2011 Gestión participativa en educación intercultural bilingüe (EIB) en el departamento de Santa cruz de la sierra – Bolivia, el caso del pueblo guaraní (2005 -2010). Para optar el grado de Maestro en Gerencia Social.
91. Melia, Bartomeu.
1988 Los Guaraní-Chiriguano. 1. Ñande Reko (Nuestro modo de ser). La Paz: CIPCA.
92. Mejía Vera, Yvette S/f
2007 Warisata. El modelo de ayllu. Sistematización de Warisata Escuela – Ayllu. 1931- 1940. En línea.
93. Mignolo, Walter D.
2007 “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: del hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En línea.
2002 “Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking”. Princeton, NJ: Princeton University Press.
94. Ministerio de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente.
1995 “Ley de participación popular y su reglamentación”. Secretaria Nacional de Participación Popular. La paz – Bolivia.
1997 Ley de Reforma Educativa Boliviana. 1997. MED, La
95. Montoya Rojas, Rodrigo.
1989 “Luchas por la Tierra, reformas Agrarias y Capitalismo en el Perú del siglo XX”, Pág.: 132-133. Mosca Azul Editores. Lima.
1990 Por una educación bilingüe en el Perú, Reflexiones sobre cultura y socialismo, Lima: CEPES mosca azul editores.
1996 “Cultura y política. ¿Es posible un movimiento quechua en el Perú?” Lima: PE ed.
2001 “Límites y posibilidades de la educación bilingüe intercultural en el Perú”. En: Heise, María (ed.). Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Ministerio de Educación y FORTE-PE, pp. 165-179

- 2005 “Elogios a la Antropología”. Instituto Nacional de Cultura-Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM.
- 2010 “Puentes para unir los fragmentos del Perú”. Dos grandes momentos: luchas por la tierra (1888-1980) y por la cultura (2009 - ¿?).
- 2011 Cultura y culturas: Desde la colonialidad del poder y desde los Pueblos Indígenas.
96. Muñoz, Héctor.
- 1997 “De Proyecto a Política de Estado. La educación intercultural en Bolivia”. UNICEF, GTZ. La Paz, Bolivia.
- 2003 “Interculturalidad y Educación en el contexto de una Sociedad Multicultural”. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
- 2004 “Educación y cultura indomexicanas”. Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.
97. Matsuura, Koïchiro.
- 2000 ¿Está creando la globalización de la economía valores para una nueva civilización? Perspectivas, vol. XXX, N° 4, diciembre 2000. Revista trimestral de Educación Comparada, OIE/UNESCO. Santiago de Chile.
98. Montero, Carmen.
- 1990 “Las ideas de José Carlos Mariátegui”. Compilación: La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Lima: Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, COTESU. P. 101.
- 1993 La educación del campesino y Luis E. Valcárcel. Compilación: La escuela rural. Variaciones sobre un tema. Lima: Ministerio de Agricultura, Ministerio de Educación, FAO, COTESU. Pp. 188-189.
99. Muro Guardián, Roger.
- 2010 “La Educación desde las culturas originaria”. En prensa. AIDSESEP 2009.
100. Nordenskiöld, Erland.
- 2002 “La Vida de los Indios: El Gran Chaco, Sudamérica”. Apoyo para el Campesino – Indígena del Oriente Boliviano (APCOB).
101. Oakley, Peter.
- 1996 Los proyectos con personas: la práctica de la participación en el desarrollo rural. Organización Internacional del Trabajo, 1991 - 284 páginas.
102. Palacín Quispe, Miguel.
- 2008 “Respuesta Comunitaria a la invasión minera y la crisis política”, Pág. 2, 2008. Lima, Perú
103. Pearse, Andrew Chernocke y Stiefel, Matías
- 1979 “Participación social, participación política”. Las Naciones Unidas para el Instituto de Investigación para el Desarrollo Social (Ginebra).
104. Psacharopoulos y Patrinos
- 2005 Latin America's Indigenous Peoples” Finance an Development. December 2005, Volumen 42, Number 4

105. Patrinos, Harris y Gillette Hall
2004 Pueblos Indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004
106. Patzi, Félix
2000 “Etnografía estatal. Modernas formas de violencia simbólica. Análisis de la Reforma Educativa en Bolivia” Instituto de investigaciones sociológicas, La Paz.
2006 “Documento marco para la transformación docente en Bolivia en la perspectiva de la descolonización de la educación” Ministerio de Educación y Culturas. La Paz, Bolivia.
107. Piazza Reyna, María del Carmen.
2004 Investigación para la Gerencia Social II. MGS – PUCP.
108. Pérez, Elizardo.
1963 Warisata. La escuela ayllu, La Paz, Ed. Burillo.
109. Prado Pastor, Ignacio
1979 “Educación Bilingüe, una experiencia en la Amazonía peruana”. Instituto Lingüístico de Verano, Lima.
110. Prigogime, Ilsa e Stengers Isabelle
2004 “La Nueva Alianza, Metamorfosis de la ciencia”. Alianza Editorial, Spain.
111. Programa de educación en áreas rurales – PEAR
2003 Estudio de Factibilidad presentado al Ministerio de Economía y Finanzas. Descripción de componentes. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
112. PROEIB Andes.
2003 “Línea de Base de Sensibilización”. Proyecto Tantanakuy – PROEIB Andes. Cochabamba, Bolivia.
2004 El currículo diversificado: Definición y Elaboración”. Proyecto Tantanakuy, Cooperación de Finlandia a Bolivia. Cochabamba, Bolivia.
2004 Formación de maestros. UNMSM. Cochabamba, Bolivia.
113. Pujadas, J. J.
1993 “Algunas aproximaciones teóricas al tema de la identidad”, en Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos. Madrid, Eudema, pp. 47-65
114. Quinsay:
2004 Revista de Educación Intercultural Bilingüe N°2. Editores: Elizabeth Uscamayta y Vidal Carvajal. PROEIB andes, Cochabamba, Bolivia.
115. Quiroga, José
1988 “¡Salvemos la educación! Modelo educativo neoliberal versus proyecto educativo popular. La Paz: Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés.

116. Quishpe L, Cristóbal.
 1998 “Elementos básicos para la gestión educativa. Pedagogía, didáctica, currículo y rendición de cuentas”. Ecuador: Fundación HANNNS SEIDEL.
 Serrano Javier 1996: “Estudio cualitativo de escuelas andinas de Puno”. UNAP.
117. Quijano, Aníbal.
 1998 “Modernidad y utopía en América Latina”. Ediciones Sociedad y Política. Lima.
 1999 “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina.” En *pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*, editado por Santiago Castro-Gómez, Oscar Guariola-Rivera, Carmen Millán de Benavides. Santafé de Bogotá: Colección Pensar/Centro Editorial Javeriano: 99-109.
118. Quispe, Felipe
 2006 “La lucha de los ayllus kataristas hoy”. La Paz: Proeibandes -Yachaywasi.
119. Reichel Dolmatoff, Gerardo
 1970 El río, exploraciones y descubrimientos de en la selva amazónica, Chicago: University of Chicago Press.
 1986 Desana: Simbolismo de los indios Tukano del Vaupés (Bogotá: Procultura,) ISBN 958-9043-16-X
120. Rivas Rivas, Saúl.
 2011 “¿Cuál es el currículo de la des-civilización Occidental? Indígenas y afro descendientes. www.aporrear.org
121. Rivera Cusicanqui, Silvia.
 2006 Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinado aimara y qhechwa de Bolivia, 1900-1980 / Silvia Rivera Cusicanqui. Plural. La Paz.
122. Rumrril, Roger.
 2010 La Amazonía Peruana: la última renta estratégica del Perú en el siglo XXI o la tierra prometida. Fondo Editorial de la UNMSM.
123. Sain Susana y Ruiz Omar
 2004 “De alguna manera están picoteando con la L2. Una aproximación al estado de enseñanza como segunda lengua en ares rurales guaraní”. UNICEF. PROEIBANDES
124. Saignes, Thierry
 1990 Ava y Karai. Ensayos sobre la frontera chiriguano (siglos XVI-XX). La Paz: Hisbol.
125. Sander, Benno.
 1989 Gestión y administración de los sistemas educacionales: problemas y tendencias". En: *Perspectivas: revista trimestral de educación*. Vol. XIX. N° 2. 70. UNESCO. Págs. 243-260.
 1996 Gestión Educativa en América Latina. Construcción y Reconstrucción del

- Conocimiento. Buenos Aires: Troquel.
- 2001 “Gestión democrática y calidad de educación: identidad cultural y equidad”. En Gestión educativa en América Latina. Construcción y reconstrucción del conocimiento. Buenos Aires: Troquel Educación
126. Sartori, Giovanni.
2001 “La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros”. Editorial Taurus, Madrid.
127. Suess, Pablo.
1983 “Culturas indígenas y evangelización” Centro de Estudios y publicaciones (CEP), Lima.
128. Sioui, Georges E.
1989 “Pour une Autohistoire amerindienne” Essai sur les Fondements D’ une morlaes sociales. Les presses de l’universite laval. Quebec. Canada.
129. Tedesco, Juan Carlos
1992 Algunos aspectos de la privatización educativa en América Latina. Materiales para discusión. Lima: Tarea.
130. Touraine, Alain.
1999 “Iguales y diferentes”, en UNESCO, Informe mundial sobre la cultura. Cultura, creatividad y mercados, ediciones UNESCO, Madrid, 54-63.
131. Torres, Rosa María (2004:13).
2004 En: Comunidad de Aprendizaje: Repensando lo Educativo desde el Desarrollo Local y desde el Aprendizaje Barcelona Fórum 2004”. UNESCO. Pág.: 13.
132. Torres Bringas, Ronald.
2012 El mundo andino y la cultura electronal. En internet.
133. Taylor, S.J. y R. Bogdan.
1997 ”Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de la significados”. Buenos Aires: Paidós.
134. Trudell, Lucy.
1989 “El Instituto Lingüístico de Verano y la Educación Bilingüe en el Perú: una perspectiva”. Amazonía 18. Lima. 39-52 p.
135. Trapnell, Lucy y Eloy Neira
2006 “La EIB en el Perú”, en Luis Enrique López y Carlos Rojas (eds.) La EIB en América Latina bajo examen, pp. 253-366. Banco Mundial – GTZ – Plural editores. La Paz
136. UNESCO.
1994 "GESEDUCA: Gestión Educativa, un modelo para armar". UNESCO/OREALC/REPLAD, Santiago, Chile.

- 2001 "situación Educativa en América Latina y el Caribe: 1980-2000". UNESCO/OREALC/REPLAD, Santiago, Chile.
- 2001 "Informe: Primer Estudio internacional Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación", Santiago de Chile, Chile.
- 2002 31C/4 Medium-Term Strategy 2002-2007: Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, cultura and communication. UNESCO. 2001
137. UNICEF
- 1993 Educación y Poblaciones Indígenas en América Latina, Santa Fe de Bogotá, 1993
- 2002 Situación actual y proyección de la educación intercultural bilingüe. Memoria del Taller de la Paz. Ministerio de Educación de Bolivia
- 2008 "Estado de la Niñez en el Perú". Lima
138. Urquiola, Miguel.
- 2000 "Los maestros bolivianos y la EIB". web:www.columbia.edu/~msu2101 La Paz, Bolivia.
139. Valcárcel, Luis
- 1981 "Memorias". Editadas por: José Matos Mar, José Deustua y José Luis Rénique. Instituto de Estudios Peruanos – IEP. Lima, Perú.
140. Walsh, Catherine.
- 1999 "El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador," *Pueblos Indígenas y Educación* 31-32: 99-164.
- 1994 "La interculturalidad en el Ecuador: Visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país," *Identidades* (Quito: Convenio Andrés Bello) 20, 133-142.
141. Wurm, Stephen.
- 2001 "Atlas de las lenguas del mundo en peligro de desaparición" , 2a edición, UNESCO, 2001: 13
142. Wittgenstein, Ludwig.
- 2001 Investigaciones filosóficas. Crítico-genética Edición. Editado por Joachim Schulte, en colaboración con Heikki Nyman, Eike von Savigny y Georg Henrik von Wright. Fráncfort del Meno: Suhrkamp Verlag, 2001
143. Zuñiga, Madeleine, Ansión y Luis Cuevas.
- 1989 "Educación en Poblaciones Indígenas: Políticas y estrategias en América Latina. Lima-Santiago de Chile: UNESCO – ORELAC/III.
144. Zizek, Slavoj.
- 1997 "Multiculturalism, Or, the Cultural Logic of Multinational Capitalism," *New Left Review* 225: 29-49.

ANEXOS:

ANEXO 1: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA TESIS

1.1. Descripción de la realidad problemática:

Es un estudio comparativo para examinar las posibilidades y limitaciones de la EIB en Bolivia y Perú, el propósito es conocer la realidad educativa indígena y de los sistemas educativos nacionales de ambos países. El interés por el tema de investigación surgió a partir del trabajo de campo realizado por el autor en programas de EIB en Bolivia y Perú; dónde se observa la importancia que tiene la EIB en los sistemas educativos; para la superación de la pobreza educativa indígena y su impacto en la gobernabilidad, democratización de la sociedad y el desarrollo sostenible, siendo un tema de relevancia social que puede contribuir a una reflexión académica, política y social que busca fortalecer los sistemas educativos de la región andina, a partir de la comunicación intercultural y de políticas comparativas para mejorar la equidad y calidad de los programas y proyecto educativos de EIB.

La investigación plantea realizar un balance crítico de las principales acciones emprendidas por los pueblos indígenas en su lucha para tener derecho a la educación, en la agenda educativa de ambos países; y la aparición y desarrollo de programas de educación indígena y políticas educativas pertinentes a su cultura y a su lengua. En ambos países se ha reconocido su diversidad cultural y multilingüe de sus sociedades; características con que las niñas y niños indígenas, han sido en los sistemas escolarizados nacionales en una sola cultura, una lengua y una religión. Del mismo modo el estudio buscara hacer un balance de las políticas educativas patrocinadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario internacional; asumidos por los gobiernos en las cartas de intención que firmas con estos organismos internacionales, como recomendaciones para superar la pobreza educativa y para saber cuánto se ha ganado en términos de políticas públicas de inclusión educativa en los escuelas rurales e indígenas, igualmente saber cuánto se ha perdido en términos culturales y lingüísticos; con el desarrollo de la EIB y los modelos de educación.

Bolivia y Perú, son dos países de la región andina que cuenta con mayoría de población indígena; en la mayoría de sus regiones rurales son la población mayoritaria. Producto de la relación colonial y de las relaciones desiguales sociales entre indígenas y no indígenas, la educación ha constituido en el imaginario social de los pueblos y comunidades, las herramientas de movilidad social y comunicación intercultural con la sociedad mayor; que los ayude a transformar las relaciones desiguales de exclusión social, la asimilación de la cultura y lengua castellana en los sistemas escolares rurales indígenas por la democratización de la escuela que incluya el uso de su lengua materna y su cultura en sus aprendizajes. Un rasgo común en los dos países es que la pobreza educativa indígena, es el resultado de la exclusión social a la que se han visto sometidos sistemáticamente los pueblos indígenas. En el mapa de pobreza, se ubica las regiones con poblaciones indígenas entre las más pobres, tanto en el campo como en la ciudad, a causa del creciente fenómeno de migración que caracteriza a las principales ciudades de América Latina.

Pocas sociedades latinoamericanas han asumido la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como los países andinos como una cuestión principal en sus sistemas educativos nacionales. Hace una década, presenciábamos una creciente corriente global en favor de la apropiación institucional y jurídica de la EIB en la política educativa nacional (López, 2006). Veíamos cómo los derechos indígenas penetraron la historia constitucional latinoamericana en tres dimensiones: la inclusión de la educación en base al derecho consuetudinario que practican las comunidades indígenas, la política intercultural que cubre el espacio de la acción de la diversidad lingüista y multicultural de la escuela, la legislación educativa con enfoques interculturales y por último, el derecho internacional, que se basa en un cuerpo legal de convenios, acuerdos y resoluciones a escala mundial y son vinculantes para los países que la suscriben (Muñoz, 2005).

En Perú, fue el país pionero cuándo apareció la EIB como estrategia pedagógica de la Reforma Educativa de 1972, en varios de los proyectos educativos experimentales que se implementó en diversas zonas rurales andinas y amazónicas, tuvo entre sus características esenciales y significativas, la oficialización de la lengua materna como idioma de socialización escolar, de comunicación intrafamiliar y de información intercultural. Las organizaciones indígenas y campesinas; empezaron a asumir la tarea de participar en el ejercer el control social y la vigilancia sectorial de las políticas educativas que procedían a implementarse en los ámbitos rurales en donde las poblaciones indígenas eran mayoritarias. Como sucede en todo proceso de cambio educativo, las elites que retornaron al poder con los gobiernos liberales de 1980 al 2011; se oponen a esta modalidad educativa o mantienen resistencia frente a las innovaciones que introducía la EIB en la atención escolar, en el aprendizaje que realizaba las niñas y niños indígenas en la escuela y en la participación de los padres de familia y la comunidad en la gestión educativa, adicionalmente abono esta percepción del conflicto armado y guerra civil que vivió el país desde 1980 al 2000. Pese a que esta nueva propuesta educativa contaba con el decidido apoyo de las organizaciones indígenas y apoyada en un inicio por un sector de intelectuales comprometidos de la academia, hubo resistencia de una parte de la sociedad no indígena, de un sector minoritario del sindicato de maestros y de todo el empresariado peruano (Montoya, 2009).

La EIB como política educativa, tiene sus orígenes en varias experiencias de proyectos y programas educativos y como política de Estado. Fue En la década del 40, bajo el liderazgo del Presidente Cárdenas con la nacionalización del petróleo y el desarrollo de la Reforma Agraria, que se lanzó un movimiento indigenista, en Pátzcuaro, con el liderazgo del Instituto Lingüístico de Verano, después de décadas de funcionamiento e implementación de programas de escolarización bilingües en todos los países de América Latina.

1.2. Delimitación de la Investigación:

La investigación cuenta con limitaciones temporales, espaciales y cuantitativas. La principal delimitación es su pertinencia y replicabilidad en procesos similares del modelo educativo desarrollado de cada pueblo indígena en cada país; sino se toma en cuenta las singularidades lingüísticas y culturales de Bolivia; como de otras regiones como el Perú, que cuentan con poblaciones indígenas con características semejantes. Sin embargo; la admisión de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas de Bolivia y Perú, considera la utilidad de la investigación está centrada en examinar un problema de investigación comparativa, con variables socio demográficas, culturales, lingüísticas y de gestión y política educativa, que no han sido abordados antes. En ese sentido, se constituirá en una propuesta de investigación que será un primer paso hacia otras investigaciones de mayor alcance.

La investigación tiene dos niveles de trabajo: un nivel micro y otro nivel macro. El trabajo de investigación en lo macro se basará en las políticas educativas de EIB desde los estados; donde participan los pueblos indígenas y el nivel micro en las experiencias educativas desarrolladas en las comunidades de estudio del departamento de Santa Cruz de la Sierra, en Bolivia y en Pucallpa, Región Ucayali en Perú. Los alcances de la investigación no solamente involucran a los organismos educativos estatales; sino sirven también como modelos educativos indígenas que pueden aplicarse a realidades semejantes como es el caso de las experiencias que desarrolla la EBI en el Perú.

Las principales delimitaciones son:

1.2.1. Delimitación Espacial: La investigación se realizó en las comunidades de Ipatimiri e Ivamirapinta en Santa Cruz de la Sierra en Bolivia y en la comunidad nativa de San Francisco en Yarinacocha, Pucallpa, en Perú. El autor conoce la zona y al mismo tiempo ha trabajado asesorando los programas educativos de EIB con ambos países; y cuenta con acceso a fuentes de información.

1.2.2. **Delimitación temporal:** El período de estudios es del año 2005 al 2010.

1.2.3. **Delimitación cuantitativa:** La muestra comprende:

Cualitativa (Entrevistas):

- 33 personas: 9 líderes indígenas, 4 Facilitadores, 10 padres de familia, 8 docentes de escuelas indígenas, 4 docentes del Instituto Normal, 4 niños y 4 niñas, en Bolivia.
- 33 personas: 9 líderes indígenas, 4 Facilitadores, 10 padres de familia, 8 docentes de escuelas indígenas, 4 docentes del Instituto Normal, 4 niños y 4 niñas, en Perú.

Cuantitativa (Encuestas):

- 106 padres y madres de familias encuestados en la comunidad de San Francisco
- 55 padres y madres de familia encuestados en las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri.
- 48 niñas y niños de escuelas indígenas de la comunidad nativa de San Francisco.
- 20 niñas y niños de escuelas indígenas de las comunidades de Ivamirapinta e Ipatimiri.

1.3. Formulación del problema:

1.3.1. Problema principal:

- ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la EIB dentro del sistema educativo de Bolivia y Perú?

1.3.2. Sub problemas:

- 1.3.2.1. ¿Cuáles han sido las luchas más significativas de los pueblos indígenas que han llevado que la EIB se desarrolle en los sistemas educativos de Bolivia y Perú?
- 1.3.2.2. ¿Qué rol cumple la participación de los pueblos indígenas para participar en las políticas de EIB en Bolivia y Perú?
- 1.3.2.3. ¿Cuáles son las posibilidades de la EIB para mejorar la equidad y calidad de la educación indígena en Bolivia y Perú?
- 1.3.2.4. ¿Cuáles son las limitaciones de la EIB para contar con políticas interculturales en los programas y proyectos de EIB pertinentes a sus contextos socio lingüísticos indígenas de Bolivia y Perú?
- 1.3.2.5. ¿De qué manera las recomendaciones de política educativa del Banco Mundial ayudan a desarrollar (o no) la EIB; en los sistemas educativos de Bolivia y Perú?

1.4. Objetivos de la investigación:

1.4.1. Objetivo general:

- Analizar las políticas educativas en Bolivia y Perú para establecer sus posibilidades y limitaciones de la EIB en las reformas educativas, los programas y proyectos bilingües que se vienen implementando en los sistemas educativos de Bolivia y Perú.

1.4.2. Objetivos Específicos:

- 1.4.2.1. Conocer los hechos históricos más significativos que han llevado que la EIB se desarrolle en los sistemas educativos de Bolivia y Perú.
- 1.4.2.2. Analizar cuáles son los factores que promueven la participación de los pueblos indígenas en las políticas de EIB en Bolivia y Perú.
- 1.4.2.3. Conocer los factores escolares y extraescolares que promueven la equidad y calidad de la educación indígena en Bolivia Y Perú.

- 1.4.2.4. Conocer los factores limitantes que impiden contar con políticas interculturales en los programas y proyectos de EIB pertinentes a los contextos socio lingüísticos de Bolivia y Perú
- 1.4.2.5. Analizar el impacto de las medidas de política educativa y las recomendaciones del Banco Mundial, en los sistemas educativos de Bolivia y Perú.

1.5. Hipótesis de la investigación

1.5.1. **Hipótesis principal:** Las políticas de EIB pasarían a convertirse en parte sustancial de los sistemas educativos nacionales de Bolivia y Perú como parte del paquete de políticas de Estado para superar la pobreza educativa de los pueblos indígenas. Su implementación y desarrollo estaría en correspondencia al modelo económico que adoptan los Estados, y a las recomendaciones que realiza el Banco Mundial, de articular la educación al mercado; la que indicaría su fracaso como política educativa para pueblos indígenas en Bolivia y Perú. En contraparte la participación de los todos los actores educativos sería el otro factor clave de la sobrevivencia de la EIB y su mantenimiento de la educación pública, que permita la reconstrucción global del sistema educativo y la promoción de un diálogo intercultural, con la horizontalidad de las relaciones de poder, de intercambio, y de diálogo intercultural.

1.5.2. Hipótesis complementarias:

1.5.2.1. **Hipótesis 1:** Bolivia como Perú comparte la preocupación temprana por políticas gubernamentales dirigidas a la población indígena. Las experiencias de educación indígena y la lucha por acceder a la escuela y democratizar la sociedad serían el factor clave de inclusión escolar y de mejoramiento de la calidad educativo en la historia educativa de ambos países.

1.5.2.2. **Hipótesis 2:** La mayor participación de los PP.II y la atención del Estado de contar con una educación bilingüe sostenible en el sistema educativo público serían los componentes claves en la política educativa pública que contribuya a mejorar pobreza educativa que promuevan la equidad y eficiencia del servicio educativo nacional.

1.5.2.3. **Hipótesis 3:** Se cuentan con proyectos educativos indígenas exitosos que deberían ser incorporados en todo el sistema educativo nacional. Las lecciones aprendidas serían los elementos de éxito que deberían formar parte de las políticas educativas integrales que pueden ser implementados en el ámbito local, subnacional, nacional y regional; que permitan una mayor integración de las políticas educativas de la comunidad andina; en correspondencia con los derechos económicos, culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

1.5.2.4. **Hipótesis 4:** El carácter de las políticas educativas de privatización de la educación serían los factores limitantes de la EIB; y estarían siendo aplicadas y ejercidas con modelos curriculares de colonización cultural que responda al modelo económico liberal; cuya característica más importante ha sido imponer un currículo unicultural y hegemónico; obviando la historia y cultura de los pueblos indígenas en los sistemas educativos.

1.5.2.5. **Hipótesis 5:** Los países que implementan proyectos de EIB promovidos y financiados por el BM concurrirían a profundizar la pobreza educativa en que se encuentran las poblaciones indígenas, aumentando el fracaso escolar y las posibilidades de mejorar la calidad educativa en sus sistemas educativos nacionales. Su alto grado de incidencia en las decisiones de los Ministerios de Educación impediría al Estado tener su carácter rector y regulador de las políticas educativas.

1.6. Identificación y definición de variables e indicadores:

1.6.1. Variable Independiente (X):

Política Educativa de EIB:

Indicadores:

- **Política Educativa:** Es el proceso de diseño, ejecución, formulación y evaluación de acciones desde el Estado o de una organización o institución con cualidades normativas, que implica su carácter vinculante con los actores y sus responsabilidades en la comunidad con la EIB para ejercer sus derechos y deberes. Los sub - indicadores son:
 - Atributos de los actores que participan en cada nivel
 - Relación con el Estado
 - Relación con la sociedad nacional
 - Relación con la cultura y la historia
 - Relación con la organización
 - Relación con la escuela

- **Gestión Educativa:** Está asociada a los pasos o acciones realizados por los actores educativos que participan en la gestión escolar y los grados de participación de las familias y comunidades para involucrarse en la mejora de la calidad de la educación en las escuelas indígenas. Los sub - indicadores son:
 - Modalidades de gestión educativa
 - La gestión ministerial de los programas de EIB.
 - Gestión del Estado y el BM.
 - Clases de aceptación de la propuesta educativa
 - Niveles de logro en estrategias bilingües para apoyar aprendizajes en la escuela.

- **Empoderamiento de la propuesta educativa:** Esta dada por la apropiación de los actores educativos de la propuesta de EIB; para el mantenimiento y desarrollo de las políticas educativas en el desarrollo de la comunidad con la EIB. Los sub - indicadores son:
 - Factores de sostenibilidad de la EIB.
 - Compromiso de las organizaciones indígenas con las políticas educativas
 - Niveles de apropiación de la EIB

- **Participación Indígena:** Tiene varias dimensiones de participación, ciudadana, comunal, educativa en los distintos espacios escolares y extraescolares para apoyar la EIB. Es una actividad consciente y voluntaria que realiza los pueblos indígenas, poniendo en práctica sus conocimientos, valores, actitudes, habilidades y destrezas para mejorar el capital educativo de su comunidad. Son sus sub- indicadores:
 - Presencia de los actores en los niveles de gestión educativa.
 - Niveles de participación de los distintos actores
 - Sistemas de elección de los representantes
 - Contenido de la definición de participación en las actividades de cada nivel
 - Contenido de las normas sobre participación popular en las actividades cada nivel.
 - Grado de participación de padres.

1.6.1.1. Variable dependiente (Y):

Educación Intercultural Bilingüe. (EIB)

Indicadores:

- **Interculturalidad:** La interculturalidad es un proceso de dialogo y comunicación entre culturas, así un modo específico de autoafirmación etnoidentitaria, ligado a la afirmación de

los derechos culturales y la capacidad del individuo para transitar entre culturas sin perder la suya propia. Ha sido la principal estrategia de negociación para desarrollar las capacidades locales en la gestión educativa. Son sus sub- indicadores:

- Respeto por la propia cultura.
 - Incorporación de otras culturas en el ámbito escolar
 - Incorporación de la identidad cultural en el ámbito escolar.
 - Fluidez de las relaciones interculturales
 - Conducta de las relaciones
 - Estabilidad de las relaciones
- **Percepción de los autores:** Asociado a conocer los grados de aceptación, rechazo o indiferencia de los programas de EIB, así como la asimilación o rechazo de las lecciones aprendidas en la gestión educativa a partir de las distintas visiones para contar con una visión ampliada y consensual de todos los actores educativos. Son sus sub- indicadores:
- Grado de aceptación de la propuesta educativa de EIB en las comunidades.
 - Niveles de demandas comunales atendidas en la propuesta de EIB
 - Grado de rechazo de la propuesta educativa de EIB en las comunidades.

1.6.1.2. Operacionalización de Variables:

VARIABLES	DIMENSIONES DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	TECNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
Independiente (x) Políticas Educativas de EIB	Es el proceso de diseño, ejecución y evaluación de acciones de una organización o institución con cualidades administrativas de eficiencia y eficacia	Políticas educativas	Entrevistas semi estructuradas individuales con autoridades y ex autoridades comunales, (padres de familia), docentes, autoridades educativas, dirigentes indígenas. Entrevistas grupales con dirigentes de organizaciones indígenas y con docentes de las comunidades. Encuestas individuales con autoridades comunales, padres de familia, docentes, autoridades educativas, dirigentes indígenas, niñas y niños Revisión de documentos de actores educativos (actas, resolutivos, etc.). Revisión de documentos de las organizaciones indígenas (actas, votos resolutivos, etc.). Revisión de documentos oficiales de educación Observación de las actividades educativas y organizativas en las comunidades
		Gestión educativa	
		Empoderamiento	
Dependiente (x) Educación Intercultural Bilingüe. (EIB)	Es el conjunto de procesos vinculados a la enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad lingüística y cultural.	Participación indígena	
		Interculturalidad	
		Percepción de los autores	

Fuente: Elaboración propia.

1.7. Diseño de la investigación:

El presente trabajo es aplicativo con tres dimensiones metodológicas: descriptivo, explicativo y predictivo. Los aspectos descriptivos, están orientados a comprobar empíricamente el objeto de investigación a través de las variables de estudio, así como la presentación y análisis de sus respectivos indicadores, y las formas concretas en que se presentan en la realidad objeto de investigación. Es también una investigación explicativa, porque se trata de dar respuesta a la pregunta de por qué, esa decir de la relación causa- efecto entre las dos variables principales de la investigación. Y, finalmente es predictiva porque destaca cómo se desarrollarán en el futuro las tendencias deducidas de la observación empírica.

- 1.7.1. **Tipo de Investigación:** La investigación es de tipo aplicada, porque utiliza todo el marco teórico y fuentes documentales que registran la experiencia concreta de aplicación de esta experiencia educativa, donde la intervención de los diferentes actores educativos indígenas, demuestran la pertinencia de crear un modelo de educación intercultural indígena en las escuelas indígenas.
- 1.7.2. **Nivel de la investigación:** Es descriptivo y evaluativo, ya que se sistematizó las experiencias de la gestión participativa. Se utilizará también el método predictivo. Así, los datos argumentativos (expresiones textuales) se obtuvieron de una muestra representativa de personas que están involucradas en el proceso de las políticas educativas. Y es también evaluativa porque se han desarrollado y puesto en práctica técnicas participativas y de resolución de problemas, para obtener los resultados esperados. De esta manera la investigación teórica y empírica ha servido para controlar el éxito de la aplicación de las técnicas de intervención.
- 1.7.3. **Método de la investigación:** La investigación es cualitativa. Se desarrolló básicamente a través de la realización de entrevistas y observación en las dos comunidades de estudio. La primera de ellas, Ipatimiri e Ipatimiri en Bolivia, fue elegida entre aquellas en que se implementaron diferentes intervenciones de programas y proyectos de EIB; y la comunidad nativa de San Francisco en Pucallpa, Perú, entre aquellas en que se han implementados programas de la EIB y procesos de Reforma Educativa.

1.8. Población y muestra de la investigación:

En el presente estudio, la población y muestra de investigación se estableció con los diferentes actores educativos: organizaciones indígenas, padres de familia, el Instituto Normal Superior Pedagógicos Bilingües (docentes y estudiantes) y otros actores claves que participan en programas de EIB. Estos autores participaron en la implementación de la EIB y en las diferentes acciones de participación indígena que viene ejecutando el Estado CEPOG en las comunidades y escuelas rurales indígenas,

- 1.8.1. **Población:** Para desarrollar la presente investigación se eligieron como casos de estudio las comunidades Ivamirapinta e Ipatimiri (Bolivia) y San Francisco (Perú) (para ubicación, véase el Mapa N° 2, en Anexos).
- 1.8.2. **Muestra:**
- 30 personas: 6 líderes indígenas, 4 Facilitadores, 10 padres de familia, 8 docentes de escuelas indígenas, 4 docentes del Instituto Normal, 4 niños y 4 niñas; en Bolivia.
 - 30 personas: 6 líderes indígenas, 4 Facilitadores, 10 padres de familia, 8 docentes de escuelas indígenas, 4 docentes del Instituto Normal, 4 niños y 4 niñas; en Perú.
- 1.8.3. **Selección y representación por variables:** Siendo este trabajo de investigación de carácter cualitativo, esta fase del análisis se volvió en el tramo más importante del proceso de la investigación, ya que en este caso permite realizar la reconstrucción de la participación de los padres y/o apoderado, juntas escolares o asociaciones de padres de familia, organizaciones indígenas. Para llevar a cabo este trabajo, se utilizó procedimientos concernientes al análisis de datos del método cualitativo tales como: transcripción, ordenamiento y codificación de las entrevistas, identificación de categorías jerarquización de categorías por temas grandes y subtemas según las preguntas y objetivos de la investigación.

1.9. Técnicas e instrumentos de investigación:

- 1.9.1. **Técnicas:** Las técnicas utilizadas que se aplicaron son cualitativas para la primera fase del trabajo a nivel comunal, es decir las entrevistas. Asimismo, al realizar el trabajo de campo,

paralelamente se realizó la observación participante, talleres participativos, revisión de actas, estatutos y demás documentos y de las organizaciones indígenas para comprender las causas de los problemas que se estudiaron. Se procedió a revisar también, una investigación documental que alude al análisis de un conjunto de experiencias educativas documentadas que se analiza y explica y la utilización de:

- 1.9.2. **Matriz tripartita de Datos:** Esta etapa puede definirse como el diálogo entre las evidencias observadas, los testimonios de las entrevistas y las teorías o los estudios realizados que tienen que ver con el tema de investigación. Esta etapa o fase del trabajo se interpretó en dos partes, la primera, descripción y presentación de los datos y la segunda como el análisis. La descripción se realizó después de la jerarquización de las categorías y consistió en presentar los datos obtenidos tal cual suceden en el terreno. Después de presentados los datos, se regresó al punto de partida de la descripción, para después triangular estos datos presentados, con las teorías, para finalmente explicar las causas y las consecuencias que generan los fenómenos observados.
- 1.9.3. **Utilización del Procesador sistema computarizado:** Este es un proceso de organización, categorización y selección de datos. Este proceso tuvo su inicio a partir de la recolección de los datos obtenidos empíricamente durante el trabajo de campo. Al considerar dos ejes del proyecto de investigación que son, primero, el de los objetivos y preguntas. Segundo el fundamento teórico, construido a partir de la literatura existente relacionados con el tema de investigación. A este respecto las actividades que se desarrollan fueron: Identificación de las categorías, jerarquización de las categorías, según los objetivos y preguntas de la investigación.
- 1.9.4. **Instrumentos: Se describen los instrumentos que fueron utilizados en la investigación:**
 - **El cuaderno de campo:** Es un instrumento de mucha utilidad en la investigación, pues se registran datos relacionados con los acontecimientos diarios, sean estas actividades, comportamiento de las personas, organizaciones y autoridades de la comunidad estudiada. Por lo que se consideró, hacer uso de él, ya que *“en el queda grabado el discurso social”* (Velazco y Díaz, 1997).
 - **Entrevistas semi estructuradas:** Es un instrumento guía, en la que están formuladas las preguntas abiertas, permite obtener respuestas textuales de expectativas, reflexiones, emociones y que las respuestas no sean cerradas (sí-no). Este instrumento fue diseñadas para tres tipos de actores: dirigentes, padres de familia, y profesores.
 - **Fichas de la comunidad y la escuela:** las fichas se aplicaron como instrumentos utilizados para recoger datos de la comunidad o la escuela en cuanto a las características particulares que puedan tener cada una, como en la ficha de la escuela: número de alumnos, año de fundación, infraestructura etc., en el caso de la ficha comunal: el número de habitantes, familias, con qué tipos de servicios cuentan, que lenguas hablan en la comunidad, etc.
 - **Observación en el aula y comunidad.** Los sucesos de la investigación en el trabajo de campo, se presentaron en diferentes espacios sociales y momentos, tal es así que se presentaron sucesos en la escuela, la comunidad, así como también en las casas de los padres, en las asambleas de la comunidad y lugares de trabajo de los dirigentes. Los registros se recogieron en fotografías y en el cuaderno de campo.
 - **Entrevistas:** Se aplicaron a todos los sujetos que conformaron la muestra. Las entrevistas se realizó en diferentes lugares unas en la escuela, otras en los domicilios, para este procedimiento metodológico se utilizó como instrumento las guías de entrevistas y

materiales auxiliares como grabadora y cintas magnetofónicas. Los horarios de las entrevistas se adecuaron al horario de los profesores, padres de familias, líderes, niños.

- **Fuentes de investigación primarias:** Se consideró la entrevista a dirigentes claves, líderes indígenas, dirigentes de las organizaciones sociales, tanto sindicales como indígenas, padres de familia y maestros indígenas, facilitadores técnicos del CEPOG. Se desarrolló a través de entrevistas semi-estructuradas, con el propósito de conocer el proceso de participación en la gestión educativa para conocer las percepciones sobre las limitaciones y perspectivas de la EIB en la gestión educativa que realiza el CEPOG.
- **Fuentes de investigación secundarias:** Cabe señalar que la revisión de la bibliografía y el análisis documental con que cuenta los consejos educativos es una información limitada, en el cual se revisó los temas que se alinearon al propósito de investigación y renunció a las diversas temáticas amplias que aborda la EIB; para ello se tomó en cuenta las investigaciones previas, artículos especializados, estadísticas y la información debidamente procesada por otras investigaciones y estudios de EIB.

1.10. Marco teórico:

En la fundamentación teórica considera los enfoques de las principales corrientes sociológicas, antropológicas y pedagógicas de la EIB que servirán como eje de sustentación conceptual, que permitirá aclarar los escenarios sociales, culturales y económicos sobre las limitaciones y posibilidades de esta modalidad educativa; para así poder tener referentes conceptuales para dilucidar con mayor facilidad el problema central de estudio.

El papel de la cultura occidental con la relación histórica de la educación, para que sea funcional, sistémica, ha sido implementado como simple negación de toda idea de una educación intercultural y de la diversidad existente, negando el conocimiento histórico social, estar asociada a la negación de la realidad. Este hecho de imposición, además de estar vigente, se ha generalizado ahora a escala planetaria cuya esencia constituye el modelo de las políticas de los organismos financieros internacionales con las políticas de privatización de la educación a escala mundial alineada al patrón universal del poder mundial

Los estados sudamericanos han reconocido a la EIB es un derecho fundamental de los pueblos indígenas, tanto en la legislación nacional como en la internacional. Este derecho se fundamenta en la premisa de la plena participación de las lenguas¹⁷⁷ y de las culturas indígenas¹⁷⁸ durante el proceso de enseñanza, así como en el deber de reconocer el carácter fundacional que tuvieron los pueblos originarios, su control ecológico de los territorios antes de la formación de los estados nacionales, por tanto la necesidad de contar con la pluralidad étnica y cultural como atributo positivo para el aprendizaje en una sociedad democrática e intercultural. Por su importancia, el derecho a la educación ha sido reconocido en diferentes tratados internacionales, en los que se establece que los Estados parte tienen un conjunto de obligaciones respecto a su realización. En este ámbito, el Perú ha suscrito y ratificado instrumentos como la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, entre otros.

En el Perú y Bolivia, un documento jurídicamente vinculante dedicado en su totalidad a los derechos de los pueblos indígenas es el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales³ (en adelante el Convenio N° 169). Este convenio fue ratificado por el Perú en 1993 mediante la Resolución Legislativa N° 26253; por tanto, las

¹⁷⁷ Constitución Política del Perú. «Artículo 48°.- Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.»

¹⁷⁸ Constitución Política del Perú. «Artículo 2°.- Toda persona tiene derecho: [...] 19. A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación».

disposiciones referidas al derecho a la educación de los pueblos indígenas son de cumplimiento obligatorio. Su incumplimiento o su realización sin observar las características esenciales de este derecho comprometen la responsabilidad internacional de los Estados. Así, los artículos 26° al 31° del Convenio N° 169 reconocen que los miembros de los pueblos indígenas tienen el derecho de recibir instrucción en todos los niveles, en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional¹⁷⁹. Además, precisan que la educación de los pueblos indígenas deberá ser de tal calidad que ellos puedan participar en el efectivo disfrute de sus derechos. El convenio también precisa que los pueblos indígenas tienen derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación, debiendo los gobiernos facilitar los recursos financieros necesarios para ello¹⁸⁰.

Sin embargo, desde la colonia, el modelo educativo que más se ha promovido ha sido el que toma parte activa el capital privado, considerado mucho más eficiente. 500 años después la situación no ha cambiado sustancialmente, tómese por ejemplo el espectacular avance en la industria informática o la industria de la guerra, donde es el dinero privado el que financia la investigación básica y aplicada, pero respecto a las políticas educativas para las mayorías nacionales se busca la privatización de la educación ya que no puede depender tan sólo de su rentabilidad económica. Lo que es bueno para los dividendos de las empresas no siempre es bueno para la educación de las personas. La alta tecnología de la información y comunicación se usan para convencer, imponer y vender las condiciones de dependencia de los países “consumidores”, a sabiendas que las brechas educativas se utilizan como sometimiento sistemático de todos los habitantes del planeta previamente reducidos a indigentes. La “privatización”, utiliza la propaganda de la “calidad educativa” para cuyo objeto la colonización aparece como un proceso económico, político, social y religioso de despojo y de imposición cultural y de valores ante los pueblos que sobreviven para apropiarse de sus recursos y consolidar un dominio geopolítico.

La idea predominante de las Reformas Educativas tiene como idea principal la adquisición de la ciudadanía. Educar en la sociedad actual, con un modelo educativo hegemónico y unicultural, ha sido organizar un conjunto de competencias del conocimiento para superar el mundo de los inferiores (la cultura indígena) e incluirse en el mundo de los superiores (la cultura occidental, entre saberes irracionales y racionales, primitivos y civilizados). Desde la demanda educativa que atienden los Estados, por las luchas de los pueblos indígenas se harán esfuerzos por reaccionar y responder con teorías y discursos culturales, con contenidos multiculturales para modernizar a los pueblos y culturas indígenas; sin embargo todas ellas han sido abordadas desde una perspectiva de la negación cultural de las realidades de sus pueblos, donde los sistemas culturales aparece como un sistema diferenciado en “centro” y “periferia”, es decir como un sistema mundial sobre la larga duración histórica y renovado modo decisivo el debate sobre la perspectiva de privatizar la educación y quitarle su sentido.

En la EIB se desarrollen ciertos elementos característicos de las escuelas rurales; algunos aspectos positivos; otros parcialmente favorables, como la predominancia de las modalidades de gestión educativa unidocentes y multigrado o enseñanza en estrategias pedagógicas multigrado. El problema fundamental que atentan contra la calidad educativa de la EIB, es la falta de presupuesto, corrupción y el abuso que caracteriza en muchas partes la educación pública; la irrisoria adquisición de logros básicos por niñas y niños, caracterizan la situación educativa de los estudiantes indígenas del área rural, los resultados de eficiencia interna y la gestión educativa. La observación inicial es que los resultados entre centros educativos públicos y privados, diferencia que a su vez se asocia de manera muy próxima a de los ámbitos rurales y urbanos la tasa de aprobación son, consistentemente, muchos menores para centros educativos públicos que para privados.

¹⁷⁹ Constitución Política del Perú. «Artículo 48°.- Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.»

¹⁸⁰ Convenio sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales N°169. El Perú aprobó el Convenio N° 169 a través de la Resolución Legislativa N° 26253, del 2 de diciembre de 1994; el convenio entró en vigencia a partir del 2 de febrero de 1995.

Es en el caso peruano en que los programas de reforma educativa, que la comunidad académica han dado énfasis al desarrollo del bilingüismo, aunque implementado en un porcentaje minoritario y reducido de escuelas indígenas, en una primera etapa se sigue utilizando las recomendaciones del ILV como puente para la castellanización y luego han empujado a las poblaciones indígenas a aceptar que la lengua materna se desarrollará y respetará a plenitud, precisamente con la legalización de las lenguas maternas a través de su uso y generalización en todas las regiones con contextos multilingües.

El funcionamiento del sector educativo está organizado desde el centro del poder, donde participan funcionarios del Estado, los empresarios, las iglesias y el gremio docente en un Proyecto Educativo Nacional, que responde a garantizar el estado de cosas con la limitación que no se ha cumplido incluir la diversidad del país, para hacer un sistema educativo de mayor cooperación y base comunal, rompiendo el archipiélago que tiene el servicio educativo para atender los diferentes pueblos que en términos reales el servicio educativo, los programas y proyectos educativos; nunca llegan o llegan inoportunamente descontextualizados.

1.11. Glosario de terminología básica:

- 1.11.1. **Gestión Educativa:** El término gestión muchas veces es utilizado como sinónimo de administración o acción principal de la misma (administración), así también como el eslabón entre la planificación y los objetivos que se pretenden alcanzar “este término es manejado como sinónimo de administración de una organización, o bien se le entiende como la acción principal de la administración, y se le considera el eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretende alcanzar” (Quishpe, 2003). Está comprobado que la gestión de la EIB, no funciona sin el apoyo masivo de las organizaciones indígenas. Son ellas las que deben preparar a los padres y son ellas que deben vigilar los contenidos. Existen experiencias innovadoras de gestión educativa, que han estado asociada a la gestión de los recursos humanos y la participación de las familias y comunidades en la gestión de la EIB.
- 1.11.2. **Planificación educativa:** La planificación es un proceso racional. Este proceso implica prever las posibilidades que nos ofrece el futuro y tomar una serie de decisiones en torno a ellas (Sander, 1996). Dicho de otra manera, la planificación significa decidir por anticipado lo que se hará, proyectar un curso de actuación o actuaciones. En este sentido, la planificación es un proceso inverso a la improvisación porque mediante la racionalización en el trabajo nos permite evitar pérdidas de energía, tiempo y los recursos contemplados para el funcionamiento de una organización (Borneck y Tan, 2003).
- 1.11.3. **Participación Popular:** Según López (1996), la descentralización, autonomía curricular, proyecto educativo, identidad institucional, iniciativa y capacidad de gestión que establecen las diferentes reformas educativas latinoamericanas dan cada vez mayor protagonismo y responsabilidades a la comunidad en la educación, y a su vez exigen de estas un involucramiento directo de autoridades locales, líderes comunitarios, padres y madres de familia en la definición de propuestas, estrategias y planes de acción. La participación popular en la EIB es una práctica colectiva, que implica saber cuáles son las responsabilidades en la comunidad con la EIB para ejercer sus derechos y deberes.
- 1.11.4. **Interculturalidad:** La interculturalidad es la comunicación entre culturas, así un modo específico de autoafirmación etnoidentitaria, ligado a la afirmación de los derechos culturales y la capacidad del individuo para transitar entre culturas sin perder la suya propia. La interculturalidad es un proceso social donde el respeto a las diferencias culturales y étnicas y su aceptación como un aporte a la creatividad humana y al manejo de conflictos para la convivencia. Resume las dimensiones decisivas de la ciudadanía, en el sentido de que para dialogar hay que presuponer respeto mutuo y condiciones de igualdad entre quienes participan. A diferencia del multiculturalismo, desde la interculturalidad se propugna el diálogo y encuentro entre culturas, porque es visto como vehículo de desarrollo creativo de

las culturas, se implican en él y como expresión de solidaridad entre ellas. En la interculturalidad la palabra clave es diálogo (Muñoz: 1997, Montoya 2005, López: 2006).

- 1.11.5. **La educación bilingüe:** Trabaja con las dos lenguas. Pone el énfasis en el lenguaje y no en el método ni en el currículo que sigue siendo el establecido en el sistema, sin apoyarse en la otra cultura. Trabaja con traducciones y no está muy interesada en hacer vivir a la cultura que está implícita en la lengua. El prestigio de la lengua y cultura oficial y dominante no se cuestiona. Hay dos modalidades: de transición y de mantenimiento. Una forma muy usada en el pasado es la escuela bilingüe 'de transición': usa la lengua 'vernácula' para la alfabetización primaria y busca llevar a los niños indígenas lo más pronto posible al conocimiento, dominio y uso de la cultura y lenguas oficiales. Este modelo es bilingüe por razones de eficiencia: la lengua materna sirve de medio y de instrumento para llegar al idioma oficial. No se enseña la lengua indígena, se la usa como vehículo para transmitir contenidos, hasta que todos los niños tengan un conocimiento satisfactorio de la lengua oficial. Llegado ese punto, la lengua materna es abandonada (López y Küper: 1999).
- 1.11.6. **La educación bilingüe intercultural:** Busca producir y usar un currículo en el cual las dos lenguas y las dos culturas, en un diálogo entre ellas, lleguen a un equilibrio respaldado por la realidad social. El niño/niña usa los dos códigos lingüísticos y culturales. Cada situación regional o local precisa de su proceso específico para llevar a los niños a este equilibrio. Por la posición más débil de la lengua indígena, este proceso educativo debe estar respaldado por una 'discriminación positiva', en el sentido de un fuerte apoyo al desarrollo de la lengua materna de los niños. En este modelo la lengua indígena materna es vista como un tesoro, es enseñada en su riqueza y es a la vez usada como lengua de enseñanza para otras materias, como historia, ciencias de la vida u otras. La otra cultura aporta sus contenidos y el currículo trata de transmitir al niño/niña los saberes, las interpretaciones y los conocimientos de las dos culturas (Muñoz: 1997, Montoya 2005, López: 2006). Este modelo es el más pertinente a las expectativas y a las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Concilia dos cosas fundamentales: una educación que no excluye lo propio manteniendo la lengua materna y enseña lo otro, la otra cultura y la otra lengua.
- 1.11.7. **La educación indígena o endógena:** Llámese así la educación para niños indígenas, organizada por las mismas comunidades. Tiene varias formas y varios nombres, de Escuela Maya en Guatemala hasta Educación aborígen en Argentina. Normalmente es educación privada, organizada y financiada por las comunidades y las Organizaciones Indígenas. Pueden existir convenios con el Estado para remunerar a los promotores/maestros. Los ancianos, los sabios y los líderes tienen un papel preponderante. Es el esfuerzo de organizar una educación conforme a la cosmovisión y a la tradición cultural indígena. Pone de relieve la espiritualidad y los valores tradicionales, da mucha importancia al idioma y a los saberes tradicionales y mantiene vínculos fuertes con el medio ecológico.
- 1.11.8. **La educación multicultural:** Parte del principio que todos los hombres/mujeres son iguales, que no se puede ni debe establecer una jerarquía entre las culturas. Se acentúa lo común, sin ocultar lo diferente; es más, a veces se resalta el reconocimiento de las diferencias, sin que esto lleve a una interacción dinámica. Esta tematización de las diferencias sin embargo corre peligro de resultar en una descripción de distancias y muy pronto de desigualdades. Este modelo quiere ver a las variadas culturas como coexistentes pacíficamente. El niño aprende varias culturas y, en lo posible, varias lenguas. Aprende también a moverse en estos escenarios multiculturales y antes de reforzar demasiado su propia identidad y procedencia, entiende que es un sujeto cultural entre muchos otros, buscando las coincidencias desde las diferencias.
- 1.11.9. **La educación intercultural:** Es una educación pertinente para sociedades multiculturales y plurilingües. No enseña a las otras lenguas, pero trata de integrar al currículo elementos de las otras culturas y nociones sobre las otras lenguas. Prepara para una convivencia entre

ciudadanos de diferentes culturas a un nivel de intercambio entre iguales. Introduce elementos de juicio y de apreciación de otras interpretaciones del mundo y tematiza el racismo, los centrismos y pone en tela de juicio la reivindicación de la unicidad y eficacia de ciertos valores de la cultura dominante.

1.11.10. Reforma educativa: Hoy en día existe evidencia de que el modelo clásico de educación básica rural, propuesto por los Estados, es inadecuado y poco eficiente. La construcción de un sistema educativo alrededor del alumno monocultural y monolingüe responde a un supuesto erróneo de homogeneidad de credo, cultura y lengua, postulada por los Estados nacionales del siglo XIX. Desde hace ya varias décadas se discute la ineptitud del modelo, incapaz de fomentar a cada uno de los alumnos concorde a su tiempo, a sus intereses, a su inteligencia y a sus potencialidades, a su cultura y a su lengua (currículo abierto). Esta es la desventaja enorme con que la EBI se ve confrontada: está realizándose en el contexto de una política educativa que reinvente a la escuela y construya un modelo más conforme a las exigencias de las comunidades, a la cultura local, a los tiempos que corren y a las posibilidades de los niños y niñas. La EBI puede contribuir para su éxito (Muñoz, 2003).

1.12. Justificación, importancia y limitaciones de la investigación

1.12.1. Justificación de la investigación:

El Estado ha respondido en la práctica con dos subsistemas educativos, uno urbano popular y el otro rural, con un sistema educativo unicultural: en los dos sistemas; las condiciones mínimas de aprendizaje son precarias y deficientes; pero la educación indígena minoritariamente es precaria, donde los estándares educativos de aprendizaje son deficientes, descontextualizados y no diversificados: como producto se tiene una educación precarios y en la baja calidad educativa (Montoya, Rodrigo: 2005, López, Luis E.: 2005, Helberg, Heinrich 2007). En ese contexto; el Banco Mundial ha apoyado y financiado los programas más importantes de educación rural o de EIB en la región andina. Su propuesta, destacan las características de organizar dos sistemas educativos paralelos que funcionan de manera independientes pero que tienen que articularse al mercado a través de la privatización de la educación, según estos criterios se revertiría la baja calidad de la educación indígena y se mejoraría los estándares para mejorar los niveles de baja calidad educativa.

En el Perú, por sondeos previos o preliminares, se asume que la escasa presencia e inversión del Estado en EIB en los niveles local, regional y nacional y/o la corrupción de algunos de sus funcionarios, la falta de articulación en la implementación de políticas educativas multi sectoriales e inter agénciales, las imprecisiones y debilidades del proceso de descentralización y desconcentración económica y presupuestales de las mismas, tanto como la codicia e irresponsabilidad de algunas de las intervenciones empresariales realizan en territorios indígenas en condiciones de servidumbre y, la irresponsabilidad sobre los impactos ambientales de la extracción indiscriminada de recursos, estarían en la base de algunos conceptos populares y del escepticismo de la población amazónica con respecto a la viabilidad de la EIB como política de Estado, se nos recuerda que siete de cada diez indígenas en el Perú son pobres y cinco de cada diez son pobres extremos, y la esperanza de vida en los pueblos indígenas es veinte años menor que la del promedio de los peruanos.

En Bolivia, desde 1997 al 2006, se implementó una Reforma Educativa que modernizó e interculturalizó toda su estructura educativa. La peculiaridad de esta reforma es que se dio en un contexto de tres gobiernos liberales que promovieron la capitalización (privatización) de las empresas y servicios públicos, la reducción del mercado de trabajo, con políticas que produjeron un incremento de la extrema pobreza en los sectores populares e indígenas y el rechazo y la movilización por defender el carácter público de los servicios públicos y de las empresas estatales; sin embargo en los campos de las políticas de Reforma Educativa y la Ley de Participación Popular fueron reapropiadas

por las organizaciones sindicales, populares e indígenes - campesinas de tierras altas y bajas¹⁸¹, como la Central Obrera Boliviana (COB), La Confederación Sindical Única de Trabajadores del Campo de Bolivia (CSUTCB), la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), la Confederación de Pueblos y comunidades Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB) y los maestros rurales agrupados en la Confederación Nacional de Maestros Rurales de Bolivia (CONBERB), participaron de los proyectos más importantes de innovación educativa bilingües que precedió, nutrió y enriqueció a la Reforma Educativa (Albó Xavier. 1999, Albó Xavier y Anaya Amalia: 2003, APG-CIPCA, Cárdenas, Victor Hugo (2003), D'Emilio, Lucía. 1991, López Luis Enrique y Küper Wolfgang. 2003); indistintamente que formaran parte de un mismo paquete de las medidas de ajuste estructural (López, Luis L.: 2003, Patzi, Félix: 2001): El regreso de la democracia de Bolivia, se lleva a cabo con el papel protagónico de las organizaciones sindicales, indígenas, sindicales y populares encaminadas en la democratización y refundación del Estado y a incluir sus demandas educativas en la institucionalidad nacional.

Desde el regreso a la democracia; en el caso peruano para afrontar el problema de la baja calidad de la educación y la crisis educativa, el Estado asumió como estrategia promover las recomendaciones de los organismos financieros internacionales a través de acuerdos nacionales de gobernabilidad para mejorar la calidad, de la educación. De hecho en el Perú, se han implementados una serie de programas exitosas antes y post reforma educativa con un denominador común, la poca o nula participación de los de los pueblos indígenas y de sus organizaciones, campesinas y sindicales en la agenda educativa nacional y en las circunscripciones geográficas donde en muchos constituyen poblaciones mayoritarias. Los programas de EBI se han limitado a nivel de la educación primaria en zonas rurales dispersas.

Actualmente la educación oficial es percibida; como la reversión de los avances que se había logrado en materia de educación intercultural con un paraguas normativo y curricular unicultural que freno los avances logrados o les quito el apoyo político, y que no ha tomado las consideraciones mínimas las particularidades, diversidades y pluriculturalidades que tiene el país. Sin embargo, la movilización internacional de los pueblos indígena en la construcción de discursos interculturales ha sensibilizado a las organizaciones indígenas, campesinas y sindicales; y arrastra cada vez más a una mayor participación indígena en la educación y en la sociedad en su conjunto (Harris Marvin 1997, Delors, Jacques. 2002; Mariátegui, José C: 1990; Montoya, Rodrigo: 1990). Por el contrario desde el Estado, el sistema educativo se está reorganizando dentro de los parámetros económicos que impone los tratados de Libre comercio, lo cual obliga a desmantelar toda traza de las conquistas sociales que habían logrado los pueblos indígenas con el reconocimiento de la EIB. Las propuestas de las organizaciones indígenas, y los actores que han sido aliados estratégicos de los proyectos educativos interculturales, todos ellos o sus propuestas están fuera del sistema educativo (Ames, Patricia 2002, Degregori Carlos F: 2002. Helberg, Heinrich: 2001).

En el presente proyecto identificará y explicará de manera específica el problema a ser estudiado, se definirán los las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación, según las cuales se analizará el proceso de participación de dos modelos de educación indígenas correspondiente a las organizaciones sociales e indígenas de Bolivia y Perú, que tienen incidencia en la propias políticas educativas, las mimas que contienen las posibilidades y también las limitaciones de la EIB, en donde se explicará la relevancia social que tiene el tema de investigación. La fundamentación teórica comprenderá el desarrollo de los conceptos teóricos que orientarán con mayor facilidad el tema central de investigación. Sus hallazgos contribuye al debate y dialogo educativo y de las ciencias sociales para reducir la pobreza educativa de las poblaciones indígenas en Bolivia y Perú. Las características del estudio son:

Un estudio que tenga un enfoque político integral de desarrollo y que recopile información relevante de las comunidades organizadas, escuelas, municipios, organizaciones de base, etc., que apuntan a la acumulación de capital educativo de las comunidades indígenas.

¹⁸¹ Es el nombre con que se le conoce a los quechuas, amaras, uros (tierras altas) y los más de 34 pueblos indígenas del oriente, la amazonia y el chaco boliviano (tierras bajas).

Un estudio que subraye el papel distinguido de la EIB en el desarrollo de las culturas indígenas (ampliación de sus capacidades y oportunidades), por los pueblos (hechos por ellas mismas a partir de sus necesidades) y para los pueblos (son el objetivo de un proyecto personal o comunitario). Desde esta perspectiva, la integralidad del enfoque supera los límites de la pedagogía, aunque los incorpora en un diálogo sobre los fines últimos.

Un estudio que incluya la relación entre educación y territorio en donde la EIB, no solo interactúa con la sociedad sino que tiene valores y regulaciones propios, que incluyen la solidaridad, la equidad en el intercambio, la búsqueda de una nueva armonía con el territorio, que revelan un enfoque sistémico en la relación sociedad medio ambiente. Obviamente este espacio de la educación indígena puede ser revalorizado, convertirse en valor agregado y además en modelo para la macroeconomía, en su tratamiento de la interrelación entre los valores culturales, económicos, sociales y sistémicos.

Un estudio que explore la relación de la educación con la sociedad mayor. Formula una idea propia de desarrollo que no consiste en la acumulación de bienes, sino en el desarrollo de las capacidades de sus integrantes y en la mejora de sus condiciones de vida, para una mejor articulación a la sociedad y el Estado, así como más inclusión y mayor equidad en todas las relaciones sociales y se manifiesta en temas concretos como territorio, autonomía indígena.

Un estudio que recopila la lucha de los movimientos indígenas de la región andina han llevado una lucha por defender la EIB en el marco de un proyecto de lucha por la autonomía territorial, autodeterminación indígena y la lucha por un nuevo orden económico y social, por discutir el carácter del estado y el reconocimiento pluricultural y pluriétnico de la sociedad. El estudio daría cuenta de las reivindicaciones populares, de los movimientos sociales y del papel relevante que han tenido las organizaciones sindicales e indígenas en la elaboración de políticas interculturales y de proyectos educativos en el Estado.

Un estudio que evalúa críticamente las políticas patrocinadas por los organismos financieros internacionales y su impacto en las sociedades indígenas. El hecho que los programas nacionales de educación están ligados al poder de los bancos y a la especulación de las redes financieras de endeudamiento externo con el objetivo de asociarlos a los modelos de desarrollo que promueven las instituciones multilaterales.

1.12.2. Importancia de la investigación:

La investigación se considera relevante porque busca analizar los principales factores sociales y educativos de las políticas del Estado y de los organismos financieros internacionales sobre EIB. Asimismo analizara experiencias de participación indígena; con una visión ampliada de todos los actores que intervienen en los distintos escenarios educativas; la dimensión del dialogo intercultural con el uso y aprovechamiento de la gestión del conocimiento indígena; las demandas de las familias sobre los logros básicos que deben alcanzar en la escuela y como se desarrolla la EIB en las escuelas indígenas.

La investigación sistematiza las experiencias de los principales proyectos de EIB en estos dos países, a fin de compartir y rescatar las lecciones aprendidas; con sus limitaciones y posibilidades para mejorar la educación de la comunidad. De igual forma, describirá los procesos participativos desarrollados por los pueblos indígenas, su papel en el mejoramiento de la calidad educativa y en el desarrollo de los aprendizajes de las niñas y niños; así como su compromiso con la escuela y su comunidad para que las niñas y niños aprendan.

El estudio analizó las experiencias desarrolladas por el Banco Mundial; para saber cuánto de capital educativo e inversión en capital social se ha ganado con el apoyo de los programas y proyectos de EIB; como política educativa nacional; cuál ha sido el impacto en las familias y comunidades, por

ejercer una participación real en la calidad de la educación que reciben sus hijos y cuál es la opinión gubernamental respecto a lograr su mantenimiento y continuidad como política pública. Habida cuenta que en el nuevo contexto político la participación de los padres de familias y comunidades, es un aspecto fundamental tanto en las estrategias educativas gubernamental como en la vigilancia y control social a los presupuestos regulares del funcionamiento de las escuelas que operan bajo la modalidad de EIB.

La investigación recuperó las experiencias educativas que los propios actores indígenas han construido, una plataforma democrática e intercultural en el contexto de la propia comunidad respecto a los datos por la comunidad para el desarrollo de las capacidades locales, en los modelos de gestión educativa. La información sistematizada del presente estudio; servirá para que los actores y hacedores de las políticas de desarrollo de las comunidades, consideren en la medida de lo posible el resultado de este trabajo. Por otra parte, los resultados de la investigación servirán de referentes para el Ministerio de Educación, organismos educativos y autoridades educativas; para que, además de su análisis, puedan tomar decisiones que incluyan la participación de los pueblos indígenas como actores sociales principales para impulsar la EIB en la región andina. El nuevo desafío consiste en lograr un aprendizaje que responda a los nuevos modelos de desarrollo.

1.12.3. Limitaciones de la investigación.

Una limitación que enfrentan los modelos educativos innovadores conocidos en la región andina, es que muchas veces son experiencias irreproducibles, inclusive en las mismas regiones y departamentos. Corriendo el riesgo de estar imposibilitado de generalizar o extender a todo el universo de estudio los hallazgos obtenidos, por lo que resulta poco adecuada para formular explicaciones o descripciones generales que sirvan como reglas uniformes en todas las zonas de estudio.

Muchos de los proyectos, programas, estudios e investigaciones sobre EIB, debido a la complejización lingüística y cultural de cada pueblo indígena, ha sido abordado desde enfoques culturales de la cultura hegemónica, que no toma en cuenta las culturas y lengua originarias. El desconocimiento de las lenguas indígenas es una limitación que tiene todo investigador para el trabajo de campo, con los informantes claves, autoridades comunales, padres y madres de familia, maestros y otros actores que están involucrados en la gestión educativa.

Una tercera limitación es que estos estudios no cuentan con el apoyo de los organismos estatales, públicos y privados competentes que ejecutan programas de EIB en contextos indígenas. La financiación corre a cuenta del propio investigador y se apoya en la experiencia que tiene con los pueblos indígenas en la EIB de Bolivia y Perú.

1.12.4. Estrategias para acceder a la Información:

Para la ejecución de este trabajo de investigación se tendrá en cuenta lo siguiente: Una primera estrategia consistirá en un contacto y coordinación con los dirigentes de las organizaciones indígenas de los pueblos originarios de Bolivia y Perú. Este trabajo exploratorio se realizará por los contactos que tiene el investigador con dichas organizaciones. En caso de que los dirigentes indígenas pidan la sustentación del proyecto de investigación se hará sin ningún problema. El segundo momento será la aplicación de las entrevistas a los dirigentes, autoridades educativas, líderes indígenas. Para las entrevistas se realizará su categorización, según el cuadro antes mostrado, para seleccionar y elegir la información que es pertinente con el tema de estudio y se alinea a los objetivos de la investigación.

1.13. Cronograma de la investigación:

Se diseñará un plan operativo con el propósito, de graficar como imaginamos el proceso de la investigación, para hacer ajustes de acuerdo a su dinámica y al contexto de los participantes, en la las estrategias utilizadas y las lecciones aprendidas desarrolladas en otras experiencias de investigación.

Las actividades precisas que se incluirán en la estrategia son las siguientes:

- Elaboración y aprobación del proyecto de investigación
- Elaboración de instrumentos de recolección y validación
- Trabajo de campo
- Aplicación de instrumentos
- Recolección de información
- Redacción de informe de Investigación

**Cuadro N°1
Plan operativo**

ETAPAS	Instrumentos y técnicas	Procedimientos	Duración
Elaboración y aprobación del proyecto de investigación	Proyecto de Investigación aprobado por la UNMSM		Junio (2011)
Trabajo de campo: Estrategia de acceso	Documentos de coordinación con las organizaciones sindicales e indígenas. Guía de encuestas para actores claves identificados:	Coordinación con los organizaciones sindicales e indígenas Selección de la muestra	Agosto Setiembre
Aplicación de instrumentos	Personajes claves Organizaciones indígenas Ministerio de Educación		Octubre
Ordenamiento y análisis	Formatos de doble entrada para entrevistas.	Codificación e ingreso de datos Categorización e ingreso de la información escrita Triangulación de datos	Noviembre Diciembre
Redacción de informe de Investigación		Presentación de resultados preliminares para asesor de tesis Levantamiento de observaciones y sugerencias Sustentación de Tesis	Enero (2012) Febrero Marzo

1.13.1. Cronograma y Tiempo disponible:

El estudio se propone realizar en un plazo menor de 1 año, plazo que permita realizar las siguientes tareas:

- Diseñar los instrumentos (guías de entrevista, técnicas y procedimientos para talleres participativos, elaborar las preguntas de investigación y hacer reajustes de las guías estructuradas).
- Seleccionar y convocar a los participantes: Población objetivo e informantes claves de cada localidad de estudio.
- Levantar la información.
- Procesar la información y triangular los resultados.
- Analizar el contenido de la información.

La duración de estas etapas es variable, pues está en función del volumen de la información que se recabara, del tipo de métodos empleen y de las necesidades de procesamiento; así también como de las habilidades de análisis y redacción que se hayan desarrollado previamente en otros procesos de investigación:

**Cuadro N° 3
CRONOGRAMA**

	2008				2009				2010				2011											
ETAPAS / TAREAS	1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4
Recolección de la Información																								

ANEXO 2: MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA: PREGUNTA PRINCIPAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL	VARIABLES
¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la EIB dentro del sistema educativo de Bolivia y Perú?	Analizar las políticas educativas en Bolivia y Perú para establecer sus posibilidades y limitaciones de la EIB en las reformas educativas, los programas y proyectos bilingües en Bolivia y Perú.	Las políticas de EIB pasarían a convertirse en parte sustancial de las políticas educativas de Bolivia y Perú como parte del paquete de políticas de Estado que recomienda el Banco Mundial. Su implementación estaría en correspondencia al modelo económico; la que indicaría su éxito o fracaso como política educativa para pueblos indígenas en Bolivia y Perú. La participación de los todos los actores educativos sería el otro factor clave de la sobrevivencia de la EIB y su mantenimiento de la educación pública, que permita la reconstrucción global del sistema educativo y la promoción de un diálogo intercultural, con la horizontalidad de las relaciones de poder, de intercambio, y de la comunicación intercultural.	Variable Independent e: (X) <ul style="list-style-type: none"> • EIB Indicadores: <ul style="list-style-type: none"> • X1. Limitaciones de la EIB • X2. Posibilidades de la EIB • X3. Participación indígena.
Preguntas Secundarias			
¿Cuáles han sido los antecedentes históricos más significativos que han llevado que la EIB se desarrolle en los sistemas educativos de Bolivia y Perú?	Conocer los hechos históricos más significativos que han llevado que la EIB se desarrolle en los sistemas educativos de Bolivia y Perú	Bolivia como Perú comparte la preocupación temprana por políticas gubernamentales dirigidas a la población indígena. Las experiencias de educación indígena y la lucha por acceder a la escuela y democratizar la sociedad serían el factor clave de inclusión escolar y de mejoramiento de la calidad educativo en la historia educativa.	Variable Dependiente (Y) <ul style="list-style-type: none"> • Educación • Intercultural • Bilingüe
¿Qué rol cumple la participación de los pueblos indígenas para participar en las políticas de EIB en Bolivia y Perú?	Analizar cuáles son los factores que promueven la participación de los pueblos indígenas en las políticas de EIB en Bolivia y Perú.	La mayor participación de los PP.II y la atención del Estado de contar con una educación bilingüe sostenible en el sistema educativo público serían los componentes claves en la política educativa pública que contribuya a mejorar pobreza educativa que promuevan la equidad y eficiencia del servicio educativo nacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores : • Y1. Interculturalidad • Y2. Percepción de
¿Cuáles son las posibilidades de la EIB para alcanzar de equidad y calidad de la educación indígena en Bolivia y Perú?	Conocer los factores escolares y extraescolares que promueven la equidad y calidad de la educación indígena en Bolivia Y Perú.	Se cuentan con proyectos educativos indígenas que deberían ser incorporados en todo el sistema educativo nacional. Las lecciones aprendidas serían los elementos de éxito que deberían formar parte de las políticas educativas integrales que pueden ser incluidas en los sistemas educativos e implementados en el ámbito local, subnacional, nacional y regional; que permitan una mayor integración de las políticas educativas de la comunidad andina; en correspondencia con los derechos económicos, culturales y lingüísticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Los Actores. • X4. Participación de otros actores

<p>¿Cuáles son las limitaciones de la EIB para contar con políticas interculturales en los programas y proyectos de EIB pertinentes a sus contextos socio lingüísticos indígenas de Bolivia y Perú?</p>	<p>Conocer los factores limitantes que impiden contar con políticas interculturales en los programas y proyectos de EIB pertinentes a los contextos socio lingüísticos de Bolivia y Perú</p>	<p>El carácter de las políticas educativas serían los factores limitantes de la EIB; y estarían siendo aplicadas y ejercidas con modelos curriculares de colonización cultural que responda al modelo económico liberal; cuya característica más importante ha sido obviar la historia y cultura de los pueblos indígenas en los sistemas educativos.</p>	
<p>¿De qué manera las recomendaciones de política educativa del Banco Mundial ayudan a desarrollar (o no) la EIB; en los sistemas educativos de Bolivia y Perú?</p>	<p>Analizar el impacto de las medidas de política educativa y las recomendaciones del Banco Mundial, en los sistemas educativos de Bolivia y Perú.</p>	<p>Los países que implementan proyectos de EIB promovidos y financiados por el BM concurrirían a profundizar la pobreza educativa en que se encuentran las poblaciones indígenas, aumentando el fracaso escolar y las posibilidades de mejorar la calidad educativa en sus sistemas educativos nacionales. Su alto grado de incidencia en las decisiones de los MED impediría al Estado ser el rector y regulador de las políticas educativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •

Anexo 3:

Preguntas de Investigación

Preguntas de investigación	Preguntas específicas	Sub preguntas	Técnicas de investigación	
¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones de la EIB dentro del sistema educativo de Bolivia y Perú?	¿Cómo se ha desarrollado las políticas de EIB en Bolivia y Perú?	¿Cuáles han sido los períodos más importantes de la EIB en las últimas décadas en Bolivia y Perú?	Entrevista a expertos Revisión Bibliográfica (especializada y registral)	
		¿Cuáles han sido las mayores particularidades nacionales del desarrollo de la EIB en Bolivia y en Perú?		
		¿Cuáles son los puntos de encuentro y similitudes de las políticas de EIB en Bolivia y Perú?		
		¿Cuáles son las analogías de las políticas educativas de la EIB en Bolivia y Perú?		
	¿Cuál es el grado de participación de las organizaciones indígenas en las EIB en Bolivia y Perú?	¿Cuáles son las demandas educativas levantadas por las organizaciones indígenas y populares?	Entrevista a expertos Revisión Bibliográfica (especializada y registral)	
		¿En qué medida las políticas de modernización educativa atienden las demandas y necesidades educativas de los pueblos indígenas?		
		¿En qué medida los modelos educativos promovidos por el Banco Mundial han sido elaborados para atender los derechos y demandas educativas de los pueblos indígenas?	Entrevista a expertos Revisión Bibliográfica,	
		¿Cuáles son los tipos de participación de los pueblos indígenas en la gestión, control social y vigilancia sectorial de la EIB en Bolivia y Perú?		
	¿Cuáles han sido los antecedentes históricos más significativos que han llevado que la EIB se desarrolle en los sistemas educativos de Bolivia y Perú?	¿En qué medida la EIB como política educativa resuelve los problemas educativos de las poblaciones indígenas de Bolivia y Perú?	¿Cuáles han sido los casos exitosos de las experiencias y proyectos de EIB en Bolivia y en Perú?	Entrevista a expertos Entrevistas a personalidades claves Revisión Bibliográfica (especializada y registral)
			¿En qué medida los proyectos y programas de EIB se han transformado en política de Estado en Bolivia y Perú?	
¿De qué manera las políticas de EIB promueven la equidad y calidad de la educación rural?				
¿Cuánto se ha ganado con el paso de los proyectos y programas de EIB a política de Estado?				
¿Qué rol cumple la participación de los pueblos indígenas para participar en las políticas de EIB en Bolivia y Perú?	¿Cuál es el tipo de limitaciones más frecuentes de la EIB en Bolivia y Perú?	¿En qué medida las limitaciones con que cuenta la EIB aumentarían las inequidades educativas entre las poblaciones indígenas y no indígenas?	Entrevista a expertos Entrevistas a personalidades claves Revisión Bibliográfica (especializada y registral)	
		¿En qué medida las limitaciones de la EIB afectarían la cobertura y la calidad educativa?		

		<p>¿En qué medida la no participación de los pueblos indígenas en la educación restringen la sostenibilidad de la EIB en el sistema educativo nacional?</p> <p>¿Cuánto se ha perdido con el paso de los proyectos y programas de EIB a política de Estado?</p>	
<p>¿De qué manera las recomendaciones de política educativa del Banco Mundial ayudan a desarrollar (o no) la EIB; en los sistemas educativos de Bolivia y Perú?</p>	<p>¿En qué medida las recomendaciones de política educativa del BM tienen impacto en de política pública educativa en Bolivia y Perú?</p>	<p>¿En qué medida los proyectos de EIB promovidos y financiados por la cooperación técnica internacional producirían un impacto para mejorar la calidad y cobertura de la EIB?</p>	<p>Entrevista a expertos Entrevistas a personalidades claves Revisión Bibliográfica (especializada y registral)</p>
		<p>¿En qué medida los recursos financieros de la cooperación técnica internacional son sostenibles en la implementación de la en EIB?</p>	
		<p>¿En qué medida la EIB tiene un lugar central en las reformas educativas?</p>	
		<p>¿En qué medida los proyectos y programas educativos financiados por el banco Mundial sirven para la construcción de una sociedad pluricultural, plurilingüe y democrática?</p>	
<p>¿Cuáles son las limitaciones de la EIB para contar con políticas interculturales en los, programas y proyectos de EIB pertinentes a sus contextos socio lingüísticos indígenas de Bolivia y Perú?</p>	<p>¿Cuáles son los mecanismos que tiene el Estado para lograr que la EIB se incluya en todo el sistema educativo nacional?</p>	<p>¿Cuál son las prioridades educativas de los ministerios de educación con los programas de EIB en Bolivia y Perú?</p>	<p>Entrevista a expertos Entrevistas a personalidades claves Revisión Bibliográfica (especializada y registral)</p>
		<p>¿Cuál son las prioridades educativas de las organizaciones campesinas e indígenas con las políticas y programas de EIB en Bolivia y Perú?</p>	
		<p>¿Cuál son las prioridades educativas de los sindicatos de docentes con los programas de EIB formen parte del sistema educativo nacional en Bolivia y Perú?</p>	
	<p>¿En qué medida la interculturalidad sirve a los pueblos indígenas atener mecanismos sociales de inclusión que articula la EIB al desarrollo del país?</p>	<p>¿Cuál ha sido los roles asumidos por las organizaciones indígenas y populares en la implementación de las reformas educativas y programas de EIB en Bolivia y Perú?</p>	<p>Entrevista a expertos Entrevistas a personalidades claves Revisión Bibliográfica (especializada y registral)</p>
		<p>¿En qué medida las políticas de la EIB puedan integrarse en todo el sistema educativo nacional en los pueblos indígenas de Bolivia y Perú?</p>	
		<p>¿Cuáles son las posibilidades de éxito de la EIB desde las demandas de las organizaciones indígenas y populares de Bolivia y Perú?</p>	

ANEXO N° 5

ENCUESTA N° 1

8. ¿Por qué medios se informó?

- 1 Dirigentes 2 Asambleas 3 Retines 4 Radio
 5 Televisión 6 Amigos 7 Iglesia 8 POS
 9 ONGs 10 Parientes 11 Teleros 12 Otros.....especificar

PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS SOBRE LA EIB

9. ¿Beneficia la EIB a la población?

- 1 Sí 2 No

9.1. ¿A quién beneficia la EIB?

- 1 Usted 2 Familia 3 Comunidad 4 País 5 Otro.....

10. ¿Con la implementación de la EIB usted considera que ha habido cambios?

- 1 Sí 2 No

10.1 ¿En qué ámbitos se dieron los cambios?

- 1 En la escuela 2 En los profesores 3 Entre los padres de familia
 4 En la Junta Escolar 5 En los alumnos 6 En el aprendizaje de los alumnos
 7 En las autoridades educativas 8 En la comunidad 9 En el país

11. ¿Cómo califica usted la EIB antes de la Reforma Educativa?

Calificación					
MB	B	R	M	No Sabe	No responde

¿Por qué?

.....

12. ¿Cómo califica usted la EIB ahora?

Calificación					
MB	B	R	M	No Sabe	No responde

¿Por qué?

.....

13. ¿Usted está de acuerdo que se implemente la EIB en su comunidad?

- 1 Sí 2 No

¿Por qué?

.....

14. ¿Usted considera que hay aspectos de la EIB que hay que mejorar?

- 1 Sí 2 No

15. ¿Cree usted que la EIB influyó en la promoción de los líderes indígenas?

- 1 Sí 2 No

¿Cómo?

.....
.....

16. ¿Usted recibió alguna capacitación sobre la EIB?

1 Sí 2 No

16.1 ¿Dónde se capacitó y cómo califica las capacitaciones que recibió?

Institución	Año	Calificación			
		MB	B	R	M

17. ¿Usted considera que la lengua sea usada en otros espacios públicos y administrativos?

1 Sí 2 No

¿Por qué?

.....
.....

18. ¿Usted está de acuerdo que se recupere y practique los valores culturales de las comunidades en la escuela y otros espacios públicos?

1 Sí 2 No

¿Por qué?

.....
.....

IMPACTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

19. ¿Usted considera que debería continuar la EIB en Bolivia?

1 Sí 2 No

¿Por qué?

.....
.....

20. Existen dificultades y problemas en la implementación de la EIB?

1 Sí 2 No

¿Cuáles?

.....
.....

21. ¿Usted considera que con la implementación de la EIB ha habido logros?

1 Sí 2 No

¿Cuáles?

.....
.....

ENCUESTA N°2
(ALUMNOS Y ALUMNAS DE LA EDUCACIÓN FORMAL)

N° de encuesta:

Comunidad:

Distrito:

Departamento:

Unidad Educativa:

Fecha:

A. DATOS PERSONALES

1. Sexo:

1 Masculino 2 Femenino

2. Edad: años cumplidos

3. Nivel de instrucción

1 Ciclo de Aprendizajes Básicos: 1 2 3
 2 Ciclo de Aprendizajes Esenciales: 1 2 3
 3 Ciclo de Aprendizajes Aplicados: 1 2

4. Lenguas que habla

1 Aimara 2 Guaraní 3 Quechua
 4 Castellano 5 ra.....especificar

B. DATOS SOBRE NOCIONES, PERCEPCIONES Y EXPECTATIVAS

5. ¿Usted conoce o ha escuchado hablar de la EIB?

1 Sí 2 No

6. ¿Por qué medios se informó?

1 Profesores 2 Escuela 3 Bilingües 4 Radio
 5 Televisión 6 Amigos 7 Iglesia 8 Padres
 9 Periódico 10 Director 11 Profesor Pedagógico
 12 Otro.....especificar

7. ¿Para usted que es la EIB?

1 Educación en lengua originaria 2 Enseñanza en dos lenguas
 3 Educación para indígenas y/o campesinos 4 Recuperación de la cultura
 5 Recuperación de la lengua y de la cultura 6 No sabe
 7 No responde 8 otros.....Especificar

8. ¿Te gusta cómo te enseña ahora tu profesor (a)?

1 Sí 2 No

¿Por qué?

.....

9. ¿Qué lengua habla tu profesor?

.....
.....
17 ¿Son diferentes tus compañeros que están en el Programa de Transformación y otros que están en el Programa de Mejoramiento?

1 Sí 2 No

¿En qué?

.....
.....

18 ¿Estás de acuerdo con que se siga aplicando el Programa de Transformación en tu escuela?

1 Sí 2 No

¿Por qué?

.....
.....

19 ¿La Junta Escolar visita tu escuela?

1 Sí 2 No

20. ¿La Junta Escolar cuando visita qué hace en la escuela?

.....
.....

21. ¿Hasta qué curso quisieras estudiar?

1 Primaria 2 Secundaria 3 Secundaria

¿Por qué?

.....
.....

22. ¿Hasta qué curso quieren tus papás que estudies?

¿Por qué?

.....
.....

ANEXO N° 6

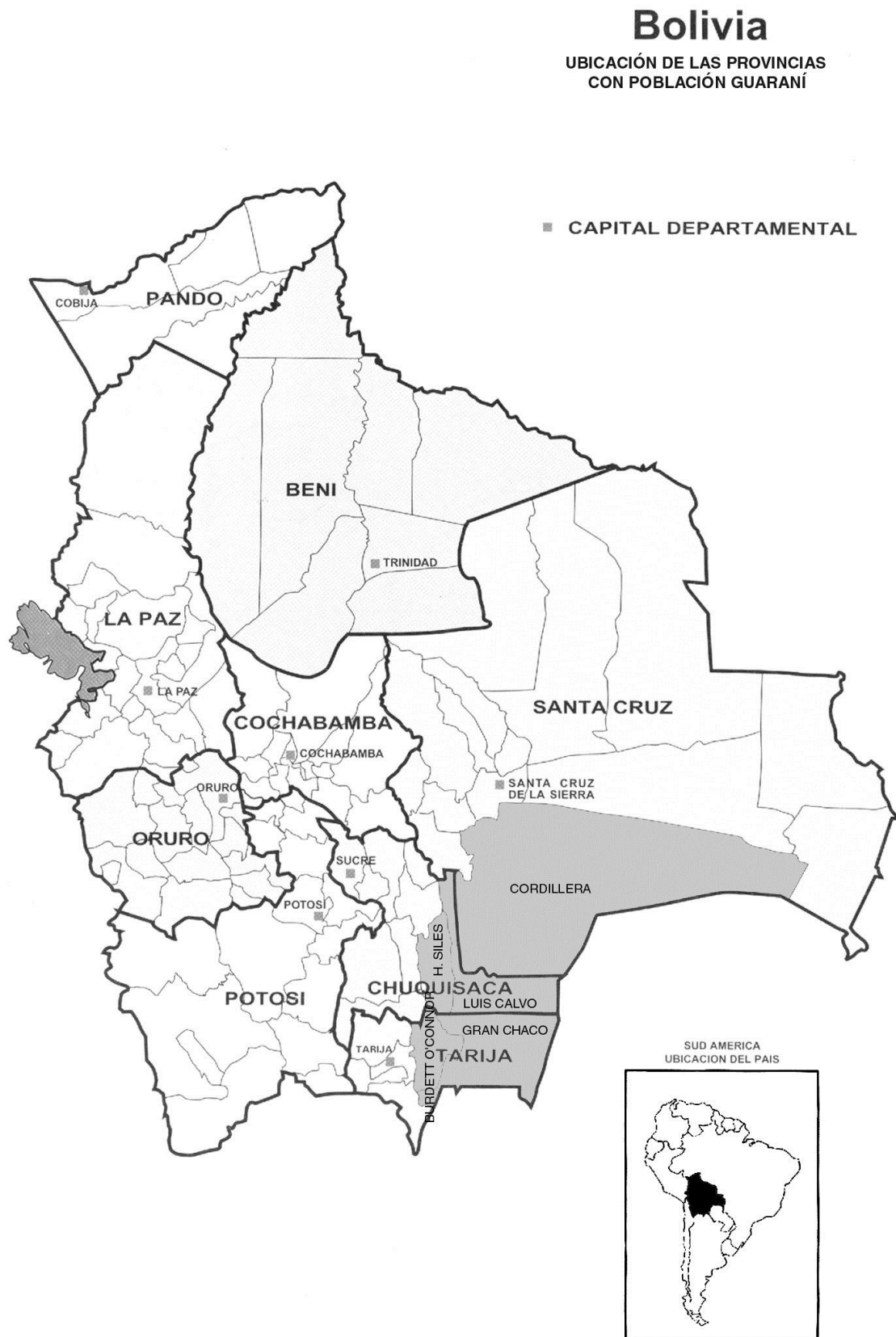
**CUADRO UNIDAD DE ANALISIS:
Personas propuestas a entrevistar.**

N°	Nombre	Institución	País	Técnica de Investigación
1	Modesto Gálvez	Director DIENIB	Perú	Entrevista
2	Ilder Vexler	Vice Ministro AGP	Perú	Entrevista
3	Livia Benavides	Especialista Sectorista del BM en el MED.	Perú	Entrevista
4	Alfredo Pisando	Presidente AIDSESEP	Perú	Entrevista
5	Antolín Huasca	Presidente CNA	Perú	Entrevista
6	Cesar Sarasara	CONAP-Fondo Indígena	Perú	Entrevista
7	José Luna	CCP	Perú	Entrevista
8	Jaime Rojo	Secretario Nacional de Capacitación CGTP	Perú	Entrevista
9	José Barletti	SUTEP	Perú	Entrevista
10	Félix Patzi	Ex. Ministro de MEC	Bolivia	Entrevista
11	Celestino Choque	Ex viceministro de Gestión Pedagógica MEC	Bolivia	Entrevista
12	Marcia Mandepora	Directora Nacional de Formación Docente MEC	Bolivia	Entrevista
13	Froilán Condori	Congresista de la República, Ex secretario de educación de la CSUTCB y del CENAQ	Bolivia	Entrevista
14	Iván Mamani	COB o Federación Minera	Bolivia	Entrevista
15	Miguel Palacin	CONACAMI o Coordinadora Andina de Nacionalidades Quechuas	Bolivia	Entrevista
16	Walter Gutiérrez	Diputado de la Asamblea Constituyente y ex presidente del CEA	Bolivia	Entrevista
17	CONMERB:	Confederación de Maestros de Educación Rural de Bolivia	Bolivia	Entrevista
18	CTEUB:	Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia	Bolivia	Entrevista
19	Luis Enrique López	Asesor Internacional de la GTZ	Bolivia	Entrevista
20	Silvia Rivera	Intelectual, escritora aimara	Bolivia	Entrevista
21	José Abiyuna	Presidente del Consejo Educativo Amazónico	Bolivia	Entrevista
22	Iván Molina	Cineasta	Bolivia	Entrevista
23	Vitaliano Huanta	Lingüista aimara		Entrevista
24	Francisco Basili	Representante de UNICEF y oficial de educación de UNICEF en Madagascar – África	África	Entrevista
25	Rodrigo Montoya	Investigador y académico	USA	Entrevista
26	Henri Helberg	Ex director de la DINEBI	Perú	Entrevista
27	María IESE	CAAP	Perú	Entrevista
28	Gustavo Solís	CILA	Perú	Entrevista
29	Madeleine Zúñiga	Docente, investigadora en EIB.	Perú	Entrevista
30	Lucy Treinner	Directora de FORMABIAP	Perú	Entrevista
31	Cedrón Palomino	Académico, investigador de EIB.	Perú	Entrevista
32	Refino Nonato Chuquimamani V.	Profesor aimara-quechua	Perú	Entrevista
33	Carne Flores	Profesora aimara	Perú	Entrevista
34	Evaristo Nokuang	Presidente Consejo Aguarana Huambisa	Perú	Entrevista
35	Roberto Martínez	Presidente Asociación de Maestros Bilingües del Perú.	Perú	Entrevista
36	Kimo Pulkkinen	Embajador	Finland	Entrevista

ANEXO N° 7
MAPA DE LAS COMUNIDADES



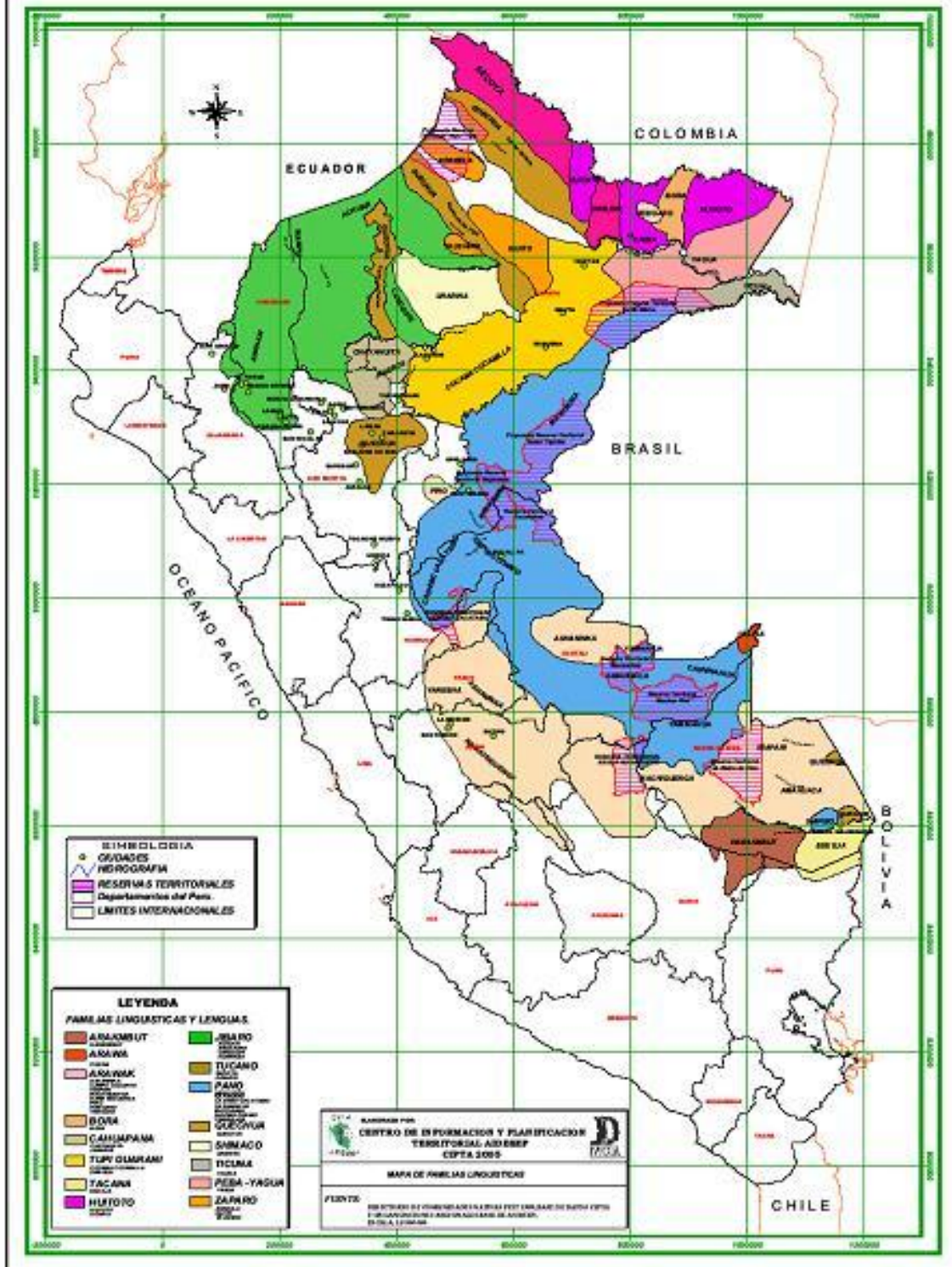
ANEXO N° 4: MAPA DEL TERRITORIO GUARANÍ



Basado en el "Mapa político de Bolivia" de: INE/MDSP/COSUDE, *Bolivia. Un mundo de potencialidades. Atlas estadístico de municipios*. La Paz: INE/MDSP/COSUDE, 1999



MAPA DE FAMILIAS LINGÜÍSTICAS DE LA AMAZONIA PERUANA



ANEXO N°8

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS

Actor	Descripción	Categoría
<p>Ex presidente del CEPOG</p>	<p>Florentino Manuel:</p> <p>La tarea que se encomienda desde entonces cuando era el equipo técnico de apoyo a la reforma educativa el (ETARE) era que el consejo debe realizar sus actividades en lo que es el fortalecimiento de la EIB en todo el territorio guaraní.</p> <p>Me parece que este Consejo Educativo del Pueblo Guaraní, es lo que en principio se llamó responsable de educación, que ahora ya ha crecido sus tareas en la educación de la región guaraní. El concejo es la Secretaria Técnica de Educación de APG representada por el CEPOG, no diría que la APG es una organización paralela, sino más el CEPOG, está dentro de la APG. Sería una instancia de la APG que se dedica específicamente a lo que es la educación.</p> <p>Tales como realizando actividades capacitación docente en manejo de los materiales que se elaboraron como equipo técnico aquí en Camiri. Y realizar el seguimiento de la aplicación ya del proyecto mismo en sí y que en la actualidad todavía se ve un poco de falencia pero que para eso está la organización. Se realizan eventos de evaluación y de elaboración de propuestas para el fortalecimiento de la EIB en el territorio guaraní.</p> <p>Bueno, en realidad no se ha visto de que de qué manera se ha propuesto a formar parte de la elaboración del currículo desde los inicios ha sido muy al margen de la elaboración del currículo sino, en esta gestión ya habido participación de los miembros del directorio del CEPOG en la formulación o en la elaboración de una propuesta curricular que se lo ha trabajado juntamente con los docentes, los alumnos y miembros del Consejo Educativo quien en esta gestión recién se ha tomado en cuenta así trabajar de esa manera.</p> <p>“Los dirigentes no supieron leer el momento justo y dejaron escapar esta oportunidad que sería esta de apropiarse de lo que decíamos siempre de las estructuras estatales para continuar haciendo el proyecto, en el momento en el cual decía pasa al Estado y nosotros somos el Estado... particularmente se ha perdido el principio filosófico de la educación bilingüe o sea los maestros pensaron no más que era pasar clases en guaraní y no han hecho todo el curso que le han hecho en la EIB”.</p> <p>“La manera que se ha propuesto formar parte de la elaboración del currículo desde los inicios ha sido muy al margen de la elaboración de la currículo. En esta gestión ya habido participación de los miembros del directorio del CEPOG en la formulación o en la elaboración de una propuesta curricular que se lo ha trabajado juntamente con los docentes, los alumnos y miembros del Consejo Educativo, quien en esta gestión recién se ha tomado en cuenta trabajar de esa manera”.</p> <p>El Congreso Educativo aprobó la plataforma educativa del CEPOG. Con el negociamos con las autoridades del Ministerio de Educación, priorizamos la discusión sobre la problemática pedagógica que a travesaban las escuelas de modalidad en EIB en la región guaraní. El CEPOG elaboro</p>	<p>Formas y niveles de participación del CEPOG en la EIB guaraní.</p>

	<p>una propuesta pedagógica que planteó a las autoridades educativas; que la EIB debe considerar que el currículo “sea intercultural y bilingüe y está respaldada por leyes vigentes que responden al realidad plurilingüe y multicultural de nuestro país, solo en algunas unidades educativas a través de proyectos aislados”</p> <p>Bueno, en las actividades que sea que realiza el INSPOC el Consejo participa solo en el Consejo Directivo Académico o sea en el CODAG que decimos nosotros, donde se toman digamos determinaciones o algunas recomendaciones sobre algún problema que se ha suscitado o algún incumplimiento en el convenio o en la contratación de personal. O sea, esa es la parte donde participa digamos el Consejo Educativo Guaraní en el CODAG en el Consejo Directivo Académico.</p> <p>Bueno, el nivel que podríamos decir, no decía anteriormente no está en todo este los eventos que puede realizarse en el INSPOC sino en la parte donde es el Consejo Directivo ese es la única instancia donde participa el Consejo sino en el nivel que va participando todavía no hemos llegado a detectar cual es el nivel mismo de participación del Consejo porque no solamente el Consejo puede participar digamos sino también están las organizaciones de base que son las capitanías zonales. También ellos forman parte de todo lo que es el sistema de educación que también ellos pueden ser participe directo también en lo en la en los criterios en las sugerencias que pueden reorientarse digamos en este caso cuando ya el INSPOC puede estar perdiendo la esencia de lo que es el deseo del pueblo Guaraní.</p> <p>La organización en una magna Asamblea definen o delinear el objetivo el rumbo otra vez en el encausamiento del objetivo planteado anteriormente para alcanzar lo que siempre ansiamos tanto tener o contar con profesores formados con calidad para ir formando sus educandos en todas las comunidades como queremos el desarrollo con calidad tenemos que tener también maestros formados con calidad. (Ibídem)</p> <p>O sea, ellos digamos en un evento la instancia es de esta manera: se realizan eventos educativos donde Consejo Educativo guaraní convoca a los capitanes para evaluar en este caso lo que es la EIB en el territorio guaraní. Ellos desde su punto de vista evalúan lo que es la aplicación en las comunidades como ven al docente o sea desde ese nivel ellos se evalúan y después se llega a una conclusión cual es el punto débil que demuestra digamos al el docente formado en el INSPOC y en base a eso ellos los capitanes proponen de qué manera puede ser formados estos recursos humanos que demuestran debilidades todavía en la aplicación de la EIB en el territorio guaraní. O sea, a partir desde las conclusiones de asamblea eso se emana al INSPOC en una reunión del CODAG pero con el gesto es lo que surgieren los capitanes y desde esta manera ellos proponen dé se pueda trabajar. Eso lo lleva al Consejo al Consejo Directivo Académico porque allí son las instancias donde se analiza se ve cuáles son los que sí pueden formar parte o poder reformular la currículo en base esos criterios que los capitanes han determinado en una asamblea.</p>	
<p>Vicepresidente del CEPOG.</p>	<p>Víctor Rivero:</p> <p>“En la anterior gestión por ejemplo no hubo dirigentes que se preocuparán ni de la educación en las comunidades y en los docentes ni de la persona que estaba a la cabeza. Y eso ha sido fatal. Por eso, las cosas que había dentro del CEPOG no tomaba en cuenta la organización, porque ellos solos se manejaban. Está relación ha servido para entender las políticas educativas en la gestión curricular, en este proceso el CEPOG ha sido, el CEPO que más ha entrado en la política educativa del estado. Hay cuatro consejos que trabajan con la EIB, son los que siempre van haciendo la</p>	

	<p>EIB; no es un equipo del estado, no se tiene un propuesta común aún, pero se tiene que llevar obligatoriamente esta discusión adelante”.</p> <p>Bueno, en todo lo que es la gestión todavía no se ha impactado sino que se ha empezado en esta gestión se ha empezado hacer recientemente cuándo se dice bueno el consejo los miembros del Consejo Educativo Guaraní van a formar parte de aquellos alumnos que desean ingresar al INSPOC en la evaluación digamos del manejo oral de la lengua o sea participar en esa selección académica digamos tal maneja la lengua si esto. Se va. O sea también forma parte recientemente en esta gestión en esa clase en esa toma de decisiones o en esa selección de recursos humanos netamente indígena que han salido de las comunidades para ingresarse en la formación docente en el INSPOC.</p> <p>Con contenidos bueno, anteriormente no formaban parte nada en ningún momento digamos de lo que es el contenido sino que ahora recién en esta gestión es lo que también como decía anteriormente ya en la elaboración de esta currículo han estado participando miembros del Directorio del Consejo ver y proponer o sugerir de qué manera se pueden desarrollar. Tales como sé lo ha queriendo trabajar la el currículo diversificado y estas cosas y los saberes ya los saberes locales quien producido ya en el proceso de formación docente.</p> <p>En esta gestión está empezando a participar y no como las gestiones anteriores qué bueno en algunos casos era para llamarle y decir bueno darle el visto bueno a un documento que se está elevando recién en esa parte. Pero, en esto en esta gestión es siempre en las reuniones en el Consejo Directivo si hay alguna cosa que está coordinando la dirección general del INSPOC con el Consejo para determinar, digamos sobre los puntos que hay ver hay reuniones ordinarias y hay también reuniones extraordinarias que se convocan ya.</p> <p>“En esta gestión está empezando a participar y no como las gestiones anteriores que bueno en algunos casos era para llamarle y decir bueno darle el visto bueno a un documento. En esta gestión, en las reuniones en el CEPOG si hay alguna cosa que se está coordinando con el APG o con las instituciones multisectoriales de salud, educación, o con el INSPOC para determinar los puntos y problemas educativos, que hay que ver, hay reuniones ordinarias y hay también reuniones extraordinarias que se convocan ya”.</p> <p>Bueno, antes poco se participaba como le digo antes solo se buscaba al directorio hasta el presidente para firmar un documento de informe que ya se estaba elevando. Ahora si hay algunos problemas para solucionar ahora está la presencia del Consejo más continuo dentro del Consejo Directivo o sea forma parte de los procesos de poder analizar algunos problemas de poder darle de buscar una solución a los problemas está digamos constantemente en coordinación con la dirección general y el Consejo Educativo.</p>	
Ex dirigente	<p>Felipe Román:</p> <p>“Yo recuerdo que a partir de la reforma educativa que hacía que el Estado se haga cargo de la EIB y por lo tanto ya no se justificaba un proyecto para desarrollarlo; afines de esta época empezamos a diseñar lo que podría ser un bachillerato pedagógico de la primaria. Incluso, lo hemos algunas clases para lo que podía ser. Pero, ya cuando el TEKO guaraní una ONG que hay acá, trató de asumir la responsabilidad de formar docentes en esa época que era secretario nacional de educación Julio Ignacio Siles no autorizó que sea el TEKO el que el que se haga cargo del centro de formación docente”</p>	

	<p>“Yo recuerdo que a partir de la reforma educativa que hacía que el Estado se haga cargo de la EIB y por lo tanto ya no se justificaba un proyecto para desarrollarlo; afines de esta época empezamos a diseñar lo que podría ser un bachillerato pedagógico de la primaria. Incluso, lo hemos algunas clases para lo que podía ser. Pero, ya cuando el TEKO guaraní una ONG que hay acá, trató de asumir la responsabilidad de formar docentes en esa época que era secretario nacional de educación Julio Ignacio Siles no autorizó que sea el TEKO el que el que se haga cargo del centro de formación docente”</p> <p>“Ha sido un momento histórico en el pueblo guaraní, el primero centenario de la masacre de Kuruyuki y el quinto centenario de la colonización europea y de tantas cosas, un momento determinante porque por primera vez el pueblo guaraní estaba frente al presidente de la república, entonces lo que ese momento le decíamos, pensábamos la resolución ministerial. El presidente lanzó un decreto supremo de Educación Bilingüe que aquí se lanzó al país, no solo siguió constituyendo una EIB, había en el problema de poner educación bilingüe, esto establece una estructura de educación bilingüe, que un presidente diga, sobre la educación bilingüe frente a la multitud, se ha dado su compromiso de estado.</p> <p>Trabajamos por mejorar la formación docente y formar líderes ya que “había un interés en formar recursos humanos se ha mandado muchos profesores a diferentes normales para que se formen como docentes y puedan ir a contribuir este proceso en las escuelas. Después de eso o ligado a eso, más bien recordar que en ese entonces paralelo al tema de la EIB se produjo todo el movimiento que dio origen a la campaña de alfabetización”</p> <p>“Un movimiento más de reivindicación se ha promovido por causa de la EIB ha sido motivo de movilización de reencuentro del pueblo, cabeza conjunción de unión como ahora hay de reestructuración cultural eso es innegable (...) como factor de unidad así ha sido decisivo porque hablamos de la lengua por ejemplo en Santa Cruz y Chuquisaca y Tarija, las comunidades ya se han unido en torno a la educación, en torno a la campaña de alfabetización antes era solo en la provincia de Cordillera con diecisiete comunidades cuando se lanzó la campaña de alfabetización en guaraní ya se unieron casi todos no, todo ha sido factor de unidad pero de ahí a partir de ello se hayan promocionados líderes, de todas maneras yo creo que ha sido un éxito político”</p> <p>“Yo planteé tres instancias y ahora me quedo con decirle que las puertas están abiertas pero saber que de concreto hay. Ahora está un poco difusa, no hemos logrado la idea de que propiciáramos un encuentro de sabios de la cultura guaraní, para que se involucre en algunas charlas, en algunas situaciones no se ha podido, no solo se ha logrado que vaya una vez un ex dirigente y nada más y después no he visto otro momento para que esta participación sea efectiva y este sistemáticamente como se puede decir planteada en nuestra acciones. Se ha dejado que según las circunstancias, según el momento, según la necesidad viene alguien pero creo que no debería de ser así”</p> <p>“El tema de tierra por ejemplo es un gran desafío que tenemos pero esta idea no está siendo informada a nivel de los dirigentes, creo que ahora eso siempre hemos dicho que educación debe ser el espacio donde se pueda discutir y analizar y después llegamos a una segunda vuelta de alfabetización pero ya que sea de carácter ideológico y político con la visión de la organización, porque esto es lo que va a dar vida. Estamos interesados y comprometidos, por eso es que hemos estado viendo la</p>	
--	---	--

	<p>forma de como nuevamente esta propuesta se ha generado desde la creación de la APG (...). Los mismos maestros, docentes que están formándose dentro del INSPOC también vayan conociendo su identidad y que es lo que busca la APG con respecto a discusiones que ahora estamos creando nuevamente con lo que es el CEPOG. La tarea del CEPOG tiene que ser eso, primero y principalmente hacer una campaña de alfabetización Ideológica, segundo mirar digamos lo que es el INSPOC también basado en la información que vamos a utilizar también para ayudar a identificarse”.</p>	
<p>Ex presidente de la APG y líder guaraní.</p>	<p>Guido Chumira:</p> <p>“Nació la idea de hacer un modelo de desarrollo o sea como ese pueblo que tiene características, tiene idioma, podía entrar a mejorar su vida. El proyecto de desarrollo no se veía claro después se decía hay que mejorar la vivienda muy bien a eso le llamamos infraestructura no, viviendas, escuelas y todo eso pero hay que también que comer, entonces hay que hacer chaco grande de la producción, de la infraestructura eso nos daría mejoramiento de salud, educación de todas esas cosas, no se hablaba en aquellos tiempos de tierra entonces uno de los planteamientos era lo que hoy conocemos como el PISET.</p> <p>“Hay profesionales guaraníes que tienen un nivel educativo bajo, como hablamos de bilingües, también los niños ahora tienen la oportunidad de mejorar y aprender el castellano como comunicación para otro contexto, los padres de familia son conscientes de que sus hijos vengán a aprender el castellano porque nos relacionamos con los otros, ya no estamos solos, no podemos cerrar los ojos y pensar solamente en nosotros, claro está que ahora se sigue viendo metodologías mejores para que realmente llegue a ser un núcleo esta escuela bilingüe, modelo bilingüe”</p> <p>Escasa participación muy poco. (se refiere a lo curricular) Ya no existen ya personas como años antes que desde la APG desde la cabeza de la APG estaban presentes en todo. Ahora, veo mucha debilidad desde la APG, el Mborakua entonces tal vez como he le dicho no; cuando se trata de ver selección de docentes algunos de esos elementos.</p> <p>(...) en el currículum teníamos previsto la participación de los líderes guaraníes y no cualquier lidero diré no solamente el líder guaraní sino el líder del de los pueblos que estaban dentro de del PGFD. Incluso a nivel de docentes ellos nos enriquecían nos daban sugerencias nos exigían que se mejor nos observaban.</p> <p>Para llamar la atención a los alumnos se constituyó un equipo disciplinario con la participación de un representante de la organización. Paraqué cada fallo que hagan los futuros docentes los alumnos quien debería dar cuenta de eso es su tutor o sus capitán su mburuvicha no a través de ese representante que estaba en la comisión disciplinaria.</p> <p>Entonces, la dirección en ese tiempo yo estaba de directora la dirección no podía así nomás digamos no despachar sino que teníamos que entrar a deliberar a ver que nos rindan cuenta sus tutores y en función a eso se podía sancionar a los alumnos. (Silvia Chumira)</p> <p>(...) en lo curricular no porque eso está diseñado según el estado es el tronco común no hay un tronco común en la cual se debería hacer sobre ese tronco común y las ramas diversificadas se debería construir las ramas diversificadas me parece que eso; tampoco no existe ninguna incidencia significativa o sino una cosa de que la organización tenga que definir no existe.</p>	

	<p>Tampoco en lo que corresponda al calendario académico. En la selección de estudiantes y educadores últimamente, porque esto como le digo una vez que hubo la resolución el estado ha tratado de obviar la organización no.</p> <p>Yo lo considero una época de mucha coordinación si quiera fuera coordinación sino que el pueblo guaraní tomó no al centro de formación docente. Porque en realidad las cabezas no los que dirigían conocían realmente y sabían por dónde apuntaban por lo tanto exigía que los maestros tengan que salir así.</p> <p>Las organizaciones participaban dentro incluso del proceso de realización de sus contenidos de los docentes porque estaba en el currículum.</p> <p>Entonces, aquí no había de que haber por si un caso no cualquier caso a ver si hay tiempo no que venga algún líder no; si no que estaba programado la visita de los líderes y que ellos vengán a decir esta clase de profesores queremos. Entonces, creo que han tenido una efectiva participación y no se descuidaban no.</p>	
<p>Ex docente.</p> <p>Ex presidenta del CEPOG.</p>	<p>Silvia Chumira:</p> <p>“Había bastante preocupación de parte de nuestra organización en ese tiempo ustedes mismo conocen por ejemplo cuando enviaban a los estudiantes guaraní becados por el Teko Guaraní, no todos eran guaraní o hablaban guaraní, por lo menos la idea era de que estos estudiantes una vez egresados, tenían mínimamente trabajar en aulas dónde se impartía la EIB, la preocupación no nació de la institución, sino de que designaron los representantes de la APG y otras personas que están inmiscuidos en el trabajo de la EIB (...) una vez retornado de Puno, yo no tenía ni la intención de trabajar en la normal de Charagua porque nosotros ya definitivamente vinimos a formar el equipo del programa de formación docente (Entrevista a Silvia Chumira, 2007).</p> <p>“La organización lo planteó de una manera real en el Congreso Educativo que se desarrolló en el mes de octubre. Nos dieron un tirón de orejas bastante fuerte, el CEPOG y se vio también en la al final de su gestión? ¿Algunos cambios que se han operado, se estaba escapando a la responsabilidad del CEPOG, de los que habían creado realmente, que era la APG. Ahora, a partir de allí yo creo que a partir del Congreso Educativo del pueblo guaraní, se ha retomado lo que es el CEPOG, también lo que estamos dentro del CEPOG creo que hemos vuelto al cause por el que nació en el pueblo guaraní. (Entrevista a Silvia Chumira, ex presidente del CEPOG).</p> <p>(...) Voy a hablar por ejemplo de dos componentes tanto de la gestión curricular como de una gestión e institucional diría no es organizativa. Esa es también debilidad, tal vez hay mucho trabajo de los dirigentes. Y eso tal vez no les permite a ellos, un poco más acercarse a la organización. Pero, creo que la cabeza de la persona debe hacerlo posible, que esté conectado con la organización. Porque de lo contrario creo que eso ha sucedido el año pasado y desde el año pasado para atrás. Como supuestamente ya se tiene una resolución del Estado, hay que solamente estar coordinando con el Estado y no con la organización. Como ya es una situación de Estado, los dirigentes con esa política, con esa visión se alejan de las bases, depende mucho de quien está dirigiendo (Entrevista a Silvia Chumira)</p> <p>No yo no veo digamos (se refiere a lo curricular en el INSPOC) yo no he visto no aparte de los docentes no he visto ningún ninguna participación efectiva así. (Silvia Chumira). Entonces, pero después de mucho decir creo que ahora si toman en cuenta en algunos aspectos en los aspectos que le dicho. (Silvia Chumira)</p>	

	<p>Desde luego, la participación como le digo el currículo nomás era elaborado por gente guaraní. En cuanto a selección de docentes también la organización ha tenido que decir haber ustedes nos van a ayudar y también viendo una formación que hayan tenido nuestros recursos para poder responder en formación docente.</p> <p>En relación a la selección también los dos cada alumno llegaba con su con el aval de su organización. Actualmente, igual pero en realidad en ese tiempo el examen se lo tomaba acá. Ahora el estado es que hace dar el examen; entonces cuando hay este examen hay un colador no.</p> <p>Mientras que nosotros habían 55 personas que vinieron con su aval se les hacía, se les tomaba no el examen. Entonces, se les tomaba el examen pero se hacía desde acá y se y se valoraba mucho el idioma no.</p> <p>Porque yo creo que ese es el primer punto paraqué ellos también sean maestros bilingües. Entonces, porque en la primera 98, 99 para una vez que tuvo la resolución fueron al examen el idioma no valía nada.</p> <p>Pero, ahora han tenido que modificar sus evaluaciones. Entonces creo el 50 % es que vale el idioma y de esa manera también han entrado ya varios de los nuestros porque cuando no hubo esa valoración así que no le valoraban el idioma generalmente los alumnos estaban listos no, que solamente le tomaban en cuenta en los conocimientos. (Silvia Chumira)</p> <p>(...) este voy a hablar por ejemplo de dos componentes tanto de la gestión curricular como de una gestión institucional diría no organizativa.</p> <p>Esa es también debilidad no en que tal vez adentro hay mucha hay mucho trabajo los docentes yo he sido también parte de todo ese proceso hay cualquier cantidad de trabajo que hay que realizar.</p> <p>Y eso tal vez no les permite a ellos, un poco más acercarse a la organización. Pero, como hace rato volvía a decir de creo que consiste en que la cabeza tenga que ser la que la persona; que debe que debe hacerlo posible de que esté conectado con la organización.</p> <p>Porque de lo contrario creo que eso ha sucedido, el año pasado y desde el año pasado para atrás. No han o sea estaban muy alejado y como supuestamente ya se tiene una resolución del estado hay que solamente estar coordinando con el estado y no con la organización.</p> <p>Entonces, como ya es una situación de estado entonces los profesores con esa política, con esa visión se alejan dicen que tienen que ver. Nada tiene que venir poner la mano los de la organización; porque también como le digo depende mucho quien está dirigiendo.</p> <p>Entonces, pero como creemos ahora que hay una persona que realmente está haciendo de que vayan paralelamente y de buena de manera positiva esa coordinación.</p> <p>Entonces, esperamos no hasta el momento estamos viendo de que si porque bueno ya repercute no; entonces eso es positivo.</p> <p>Y entonces, en cambio la anterior gestión por ejemplo no hubo ni de los docentes ni de la persona que estaba a la cabeza. Y eso ha sido ha sido fatal también no.</p>	
--	---	--

	<p>Por eso, las cosas que sé que se había dentro del INSPOC no tomaba en cuenta la organización. Porque solamente ellos solos se manejaban no.</p> <p>Entonces, este esté en relación a la gestión curricular, se va en ese proceso o sea el INSPOC ha sido uno más que ha entrado a la bolsa del estado.</p> <p>Entonces, está un trono común entonces hay varias normales de EIB, entonces, pero los que siempre van haciendo todo eso no; es un equipo del estado no que este bueno entre que se tiene un tronco pero se tiene que llevar eso obligatorio llevar adelante.</p> <p>Entonces, una especificidad casi ya no casi no alcanza es prácticamente acaba con todo el tiempo no.</p> <p>Entonces, tratan de hacer yo de lo que sé es que llaman lo hacen participar en todo y aparte de eso cómo está en convenio con esta universidad NUR; este ellos cada vez capacitándose más no a nivel de docentes.</p> <p>Pero eso es lo triste que ellos se capacitan y todo parece que su capacitación no hace de que respondan no y claro ahora ya hubo un cambio de docentes.</p> <p>Entonces, este eso ve eso se nota y bueno como un estancamiento diría yo no un estancamiento en relación a su participación yo al mes siempre sé que están no continuamente pero que es una corrección que no responde a nuestra realidad (...) este proceso de distritalización de que se implementa la reforma educativa o sea no ha sido un espacio donde hasta querernos acomodarnos nos han hecho dormir no. Y ese fue el problema también a nivel de organización por que más antes no había tales divisiones no había los municipios así divididos, la región dividida en distrito o en municipio sino que todos no éramos una sola región guaraní.</p> <p>Pero, cuando empieza a hacerse estas divisiones y a empezar no a implementarse la reforma educativa donde ya se hizo política de estado; la ecuación intercultural bilingüe se deja a todos ya con la ley en la mano de que puede implementarse pero sin la previa capacitación.</p> <p>Fue un desastre a nosotros los del equipo técnico nos acabaron allí no. Porque ya no podíamos asumir ese no está dentro del que se llama; ya no era política de estado que se constituyan los equipos técnicos sino que hayan asesores pedagógicos. Y eso todavía tenía que irse a una capacitación; y cosa de que allí todo el mundo se confunde y era un espacio donde se corta todo se duerme que se dice es un proceso donde hasta adecuarse con todo no. Entonces, ha sido un espacio muy negativo. (Silvia Chumira).</p> <p>Realmente yo deseara no que funcione (INSPOC) con una autonomía de tal manera que la participación este institucionalizada de nuestros líderes y que los formadores realmente respondan también a lo que quieren nuestros jóvenes no. (Silvia Chumira). Decía no, de que se institucionalice la participación de los líderes, de los ancianos, sabios y que no simplemente sea una actividad extracurricular como se dice.</p> <p>Que la APG a través del Consejo Educativo Guaraní realmente sea puntal en dirigir y hacer cumplir las políticas de formación docente lo cual debe existir como deben salir los alumnos, que los docentes sean formados en esa línea. El currículum debe revisarse, debe tener también sus modificaciones significativas y que esto también genere una genere impactos no en todos los ámbitos desde los comunales.</p> <p>Porque desde allí deben traer ya su formación definida nuestros alumnos y</p>	
--	--	--

	<p>considero que las que las autoridades las autoridades de las comunidades, los líderes no deben tomar las escuelas no porque es e debe repercutir en esos ámbitos deben tomar las escuelas haciendo conociendo no la problemática del pueblo guaraní y cosa de que los alumnos se orienten hacia la formación docente sepan porque quieren ser maestros.</p> <p>Conozcan porque el pueblo guaraní pelea maestros de calidad en EIB y cosa de que no se no se esté (...) centren solamente en hacer que se beneficien con las becas no. Entonces, creo eso sería la situación la situación en la cual pueda cambiar no a nuestros docentes a nuestros futuros docentes.</p>	
Docentes	<p>Fanor Chávez (Prof. Lenguaje INSPOC).</p> <p>Veo yo el primer documento en primer programa escrito paraqué funcione el PGFD se llamaba YASIENDI y ese documento ha sido elaborado en principalmente por tres compañeros docentes que volvían del segundo curso de Puno o sea después de lo que yo volví había un segundo ya los compañeros Erlan Aireyu, Moisés Gálvez y Omar Ruiz ellos cuando retornaban de la beca ya concluido un año la organización le pidió que se quedaron algún tiempo en La Paz, paraqué conjuntamente con el compañero Enrique Camargo compañero guaraní y que siempre ha estado en estos niveles de participación activa en definir políticas y todo ha estado y con la desde parte desde el ministerio de educación estaban Rodríguez licenciado Rodríguez no recuerdo muy bien Juan José no estoy muy seguro del nombre pero apellida Rodríguez no recuerdo muy claro.</p> <p>Entonces, desde ese primer documento ya se puede ver el nivel de participación más todavía estos dos colegas qué volvían de Puno dos de ellos de los tres dos de ellos guaraní más la incorporación de Enrique Camargo entonces hay allí ese no? Luego, desde en el mismo programa estaba planteado que la o el estudiante que ingrese al programa debería ser bilingüe. Provenir de comunidades y uno de los requisitos para ingresar era presentar una carta de aval de su autoridad de su comunidad. Entonces ese era un primer elemento de participación es decir responsabilizar a las autoridades comunales desee dar el aval a un determinado estudiante. Eso me parece un elemento que era fundamental comprometer al joven y paraqué uno también desde el centro de formación tenga una referencia con quien conversar acerca de alguna cosa que se podían ver desde la participación de los estudiantes eso es buen nivel de participación.</p> <p>Luego, o ante cualquier decisión, reunión en esa época era sí es docentes esté teníamos claro que nosotros era nuestra instancia, era la organización la APG. Todavía el Consejo Educativo estaba en su inicio de ser consolidado de ser ahora lo que es el Mbrokua Guasu el Consejo Educativo.</p> <p>Entonces, en esa época un responsable de educación de la APG. O sea, no estaba todavía muy desarrollada creemos que este desarrollo que ha logrado el Mbrokua ha sido de manera paralela al a la evolución que ha sufrido también el INSPOC me parece un elemento interesante para mirarlo no? Es decir, ambas instancias han ido creciendo ayudándose mutuamente.</p> <p>En otra forma de participación en la gestión de lo que era el programa guaraní de formación docente era qué siempre qué se iba a tomar alguna decisión o íbamos a requerir los presupuestos todo eso. Todo iba firmado por la organización cuando presentábamos informes presupuestarios de avances presupuestarios y todo tenía que ser con el visto bueno de la organización.</p> <p>Entonces, yo diría que había un buen nivel de participación y estaba muy</p>	

	<p>claramente expresado en lo que hacíamos en el PGFD.</p> <p>Yo diría que la presencia del compañero guaraní al interior de los seis maestros que empezamos a trabajar: Erlan Ayreyu, Silvia Chumira, Moisés Gálvez, Oscar Orozco, Omar Ruiz y mi persona cuatro compañeros eran guaraní y solamente yo y el profesor Omar Ruiz que no somos guaraní pero siempre hemos trabajado por el pueblo guaraní.</p> <p>Entonces, ese elemento esa presencia de docentes guaraníes me parece que hacía que en la gestión curricular se ahorra otro elemento era que en cuando podíamos cuando veíamos de abrir un espacio para que intervenga algún mvurubicha algún autoridad no nos hacíamos ningún problema y varias hemos aprovechado la presencia la vista de alguna autoridad de renombre para involucrarlo en alguna charla en alguna clase para conversar con él. Ese es un elemento.</p> <p>Luego, también en mi gestión, logramos junta ya estaba ya se incorporó el profesor Sabino Manuel a la a la planta docente conjuntamente él la asesoramiento de Bret Gustafson el amigo norteamericano, organizamos lo que fue un congreso de la lengua guaraní le llamamos el Ñeerok donde invitamos a varios Ñeii dueños de la lengua para que participen de un evento al interior del PGFD. Este evento si bien tenía la finalidad de ver la normalización lingüística pero más que todo era la posibilidad de que de intervención que tenga la comunidad los sabios de la comunidad en lo era la formación docente.</p> <p>Entonces, yo diría que se podría mirar estas intervenciones desde espacios desde esos tres espacios la presencia del docente guaraní la presencia de mvurubicha autoridades al interior de algunas clases y la realización de un congreso de lengua al interior liderizado monitoreado y todo por lo que era el PGFD.</p> <p>Si yo creo que estamos haciendo un trabajo interesante en sentido de que si bien la reforma educativa el estado boliviano ha desarrollado ha elaborado un diseño curricular base al interior del INSPOC; no siento que ni los anteriores docentes ni desde que yo estoy hemos estado muy nos hemos conformado con que ya esté el diseño curricular. Si no, hemos estado permanentemente analizando, revisando adecuando haciendo ciertos cambios y ese me parece un elemento fundamental, es decir estar preocupándose permanentemente por de cómo hacer una formación mucha más, mucha más adecuada mucha más eficiente para lo que requiere el pueblo guaraní.</p> <p>Entonces, yo diría que el nivel de participación de los docentes en la gestión curricular es bastante positivo bastante bueno y cuando yo volví al INSPOC realmente me di cuenta como los compañeros que estaban y se han quedado han logrado avanzar mucho de en este conocimiento de lo que es la formación docente. Yo he sentido que han crecido mis compañeros mis ex compañeros de trabajo y los que me ha correspondido a mí ha sido también a incorporarme a este corriente de revisar de cooperar de analizar de definir nuevas cosas de probar nuevas cosas y estamos permanentemente esa carrera digamos. (Ibídem)</p> <p>Yo creo no hay una yo diría con alguna claridad digamos en cómo se hace a nivel general digamos desde el INSPOC yo podría decir como yo posibilito mm que mis alumnos trabajen en la gestión curricular desde mi área; yo al comienzo de cada semestre hago una exposición si vale el termino un trabajo de análisis de lo que vamos hacer en el semestre todo una presentación de las competencias que vamos a desarrollar el propósito del área el enfoque del área las actividades que vamos a desarrollar, los</p>	
--	---	--

	<p>contenidos que vamos a aprender. Incluso como vamos a evaluar todo este semestre entonces, allí yo pido a mis alumnos en trabajos en grupo entonces también ellos incorporen digamos sus sugerencias sus puntos de vista de cómo ellos consideran que estos podría salir mejor.</p> <p>Esto ya lo he puesto en práctica, estos últimos dos semestres y me ha dado muy buenos resultados porque los estudiantes de se sienten responsables también del área y no solamente me siento responsable yo de lo que pasa en el área sino ellos también toman partido yo creo en lo que va a ser el área no?</p> <p>Ahora, yo pienso que varios de los docentes esto no es que me lo estoy inventando sino que con charlas con otros docentes así lo hago yo y así. Yo pienso lo que hace falta ahoritita es compartir esta experiencia de gestión curricular por parte de los alumnos paraqué sea haga una cuestión mucha más institucional mucha más abierta y que todos trabajemos así todos posibilitemos a nuestros alumnos que se introduzcan en el análisis en la reflexión de lo que ellos mismos van a aprender en el semestre para que así esto ya no sea un una novedad cuando ellos sean maestros en lo que es gestión curricular en lo que es definir que enfoque, propósito, competencia, contenido y todo porque su experiencia de formación ya les ha posibilitado varias veces entrar a esta temática.</p> <p>Entonces, yo pienso que es un elemento que hay que trabajarlo pero esa es manera como yo veo esto. (Ibídem). No tendría la seguridad para decir que todos los hacemos o todos yo estaría hablando de mi experiencia y de tres docentes más con los que conversado. Ahora, los demás no yo creo que eso por allí decía estamos un poco débiles debería compartir más esto de cómo lo hacemos no?</p> <p>Ahora, cuando hemos hecho una en esta gestión hemos tratado de revisar el diseño curricular base se ha posibilitado la participación de algunos representantes de alumnos. Pero, ese no me parece que es un digamos un buen espacio para mi más mejor para mi sería hacerlo de todas las áreas todos los docentes y en todas las clases posibilitar esta transparencia digamos en cuanto a lo que se va hacer en cada semestre. (Ibídem)</p> <p>Claro, a partir del año pasado se han logrado organizar el Consejo el consejo estudiantil que tiene las características de que cada cultura presente en el INSPOC han logrado elegir su representante y luego ya estos cinco representante se ha sometido a una votación general para definir cuál de ellos era el presidente y vicepresidente y todas estas cosas.</p> <p>Ahí, yo creo que hay que afinar un poco más esta forma de elección por que como el grupo mayoritario hasta el año pasado eran los el presidente del conejo estudiantil entonces, salió el castellano hablante y después ya por cantidad de presencia han ido ocupando las otras carteras.</p> <p>Entonces, si bien ese nivel de participación digamos a partir de su consejo estudiantil todavía merece ser evaluado, analizado desde la perspectiva de ellos mismos mí punto de vista es que no es suficiente con eso. Al interior de cada semestre tiene también su directiva que ya no toca el punto de representación étnica sino ya cada semestre define quienes son directivos ese es otro nivel de participación digamos la representación de cada semestre. Pero, al interior ya de cada área por ejemplo específicamente el área de lenguaje como una de mis responsabilidades es el desarrollo del lenguaje del manejo del castellano la expresión oral en castellano yo en lo tengo clarísimo qué tengo que aprovechar cualquier circunstancia cualquier momento para que los estudiantes participan me demuestren que están mejorando su dominio de castellano a nivel oral por que como hay un gran porcentaje de compañeros el castellano es su segunda lengua</p>	
--	--	--

	<p>tienen dificultades algunas interferencias y hay que crear estos espacios estas situaciones mm de discusión de debate de compartir para que ellos también se sientan con posibilidades de participar y de ayudarse ellos mismo a mejorar su manejo del castellano. (Ibídem)</p> <p>Bueno, yo creo que esto responde a una visión que se tiene de desarrollo no? Yo pienso que no tenemos que esperar que otros nos lo piensen otros nos lo hagan otros nos lleguen con cosas ya cocinadas. Yo creo que somos capaces también de las bases de los estudiantes, los docentes, los padres la comunidad de desarrollar un proceso de formación que responda a esta visión y a estas necesidades y yo creo que eso es lo que estamos haciendo.</p> <p>Y sin lugar a equivocarme; yo creo que el mensaje que podemos dar a nuestros estudiantes que van a ser futuros docentes tiene que ser eso no dejar de ser dependientes sino ser creativos, reflexivos ser propositivos no esperar vuelvo a decir que otros nos lo piensen nos lo hagan nos lo actúen y a veces hasta que nos lo sientan otros y eso me ya como absurdo. Tiene que ser así, y yo creo que estamos en ese camino y me parece una cosa positiva. Por eso, yo creo que hay que hay que propiciar mayor participación en todos los espacios posibles. (Ibídem)</p> <p>Cuando yo volví al INSPOC en la gestión 2003 una de las cosas que me parecía peligrosa diría yo era que un poco el INSPOC había tomado un rumbo medio desconectado de que lo era la organización. Y yo creo que eso, la organización lo planteó de una manera real dura en el congreso educativo que se desarrolló en el mes de octubre no recuerdo bien pero la gestión pasada.</p> <p>Yo creo que plantearon, nos dieron un tirón de oreja bastante fuerte al INSPOC y que se vio también en la al final de la gestión no? Y en algunos cambios que se han operado mm porque parecía que se estaba escapando el INSPOC de los que los habían creado realmente que era la asamblea del pueblo del pueblo guaraní el consejo educativo.</p> <p>Ahora, a partir de allí yo creo que a partir del congreso educativo del pueblo guaraní, se ha retomado lo que ha retomado lo que es el INSPOC y también lo que estamos dentro del INSPOC creo que hemos vuelto al cause por el que nació el pueblo guaraní.</p> <p>Como de esta yo diría que a comienzo de este año el INSPOC pasó por algunos conflictos incluso hicimos algunas huelgas algunos bloqueos y todo eso. Y allí la máxima organización del guaraní nos dio total respaldo como el del presidente que estaba en ese momento Andrés Segundo y luego con la también la que en esa época era la vice-presidenta la actual presidente. Entonces, allí y el compañero Erwin Cuellar estuvieron permanentemente al lado de nosotros estamos haciendo declaraciones haciendo este. Es decir, haciéndonos sentir protegidos por la máxima organización del pueblo guaraní.</p> <p>Y también paralelo a todo esto el Mbrokua Guasu lo ha retomado de una manera muy clara el pedido las exigencias las conclusiones del congreso educativo del pueblo guaraní. En el sentido que había que retomar el INSPOC lo ha hecho y creo que ahoritita todos los estamos en el INSPOC todos directivos, docentes estudiantes todos estamos enmarcados en lo que manda la organización en lo que manda el consejo educativo guaraní y todos tenemos muy claro yo creo de que esa es nuestra organización es para el pueblo guaraní para el que estamos trabajando. (Fanor Chávez).</p> <p>Sí, yo creo que se tiene las puertas abiertas, es decir no ciento que ni un directivo ni docente ni estudiante se sentiría mal de que la persona o algún</p>	
--	--	--

	<p>Mburuvicha o mm sienta la necesidad de ir observar expresar sus críticas. Porque sabemos que es el pueblo guaraní el que ha el que ha creado esto no?</p> <p>Entonces, ahora es otro cosa qué desde la organización desde este, no se esté aprovechando digamos el hecho de que estén las puertas abiertas de que todos estamos con la predisposición a trabajar juntos no? Eso ya diría que varias veces que hemos conversado de que lo invitemos que vengas que este. Yo creo que no hace falta es decir vuelvo a reiterar yo creo todos entramos con la suficiente entereza de que el INSPOC es de la organización del pueblo guaraní y de su instancia. Yo creo que al menos para mí yo siento que es así es una instancia creada por el pueblo guaraní.</p> <p>Si hace rato yo le planteo tres instancias digamos así y ahora me quedo con decirle que las puertas están abiertas pero a ver qué concreto a que. Entonces yo diría que ahora está un poco difusa digamos no hemos logrado había la idea de que dé; propiciáramos un encuentro de sabios de la cultura guaraní paraqué se involucre en algunas charlas en algunas situaciones no se ha podido no solo se ha logrado que vaya una vez un ex dirigente y nada más y después no he visto yo digamos otro momento para paraqué esta participación sea efectiva y este sistemáticamente como se puede decir planteada en nuestra acciones está un poco así; digamos dejado a que según la circunstancia según el momento según la necesidad viene alguien pero creo que no debería de ser así. Debería estar estructurado de manera clara cuales son los espacios cuales son los momentos y con qué propósito también no? Y no dejarlo muy suelto porque es como lo que pasa con las transversales digamos que si se puede se hace sino ni que hacer no me parece que debería quedar muy suelto esta participación.</p> <p>Debería ser más. Ahora por ejemplo en el consejo directivo del INSPOC allí está planteado que uno de los del Mbrokua Guasu tiene participación plena en lo que es el consejo directivo del INSPOC no? Donde participan los directores el Mbrokua el representante de docente y representante de estudiantes.</p> <p>Por ejemplo esa es una buena instancia que si se le está trabajando pero a mí no me parece que es suficiente hay que incorporar a la gestión curricular al a la definición del incluso de acciones no solo del política sino de acciones de actividades también deberían ser niveles de participación del pueblo guaraní.</p> <p>Ahora por ejemplo en estos espacios donde los estudiantes van a desarrollar sus prácticas a las comunidades debería estar también claramente expresado no dejarlo que los practicantes sean solo evaluados por decir por los docentes de las comunidades.</p> <p>Sino también que incidencia tienen las autoridades originarias de las comunidades yo creo ese podía ser un buen espacio paraqué la las autoridades comunitarias tengan se sientan partícipes de lo que es la formación docente. Yo creo que allá tendríamos que revisarlo esto lo he en esta última salida me tocó ir a Pipiparirenda una comunidad cercana nomás acá tuve una semana con un curso con todo el curso el primer semestre A y allí si bien conversamos por ejemplo con el presidente de la junta escolar con el docente encargado todo eso. Pero, la organización originaria de la comunidad como que no sentía con la seguridad suficiente como para preguntar como para propiciar un encuentro con los estudiantes y yo eso lo conversé con los alumnos decía que falta allí y me gustó porque salió a partir de un alumno un alumno de una zona importante de Okonori él decía “yo siento que la organización así en la organización está</p>	
--	---	--

	<p>débil” Porque “ porque no ha venido el capitán de la comunidad no nos ha dicho nada algo deberíamos recibir”</p> <p>Entonces, eso me hizo pensar en que deberíamos definir digamos que incidencia que nivel de participación le vamos a dar a las autoridades comunitarias. Ahora, nos no es suficiente que vayan los estudiantes a las casas a conversar con las con las con los padres de familia con las mujeres de las casas para sacar alguna información. Es bueno que también estas personas sientan que tienen la oportunidad de participar en la formación de sus profesores.</p> <p>Yo diría que eso sería un buen espacio para paraqué no esperemos que la gente de las bases venga a nosotros sino que cuando nosotros vayamos hacia ellos nos abramos a esta participación. Yo pienso que allí sería un buen espacio para paraqué se efectiva la participación plena no?.</p> <p>Yo creo que no se da no le visto digamos. A mí me parece que el Mbrokua como que se siente que no hace falta digamos que ingrese a los niveles de gestión curricular. Porque yo y me parece que siente bastante representada con la gente que está allá. Yo creo que hay un nivel de confianza con el plantel docente con la gente que está trabajando y es ese el elemento que no hace que ellos se preocupen mucho de ingresar al INSPOC. Yo creo que ese es el punto más que descuidar más que esto, sino que yo creo que hay un nivel de confianza en lo que se está haciendo a partir de esta retoma que hay ha hecho el Mborakua del INSPOC por que por ejemplo las persona que han ingresado este año a trabajar en el INSPOC desde la directora general y otros docentes ha sido de la propuesta del Mborakua. Es decir, es el CEPOG es el que ha propuesto las personas que deben ingresar al INSPOC.</p> <p>Entonces el hecho de ellos dan su aval paraqué entre una persona yo creo que están diciendo nos sentimos con plena seguridad o confianza de que va a representar también al interior del INSPOC. Yo creo que yo he pensado eso no? Como yo pienso que es el yo creo que hay confianza en lo que se está haciendo. Pero no es suficiente yo diría que también el Mborakua debería tal vez un técnico o dos tres técnico (...) O sea se ha centrado solo en la en la invitación a algún ex dirigente de la APG paraqué vaya a dar alguna charla y nada más digamos no hay mayor involucramiento digamos en estos espacios yo diría que allí habría que trabajarlo más.</p> <p>(...) Sí el Mborakua definiera digamos a ver esta semana va ir tal persona abranos espacio yo creo que nadie más bien nos sentiríamos este bien de que de que sé así la organización en el INSPOC. (...) es interesante pensar en un futuro así participativo y activo pero propositivo.</p> <p>“¿Debería estar estructurado de manera clara el currículo para saber cuáles son los espacios cuáles son los momentos y con qué propósito también? Y no dejarlo muy suelto porque es como lo que pasa con los ejes transversales digamos que si se puede se hace, sino ni que hacer. No me parece que debería quedar muy suelto esta participación en el diseño curricular. Debería ser más. Ahora por ejemplo en el consejo directivo del INSPOC, allí está planteado que un delegado del CEPOG, tiene participación plena en lo que es el consejo directivo del INSPOC? Dónde participan los directivos del CEPOG, el representante docente y representante de los estudiantes. Por ejemplo esa es una buena instancia que si se le está trabajando; pero hay que incorporar a la gestión curricular a la definición, incluso de acciones no solo de política, sino actividades curriculares que deberían garantizar la participación del pueblo guaraní”</p> <p>“Otra forma de participación en la gestión de lo que era el programa</p>	
--	---	--

	<p>guaraní de formación docente era que siempre se iba a tomar alguna decisión o íbamos a requerir los presupuestos todo eso. Todo iba firmado por la organización cuando presentábamos informes presupuestarios de avances presupuestarios y todo tenía que ser con el visto bueno de la organización. Entonces, yo diría que había un buen nivel de participación y estaba muy claramente expresado en lo que hacíamos en el PGFD”.</p> <p>“Luchamos por una “escuela nueva”, donde los niños guaraní aprendan y que hablen con los sabios y los ipayes. No queremos que la escuela se eduque de espaldas de la comunidad y esté encerrada dentro de cuatro paredes; se necesita de la participación de las familias y de las organizaciones indígenas: “El CEPOG ha retomado de una manera muy clara el pedido las exigencias las conclusiones del congreso educativo del pueblo guaraní”</p> <p>“En este caso la máxima organización educativa es el CEPOG, lo que se llama Mbokua me parece que está haciendo un trabajo muy interesante con mucha proyección por lo debe ser la educación para el pueblo guaraní. Yo diría que esa es la organización que está trabajando muy fuerte para el desarrollo de la educación. También hay algunas instituciones estatales de salud, educación y organizaciones que no solo son originarios sino también se mezclan un poco con iglesias por ejemplo el TEKOKO guaraní donde yo he trabajado también veo que trabaja muy bien para ayudar al desarrollo de una de educación pertinente al pueblo guaraní en estos últimos tiempos ha tenido contacto con gente me parece que depende de la iglesia evangélica el PDA (el proyecto de desarrollo de área) también están trabajando en algunas áreas en algunos sectores del pueblo guaraní y que tengo entendido que están haciendo un trabajo interesante también por ayudar a la educación del pueblo guaraní.</p>	
	<p>Omar Ruiz:</p> <p>“En el INSPOC el único espacio que se destina para aprender las lenguas originarias son las clases de Idioma Originario que está establecido, que es un par de veces por semana y de ahí no pasa. Eso no va a contribuir, no es suficiente ni en lo más mínimo para desarrollar estas lenguas a nivel académico. Porque en lenguaje no es suficiente, tendría que incursionarse y como está establecido en el diseño curricular base, hay un porcentaje de lengua originaria para todas las asignaturas y eso es un desafío. Si no hacemos eso siempre la lengua originaria va a estar postergada y bueno volviendo un poco a la pregunta inicial yo repito que en el INSPOC se debe priorizar la el trabajo de educación bilingüe con estudiantes bilingües castellano y la lengua originaria. Porque si no aunque quisiéramos; aunque tengamos el mejor interés de poder trabajar con los castellanos hablantes yo no estoy en contra de eso pero el objetivo del INSPOC es formar maestros bilingües y los docentes del INSPOC tienen que egresar hablando fluidamente las dos lenguas y manejando las estrategias diferenciadas para la enseñanza en una primera y una segunda lengua.</p> <p>(...)Aquí nosotros trabajamos bueno no podemos establecer un sistema muy así o sea bueno también por las ocupaciones por las dinámicas interna de cada de cada de cada una de las instancias digamos del Mborakua Guasu tiene su dinámica propia interna si bien está muy ligada al INSPOC. Pero, no podemos así un sistema de participación que sea efectivo no solo no solamente en las reuniones para tomar decisiones sino realmente de participación en la elaboración de definición del currículum en la revisión no con criterios bastante claros.</p> <p>Hemos hecho el intento este año por ejemplo este año hemos hecho una primera revisión donde cada docente ha hecho la socialización de su área en qué consiste sus propósitos competencias su enfoque no del área los</p>	

	<p>contenidos que se desarrollan y allí han participado es un trabajo de dos tres días realizado en este año y allí han participado digamos el Mborakua miembros tres, cuatro miembros del Mborakua.</p> <p>Yo tengo algunas actas hechas de estas de estas reuniones y allá venimos viendo algunas relaciones algunas cosas interesantes realmente del currículum que podrían ser aprovechadas de mejor manera.</p> <p>“En el INSPOC el único espacio que se destina para aprender las lenguas originarias son las clases de Idioma Originario que está establecido, que es un par de veces por semana y de ahí no pasa. Eso no va a contribuir, no es suficiente ni en lo más mínimo para desarrollar estas lenguas a nivel académico. Porque en lenguaje no es suficiente, tendría que incursionarse y como está establecido en el diseño curricular base, hay un porcentaje de lengua originaria para todas las asignaturas y eso es un desafío. Si no hacemos eso siempre la lengua originaria va a estar postergada y bueno volviendo un poco a la pregunta inicial yo repito que en el INSPOC se debe priorizar la el trabajo de educación bilingüe con estudiantes bilingües castellano y la lengua originaria. Porque si no aunque quisiéramos; aunque tengamos el mejor interés de poder trabajar con los castellanos hablantes yo no estoy en contra de eso pero el objetivo del INSPOC es formar maestros bilingües y los docentes del INSPOC tienen que egresar hablando fluidamente las dos lenguas y manejando las estrategias diferenciadas para la enseñanza en una primera y una segunda lengua.</p> <p>De allí ha sido ya que ha surgido digamos la necesidad de revisión permanente y por suerte tuvimos el apoyo de la doctora Susana Sáenz quien nos está apoyando mucho en este trabajo de revisión y esa es la tarea digamos de trabajo de revisión consiste en tener claridad de lo que estamos haciendo en entender realmente a profundidad lo que es el currículum de formación docente que estamos aplicando entenderlo, comprenderlo.</p> <p>Ese y naturalmente eso va a tener como consecuencia de que haya más un trabajo más significativo un aprendizaje más significativo para los estudiantes no.</p> <p>Esa digamos nuestro principio de que llegue de mejor manera este currículum al que finalmente a las escuelas por que se hará una mejor formación a los estudiantes del INSPOC y eso es.</p> <p>“Sinceramente en esta gestión (la del actual directiva del INSPOC) he tratado de recuperar un poco la forma de trabajo que realizábamos, hacíamos un trabajo en equipo por ejemplo hacíamos planificación conjunta y después nos distribuíamos roles, responsabilidades en esa planificación, cómo no éramos muchos nuestros alumnos, eso daba la posibilidad de hacer este tipo de trabajo. Había cosas interesantes, yo creo que ahora lo que hemos hecho, es tratar de recuperar esa forma de trabajo, ese espíritu de trabajo... Lo que ha fallado allí sinceramente, es no haber sistematizado esa experiencia o no teníamos la experiencia para sistematizar las que se practicaban en el programa guaraní”.</p> <p>Bueno, mire como le digo nosotros hemos estado organizado en esta gestión en tres equipos no primero en dos y luego en tres el segundo semestre ya en tres.</p> <p>Estamos organizados en el equipo de lenguaje y lo hemos llamado el equipo de abordaje al otro no porque estamos analizando primero, el equipo de lenguaje como trabajar en lenguaje como ayudar al estudiante a desarrollar sus competencias comunicativas y lingüística e no para que aproveche de mejor manera su la formación y naturalmente vayan a hacer mejor el trabajo después.</p>	
--	---	--

	<p>Ese es digamos el propósito muy general del equipo de lenguaje. Pero, también hemos y se revisa todo en el currículo digamos de las áreas que tiene que ver lenguaje L1 lengua originaria lenguaje lengua originaria y L2. Todos es lenguaje pero hay un área que le llaman lenguaje digamos le han llamado lenguaje desde el diseño. Para nosotros todas esas áreas tienen ver lenguaje.</p> <p>Después hemos organizado otro equipo para hacer que estará compuesto por los docentes de las otras áreas para revisar también el diseño curricular no vale decir PDI, ciencias de la vida, educación y sociedad matemática. Aunque matemática no nos hemos metido mucho porque es un campo para nosotros mm un campo desconocido no pero hemos de alguna manera hemos revisado por ejemplo las competencias los propósitos del área el enfoque del área algunas cosas.</p> <p>Pero; nos hemos metido más en las otras áreas de currículum aprendizaje, enseñanza y currículum por ejemplo integración educativa, expresión y creatividad hemos estado revisando. Entonces, todos los docentes de esas áreas forman formaban en el primer semestre un segundo equipo que hacíamos la revisión y yo personalmente estoy muy satisfecho con el trabajo había una muy buena predisposición en este en todo ese trabajo digamos en equipo de revisión del diseño curricular.</p> <p>Este segundo semestre ha formado un tercer equipo que es el equipo de matemática no por sus características propias de las matemáticas ellos lo conforman un segundo equipo los dos docentes de matemáticas trabajan juntos se reúnen y planifican juntos por lo menos intentamos que eso sea así.</p> <p>Y bueno, la idea es que planifiquen juntos cada uno desarrollen en su curso y vuelvan otras a reflexionar sobre en un nuevo espacio sobre los resultados de esa planificación y sigue así un proceso cíclico digamos no de planificación, reflexión y tomar nuevas decisiones ya. I estamos todos involucrados en la revisión del diseño todo. O sea, por ejemplo se agarra un área en el equipo y se le analizaba sus competencias, sus propósitos todo y final hemos sacado algunos algunas algunos principios generales digamos para todos no tenemos ciertos principios que es lo que debe caracterizar la práctica pedagógica en el INSPOC y tenemos algunos principios generales no?</p> <p>“El tema de fondo es la formación docente, un maestro formado y respaldado logísticamente forma parte importante del trabajo de aula y del que hacer educativo... Muchos de los principios nos dicen que los enfoques de la lectura, como las condiciones básicas para que un niño aprenda a leer, a tener rincones letrados y demás cosas están quedando en papel. Las escuelas siguen en las mismas condiciones...Por lo tanto la reforma solo llega con la formación de maestros. De hecho se ve maestros que realmente están comprometidos, maestros interesados en hacer un mejor trabajo, con esa magra infraestructura hacen un buen trabajo, maestro que se interesan por escribir por ejemplo en la lengua, promover la escritura, promover la lectura, entonces se las arreglan..”</p> <p>Ahí si desde allí bueno, (se ríe) sinceramente en esta gestión he tratado de recuperar un poco la forma de trabajo que realizábamos allá no (se refiere a la docente en el PGDF) allá realmente, hacíamos un trabajo en equipo por ejemplo hacíamos planificación conjunta y después nos distribuíamos digamos no roles nos distribuimos responsabilidades en esa planificación como no éramos mucho también y no eran mucho nuestros alumnos eso daba la posibilidad de hacer este tipo de trabajo. Digamos planificábamos</p>	
--	--	--

	<p>el área de ciencia a ver de realidad nacional digamos no la planificábamos así una planificación entre todos.</p> <p>Y veamos por ejemplo de que manera el profesor de lenguaje contribuía digamos trabajaba digamos su área desde esta planificación y a así. Había cosas interesantes yo creo que ahora lo hemos hecho es tratar un poco de realmente recuperar un poquito de esa forma de trabajo ese espíritu de trabajo.</p> <p>Aunque naturalmente no es lo mismo no las áreas no son las mismas aquí son muchas áreas son muchas áreas a veces cada docente tiene ser responsable de dos tres áreas un poco por allí dificulta no. Bueno, las características eran esas digamos allá en el en el en el en el PGFD yo creo que lo que ha fallado allí sinceramente es este no haber sistematizado esa experiencia no tenemos (se ríe) no tenemos la experiencia sistematizada o sea no teníamos tampoco nosotros la experiencia para sistematizar.</p> <p>Yo creo que es por eso que se han perdido muchas digamos ricas que sé que se practicaban allá en el en el programa guaraní. No tenemos la experiencia sistematizada y lo que hemos estado en ese momento sabemos y recordamos y tratamos de recuperar cosas que hemos trabajado allá. Pero, los docentes que no han vivido esa experiencia no ya no saben no tienen ni idea digamos y lamentablemente no quedamos mucho no. Tenemos al profesor Fanor al profesor Sabino que han estado en el estado en el programa guaraní que ellos saben de este forma de trabajo y no más no había más gente que trabajaba allá. Por lo tanto, poco digamos lo que se ha transferido como experiencia pedagógica no al enfoque.</p> <p>¿Cómo se trabaja la interculturalidad? Tengo problemas para responder no hay claridad, cada uno tiene de acuerdo a lo que entiende del tema lo trabaja en el aula, pero yo creo que debería haber una línea bien clara establecida y que sobre eso, cada uno le dé su toque de profundidad, eso ya es cuestión de cada docente. Pero para todos debe estar clara la línea de cómo trabajarlo y eso no está. También eso ha sido propuesto con diversas poblaciones de la región, para realmente concretizar una propuesta de cómo trabajar la interculturalidad aquí. Porque una cosa es lo que propone el Banco Mundial, la UNESCO o los organismos no gubernamentales, pero otra cosa es la realidad y nosotros como la entendemos, desde el punto de vista de las poblaciones originarias ¿cómo se la ve a la interculturalidad? No es lo mismo, no todos lo vemos con los mismos ojos a unos les conviene trabajarla, entenderla de una manera, y a otros, de otra manera” (Entrevista a Omar Ruiz, docente del INSPOC).</p> <p>Por eso yo no mire lo curricular estaría digamos está circunscrita al aspecto en aula. Después algunas actividades extracurriculares que han sido generadas por ellos por iniciativa propia digamos no. Pero. Estamos digamos no tenemos eso no es una cuestión muy sistemática muy conscientes muy estructurada digamos no es serán así más por iniciativa propia por o sea una cuestión así muy casual o sea algo así que o sea yo siento eso no y yo creo que es una tarea que hay que hay que trabajar. (Omar Ruiz)</p> <p>Claro por qué primer en primer lugar o sea son los alumnos los padres de familia los que o sea en última instancia los beneficiarios de la formación docente no y de allí a los niños digamos no. Pero, además con conocedores de las necesidades no que sienten realmente las necesidades por lo tanto su participación debe ser en ese nivel. Yo decía hacía rato ya de que no podemos encontrar una participación efectiva a nivel de definición, implementación, evaluación del currículum a nivel o sea no podemos encontrar una participación efectiva en eso en esos ámbitos no.</p>	
--	--	--

	<p>En esta gestión hemos hecho un proyecto bueno también eso está limitada por situaciones económicas por situaciones de organización de tiempo. Aunque que aquí en el INS promueve la participación de los alumnos por ejemplo no sería difícil.</p> <p>Mire en esta gestión nosotros hemos organizado la organización de los alumnos trata de ha sido pensada con esa finalidad o sea los alumnos están organizados en el consejo estudiantil y ese consejo estudiantil es creado con la representación de todos los pueblos que de forman aquí wecnayec pero wecnayec son poco son solo 6, 7 estudiantes pero tiene su representante los guarayos son otros tantos 9 estudiantes pero tienen su representación en el consejo estudiantil, los guaraní que son mayores bueno también tienen los guarayos igual; los besiros igual y los castellanos hablantes. (Omar Ruiz)</p> <p>(...) que la educación aquí en el INS responda a su a su cosmovisión a su principios de vida no y ellos la demanden la planteen al interior del consejo y en el consejo se llegue digamos a tenga su influencia en el en el en el currículum en lo que cada docente hace. Pero eso no hemos podido digamos no hemos podido realmente hacerlo realmente efectivo ha quedado por lo menos hasta el momento en lo plano en el plano de lo ideal y no ha sido efectivo digamos eso muy bien podía tener su influencia en esta revisión del diseño curricular.</p> <p>Pero, no lo podemos lograr ese nivel de participación de los estudiantes. Hemos intentado hacerlo pero él o sea el los estudiantes no son conscientes de ese de esos elementos (...) a mí me queda claros que esos elementos hay que fortalecerlos pero yo diría con esta visión desde la visión de la organización desde su conexión de su organización su cultura propia que ellos recojan insumos desde su propio pueblo para enriquecer el currículum. Esa era la idea con esa filosofía se planteó digamos este tipo de organización.</p> <p>Bueno, hay un avance digamos por lo menos está en el plano de lo ideal pero hay que concretizarlo.</p>	
	<p>José Barrientos:</p> <p>“Primero es la legitimidad, el solo hecho de que sea una ley estatal ya te abre las puertas para muchas cosas, otra cosa es que tú aproveches o no lo que está escrito en la Ley. Entonces para mí eso es una cosa fundamental el hecho de ser reconocida y tenerla ya como algo establecido. A partir de la aplicación de la Reforma Educativa ha habido un cierto interés por la temática indígena, por la temática bilingüe e intercultural. No voy a entrar en detalles de que es bueno o es malo pero el solo hecho de que se haya puesto sobre la mesa la temática y que las organizaciones, aquellos que nunca querían hablar del tema, aquellos que nunca querían reconocer la existencia de otras lenguas ni siquiera el uso de esta otra lengua, de pronto obligados o no han ido asumiéndolo y muchos de ellos incluso han llegado a un proceso de conversión, entonces a mí eso me parece positivo porque las organizaciones han empujado a toda una corriente de profesores que lo han asumido”</p> <p>“En el momento en que la EIB se convierte en una política del Estado, la APG no sé si inocentemente o quizá por simple desconocimiento, asume que el Estado estaba siguiendo con la reforma educativa y la EIB las mismas direcciones que ellos habían soñado para la EIB, como el Estado lo asume y como algunas de sus gentes estaba metida ahí y no se han dado cuenta de que ya no había que pensar solamente en el pueblo guaraní si no que había que pensar en los pueblos indígenas. El Estado ya no pensaba solo en los guaraníes, ya no era su preocupación; sino de todos los pueblos</p>	

	<p>indígenas del país, en unos más o en otros menos pero lo han metido a todos lados.</p> <p>“En ese tiempo unos cuantos locos que estábamos peleando por esta educación bilingüe, y es así que se empezó con pocas escuelas pocos maestros que ni siquiera eran bachilleres, que apenas habían hecho el tercer ciclo, era una pena como lunares los profesionales normalistas (8 profesionales habían) Pienso que el pueblo confió en estos técnicos profesionales y dio todo el respaldo, porque si no hubiéramos recibido el apoyo, yo creo que no estuviéramos hoy en el 2007, con la formación docente, tenemos un Instituto de Formación Docente donde realmente se están formando maestros, es la respuesta de maestros bilingües y aquí el pueblo ha puesto el hombro, este sigue confiando”.</p> <p>(...) en el trabajo sobre la práctica también se hecho se la práctica docente investigación se han hecho varios cambios hemos tenido, esta gestión hemos hecho varios cambios digamos qué como le digo, si no fuese la participación de los docentes; no se hubiesen logrado estos cambios que se han hecho. Y yo creo que varias varios de ellos han sido tienen ya sus señales de ser cambios positivos digamos no que van a beneficiar a la formación de los estudiantes.</p> <p>Bueno, es algo yo creo que hay que trabajarlo no nos hemos puesto a pensarlo muy bien sobre eso (se refiere a la participación estudiantil en el currículo) porque hemos estado abocado digamos a una tarea concreta esta gestión que yo creo que es un paso que hemos dado importante. Pero hay que seguir dando paso y yo creo que al diseñar una estrategia digamos para fortalecer la participación de los estudiantes en la gestión. Entendida esta como un proceso como el proceso que fortalece el desarrollo de las capacidades de ambos no. La actividad de los estudiantes hasta ahorita está circunscrita a al trabajo de aula al trabajo con los docentes en el aula. Aunque han habido hay mucha ha habido en esta gestión en esta gestión hemos abierto un espacio para dinamizar un poco los eventos culturales deportivos.</p> <p>Y allí los estudiantes por ejemplo han actuado muy por iniciativa propia. Digamos no han sido auspiciadores de muchas actividades culturales no deportivas con sugerencias claras que ellos lo han lo han lo han trabajado. En ese sentido yo diría que tenemos mucho o sea un potencial grande que no lo estamos explotando adecuadamente.</p> <p>Bueno en la selección mire hemos tenido ya dos o tres semestres donde solo cuerpos docentes los que vamos por ejemplo bueno hay el componente de lengua no por lo menos el componente de lengua. Después la selección se hace más que todo desde arriba desde el ministerio ahí su criterio naturalmente que se han trabajado desde aquí porque está nueva propuesta de admisión por ejemplo ha sido trabajada por nosotros, planteada por nosotros desde que hemos iniciado digamos en wuirarapo hemos estamos en el 2007 hay una lucha fuerte por esto no.</p> <p>Pero la mayoría de las decisiones por ejemplo este año hemos tenido que redefinir nuestro plan de estudio hay áreas por ejemplo que se trabajan como de manera continua así en tienen sus horas semanales establecidas fijas. Pero hay módulos por ejemplo que han sido trabajados bajo la modalidad de talleres no incluso terminales. Para tomar esas decisiones organizar esos tipos horarios por ejemplo participan activamente los docentes no. O sea en sentido no podemos hacerla arbitrariamente desde la dirección digamos los docentes los alumnos mismos se han ido trabajando, socializando viendo cuales son las ventajas, desventajas.</p>	
--	--	--

	<p>En la selección de becados por ejemplo asignación de becas los docentes a través de su representante participan son ellos quienes conocen a sus estudiantes como responden en sus desempeño en sus actitudes. Entonces, participan.</p> <p>Básicamente es un partcipe, es una participación fuerte en lo político digamos es el brazo del INSPOC o sea el sustento está allí digamos no. Pero, como le decía hace rato a nivel de participación a nivel curricular a nivel de diseño a nivel de implementación, de evaluación del currículo no podemos encontrar claramente así una un nuevo sistema no hemos intentado hacerlo inicio de año, decíamos tenemos que definir un sistema de participación que sea claro y efectivo a este nivel no.</p> <p>Pero, yo creo que es más institucional no la participación por eso decía es más política es más de decisiones institucionales. Pero, en lo curricular todavía hay que seguir trabajando. Pero, allí necesitamos digamos también un sustento económico no organizativa.</p> <p>Hemos hecho yo decía hace rato un proyecto para promover esta participación al inicio de año hemos presentado a UNICEF nos prometido ese apoyo digamos para promover la participación social de los ancianos por ejemplo traer un experto anciano que nos hable no sé de unos aspectos culturales de un tema digamos de la cultura. Resulta difícil no contamos; allí el tema presupuesto indispensable aunque (se ríe) aunque no lo creamos es indispensable no. Porque la gente no se mueve no se puede. Organizar un encuentro de autoridades sino se cuenta con recursos.</p>	
--	---	--

Actor	Descripción	Categoría
Dirigentes	<p>Oscar Aramayo:</p> <p>“El caso mío tuvo que ver con mis experiencias como profesor egresado de la normal de Charagua, yo recuerdo bien que mi primera experiencia fue trabajar en la comunidad de Eiti donde tuve la oportunidad de ser profesor. El punto de partida para mí fue una gran motivación, que surgió en mí, una vez que egrese de la normal, una gran motivación por aprender guaraní, lo digo con toda sinceridad, yo me interesé por aprender guaraní durante mi estadía en Eiti posteriormente se me abrió esa motivación y trate de no cambiarla a pesar de que cambie de escuela me toco ir a la comunidad del Espino, en la comunidad de Charagua al norte”</p> <p>“Fue una experiencia muy rica porque definitivamente estábamos en medio del fuego; porque en ese entonces éramos odiados por los opositores a la reforma que se venía recién, no estaba todavía aprobado la Ley de la Reforma, ósea el PEIB, el equipo técnico de profesores que hacíamos EIB éramos combatidos más todavía los colegas que trabajaban en aula en medio de los profesores que se oponían y cuando llegábamos los del equipo técnico también causaba molestia en algunas autoridades educativas. Fue una época muy dura, pero fue creciendo la adhesión y la oposición fue desapareciendo poco a poco, hasta que finalmente cuando se aprueba la ley, ya el PEIB había transcurrido los cinco años de la primaria y un hecho importante fue las evaluaciones del Doctor Muñoz y el Doctor Gotré, fueron dos evaluaciones muy importantes son las raíces de dónde ha nacido el Programa Guaraní de Formación Docente</p> <p>Bueno, los beneficios que se pueden llegar a ver creo que a este punto de vista nosotros como miembro de la organización no tenemos un parámetro de cómo decir bueno esto son los nivel o esto son los que si nos favorecen hasta este nivel proponiendo de esta manera digamos no? O sea no</p>	Formación continua de docentes

	<p>contamos con ese equipo de medir digamos lo que nos favorecen y cuáles son los que no favoreciera a nadie. Pero, en los casos digamos de pertinencia que pueda haber la notoria nosotros fácil nos daríamos cuenta de la calidad de formas de profesores que estamos teniendo en la comunidad fácil el padre de familia se puede dar cuenta de qué es un tipo bien preparado y que está la capacidad de colaborar, cooperar en las comunidades porque de esa manera es lo que las comunidades necesitan un docente de que sean también formen parte de las comunidades, formen parte de los problemas y sean participe de su asamblea en ese nivel los padres de familia los comuneros evalúan la participación del docente dentro de lo que es quehacer comunitario.</p> <p>En las actividades académicas?. Bueno, yo en realidad todavía en esa parte participar en las actividades académicas.</p> <p>¿En qué sentido de la parte académica?.</p> <p>No sé si para tener una feria cultural pero de exposición de materiales en eso en uno de los caso el Consejos ha formado parte del apoyo digamos en movilizaciones para los docentes hay veces para los alumnos en otorgar un estímulo así en la realización de cuando hay concursos cuando hay feria. Seria eso una mínima parte que el Consejo ha apoyado en este caso.</p> <p>Es como le decía anteriormente en el Consejo Académico directivo en el CODAG allí es la parte allí es el punto clave donde se participa en las tomas de decisiones en poder proponer sugerir digamos de todo qué por ahora digamos, si vemos un ciudadano por la comunidades debemos unas falencias de alumnos que han sido formados en el INSPOC y eso ya puede ser que hay de ese no todos somos iguales digamos hay otras personas aunque son formados pero están actuando de otra manera en las comunidades que no están adecuados a lo que es a los ojos de los comuneros que lo ven. O sea que, ellos cuando llega una autoridad es decir, directamente se dan las quejas. O sea, que a partir de esa instancia es lo que se participa en el pueblo tenemos información sobre esto de aquí el docente fulano de tal, en tal parte trabaja y el compartimiento esto.</p> <p>O sea, que allá se toman que podemos hacer desde ese punto de vista que orientación le podemos dar a que a los que están en proceso de formación.Cuál es la visión que tienen el comunero a que padre de familia quieren al casi nadie le da importancia. Pero, tu su punto de vista evaluativa tanto personal como también en el comportamiento en lo social. Tienen su nivel de evaluar ellos aunque no tanto pedagógicamente pero si en el comportamiento social es la clave que las comunidades dicen qué hay veces no son tan considerados para ello que nuestro nivel de participación social en nuestras nuestra misma presencia no es adecuada digamos a lo que ellos pensaban presenciar de una persona formada en las comunidades.</p> <p>En las comunidades proponen desde sus asambleas comunales y los capitanes comunales son los que dan escalando con esa información con esa sugerencia hasta la asamblea zonal. O sea, la asamblea zonal es representativa de ciertas comunidades que conforman una asamblea que una zonal digamos. En el caso de Kaipependi y Karawaicho, Caami que componen más de 15 más de 20 de comunidades. Esos capitanes comunidades de las 20 comunidades participan en la asamblea zonal con una posición desde su comunidad y se consensuan propuestas en la asamblea zonal y desde la asamblea zonal el capitán zonal más un delegado nombrado de la asamblea zonal llega a la asamblea nacional con la propuesta de cada zona.</p> <p>O sea, desde ese nivel nosotros creemos que las comunidades que están siendo participen desde las propuestas que van dando académicamente o</p>	
--	---	--

	<p>también digamos también sugiriendo algunos temas que puedan ya llevarse desde la comunidad con los conocimientos locales que se desarrolla ya en el instituto de formación. O sea, creemos que desde ese nivel está participando los comunero digamos en este caso que decimos el comunero qué poca gente o mucho gente no le han dado importancia a ese familia.</p>	
<p>Docentes</p>	<p>René Gómez “Cuándo se habla por ejemplo de los materiales, los profesores, estaban muy metidos en el asunto del manejo de los materiales. Por decir cuando trabajamos en EIB teníamos materiales y tan exactamente para enseñar a los alumnos y cuando aparece por ejemplo la Reforma Educativa, también ha cambiado los materiales, los módulos por ejemplo. El cambio radical que han pasado del material de la enseñanza por ejemplo, con palabras normales a un método muy concreto, muy abstracto parece para los profesores, entonces no ha podido entender.”</p> <p>Tengo entendido que en un documento que se llamó PDCC (proyecto de desarrollo comunitario campesino) que fue elaborado por ello por CORDECRUZ que era en ese tiempo (corporaciones de desarrollo del departamento) ya el pueblo guaraní había ha anotado como una necesidad de su propio pueblo la el desarrollo de una educación intercultural bilingüe y como un punto formación docente.</p> <p>Entonces, ese es un primer elemento que ya surge que luego el pueblo guaraní al ver que realmente necesitaba este tipo de nuevo maestro ha hecho mucha como se dice mm muchos intentos por mejorar lo que antes teníamos que era la normal de Charagua.</p> <p>Varios intentos han mandado becados ha tratado de incidir en la reconversión de lo que era la Normal para formar un tipo de maestro en que se reconvierta en una formación de maestro bilingüe. Incluso, yo tuve la oportunidad de asistir algunos eventos con la doctora Ingrid Gung a Charagua por dos oportunidades pero, yo creo que yaya está suficientemente visto que no se pudo el pueblo guaraní no logró que la Normal de Charagua se reconvierta.</p> <p>Entonces, a raíz de eso a raíz de que los estudiantes becados del pueblo guaraní que iban a Charagua salín con la misma mentalidad de los anteriores maestros e incluso, algunos renegando de lo que se estaba intentando hacer yo creo que el pueblo guaraní y sus dirigentes de la época aquellos líderes más connotados tuvieron una sabia visión en el sentido de decir porque no crear algo nuestro.</p> <p>Y esto se conjugó muy bien también con algunas personas que trabajan en el TEKO guaraní y más concretamente en el padre Iván Nasini en esa época era el director del guaraní.</p> <p>Yo recuerdo que el año 94 ya afines de los finalizando lo que era el PEIB porque ya la reforma educativa hacía que el estado se haga cargo de la educación intercultural bilingüe y por lo tanto ya no se justificaba un proyecto para desarrollar la EIB afines de esta época empezamos a diseñar lo que podría ser un bachillerato pedagógico de la primera. Incluso, lo hemos diseñado unas esta diríamos a diseñar algunas clases para lo que podía ser. Pero, ya cuando el TEKO guaraní una ONG que hay acá trató de asumir la responsabilidad de formar docentes en esa época que era secretario nacional de educación que es el actual canciller de la republica Julio Ignacio Siles no autorizó que sea el TEKO el que el que sea el cargo del centro de formación docente.</p> <p>Y más bien decidieron desde el estado que cree un programa que esté bajo la tuición de que era el sistema TUMICUCHUA.</p>	

	<p>Entonces, ese es el programa guaraní de formación docente. Entonces, esos en el programa guaraní de formación docente. Entonces, ese más o menos una son los antecedentes históricos paraqué lo que fue el guaraní de formación docente que empezó a funcionar el año 95 y mi experiencia en esto corresponde al año a la gestión 95, 96, y 97. Y como docente pasé por algunas áreas como el castellano en esa época pero también como se pretendía trabajar en equipo y todo eso combinamos con otras más no? De esa de realidad nacional de desarrollo curricular y todas esas cosas.</p> <p>Y él incluso tuve la oportunidad de estar en la dirección de lo que fue el PGFD porque la primera directora que tuvimos fue la licenciada Mónica Saunero. Entonces, ella solo estuvo por un mes. Luego, entró la profesora Silvia Chumira cuándo se convocó a maestros para formación de asesores pedagógicos ella optó por irse a un curso de asesoría pedagógica y bueno a raíz de eso se me designó a mí en el cargo de director de lo que era el PGFD cargo que lo desempeñé durante toda la gestión 97 parte del 96 y 97.</p> <p>A comienzo del 98, prácticamente en febrero yo dejé lo era el PGFD en producto de algunos problemas más que todo financiero, económico digamos por qué no se podía seguir digamos cuando el ministerio no nos hacía los desembolsos puntuales. Había una serie de inconvenientes y yo me sentía mal y además que yo nunca había aspirado a ser director yo me había presentado y de hecho siempre digo mi mayor fortalece es pasar clase y no administrar. Entonces, fue esa una razón porque la que yo deje el PGFD pero me incorporé a trabajar en el TEKO guaraní en un proyecto de producción de materiales orientados a los estudiantes de colegios de la región guaraní.</p> <p>Entonces, no me he desmarcado si vale el término de que es trabajar por el pueblo guaraní. Entonces ese es mi trabajo en el TEKO ha pasado hasta hasta enero del 2003 ya la gestión 2003 de febrero y este año 2004 estoy nuevamente en el INS en lo que ahora se llama INSPOC.</p> <p>Entonces, vale decir que durante en mi ausencia de lo que era programa guaraní se produjo esta conversión de lo que era PGFD a lo que es ser Instituto Normal Superior. Pero, ya en esa primera época del PGFD que todavía convivimos con lo que era la Normal de Charagua habían algunos problemas de quien seguía existiendo digamos. Pero nosotros el equipo que trabajaba en el PGFD demostramos esta apertura al cambio esta apertura a querer hacer algo nuevo y con el propósito claro de formar maestros para esta nuevo modelo educativo que educación intercultural bilingüe.</p>	
--	---	--

Actor	Descripción	Categoría
Ex docente	<p>Lucila Aquino</p> <p>“Lo primero que se tendría que hacer, es preparar los recursos humanos y que participemos como docente como quisiéramos que se implemente. Que nos hubiese dados la oportunidad de opinar y así no nos hubiese costado bastante, tuvimos que ver la manera de ir buscando la estrategia, tuvimos que recurrir a las experiencias del P.E.I.B. para poder salir del paso. Segundo tener los materiales, porque hemos tropezado bastante cuando se ha iniciado el año, como es una de las escuelas que está en la transformación, tuvimos los problemas con los materiales y modulo, recién ha llegado casi al finalizar el año, no sabíamos con qué material iniciar el trabajo el siguiente año. Solamente han dicho que está a ley.”</p> <p>Bueno, era de fortalecer la cultura, recuperar la en algunos de los casos recuperar la lengua. Porque no como pueblo guaraní que somos tenemos también comunidades al 100% de habla guaraní, ya hay comunidades también mixta y viendo el contexto la realidad de eso es la aplicación de la enseñanza se debe hacer respetando la otra lengua o sea también desde el punto de la ley de la reforma educativa mm tanto la modalidad de aprendizaje la modalidad la modalidad de enseñanza ósea que desde ese punto de vista se lo ha pensado hacer siempre y que es lo que está como objetivo nuestro como objetivo de la asamblea del pueblo guaraní en poder rescatar la lengua.</p> <p>Aunque seríamos también optimista decir, bueno recuperamos la lengua y la cultura 100% que eso no se la se va a dar, se daría a un 60, 70 si llegamos a un 80% ya sería decir no un objetivo casi logrado. Totalidad no pensamos de esa manera también decir, bueno recuperamos nuestra cultura y la lengua al100% sino que decir desde el punto de vista personal que digo que un sistema cambia y todas las culturas van sufren cambios y los cambios siempre hay veces no son todo malos cambios sino que hay cambios que también hay cambio adaptarla a ese cambio hay que hacerla suyo y proponerla desde una visión propia de que eso pueda responder contexto de la realidad en este caso del pueblo se debe analizar desde ese punto de vista. De los sistemas de cambio para el cambio pueden ser positivos para el pueblo los cuales cambios no pueden ser digamos. O sea desde ese punto de vista ir trabajando una mejor propuesta paraqué esto se llegue a ser realidad.</p>	Recuperación de la cultura y lengua en la escuela
Docentes	<p>“¿Yo creo que esto responde a una visión que se tiene de desarrollo? Pienso que no tenemos que esperar, que otros nos lo piensen, otros nos lo hagan, otros nos lleguen con cosas ya cocinadas. Yo creo que somos capaces también de las bases de los estudiantes, los docentes, los padres la comunidad de desarrollar un proceso de formación que responda a esta visión y a estas necesidades, creo que eso es lo que estamos haciendo. Y sin lugar a equivocarme yo creo que el mensaje que podemos dar a nuestros estudiantes tiene que ser eso, no dejar de ser dependientes sino ser creativos, reflexivos ser propositivos, no esperar vuelvo a decir que otros nos lo piensen, nos lo hagan, nos lo actúen y a veces hasta que nos lo sientan, y eso me parece absurdo. Tiene que ser así, y yo creo que estamos en ese camino y me parece una cosa positiva. Por eso, yo creo que hay que hay que propiciar mayor participación en todos los espacios posibles”</p> <p>(Blanca Aireyu, docente del núcleo de Ipatimiri, noviembre de 2007)</p> <p>(...) En 1994 trabajé en lo que era el proyecto de educación intercultural bilingüe. Allí ya estaba definida para que el pueblo guaraní se proyecte a responsabilizarse de la formación de sus propios maestros.</p> <p>El pueblo guaraní la organización del pueblo guaraní ha tenido muy claro de que para acceder a un nuevo modelo educativo que era la educación</p>	

	intercultural bilingüe ésta iba a exigir más tarde o más temprano la formación la propia formación organización desde la organización desde el pueblo de un nuevo tipo de maestro.	
--	--	--

Actor	Descripción	Categoría
Dirigentes	<p>Enrique Camargo: Bueno, la organización lo que ha hecho siempre es buscar el espacio de diálogo para llegar a un acuerdo pacíficamente digamos no tratar de presionar así por así. También conociendo lo que es el arca de financiamiento del Estado también desde el mismo ministerio sabiendo también de que cuanto son los presupuestos y que una presión de cualquier índole no es la solución digamos para todo para un todo tipo de convenio sino hay que ver también de acuerdo al alcance o la capacidad económica desde el ministerio.</p> <p>Debería verse desde el ministerio la distribución equitativa digamos no haber preferencia para otros institutos nomás en este caso que siempre donde está más la presión allí se está dando el cumplimiento y mientras nosotros pacíficamente queremos buscar el cumplimiento al convenio no es desde mi punto de vista así como dirigente, no están dable digamos buscar tan pacíficamente, la solución a un conflicto o al cumplimiento de un convenio sino con la presión se debe actuar pero también como viendo la posibilidad y la capacidad económica de desde el ministerio no?.</p> <p>(...) veo mucha debilidad tanto académica mucha más mm factor o el elemento de compromiso el elemento ideológico, filosófico no estamos muy mal por ejemplo . Entonces, yo veo una gran debilidad y creo yo que no es tanto también formación docente esto es desde abajo también.</p> <p>O sea como le digo el CEMA rural en aquel tiempo ha lanzado a estas clases de alumnos. Entonces, los alumnos de los colegios no hacen nada de ver esta cuestión de ideología de compromiso.</p> <p>Entonces, por allí al y peor si no tienen también orientado en el INSPOC estamos más mal. Entonces, los alumnos simplemente salen porque bueno o van allá porque hay becas porque hay tres años de solo son tres años no esté; pero en realidad hemos visto que no han salido sin ninguna formación ideológica y eso nos da pena porque tanto que hemos peleado.</p> <p>Entonces, pero esperamos por eso fue que el año pasado se pidió que esto se cambie y también creemos que depende mucho del cambio de que se puede decir. Esta situación de llevar adelante un cambio depende mucho de las personas que dirigen.</p> <p>Entonces, creemos que con la nueva persona que ha confiado ha depositado su confianza en ella pueda realmente encaminar no.</p> <p>Y los docentes que creo que hemos visto que hay docentes que conocen bastante y creemos que también pueden conformar un equipo para ir la situación de los nuevos docentes que van a salir.</p>	Papel que desempeñan las organizaciones indígenas en la toma de decisión educativa frente al Estado
Docentes de escuela primaria	<p>Segundo Mandepora</p> <p>Por lo tanto se tenía que adecuar un poco a esa realidad el currículo no. Entonces se estableció; pero además en la otra razón era de un poco de hacerlo más práctico de articular la parte más teórica digamos con la parte práctica el trabajo de campo el chocarse directamente con la realidad.</p> <p>Este currículum contemplaba una modalidad semi presencial digamos no</p>	

	<p>un mes de trabajo en aula aquí sistema cerrado y otro era un trabajo más práctico más abierto desarrollado en las comunidades donde pueda el estudiante recrear digamos ese conocimiento teórico no.</p> <p>Esa era otra otro elemento digamos que caracterizaba a este programa currículo de este programa.</p> <p>(...) Mira si nos fijamos en las características del currículum que este tenía que este programa tenía fácilmente vamos a identificar una diferencia o sea aquí bueno, son muchas áreas muchas veces difícilmente se puede encontrar la relación entre una y otra, no se ve claramente cuál es la base la base ideológica, filosófica digamos de del currículum es un poco más se percibe digamos una filosofía un poco impuesta venida desde afuera no se evidencia no se vivencia digamos esa filosofía de vida de los pueblos el origen que tienen los pueblos.</p> <p>Entonces, no se ve mucho la relación digamos que tiene el currículo con la vida de los pueblos con la con la cultura de los pueblos con él o sea yo no puedo percibir me cuesta percibir ahora la relación del currículum este de formación docente con este nuevo el actual.</p> <p>La relación con la vida de los pueblos hasta donde conozco he vivenciado también y lo sentimos no o sea no soy guaraní digamos mm pero o sea culturalmente ya o sea vivo de cierta forma la cultura y yo no lo siento digamos esto que el currículo este o sea no tengo claridad por lo menos cual es realmente la relación hay no complemento lengua originaria.</p> <p>Por ejemplo, mm los elementos culturales que tenía el área cultural que llamábamos en el otro diseño donde estaba antropología, sociología y la educación propia no se estudia a profundidad ahora por eso el que el estudiante no logra encontrar esa conexión entre lo que es su cultura con la cultura universal digamos con algo universal. (Omar Ruiz)</p> <p>Claro naturalmente el diseño curricular ha sido elaborado por expertos que y digamos yo creo que el problema central ha sido que yo percibo eso no que a ras por ejemplo se ha dicho a ver vamos a trabajar el área de la integración educativa. Yen entonces a contratar un especialista que ha trabajado el área desde su visión desde lo que él cree que se debe trabajar.</p> <p>El área de educación y sociedad han contratado otro especialista que nada que ver con este de acá.</p> <p>El área de currículum otro especialista en currículo no se han se han contratado especialistas venidos de afuera que si bien es cierto que habrá tenido su relación con alguien de por acá que habrá hecho algunas consultas; pero ha trabajado esa área desde su visión desde lo que cree desde la parte más y yo creo que son técnicos lo que han hecho el currículo y no han no han visto y por eso han perdido una visión global digamos.</p> <p>Aunque uno en el fondo ve los propósitos generales del currículo tiene su relación. Pero, yo creo que hubiese sido más interesante establecer relaciones tratar de ver de qué manera se complementan entre un área y otra eso lo estamos haciendo aquí recién estamos tratando de descubrir por el trabajo que estamos haciendo esta gestión del de análisis y allí nos estamos dando cuenta que hay si bien hay relaciones no sé si lo tengan de arriba son conscientes de esa relación. No lo sé.</p> <p>Bueno, en este caso la máxima organización el Consejo Educativo del Pueblo Guaraní lo que se llama Mbrokua me parece que está haciendo un trabajo muy interesante con mucha proyección por lo debe ser la educación para el pueblo guaraní. Yo diría que esa es la organización que</p>	
--	--	--

	<p>está trabajando muy fuerte para el desarrollo de la educación.</p> <p>También hay algunas instituciones organizaciones que no solo son originarios sino también se mezclan un poco con iglesias por ejemplo el TEKO guaraní donde yo he trabajado también veo que trabaja muy bien para ayudar al desarrollo de una de educación pertinente al pueblo guaraní en estos últimos tiempos ha tenido contacto con gente me parece que depende de la iglesia evangélica el PDA (el proyecto de desarrollo de área) también están trabajando en algunas áreas en algunos sectores del pueblo guaraní y qué tengo entendido que están haciendo un trabajo interesante también por ayudar a la educación del pueblo guaraní. Eso sería lo que conozco hasta ahora.</p> <p>(...) Me parece que este Consejo Educativo del Pueblo es lo que en principio se llamó responsable de educación que ahora ya ha crecido ya que en educación. Entonces, es la asamblea del pueblo representada por su Consejo Educativo la que yo no lo diría que la asamblea del pueblo guaraní es una organización paralela sino más el Mbrokua está dentro de la APG. Sería una instancia de la APG que se dedica específicamente a lo que es la educación.</p>	
--	---	--

Actor	Descripción	Categoría
<p>Docente y Ex Directora general del INSPOC</p>	<p>Rubena Velásquez</p> <p>“El INSPOC ha sido creado para fortalecer la EIB y tiene que priorizar su misión, porque de lo contrario se estaría desvirtuando y no se fortalecería en realidad el desarrollo de la educación bilingüe. Pero una vez que esto se fortalezca y la lengua originaria y la educación bilingüe ya esté suficientemente sólida de repente se podría pensar en abrir otros espacios. Ya pensando más en incursionar en las ciudades intermedias donde ya los alumnos son de habla castellana y que es importante contar también con maestros bilingües en estas áreas y bueno ahí de repente habría una especie de apertura bien planificada y bien organizada.</p> <p>Porque lo que pasa ahora en el INSPOC hay una mayoría de estudiantes castellanos hablantes que se repite lo que pasa en la sociedad, otra vez la lengua castellana absorbe todo lo que son lenguas originarias. En el INSPOC la lengua de comunicación es el Castellano incluso entre hablantes de lenguas originarias se pasan al castellano es tan fuerte la presencia del castellano se repite valga la redundancia lo que pasa en la sociedad, Otra vez el castellano se come a las lenguas originarias y no le están dando el espacio para desarrollarse” (Rubena Velásquez Directora General INSPOC, 2007).</p> <p>“El tema de la formación docente fue descuidada antes del comienzo de la EIB y antes del comienzo de la reforma, la prueba es que comienza la reforma en 1995, pero no comienza con las normales, recién cinco años después (el 2000) recién se inicia lentamente la reforma en las normales, en un proceso de ajustar la formación docente a las necesidades de la EIB. Eso han sido los grandes problemas por los cuales no se ha podido superar y volver a reorganizar los equipos. Hay trabas administrativas, cada municipio tiene que responder por su municipio, a pesar de que se ha creado un ítem de técnico. (Entrevista Rubena Velásquez directora general del INSPOC)</p> <p>La EIB regional con asiento en Camiri, no tiene un equipo que lo acompañe, ni los recursos que le permitan llegar a toda la región y las</p>	<p>Currículo Escolar de EIB en las escuelas guaraníes</p>

	<p>direcciones distritales son débiles no tienen apoyo técnico de personas que tengan experiencia y tengan la visión clara de cómo van a llevar adelante la educación bilingüe, llegan los módulos, los materiales bilingües, solo los distribuyen y no se molestan en acompañar a los profesores, ni capacitarlos de cerca como hacían antes. “aunque tenemos debilidades a nivel metodológico pero puedo considerar que la EIB es grande (...) hay algo muy rescatable a nivel de autoestima de nosotros como guaraní, de la identidad, la recuperación de la cultura (...) antes el guaraní estaba por el suelo, empezando por la lengua y la identidad cultural” (Rubena Velásquez Directora General INSPOC, 2007).</p> <p>Bueno, cuando digo antes es desde el desde la imagen que desde cuándo yo ingresé aquí en el Consejo el cuerpo Directivo estaba conformado por otras personas qué bueno durante los tiempos han perdido el rumbo digamos la esencia del objetivo planteado y ha ido dando más cobertura a lo que se ha impactado antes que eso nació para formar docentes guaraní hablantes guaraní para que ellos hagan la educación de calidad en el pueblo guaraní las comunidades. Pero, después de pronto sé que el ingreso mayoritario lo tenían los monolingües y era una minoría el ingreso de los guaraníes. O sea, que en eso es cuando yo digo que antes no es como ahora digamos no?</p> <p>En cambio ahora como ha formado parte de en la toma de selecciones el Consejo ya ha habido mayor participación de estudiantes guaraní ingresado aquí y que solo una minoría están ya los monolingües que si ellos están comprometidos de aquí a dos o tres años cuando ellos estén ya en su último año se comprometen a cumplir lo que la organización determina cumpliendo su funciones en las comunidades. Entonces, el trabajo o la formación que se le da en el INSPOC aplicando en las comunidades.</p> <p>O sea, que eso es cuando digo ante no es como ahora o sea que mayormente los docentes son jóvenes guaraní y están comprometidos y que ellos han formado parte de todos los eventos educativos que se ha llevado durante la gestión pasada de 2003 en los tres eventos grandes que se han llevado. Los docentes que están ahorita asumiendo su responsabilidad han formado parte de todas esas evaluaciones y saben cómo son las conclusiones de las capitánías de los capitanes y hacia donde es lo que ellos piensan reorientarlos otra vez y eso están ellos comprometidos de poder encausar el proceso de formación docente. (Ibídem)</p> <p>(...) a nivel nacional ya se estaba gestando a nivel del Oriente el Chaco y Amazonía la creación del Instituto Normal Superior Pluriétnico se llamaba en ese tiempo de Tumichucua con que era un sistema abierto digamos con varios subsedes qué respondiera a las demandas de esta región de las tierras bajas. Y este ya en el marco de la creación del sistema Tumichucua con trece de Riveralta, San Ignacio de Mojo y Camiri se crea el Programa Guaraní de Formación Docente para formar maestros interculturales y bilingües no en la región. (Omar Ruiz)</p> <p>(...) se crea el PGFD que ya fue asumido digamos por el ministerio y este para este programa se hizo diseño curricular no tratando de responder a la a la visión cultural política no a lo que a lo que es la filosofía de vida del pueblo guaraní.</p> <p>Entonces, estructura este diseño curricular en tres ejes digamos no en tres o sea en tres pilares más que todo. Digamos que era la lengua, la cultura digamos la lengua la cultura la organización la familia no como</p>	
--	--	--

	<p>se dice por ejemplo lo del Itakuru por ejemplo que son como la el pueblo guaraní tiene tres pilares tiene tres bases que sustentan al pueblo no.</p> <p>La lengua, la organización la familia y la cultura no son los tres elementos digamos básicos que sustentan hacen que el pueblo se mantenga vivo. Entonces bajo ese principio digamos se estructura el diseño curricular tenía tres áreas grandes y de allí se desprendían otras sub áreas digamos no.</p> <p>Estaba el área de lengua 1 y lengua 2 se decía que todo docente en perfil el docente debe manejar bien su lengua manejar a nivel comunicativo y a nivel lingüístico digamos, conocer su lengua de su funcionamiento y también debe manejar una L2 y conocer también ese L2 como funciona la lengua.</p> <p>Ese un primer componente grande un primer pilar grande digamos que se trabajaba en el currículo. El otro elemento era la parte cultural digamos no la parte de la parte de la cultura y allá se trabajaba el área de la antropología, el área de sociología y el área de educación. Pero, vista la educación, la antropología desde lo que es el pueblo guaraní desde adentro.</p> <p>Entonces se trataba de comprender esos procesos digamos de creación de conocimiento de los procesos organizativos la formas de organización, las leyes consuetudinarias y todas estas cosas que son propias del pueblo no, las formas de educar a sus hijos las formas de no las formas de transmitir la cultura no de una generación a otra.</p> <p>Todos esos elementos tenían lugares digamos importantes digamos en el currículo. Y el elemento decíamos el componente importante que tiene que tener el maestro es saber es saber enseñar saber transmitir esos conocimientos saber transmitir esos conocimientos esas vivencias no cultural, social, educativa del pueblo guaraní.</p> <p>Saberlo trabajar en procesos ya de aula y para eso nuevamente fíjese que es importante la lengua (se ríe) el dominio de lenguaje no para poder realmente poder hacer significativo ese aprendizaje.</p> <p>Entonces, se conectan sinérgicamente así los tres elementos no muy fuertes también en la lengua por ejemplo al estudiar la lengua al conocer la lengua está la cultura se estudia la cultura a su vez.</p> <p>Entonces, hay sus cosas muy interesantes muy ricas de este diseño que lo trabajamos entre tres maestros que después estuvimos en el INSPOC ahorita lamentablemente ya no están dos: el profesor Moisés, el profesor Erlan Aireyu y mi persona.</p> <p>Y bueno como experto de la cultura teníamos a Enrique Camargo no que él era bueno, es una persona que conoce muy profundamente digamos el su cultura su organización una persona muy vertical.</p> <p>Bueno, también este esté currículum este programa preveía digamos era teniendo en cuenta la realidad socio-económica, socio-laboral, las características de los estudiantes que venían a formarse eran estudiantes con familia no que trabajaban para mantener a su familia.</p>	
Actor	Descripción	Categoría
Dirigente del sindicato de maestros	<p>Lilian Toledo:</p> <p>“Nosotros que hemos hecho por la educación bilingüe en las</p>	Percepción actual de las organizaciones

<p>rurales y docente del INSPOC.</p>	<p>comunidades se amplió la cobertura a los niños, porque antes solo las unidades centrales querían la primaria completa o hasta quinto, las seccionales no podían tener, era un privilegio de las unidades centrales, en cambio cuando empezó la EIB ha ido implementándose paulatinamente en la primaria, son raras las unidades educativas que tienen solamente un maestro, dos maestros con tercero y cuarto, eso ya por falta de alumnos, pero se ha dado cobertura a también en toda la primaria y de ese modo hemos incrementado los ítems en el área rural guaraní” (Entrevista a Lilian Toledo dirigente de la federación de maestros rurales de Camiri, 2007).</p> <p>“De lo que más puedo rescatar con la Reforma Educativa hay más participación de los alumnos, que también hubo en el PEIB, pero no ha sido con mayor intensidad, en cambio ahora ya se ve mayor participación, los niños son más despiertos, más alegres y expresivos. Otra cosa, es que se les da autonomía a los docentes para que puedan realizar sus planificaciones, deben tomar las metodologías no como reglas rígidas, puede hacer sus propias metodologías para trabajar en aula. Hay más participación de los padres de familia para que puedan apoyar a la educación de sus hijos, cuándo vemos de que ellos no participan. Con el PEIB la participación concreta ha sido que ellos apoyaban en los materiales, iban a visitar a los profesores, venían a ver como restaban sus hijos porque les interesaba que sus hijos salgan leyendo y escribiendo, venían a ver constantemente como están los maestros, como están los alumnos (Entrevista Lilian Toledo dirigente de la federación de maestros rurales de Camiri, 2007).</p> <p>“Estos espacios donde los estudiantes van a desarrollar sus prácticas en las comunidades, debería estar también claramente expresado no dejarlo que los practicantes sean solo evaluados, por los docentes de las comunidades. Sino también que incidencia tienen las autoridades originarias de las comunidades yo creo ese podía ser un buen espacio para que las autoridades comunitarias se sientan partícipes de lo que es la formación docente. Si bien conversamos con el presidente de la junta escolar y con el docente encargado, la organización de la comunidad, como que no sentía con la seguridad suficiente como para preguntar y propiciar un encuentro con los estudiantes. Me gustó porque salió a partir de un alumno que decía “yo siento que la organización está débil” porque no ha venido el capitán de la comunidad, no nos ha dicho nada, algo deberíamos recibir” (Entrevista a Lilian Toledo dirigente de la federación de maestros rurales de Camiri, 2007).</p> <p>(...) el sistema Tumichucua este sistema de acuerdo a un de acuerdo a una visión de la organización es que se pueda crear un subsistema aquí en Camiri en esta región y por eso este subsistema se llamaba PFDG.</p> <p>Esto se ha tenido que socializar con otras organizaciones y se vinieron alumnos bachilleres de otros pueblos como ser de los chiquitanos, guarayos y wecnayec.</p> <p>Entonces, ya no era PFDG allí se cambia entonces decimos programa PGFD allí se abrió las puertas a cualquier pueblo de nuestro país que puedan venir y no solamente mire era de Bolivia, sino que teníamos alumnos paraguayos guaraní. Entonces, no solamente esto era de Bolivia tal vez se pueda decir que se daba la cobertura a hermanos que estaban en otro país no. Entonces, este eso fue al inicio el primer año.</p> <p>Por eso en 2005 en todo ese proceso antes de 2005 en el 2004 se forma</p>	<p>indígenas guaraníes acerca de La EIB en la Reforma Educativa</p>
--------------------------------------	--	---

	<p>un equipo en La Paz de profesores para elaborar el currículum. O sea el currículum fue elaborado por recursos del pueblo guaraní. Entonces, habían los jóvenes que habían hecho sus posgrados en Puno había otros también otros un dirigente.</p> <p>Entonces, ellos y otras personalidades que han apoyado en la corrección no especialista en formación docente como la señora Ingrid Jung. Entonces, han visto realmente de que cuanta riqueza tenía ese currículum.</p> <p>Entonces, esto para ya tanto los ítems del estado que en el 2004 también se tuvo que pelear por esos ítems nos dieron los 7 ítems docentes para una dirección.</p> <p>Entonces, ya se inicia ese se empieza a concretar teníamos 55 alumnos de diferentes pueblos más los paraguayos habían mujeres que realmente era toda una situación completa. (...) veíamos realmente esté ambos eran bachilleres. Pero veíamos una diferencia, académicamente podíamos decir que están bien no igual algunos estaban más débiles otros mejores. En ambos grupos. Pero, en lo ideológico en el compromiso los del CEMA rural han demostrado que eran que eran alumnos que conocían su realidad y que estaban defendiendo y que conocían o sea sabían a qué cosas era lo que estaban pretendiendo ser más allá ser más allá de responder a lo que quiere el pueblo. (Silvia Chumira)</p> <p>(...) yo en ese tiempo estaba también de profesora en el PGFD y también estuve como directora. Los alumnos del CEMA rural han sido los alumnos que generaban esa motivación hacia el compromiso. Tenían bien creado su objetivo porque estaban allá. Mientras que los del colegio se mostraban mucha debilidad, no conocían muchos aspectos de la organización.</p> <p>(...) nuestro currículum respondía no otra situación más real. Entonces, esté creo que tenía una ideología, una filosofía en la cual hacía de que el estudiante tenga que ser otro y salga de otra manera del PGFD.</p> <p>Entonces, este ese currículum incluso la modalidad de trabajo rompía todo esquema del sistema era dos meses presenciales desde el inicio no porque había dicho que solamente sean tres años. En los tres años era toda concentración e investigación pero in situ. No investigación allí entre papeles sino dos meses presenciales y los otros dos meses en campo.</p> <p>(...) en el 2008 se hace ya se hace los convenios a nivel estatal no el estado exige una nueva forma de dinamizar dice los INS y se hacen convenios con las universidades. Y la universidad privada de Santa Cruz la NUR se adjudica sobre el INSPOC no.</p> <p>Entonces, eso muchas más aleja a qué o sea incluso sin ni siquiera coordinar de que la asamblea del pueblo guaraní pueda decir algo ya el estado ha dicho muy bien como tiene resolución es parte del estado por lo aquí también entra en concurso quien puede adjudicarse sobre el INSPOC.</p> <p>Pese a que en aquel tiempo se pide al estado que se respete nuestra organización.</p> <p>Entonces se pide al ministro de educación a don Tito Fediles y este de esa manera han tratado de que en la parte administrativa pueda tener</p>	
--	---	--

	<p>una instancia de coordinación con la organización.</p> <p>Y que toda situación de propuestas de negociación tenga que haber un representante de la APG y por esa que queda el Mborakua como representante en su organigrama para sostener cualquier tipo de decisiones de determinaciones no en esos niveles.</p> <p>Entonces, en el área curricular no pasa nada no se sigue manteniendo la cuestión desde arriba.</p> <p>Entonces creo que eso es una gran debilidad y por ahora tal vez lo que está pensando la organización es nuevamente retomar por eso también ha tratado de que desde cabeza pueda ocupar un espacio una persona nuestra no.</p>	
<p>Coordinadora del TEKO Guaraní (ONG)</p>	<p>Rocío Aossewich</p> <p>“El TEKO ha ido avanzando con los avances en Educación que ha hecho la APG, al tema del PEIB se responde con formación de profesores y con elaboración de materiales, al tema de la alfabetización se responde con un proceso de educación de adultos permanentes con IRFA más el tema del bachillerato con el CEMA y sé continua con tema de formación de recursos humanos a través de becas para que se pueda ir potenciando más la educación en las escuelas. Después la experiencia de elaboración de materiales yo considero que en la región no se le ha dado la importancia que tienen, el introducir en los materiales de secundaria la temática indígena, la temática guaraní sobre todo para la región ha sido un aporte fundamental y es un aporte fundamental, política y estratégicamente del CEPOG, quien asume trabajar esos textos o el posibilitar el trabajo de esos textos en los colegios como una estrategia política, porque si tu pones sobre la mesa que trabajen en secundario, los únicos que contienen temas de análisis sobre el contexto social, económico y político en el que este envuelto la asamblea, en el que este envuelto el pueblo guaraní son los que se trabajan desde el TEKO. “Entrevista a Rocío Aossewich coordinadora del programa educación de adultos del TEKO, 2007”</p>	

Actor	Descripción	Categoría
<p>Ex Directora General del INSPOC y Rectora de la Universidad Indígena Intercultural del Chaco y Oriente Boliviano: “Apiyawaiki Tumpa”</p>	<p>Marcia Mandepora</p> <p>Ahora también en lo que algunos estudiantes por lo que tengo entendido cuando hayan tienen algún problema familiar económico e incluso problemas de digamos de digamos de relacionamiento al interior del INSPOC han tomado como su punto de referencia el Mborakua.</p> <p>(...) por ejemplo aquí somos hay diversidad entre los docentes no todos son guaraní no todos son castellanos. Pero, no hay diferencias así no hay yo no personalmente yo no noto diferencias entre los guaraní y los castellano hablantes por ejemplo no o sea hay una convivencia bastante buena comprensión creo que creo que se en cierta forma se podría decir que vivimos la interculturalidad entre docentes no.</p> <p>Bueno, estamos siendo ya administrado desde cinco años este es el quinto año de administración que tiene la NUR al INSPOC y nuestra relación es bastante buena por lo menos en los últimos tiempos se han logrado un avance importante digamos en no sé si se puede decir en la transferencia de la tecnología de gestión cosas así de la NUR al</p>	<p>Participación de los actores en la escuela que tiene modalidad de EIB.</p>

	<p>INSPOC.</p> <p>Yo creo que lo que ha faltado ha sido una capacidad desde aquí una visión más amplia para aprovechar la experiencia que tiene la NUR en cuanto a investigación en cuanto a formación de recurso de liderazgo por ejemplo no hemos sabido aprovechar.</p> <p>“En las comunidades proponen desde sus asambleas comunales y los capitanes comunales son los que toman decisión con esa información con esa sugerencia hasta la asamblea zonal. La asamblea zonal es representativa de ciertas comunidades que conforman una asamblea que una zonal digamos. En el caso de Kaipependi y Karawaicho, Caami que componen más de 15 a 20 de comunidades. Desde ese nivel nosotros creemos que las comunidades que están siendo participen desde las propuestas que van dando académicamente o también digamos también sugiriendo algunos temas que puedan ya llevarse desde la comunidad con los conocimientos locales que se desarrolla ya en el instituto de formación. Creemos que desde ese nivel está participando la comunidad en la gestión escolar...</p> <p>(...) se ha tratado de que haya una relación horizontal, (en el PGFD) no digo que en las evaluaciones realizadas con los alumnos había ese elemento de poder de darle la voz al alumno de poder hacer observaciones hacía sus docentes de poder hacer observaciones este con mucha altura hacía sus docentes.</p> <p>Entonces, eso permitía también de que el maestro tenga que reflexionar y tenga que hacer esa relación sea más horizontal no. Entonces, creo que bajo ningún por ejemplo hubo eso hay como yo escuché no. De que los alumnos estaban los alumnos sometidos por ejemplo el año el pasado para atrás había un sometimiento de los profesores de algunos profesores que no eran guaraní no donde los maltrataban, donde incluso soy testigo de una situación de discriminación diría así.</p> <p>Porque han tenido que este han tenido que postergarlos a cinco alumnos los únicos cinco alumnos guaraníes que iban a salir el anteaño y que no lograron salir porque; porque según ellos porque ellos midieron con la misma para a todos.</p> <p>Había docentes que estaban aquí haciendo sus prácticas con todas las comunidades del caso y otros alumnos que estaban en el campo y que no tenían las comodidades tenían que venir aquí hacer todas sus sistematizaciones.</p> <p>Pero los han medido con una sola vara y los han postergado no; y no salieron dicen en esos cinco escasos alumnos guaraníes. Entonces, yo como ex dirigente también como miembro de la asamblea del pueblo guaraní he dicho con mucha autoridad moral.</p> <p>He tenido que pelear frente al rector y le pregunté a él quien era mm y que se acuerde como llegó a ese espacio. Entonces, creo que hubo está bastante discriminación.</p> <p>Incluso, los mismos profesores en lugares de práctica me han comentado la misma comunidad; los profesores titulares de que hay dentro del INSPOC son discriminados y tratados de otra manera.</p> <p>Por eso, los alumnos tienen mucho temor; pero al tener temor hay mucha desobediencia.”</p>	
--	---	--

Estudiantes	<p>“Con la EIB la participación concreta ha sido de que ellos apoyaban en los materiales ellos iban a visitar a los profesores venían a ver como restaban sus hijos porque a ellos les interesaba que sus hijos salgan leyendo y escribiendo, entonces ellos venían a ver constantemente como están los maestros como están los alumnos en cambio ahora como todo es autónomo todos son autónomos nadie se preocupa por nadie, entonces lo más es que la participación a todos niños padres de familia docentes y todo para que nos apoyen todos.</p>	
Intelectual guaraní	<p>Jerónimo Caballero</p> <p>“En las actividades que sé que realiza el CEPOG participa en el Consejo Directivo Académico o sea en el CODAG (Comité directivo académico) que decimos nosotros, donde se toman digamos determinaciones o algunas recomendaciones sobre algún problema que se ha suscitado o algún incumplimiento en el convenio o en la contratación de personal. El Consejo Directivo, no es la única instancia donde participa el CEPOG sino en el nivel que puede participar las organizaciones de base que son las capitánías zonales. Eso lo lleva al CEPOG al Consejo Directivo porque allí son las instancias donde se analiza se ve cuáles son los que sí pueden formar parte o poder reformular la currícula en base esos criterios que los capitanes han determinado en una asamblea”</p>	
Instituciones	<p>Celso Padilla</p> <p>La educación es una fuente y un instrumento de poder de acuerdo a como te educas, tienes el poder y la gente que no sabe leer no tiene el poder en la parte escrita, en el mundo guaraní estaba terminándose la oralidad, ya estaban desapareciendo sino había fortalecimiento de la oralidad ya no servía para nada ni uno no escribía y que sabía castellano entonces la mayoría de la gente todavía hablaban, ya no hablan mucho pero en aquellos tiempos cuando yo estaba en el 85 y el 86, mucha gente hablaba todavía guaraní, niños así no, en muchas partes por ejemplo en Kaipependi en aquel tiempo un 90% de la gente hablaba en guaraní ahora un 10% habla guaraní y un 80%, 90% habla castellano.</p> <p>“Los dirigentes se preocupaban que no hayan quedado en experiencias nomás inconclusas, como en otros países, creo que el impacto ha sido en ese tiempo y creo que hasta ahora, cuando se lanzó la Reforma Educativa en el pueblo guaraní, no se lanzó con la misma fuerza la EIB. Se terminó con la Reforma Educativa y haciendo una comparación, en el núcleo dónde he trabajado, dónde había maestros urbanos y maestro rurales bilingües también, yo hacía una comparación hasta en esos momentos, si bien ambos no tienen la misma fuerza de los años 90, pero hasta ahorita se mantiene ese compromiso, yo tomo como compromiso con el pueblo mismo”.</p> <p>“También ellos forman parte de todo lo que es el sistema de educación, que también ellos pueden ser participen directo también en los criterios, en las sugerencias que pueden reorientarse digamos en este caso cuando ya el CEPOG puede estar perdiendo la esencia de lo que es el deseo del pueblo guaraní. La organización en una magna Asamblea define o delinear el objetivo para alcanzar lo que siempre ansiamos tanto, de tener una educación de calidad, dónde nuestros niños aprendan en guaraní y en castellano. De contar con profesores formados con calidad, para ir formando sus educandos en todas las comunidades como queremos el desarrollo con calidad tenemos que tener también niños que sepan leer y escribir y maestros formados con calidad”</p>	

	<p>“La organización lo que ha hecho siempre es buscar el espacio de diálogo para llegar a un acuerdo pacíficamente, de no tratar de presionar al gobierno. También conociendo que desde el ministerio se aprueba los presupuestos y que una presión de cualquier índole no es la solución para todas nuestras reivindicaciones, hay que ver también los acuerdos, alcances o la capacidad económica que tiene el ministerio. Debería verse desde el ministerio la distribución equitativa, no haber preferencia para otras regiones educativas; en este caso, siempre donde está más la presión, allí se está dando el cumplimiento. Desde mi punto de vista como dirigente, no es dable buscar tan pacíficamente, la solución a un conflicto al cumplimiento de un convenio sino con la presión se debe actuar, ¿pero también como viendo la posibilidad y la capacidad económica desde el ministerio?</p> <p>“Se realizan eventos educativos donde el CEPOG convoca a los “capitanes” para evaluar en este caso lo que es la EIB en el territorio guaraní. Ellos desde su punto de vista evalúan la aplicación de la EIB en las comunidades, cómo ven a los dirigentes y a los docentes, o sea desde ese nivel ellos evalúan y después se llega a una conclusión sobre cuál es el punto débil que demuestra la EIB en las comunidades guaraní. En base a eso ellos los “capitanes” proponen la manera que pueden ser formados los niños en la escuela, las debilidades en la aplicación de la EIB. La gestión educativa todavía no se ha evaluado, sino que se ha empezado a formar parte de la evaluación de los docentes que trabajan en las comunidades guaraní, del manejo oral de la lengua o sea participar en esa selección académica si tal persona domina la lengua. En esta gestión se toma decisiones en la selección de recursos humanos netamente indígena que han salido de las comunidades para trabajar en las comunidades guaraní” .</p>	
--	---	--

Actor	Descripción	Categoría
Presidente de AIDSESEP	<p>Alberto Pizango</p> <p>En mi capacidad de presidente de AIDSESEP, la problemática de la Educación Intercultural Bilingüe tenemos la preocupación de que el nuevo modelo educativo se bases en la posición que el TLC daría incentivos para más destrucción de la selva virgen, que en torno aumentaría el calentamiento global y desplazaría a nuestras comunidades. Esto es un resultado inaceptable para nuestras comunidades, y por el planeta, mientras laboramos colectivamente para disminuir la amenaza del calentamiento global.</p> <p>AIDSESEP es la organización nacional más grande de Perú de comunidades indígenas amazonas, representando a 350,000 hombres y mujeres indígenas en 1,350 comunidades agrupados en 16 familias lingüísticas y seis regiones geográficas en la Amazonía peruana. Abogamos al nivel nacional para políticas para el desarrollo sostenible de nuestros territorios, incluso para asegurar que el gobierno federal y las corporaciones de petróleo, gas y mineras no nos impongan sus planes de desarrollo en contra de nuestra voluntad y programa. Colaboramos extensivamente con grupos de abogacía internacional para cumplir con nuestras metas.</p> <p>El TLC amenaza a cada aspecto de nuestras vidas y programa de desarrollo sostenible, la cultura de los pueblos indígenas y los</p>	Participación de los actores en la escuela que tiene modalidad de EIB.

	<p>avances en EIB. Con el apoyo de la administración del Presidente Alan García, se está subastando la Amazonía peruana a una velocidad suicida a corporaciones como Hunt Oil y Occidental Petroleum. En 2004, cuando se empezaba a negociar el TLC, solo el 15 por ciento de la Amazonía peruana era contratado para actividades de petróleo, gas y mineras – hoy, ese número es casi el 70 por ciento.</p> <p>En diciembre de 2006, después de la firma del TLC con EE.UU., el Presidente García decretaba una apertura masiva de tierras amazónicas a la contratación. Esto incluía a áreas “protegidas,” tierras que pertenecen a comunidades indígenas (aun sin informarles del hecho), y reservas para la protección de comunidades en aislamiento voluntario. Tales protecciones son vitales porque comunidades aisladas no tienen inmunidad a enfermedades comunes del mundo afuera – aun el resfriado común – y villas enteras pueden morir por contacto con estas enfermedades introducidas.</p> <p>Pero la tasa actual de destrucción de selva no afecte sólo a las comunidades que represento yo. Como usted sabe, las selvas del mundo funcionan como uno de los más grandes almacenes para carburos. La selva tropical de Perú contiene casi 11 por ciento de la cuenca amazónica total. Más explotación de los recursos naturales en Perú enviaría cantidades enormes de carburo a la atmósfera, negando muchos de los esfuerzos actuales del Congreso EE.UU. para limitar el impacto del calentamiento global.</p> <p>Provisiones en el TLC Perú están dando incentivos para esta toma masiva que amenaza a nuestras formas de vivir y está llevando a una destrucción irrevocable de la selva. El capítulo 10 del TLC establece derechos para inversionistas que fijarían a las políticas destructivas anti-indígenas y anti-ambientales de nuestro gobierno. El TLC daría a las compañías extranjeras de petróleo, gas y minera el derecho a eludir las leyes y tribunales peruanos, y demandar compensación del gobierno peruano para cambios en sus licencias, autorizaciones, permisos y otros acuerdos de inversión. Esta provisión va más allá aun de NAFTA y CAFTA, y abre una variedad enorme de políticas y reformas venideras a disputas en tribunales comerciales extranjeros.</p> <p>Esto significa que un tribunal extranjero podría obligar a un gobierno peruano venidero a pagar compensación potencialmente masiva si se limite los contratos en los parques nacionales o tierras sensitivas para proteger a las comunidades indígenas o el medio ambiente, o por cualquier acción de reglamentación gubernamental que afecte a la rentabilidad futura esperada de un inversionista. Por ejemplo, si un gobierno venidero decida que las compañías petroleras deben no polucionar a las vías fluviales locales, las corporaciones podrían demandar compensación, porque tal política disminuiría sus rentas prospectivas.</p> <p>En fin, la variedad de políticas que podrían ser sujetas a demandas para compensación es tan amplia que cubriría casi <i>todas</i> las políticas para el desarrollo sostenible que hemos priorizado como AIDSESP por décadas, y que esperamos abogar con administraciones nacionales venideras, que esperamos ser más responsivas a nuestras preocupaciones que el gobierno actual.</p> <p>Es muy desafortunado que nuestro parlamento aprobara un tratado tan feo como es el TLC. Nuestra democracia es todavía frágil, dado en parte a la historia todavía en curso de colonialismo y racismo que</p>	
--	---	--

	<p>excluye la aportación significativa de comunidades indígenas cuando no trata de explotar o marginalizarnos completamente. Estamos confiando en usted y sus colegas miembros del Congreso EE.UU. para representar lo mejor de la democracia en nuestro hemisferio y votar en contra de este TLC vergonzoso.</p>	
<p>Docente intelectual indígena awajun</p>	<p>e Paul Pérez Petsa</p> <p>Nueve meses después de la primera gran rebelión indígena que estalló el 9 de agosto del 2008 y que obligó al gobierno del Dr. Alan García a derogar los decretos legislativos 1015 y 1073 que formaban parte del paquete denominado “Ley de la Selva”, una segunda movilización de pueblos indígenas sacude la región en este mes de abril por las mismas causas que motivaron la primera: las políticas de Estado son una grave amenaza para la supervivencia indígena y la conservación de uno de los mayores bancos genéticos del planeta, la Amazonía Peruana.</p> <p>La batalla de agosto del 2008 no sólo visibilizó a los pueblos indígenas amazónicos invisibilizados por un sistema económico, político, educativo y cultural anti indígena, excluyente y discriminatorio, sino también los convirtió en el principal actor político y social en una región como la Amazonía donde los partidos políticos tradicionales sobreviven a duras penas en una crisis casi terminal.</p> <p>Pero la rebelión del año pasado también dejó una agenda pendiente y sin resolver: una decena de decretos legislativos y leyes que los indígenas amazónicos cuestionaron de más de un centenar que el gobierno de Alan García promulgó para la implementación del asimétrico Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos a principios del 2009.</p> <p>Precisamente la plataforma de demandas de esta segunda movilización indígena incluye la derogatoria del Decreto Ley 29317, la Ley Forestal y Fauna producto de la modificación parcial del Decreto Legislativo 1090 y los Decretos Legislativos 1089, 1064 y 1020. La plataforma de lucha plantea además la reforma de la Constitución fujimorista de 1993 para recuperar los derechos de inalienabilidad, imprescriptibilidad e imbagabilidad de los territorios indígenas, el reconocimiento como Reservas Territoriales del hábitat de los pueblos e aislamiento voluntario, suspensión de toda concesión territorial a empresas petroleras, gasíferas, mineras, turísticas y madereras en sus territorios, entre otras exigencias.</p> <p>El 20 de abril la dirigencia indígena encabezada por Alberto Pizango Chota, el presidente de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) se reunió con el presidente del Consejo de Ministros, Dr. Yehude Simón Munaro y el Ministro del Ambiente, Dr. Antonio Brack Egg y firmaron un acta. El documento es básicamente declarativo y revela que para el gobierno del Dr. Alan García Pérez los candados que se han puesto al modelo neoliberal a través de la Constitución de 1993 y el centenar de normas pro TLC son, en la práctica, inamovibles. Por ello, el acta deriva la solución de las demandas indígenas al Congreso de la República y a otras instancias burocráticas, es decir, a las calendas griegas.</p> <p>Por la parte indígena, el acta revela las hondas fisuras que los propios indígenas digitados por el gobierno, por errores propios o ajenos</p>	

	<p>provenientes de organizaciones no indígenas o por intereses personales y caudillistas, han provocado en AIDSESEP, debilitando a Pizango Chota.</p> <p>En las cinco Regiones de la Amazonía Peruana (Amazonas, Loreto, San Martín, Madre de Dios y Ucayali) hay movilizaciones indígenas con tomas de aeropuertos, carreteras, bloqueos de ríos. Algunas organizaciones anuncian que si el gobierno no soluciona la plataforma indígena, tomarán medidas radicales, o sea, ocuparán los centros neurálgicos de producción de gas y petróleo que, sin duda, constituyen las mayores prendas de negociación política con que cuentan los indígenas amazónicos.</p> <p>Es difícil a estas alturas prever el desenlace. De lo que no queda ninguna duda es que esta es una especie de guerra del fin del mundo, como el título de la novela de Mario Vargas Llosa, porque es una batalla entre la vida y la muerte, entre un sistema económico que considera a la naturaleza apenas como un insumo material y un modelo de vida, el de los indígenas, que siente y ve a la naturaleza como parte de su propia vida y que al final de cuentas, en medio del colapso del capitalismo y la crisis ecológica planetaria y el cambio climático, es la única vía de sobrevivencia de la especie humana en el planeta Tierra.</p> <p>No es ni será la segunda ni la última batalla indígena en la Amazonía. La resistencia indígena ya dura siglos. Juan Santos Atahualpa, Samarén, Torote, son sólo algunos de los líderes de esas guerras de resistencia. Durante el ciclo del caucho, en el siglo XIX y principios del XX, 50 mil indígenas fueron masacrados y la sociedad nacional mediante las “correrías” y otras formas de violencia y explotación como la extracción petrolera, gasífera y maderera sigue expoliando a los indígenas y destruyendo su hogar ancestral.</p> <p>Algunos gobiernos, como el Revolucionario de Velasco, contribuyeron a esta resistencia con la Ley 20653 del 24 de junio de 1974 que fue la primera en la historia del Perú en reconocer la existencia legal y la personería jurídica de los territorios indígenas declarándolos inalienables, inembargables e imprescriptibles que la Constitución del sátrapa Fujimori borró en 1993.</p> <p>Si desde la fundación del capitalismo los obreros lucharon para humanizar un sistema que ahora se derrumba porque es antinómico a la justicia social y porque su lógica de ganancia está basada en la destrucción de la naturaleza, la batalla final para salvar el planeta y en este caso la Amazonía está siendo dada por los indígenas. Sumemos nuestra fuerza, compromiso y convicción a esta guerra de resistencia por la vida.</p>	
<p>Indígena del Pueblo Toyoret</p>	<p>Pesha Cesaja</p> <p>Infancia: Apenitas como un sueño recuerda en 1956, a los 4 años, el pueblo de San Juan de Oro. EL pueblo toyek tenía más sabiduría, según su papa. En el caso de que les atacaba otra tribu ya sabían, por los pajaritos, eran inatacables. Sabían que día venían, a qué hora.</p> <p>Queda él, su hermano, su primo. Poquitos. El ya no habla su idioma. Habla el ese-eja. De su papa no recuerda mucho. El creció en PM. Todos los viejos se vinieron a PM. Vinieron dos policías de Puno acompañándolos. Llegando a donde vivían, los recogieron. EL tenía 4 años más o menos.</p>	

	<p>En esos años vivía en Chonta con su papa. Recuerda cuando su padre lo matriculo en el colegio. La inundación del 60. De la escuela primaria recuerda que era mucho mejor. EL tiene 5to año de primaria. Su primer profesor Elías Vela. Luego la profesora Trinidad Márquez. La mayoría de los alumnos eran ese-eja. La enseñanza era en castellano, los alumnos bilingües.</p> <p>Recuerda que la educación le dio más entusiasmo, más contento, a lo que estaba. Podría defender a su viejo, preparando de la vida.</p> <p>El recuerda que quería seguir preparándose, pero su padre era pobre. Curso medio año en la secundaria en la nocturna, pero es muy duro estudiar en la noche y trabajar en el día. Tenía que caminar o en bicicleta 7 km, regresar a la 1 am. Y amanecía y tenía que trabajar.</p> <p>Trabajo con el profesor Elías. Se dedicó a trabajar la agricultura. Su pareja es oriunda de Pucallpa, marichi. La conoció porque ella vino a vivir a la comunidad de Infierno.</p> <p>Cuando comenzó a trabajar aprendió a cortar madera, a dedicarse a la agricultura.</p> <p>Sabiduría del bosque: Recuerda el volcán del 68. Recuerda el jet Lima Pucallpa que se estrelló. De Velasco recuerda que cuando entro el presidente quiso que todos seamos iguales, tanto el chico como el más alto. Sus ministros le traicionaron.</p> <p>Se casó a los 28 años, su esposa tenía 18. Ha tenido 7 hijos (3 varones, cuatro mujeres), 3 murieron. Quedan vivas tres mujeres y un varón. Murió el primer varón a los 4 meses. Su bebe estaba en la hamaca, le destapan, le sacan fotos. A la media hora se puso a llorar, y a la hora blanqueaban sus ojos. July, Emma (25), otra hija, otro varón que murió (¿Qué habrá tenido? Su deposición cómo carne molida, se le hincho el testó), otra mujer ocho mesina (a 1 mes que le sacaron, le ataco la gripe, los bronquios, y se murió; tendría ahora 20 años más o menos).</p> <p>Hasta el día de hoy trabaja en agricultura, siembra yuca, plátano, papaya, cítricos, toda clase de fruta. Pesca solo para autoconsumo. Esas son sus actividades.</p> <p>Vive en Infierno desde 1970, más o menos 21 años. Vino después de la inundación una Hermosa Grande. Después de eso se murió su hermano mayor y su papa después que murió su hermano ya no quiso vivir allí, y se vino de nuevo a Chonta.</p> <p>Al padre de su mama lo mataron. Huyendo se metieron ene 1 Patayacu. Junto a su papa, otro ese-eja más, fueron a civilizarle. Yo los he visto en foto, una familia grande. Ellos querían encontrarle a ver si estaba vivo el papa de su mama, pero el padre José Álvarez lo civilizo.</p> <p>Se está perdiendo el ese-eja.</p>	
Especialistas de EIB – UGEL de San Lorenzo	Grupo Focal con Especialistas de EIB UGEL San Lorenzo “La EIB y le bosque José Mosquera: Identifica que la EIB debe estar ligada a su contexto cultural y social, que es el aprovechamiento de los bosques sostenidamente. Y además está en estrecha relación con el PEL y queremos que este lineamiento sea implementado. Pio Mashingashi: La EIB se debe consultar, escuche que es una	

	<p>consulta, el termino consulta es aprobar y ese término cuidamos bastante, para consultar es si o no. Sabemos que el Estado tiene diferentes tareas. Hace un mes hemos tenido reunión con la DRE de Iquitos. Sabemos que la educación está relacionada con el bosque y cuando conversamos con Gabel Sotil hemos discutido este tema del bosque. Los pueblos originarios tenemos otra visión sobre el bosque. Los Pueblos Amazónicos viven de acuerdo a sus costumbres y que son propias. Cada pueblo tiene sus organizaciones. No podemos decir que la educación es del Estado, los pueblos originarios tienen más presencia en el Bosque. Cada persona está vinculada con el bosque. El PEL está relacionado con el trabajo con las Federaciones y el pueblo debe responder. Nosotros como especialistas conocemos donde esta cada docente ubicado.</p> <p>José Mosquera: En sus lineamientos sea insertado en el currículo y desde podemos ver si estamos mejorando en el tema forestal y desde debemos ver que ha mejorado respecto al uso de los recursos naturales.</p> <p>Ing. Coral: Yo como profesor en este campo, la pregunta dos referido al aprovechamiento sostenible del bosque. Por las características de nuestros pueblos la extracción de los productos maderables ha sido una actividad preferente. La extracción no se puede prohibir. Se debe aprovechar con responsabilidad. No se puede prohibir, por ejemplo el tema de la leña en San Lorenzo, es difícil de evitar. Es necesario enseñar a los niños a sembrar, construir un vivero, etc. Me quedo con la pregunta.</p> <p>Juan Juvenal Pichihua: Es la segunda opción, en los colegios se lleva cursos de ciencia y ambiente y es solo teórico y en el aula, nosotros trabajamos en el PEL viendo de cambiar esta necesidad, todos los que participamos nos sentimos en el compromiso de continuar todos aquellos que participamos en el PEL. Actualmente el problema del bosque es serio ya tenemos problemas ambientales y los problemas del bosque están relacionados con esta problemática.</p> <p>José Luis Holgado Velásquez (Puerto San Juan Marcona): Estoy de acuerdo con el punto dos y también con la respuesta del desarrollo se daría a la par. Siempre y cuando la gente tenga un sentido común. Pero ojo nosotros somos depredadores y debemos tener mucho cuidado. Creo que esta nueva generación es la que recién se verán los cambios. Hoy día hay una depredación incontrolable. En mi pueblo por ejemplo hay escasez de recursos por ejemplo el aprovechamiento incontrolable del sargazo (alga marina) es tal que ya no existe estas algas. Antes se hablaba que había una cantidad de agujajes y ahora no es igual</p> <p>Luz Gómez Castro: Estamos realizando actividades de sensibilización sobre el valor del bosque. Los niños saben que el bosque debe cuidarse y cuidando nuestros bosques estamos cuidando la vida. Cortar un árbol y sembrar cuatro más. A mí me preocupa de los Estados Unidos que los docentes están enseñando a sus niños que nosotros no sabemos cuidar la selva. Por eso nos envían ONGs “para que nos enseñen a cuidar el bosque”.</p> <p>Pregunta 2:</p> <p>Luz Gómez Castro: Nos falta educación sobre lo que nosotros tenemos, yo responsabilizo a ello que no tenemos educación sobre los bosques.</p>	
--	---	--

	<p>Silvia del Águila: Nuestra actitud es un poco pasiva, hay que preparar a la nueva generación, nosotros hemos sido formados sin tener en cuenta de la riqueza que tenemos. Por eso es necesario preparar insertando un nuevo currículo que permita mejorar nuestra percepción sobre el bosque. Somos parte consumidora y muy poco proponemos.</p> <p>José Mosquera: Hay una indolencia en nosotros como maestros, padres de familia y alumnos y no sentimos la escasez de recursos naturales, pero de que aquí para adelante no vamos a encontrar nada y es ahí donde hacer una reflexión profunda de nosotros como autoridades para superar este tema de manejo sostenible de los recursos naturales y de esta forma este mundo se va ir a otro continente. Si tú sabes ya quieren transportar las aguas a otras partes del Perú, acá un amigo Juan Lache está buscando agua cerca de su patio. Debemos formar a la persona que va conservar el bosque el mañana.</p> <p>Pío Mashingashi: Los pueblos originarios han mantenido conservando su bosque, actuales jóvenes han visto la necesidad de aprovechar los recursos en exceso y hoy en día la escasez ya se empieza a sentir, yo recuerdo que el profesor Emir decía que hay que reforestar, sembrar pescado y la gente se reía ya que la gente no está acostumbrado. No hay tecnología para aprovechar los recursos y el gobierno no pone tecnología para aprovechar el bosque. Como podemos aprovechar?, en Cahuapanas hay recursos en el cerro, pero en Nieva ya no hay. Por eso que tecnologías aprovechar los recursos, no hay propuestas y esperamos que algún momento se presente una propuesta.</p> <p>El Problema radica desde arriba da sus leyes y no se cumple, anteriormente yo trabajaba en agricultura y recuerdo que se cobraba el canon forestal y no sabemos dónde se fue a parar el canon. Necesitamos una buena educación en los tres niveles y enseñar cómo recuperar esos bosques degradados</p> <p>Demsey Villacorta Pinchi: De qué manera podemos conservar el medio ambiente, yo pienso que en las alternativas que tiene en la B se tiene que conservar el medio ambiente. Se proponga una acción como se debe hacer. Hay muchas ONGs que vienen y quieren conservar el bosque pero no traen como se tiene que hacer.</p> <p>Juan Juvenal Pichihua: Estamos esperando que se deforeste todo para decir acá hemos tenido, el PEL apunta a cómo conservar los recursos naturales. Antiguamente la gente pescaba con anzuelos y hoy se emplea una red y se pesca de todo y nosotros dejamos pasar y debemos aplicar una política que se debe cumplir. Otra situación que se debe ver, el profesor, la escuela y donde quedan los padres de familia, por ejemplo un niño de un año hace lo que el papa hace, pero cuando va al jardín esas actitudes cambian y ya no cogen un machete, no ayudan en la chacra en que hemos convertido a este chico y es necesario ver cómo influye la currículo. Debemos pensar con esas actitudes estamos deformando al niño.</p> <p>Personalmente cada quien sabe de lo que está sucediendo, me interesa participar en el aspecto de protección del bosque, no solo como padre de familia sino como profesional docente.</p> <p>Jaime Pizango Gonzales: Creo que mucho hablamos sobre el tema de conservar el ½ ambiente, es un tema que se habla en este tiempo. En esta caso mi actitud personal es que se trabaje esta cuestión en la</p>	
--	---	--

	<p>programación curricular, se tiene que tratar el tema con mayor incidencia, como decía el currículo nos da esa facilidad de trabajar e insertar ese tema.</p> <p>Actualmente no se hace mucho, hablamos pero no ejecutamos. Una idea es partir de la casa y debe la primera acción y trabajar este tema de la conservación del medio ambiente.</p> <p>Nosotros necesitamos de los árboles y los arboles también necesitamos de los árboles, mi actitud personal es proteger el medio ambiente. Debemos cuidar e incentivar a nuestros familiares.</p> <p>Me siento responsable de lo que está pasando con los recursos naturales y no estamos comprometidos con la conservación y desde ya me comprometo a apoyar.</p> <p>Personalmente yo me comprometo pero como grupo estamos empezando a reemplazar nuestras costumbres.</p> <p>Como personas civilizadas, nos debe interesar en sembrar yo como forestal no me descuido en eso, donde hago chacras siembro plantas, tengo una chacra que tiene 15 años y he sembrado plantas, frutales, etc. Yo creo que nos debemos preocupar por proteger los bosques hoy en día.</p> <p>Sarela Chachari:</p> <p>Juan Huachapa: En Morona realmente es la zona donde explotan madera, petróleo y fauna silvestre. Con esta explotación el pueblo Wampis ya no cuenta con estos recursos. Es necesario que estos tipos de proyectos puedan ayudar a mantener y conservar el bosque.</p> <p>Juan Juvenal Pichihua: Soy cómplice de esta contaminación es cierto que nos estamos sirviendo en la mesa y después que hago con los papelitos y adónde va. Los plásticos también son parte de la contaminación del bosque. Y sería necesario que se pueda hacer algo con el tema de los residuos sólidos. Hay muchos colegas que están juntando las botellas de plástico. Sería bueno que parte de ustedes ayuden a implementar programas de residuos y se tenga programas de qué hacer con los residuos sólidos.</p> <p>Pío Mashingashi: Bosque consideramos como un mercado, bosque es un abogado, esos dos aspectos nosotros mantenemos, bosques de doscientos o trescientos mil años nos defiende, cuando hay una lluvia fuerte ellos nos defiende, hoy día viene una enfermedad nos ataca porque ya hoy arboles grandes que nos defiendan. Relaciona con bosque, actualmente yo estoy reforestando y sembrando, ahorita no hay personas que se dediquen a esto.</p> <p>Soy un depredador pasivo, he hecho un contrato con una carga de hojas, no sé si esa persona con la que hice el contrato tendrá la idea de reforestar, mi condición con el bosque es en deuda, porque yo quiero satisfacer una necesidad y estoy tomando los recursos del bosque.</p> <p>Formamos parte de la Asociación de Depredadores, el Ing. Coral es un reforestador y tiene arboles traídos desde su tierra de Lamas. Nosotros venimos de otras partes y no traemos nada. Estoy sembrando algunos peces en mi piscigranja. Ambos nos necesitamos (el bosque y nosotros).</p>	
--	---	--

	<p>Peligros del Bosque: Contaminación petrolera, la tala ilegal, contaminación y sobreexplotación. Hace tiempo hemos tenido una sequía que no hemos visto hace mucho. La explotación petrolera, la tala en la orilla de los ríos. La explotación forestal como es la leña.</p> <p>La tala indiscriminada, las empresas que utilizan como leña.</p> <p>Amenazas: La empresa petrolera y la deforestación que hacen y también de la contaminación del agua, la siguiente es la tala de los bosques, y la siguiente es la explotación de los animales de fauna silvestre.</p> <p>Pio Mashingashi: Para mí la amenaza es la nueva Ley Forestal, otro es la contaminación petrolera, otro es que el Gobierno Central es la ley que tienen de llevar el agua a la Costa.</p> <p>Para mí el Gobierno también es un peligro porque no sabemos qué va hacer.</p> <p>Contaminación del medio ambiente hecho por nosotros. Extinción de los bosques y extinción de los animales, si los animales no tienen sus árboles se mueren. También ocasionaría la contaminación que el ahombre mismos ocasiona. La contaminación afecta en la disminución de lluvias.</p> <p>La depredación indiscriminada, la contaminación por nosotros mismos y las empresas petroleras y la falta de tomar conciencia con lo que está pasando.</p> <p>Hay un tema que no se toma en cuenta, la contaminación de los ríos, aquí en Manseriche se extrae el oro a la orilla del río y se hace de manera artesanal e informal y no estamos tomando en cuenta, de aquí en buenos años vamos a tener problemas, actualmente están surcando las dragas algunas son de Madre de Dios.</p> <p>En el sector Andoas y Pastaza son el tema de la contaminación petrolera, también nosotros como personas hacemos la contaminación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Priorización de las amenazas: • Depredación forestal • Contaminación del agua por sustancias tóxicas (III): Actividad petrolera, minería y deforestación • Contaminación del aire (petrolera) • Contaminación del agua • Exploración petrolera • Depredación del bosque y la fauna silvestre (II) • Contaminación por parte de las empresas petroleras • Contaminación del agua • Deforestación <p>Las empresas petroleras (Talismán) botan tóxicos en la tierra y solo entierran los tóxicos y con la lluvia eso va a salir.</p> <p>Pregunta 8: Los intereses económicos regionales, nacionales. Hay intereses personales, institucionales y económicos y eso es lo que impide un consenso. Hay cosas que se imponen.</p>	
--	---	--

	<p>Lo que se impone es la economía se compran conciencias y ahí es donde se gana la batalla.</p> <p>Pio Mashingashi: El Gobierno hace convenios con las empresas internacionales y vienen a las comunidades e inconsultamente llegan a las comunidades, hay interés local, regional y nacional.</p> <p>Que no sea por primera vez estos tipos de reuniones y así podemos cambiar y esta consulta queremos que siempre sea, por ahí podemos mejorar.</p> <p>En quien confiamos más (instancias) En este mundo se duda de todos. Yo confió con mi organización CORPI, Nacional AIDSESP e internacional COICA, con ello nos relacionamos.</p> <p>No tengo en quien confiar, lamentablemente estamos en un país donde cada quien trabaja de forma personal, y todo orientado al tema del dinero. Confiamos en nosotros mismos y hacer las cosas en bien de nuestra región. Si otros vienen no es muy seguro que eso ocurra.</p> <p>En lo nacional no confió por que no conoce la realidad, regional también es difícil de confiar, local es muy difícil definir. No confió en regional, nada porque hay ONGs que entregan dinero para conservar el medio ambiente y lo utilizan para otros fines. Confiaría en el Ministerio de Agricultura, por responsabilidad podría ser el Municipio a menos que organice, puede ser la UGEL. Como institución confiable los maestros estamos preparados para dirigir, yo pienso que la UGEL como ente ejecutor en la provincia podría ser.</p> <p>Hasta hace poco creía en los curas por ahora no, prefiero creer en mi esposa. Yo confió en mí federación si pero de forma institucional pero no la parte administrativa.</p> <p>En quien no confía:</p> <p>El Municipio, porque creo que el espacio en que estoy viviendo hasta el momento el Municipio para mí no ha sido una institución confiable de dirigir proyectos, no se han desarrollado como tal y siempre se han cambiado los caminos que se han trazado.</p> <p>El Municipio tiene una unidad que tiene un área, pero durante esta gestión no se ha trabajado nada.</p> <p>Todo se hace en torno a la política, y en términos políticos se ofrece y al final de la jornada no se hace nada, yo formo parte del CODESMA y nunca nos han llamado para reunirnos y además sabemos que hay presupuesto y nunca se hace nada. Buscar alianzas estratégicas con otros sectores como por ejemplo PROFONANPE, WWF, Terra Nouva, FORMABIAP, PEBILA.</p> <p>Medios de comunicación Poniendo ciertos parámetros a esos radios pudieran ser más confiables, Oriente tiene repetidora pero actualmente no funciona. Doble AA es una radio política. Los medios de comunicación acá son más de chantaje y sobre todo aquellas que han venido de Yurimaguas. No hay periodistas profesionales y confiables.</p>	
Responsable de EIB en el	Nelly MAMANI	Políticas educativas de

<p>Nivel Primaria de la Dirección Regional de Cuzco</p>	<p>¿Cuál es tu cargo?</p> <p>Bueno en este momento, estoy asumiendo, la especialidad de EIB (Educación Interculturalidad Bilingüe). Bueno, no soy de Cuzco, he nacido en un pueblito de Arequipa, en Caylloma, pero viví muy poco tiempo allí, me vine a Sicuani por el trabajo de mis papas, que está cerca de Cuzco, desde los 7 años viví en Sicuani, estude la primaria y secundaria en Sicuani, en el colegio en la escuela en la Plazoleta Jorge Chávez, y la secundaria en el colegio Pumacahua, y estude el superior en el pedagógico en el Túpac Amaru de Tinta, al regresar del instituto, me fui a trabajar a la provincia, de Espinar, en la comunidad de Urinsaya, allí incursioné en la EIB, porque justamente llegué a esa institución que en ese momento estaba trabaja con el programa ERA (Educación Rural Andina) en Espinar eran 20 escuelas que estaban trabajando con esta propuesta, y una de esas escuelas era mi escuela, que era Turinsaya, y entonces a los dos meses que me nombré, asumí la dirección de mi escuela, era una escuela sin sección a cargo, entonces como estaba con el programa y yo estaba sin sección a cargo entonces empecé a revisar todos los libros que producía el programa ERA, que tenía muchos libros desde guías de evaluación, guías para el tratamiento de lenguas, había libros de quechua, había libros para enseñar castellano como segunda lengua, se estaba elaborando un diseño de diversificación rural, bueno con estos materiales trabajamos en la escuela, bueno, como la escuela veía que no quería aplicar este programa los docentes más que nada, pero bueno, empezamos a revisar y analizar y vimos que si valía la pena, éramos 4 compañeras que habíamos llegado ahí y bueno éramos nuevas, entonces empezamos a trabajar la propuestas ERA.</p> <p>A fin de año, había dos concursos, uno el concurso de bio huertos porque ellos trabajaban como un espacio pedagógico, y entonces uno era el concurso de producción de productos que las escuelas cultivaban, y había escuelas que tenían sus productos bien bonitos, nosotros no teníamos mucho, habíamos sembrado, no lo habíamos cuidados nuestros productos y en el concurso no ocupamos buen lugar, pero después nos tomaron una prueba de conocimientos, a todos los que trabajamos en las 20 escuelas, éramos un grupo pequeño, porque algunas escuelas eran unidocente, algunas multigrado, creo que éramos solo dos escuelas que eran medianamente grandes. Entonces en esa evaluación, yo ocupe el primer lugar, saque el más alto puntaje, para ellos eso les valió mucho y para el año siguiente ellos me propusieron para apoyarles como contraparte del programa ERA en la UGEL Espinar, entonces al año siguiente me fui a la UGEL en el año 1994, por propuesta del programa ERA, y la UGEL acepto esa propuesta y ahí yo me encargué exclusivamente de estas escuelas que trabajaban con el programa ERA</p> <p>Como especialista en educación rural andina, bueno había apoyo del programa, porque el programa iba a la UGEL y salíamos con ellos en algunas veces y en otras veces salíamos sola y había monitoreo constante a estas 20 escuelas, entonces siempre había visitas constantes, porque yo estaba dedicado a estas 20 escuelas y ahí es que empezamos todo con el trabajo con la EIB. Entonces había cursos así permanente por parte del programa, había cursos digamos para especialistas, porque a nivel de UGEL, había 5 especialistas así, entonces había formado equipos técnicos pedagógicos en la UGEL, para ello se había reunido en talleres permanentes, veníamos Sicuani, veníamos a Cuzco, y así permanentemente estábamos en capacitaciones con el programa, entonces había buen trabajo, porque</p>	<p>EIB regional</p>
--	---	---------------------

había un monitoreo permanente, en diferencias con otras escuelas que no recibía visitas de la UGEL, porque el ámbito era grande, en Espinar había 180 escuelas y solo 20 estaban con el programa ERA. Luego me quede como especialistas como especialista hasta el año 99, pero con el programa ERA solo trabaje el 94, y el 95 solo con el programa y el 96 ya había pasado a manos del MINEDU, y ahí me amplié todo el ámbito, y entonces estaba como especialistas en todas las escuelas y luego el 2000 me vine aquí, me vine destacada por motivo particulares, pero cuando estuve aquí, en ERA me conocí con muchas personas, y en ese momento con el profesor Rufino Mamani, entonces un día de esos estaba por aquí en la dirección regional, y me encontré con él, y me dice que estás haciendo, me pregunto ¿Sigues en Espinar? Le dije que no, estoy aquí en una escuela de los Nogales y me dijo que estaban haciendo capacitación para el PLANCAD y no quieres participar ? y entonces ahí me incorpore al PLANCAD, claro que yo más antes estaba, pero no estaba tan metido, porque el PLANCAD empezó el 96, pero cuando yo estaba de especialista también en algún momento libre, hacia capacitaciones con el PLANCAD, pero en el 2000 ya estaba con mayor dedicación, entonces por invitación del profesor Rufino, fui a Chumbivilcas, estuve en Paruro, el grupo más bonito y hasta ahora se ha hecho un trabajo con ciertos frutos es el trabajo realizado en Paruro, y hasta ahora son parte del equipo de materiales que estaba dirigiendo el Hipólito, y ahí están varios, como Sonia Quispe, que ahora están en otras escuelas por aquí, y siempre lo recuerdan ellos, porque en esa red, trabajamos con una red en Gomacha, e hicimos una revisa en Gomacha, entonces ellos recuerdan, porque el tema del quechua siempre ha sido complicado, por la escritura, entonces hacíamos unas reflexiones, y gracias al profesor Rufino, que nos enseñaba a escribir, él dedicaba su tiempo, no escatimaba los sábados y domingos, íbamos a la oficina y él nos enseñaba, y a ellos igual, y por eso ahora ellos están aportando en la elaboración del material, por ejemplo, el Achajala lo hicieron en equipo, con todo el equipo de materiales, con Hipólito, entonces se hizo algo, algunas cosas y al año siguiente, trabaje con el CADE, igual con el PLANCAD, pero ya con el CADE porque justo ese año no gano la licitación que hacían, porque cada año se presentaban para asumir el PLANCAD, entonces no sé qué paso pero me llamaron del CADE, pero ahí sí me pidieron licencia sin goce, entonces pedí a dedicación exclusiva, entonces igual, seguía con el grupo de Omar Chachapi en Paruro y también en Chumbivilcas, entonces eso ha sido el trabajo que estado haciendo y como verán casi todo el tiempo estado con EBI, PLANCAD, entonces no lo sé, tal vez ha sido casualidad, el haber llegado a esta institución, sin pensarlo a una institución donde se estaba trabajando con la propuesta ERA.

¿Como ves las fortalezas de la dirección regional de educación?

Bueno, en este proceso que estaba con el PLANCAD en el 2001, en el 2002 me presente para el concurso para la maestría, entonces me integre a una promoción antes, no alcance a reunir los requisitos, entonces me quede, y no pude presentarme, pero para la cuarta promoción ya tenía todos los requisitos, me presente y vinieron a evaluar aquí, recuerdo a la profesora Carme López, y así me fui a la maestría en el 2003, y luego toda una reflexión sobre EIB, con mucha motivación, bueno mi tesis lo hizo en la comunidad de Pillao Matao, una escuela urbano marginal, que está en una comunidad cercana a la ciudad, pero que los niños de la ciudad no estudian en esa escuela, sino más bien, van de los barrios que están cerca de la periferia de Cuzco y salen a la comunidad a estudiar, entonces los de la comunidad van a la ciudad a estudiar. Ahí vi varias cosas, y como

estaba en la línea de evaluación con Luis Enrique López, ósea mi línea de investigación ha sido la evaluación de EIB, y mi tesis estaba orientado a eso, a evaluar lo que el avance de la EIB pero observando el uso del quechua en las instituciones, cuando llego a esa institución, parecía que no se hablaba quechua, todos hablaban castellano y un poco yo me preocupe, y mis asesores eran Luis Enrique y Vicente Rimachi, entonces les escribí un correo y les comente que no encontré nada del quechua y ellos empezaron a preguntarse que se podía hacer, entonces, en la escuela se me ocurrió que podía ir a la casa de los alumnos, entonces iba todos los días con los niños a buscarlos y ahí vi que tenían una resistencia de hablar quechua en la escuela, pero llegando a su casa hablaban solo en quechua, con el papa y la mama, niños que iban desde la misma pista de San Gerónimo, que desde ahí iban a la comunidad, más que todo por medios económicos, ya que ahí no se cobraba matricula, pero ahí en la ciudad hablaban quechua, es más hizo una observación muy cercana de dos niñas, una que estaba en 2° grado que era mi muestra y una que estaba en 5° grado que también era mi muestra, eran hermanas y fui a su casa y sabía que ellas no Vivian con los papas si no con los abuelos, ellos Vivian en Túpac Amaru que es un barrio que está totalmente dentro de la ciudad y entonces llego y así les hable a los abuelos, y estos solo hablaban quechua y cocinaban en fogón, entonces porque me llamaron la atención, porque cuando nos vinimos y cruzamos un cerrito, porque ellos se venían caminando así, no venían en carro, entonces, venimos y ellos recogían palitos y yo no les dije nada, solo observada, luego me di cuenta que recogían esos palitos porque ellos cocinaban en fogón, y así tuve un buen tiempo observándoles harto tiempo y ahí me di cuenta que ellos eran de Chumbivilcas y todavía estaban reproduciendo todo lo que vivieron allá, y los niños actuaban igual, entonces ahí salió la tesis de todo lo que ocurría, que los niños tenían vergüenza hablar quechua, había una negación de su identidad, y que el quechua, lo veían una lengua de segundo plano, así lo percibían y lo decían los padres y profesores, pero finalmente también los de la comunidad decían porque no se recupera el quechua si este idioma también era importante. Entonces tenían la intención de que esa escuela, de repente esos profesores no estaban preparados para asumir la propuesta, y la propuesta de IBE no funcionaria. Vi también que el hecho de que esos niños en casa solo hablaban quechua y en la escuela un castellano muy básico, y no entendían todo lo que la profesora hablaba, y los niños no entendían lo que les decía. Entonces no había un momento en que les explicase en su lengua y ahí dije que cuando ya están en la ciudad, las escuelas ya están en la ciudad o en la periferia de la ciudad, entonces vi que hablan en castellano, pero no están aprendiendo, porque su lengua cotidiana es quechua, y el castellano que hablan es básico, solo para entender determinadas cosas pero no una enseñanza de una materia y menos la escritura. Luego vi esa situación en otras escuelas, y sin embargo en las pruebas de medición, que se hacen en castellano un poco difícil y tal vez ese es el motivo, y no sea el motivo del porque no saben, si no pasaría por el motivo de la lengua.

Me dijeron que hay mucha gente que por el trabajo, por el gas de Camisea han llegado trabajadores que han venido de otros lugares y que sus hijos hablan quechua, por ejemplo, ahora la enseñanza prácticamente es en español y pues ahí creen que todos hablan castellano, pero no conozco el ámbito, no sé cómo es el uso de las lenguas o el medio.

¿Cuáles son las actividades ha realizado el equipo regional de

	<p>EIB en investigación y producción de materiales? Este equipo de material educativo es más que todo para producir y revisar material educativo, que algunos ya están elaboradas con el MINEDU que antes se han elaborad pero que ahora se están revisando y actualizando, entonces, se ha hecho dos talleres, en los que participe, una en Surite y ahora último en Conafo, y ahí lo que se ha hecho es revisar los materiales, hay otros materiales, por ejemplo en castellano esta “aprende conmigo” y otros en quechua, entonces cuando se hace, ahora último se hizo una reunión con el MINEDU, ellos prácticamente han participado en la organización también y en coordinación con Hipólito, y ahora en este equipo de materiales, están todos los especialistas de las ugeles, incluido, Quillabamba, en la convención entonces este, además de eso, hay personas más técnicas, que manejan la lengua, la metodología y la escritura, sobre todo en el quechua, en el castellano no hay mucho problema, entonces ellos están participando en este equipo, ahora la convención, ahora último, hable con un especialista, pero él no maneja otras lenguas, pero el sí ha trabajado en otros lugares donde hay lenguas amazónicas.</p> <p>¿hay alguna actividad que tengas programada para trabajar con los especialistas en EIB: Exclusivamente con ellos no, porque las actividades que están programadas, hay un plan de trabajo de la unidad y de la dirección regional, entonces hay varias que están coordinadas con UNICEF por ejemplo, entonces estas actividades no es aislado, sino coordinado con especialista de toda la región.</p> <p>Uno con esta de los materiales, que está encaminado por Hipólito, hay otros talleres, también se hizo talleres que se hizo talleres sobre tratamiento de lenguas en febrero, y todavía hay talleres pendientes, por ejemplo, estamos en tarea de hacer un lineamiento de líneas de base, porque a nivel de la región no se cuenta con datos precisos sobre la EIB en aspectos sociolingüísticos, no contamos con esos datos, se ha pedido una fichita para llenar y que no todas las ugeles no han entregado.</p> <p>UNICEF, apoya más que todo económicamente para hacer los talleres y hacer algunas actividades, el problema es que ha habido un retraso del año pasado que nos ha descuadrado las cuentas, porque no solo es la unidad de primaria que utiliza la ayuda de UNICEF, por ejemplo la dirección de gestión institucional. Entonces para este año no se ha hecho el desembolso de UNICEF, por los rechazos del año pasado, y por ahí Hipólito me dijo que no había planificado el levantamiento de línea de base, implicaba hacer todo un plan, preparar materiales y hacer algunas salidas. Bueno hemos estado conversando con Hipólito, para que se haga realidad, porque a la hora de querer elaborar un proyecto no hay datos, y ahora último, ha habido un curso organizado por la dirección regional a cargo de la dirección de gestión institucional, sobre el curso de estadística en IDE, se hizo por primera vez, y ahora tenemos los datos de toda la región, de que escuela son EIB, pero de la nómina de matrícula y de la opinión de los directores, y de la opinión de EIB, ahí por ejemplo estuvo el especialista de la convención, estaba el estadístico y el especialista de cada gel, entonces con ello se hizo este taller, pero con esta aclaración no se ha hecho un estudio sociolingüístico, nada de eso, si no es la opinión del director y de los profesores que hacen la nómina de la matrícula, pero se ha puesto algún parámetro, si el 25% de los niños son quechua hablantes, o de otra lengua en caso de los amazónicos entonces esa escuela es EIB, entonces eso fue un</p>	
--	---	--

	<p>parámetro, entonces por eso que algunos decían, pero esa escuela es EIB, porque sale castellano, porque más del 35% hablaban castellano y si es menos, entonces era EIB. En realidad eso no se ha trabajado con EIB, eso es lo que se dijo, estas escuelas que se han seleccionado ahora deberían ser escuelas bilingües, que es muy distinto a trabajar la educación multicultural bilingüe, que tiene mayor peso que la interculturalidad, ahora vemos que en la región, donde hemos hecho una estadística, no acabada pero es una muestra que ya se sabe más o menos cuanto de esto, porque el especialistas de esto conoce la institución educativa, puede haber una diferencia de 2% de error, pero no es tanto me parece, pero donde hay un poquito me parece que es la Ugel Cuzco, porque no hay especialista de EIB, entonces como hablan castellano, es una escuela hispana, pero en el fondo, me parece que no, porque el año pasado yo estaba con el programa PELA, y las escuelas focalizadas, eran la escuelas que estaban en la periferia de la provincia de Cuzco, y una escuela Pilcobamba, que es un caso real, que está cerca de la universidad andina, pero esta escuela, cuando yo fui, no podían entender, entonces me pregunte porque no están aprendiendo rápido, entonces empezó a verlos, observar, y como en el programa decía, que el acompañante debía hacer una sesión demostrativa y yo prepare una sesión de comunicación y lo realice en quechua, a pesar de que los niños son hispano-hablantes, entonces hizo una interrogación de texto con una canción en quechua y cuando le dije a la profesora, ella me dijo que los niños no me iban a entender, pero yo le dije que igual lo iba a hacer, y empezó la sesión y no era cierto lo que la profesora entendía, y los niños de segundo grado han leído perfectamente el texto, y han aprendido la canción y eso les enseñe en julio y en diciembre ellos se acordaban perfectamente de la canción y ellos estaban felices con la canción y querían que les vuelva a enseñar otra canción. Ahí me volví a confirmar que los niños puede hablar un castellano, pero no es para que aprendan, si no solo para comunicarse, pero no para ser usado como enseñanza, por ejemplo esa escuela debería ser bilingüe, a pesar que hablar español, hay que ver qué tipo de EIB se debería impartir, entonces yo recordaba que en la maestría recordaba esa diversidad de EIB, entonces el EIB con mayor tendencia al quechua o al castellano, esa clasificación, que hace un autor determinado, eso creo que encaja perfectamente en toda la ciudad de Cuzco que está lleno de migrantes, por ejemplo en mi escuela aquí en Pichu, que es una zona urbano marginal, bueno cuando yo volví de la maestría en el 2006, en el 2007 estuve con primer grado y tenía tres niños monolingües que solo hablaban quechua, y solo se comunicaban en su casa en quechua, entonces ellos no tenían que perjudicarse, entonces yo veo que la periferia de Cuzco es la misma realidad, porque el año pasado no solo fui a esa escuela, fui a Barrio de Dios, Luis Vallejo, a Choco, y es la misma realidad, los niños son migrantes, no tienen un castellano para entender de manera fluida. Entonces ellos necesitan más tiempo para responder esas pruebas en castellano, ellos deberían darse su tiempo y hasta adquirir un castellano como el que se exige en 4° grado, en que las escuelas EIB se analizan recién en 4° grado, entonces vemos que el 87% de la región del Cuzco son EIB.</p> <p>El ministerio tampoco tiene esa información, porque se hizo recién, hace dos semanas todavía, esa información solo la maneja UNICEF y la dirección regional, entonces eso nos hace pensar que esa evaluación que viene es denigrante tanto para los niños como docentes, porque solo se valen para decir que los docentes son malos, yo tengo mis dudas al respecto de la evaluación</p>	
--	---	--

¿Las escuelas quechua hablantes y machiguengas, entonces deberían tener EIB?

Me dijeron, pero no conozco personalmente, pero hay muchos migrantes de todo lado, y es un pueblo que se ha convertido casi igual al Cuzco, porque el migrante va a hacer trabajos manuales, ellos son gente del campo y muchos de ellos van con sus hijos y estos son quechua hablante.

Así debería ser no, yo creo que todas las escuelas deberían ser EIB, claro que en la ciudad no deberían ser escuelas bilingües, pero tal vez deberían enseñarles quechua, porque luego van a una academia a aprender quechua, porque la universidad ahora aquí en Cuzco les exige que para graduarse tienen que saber quechua y ello implica terminar los diez módulos, entonces lo mejor sería que lo aprendan desde pequeños, y mientras lo aprendan de menor edad, más facilidades hay para decepcionar la información.

Bueno la verdad no conozco, a nadie, hay un profesor que conozco de la zona quechua, que trabaja por la zona de Vilcabamba, el más se dedica a esa zona. Además el puesto no es de EIB, si no es por función, entonces es solo uno, además el EIB, ahora se habla en todos los niveles, y un docente no puede estar en todas los niveles. Y cuando, por ejemplo el diseño curricular, que se quiere elaborar, todas las direcciones dicen que debe de ser con el enfoque EIB, porque el PER (Proyecto Educativo Regional) al concluir que la región es una región EIB, pero que hasta ahorita el PER no se ha aplicado, porque solo ha quedado en políticas, ahora con el diseño curricular regional, el objetivo es tangibilizar ese PER, ósea ponerlo en práctica y tiene pues todo el peso de EIB. A pesar que no teníamos estadísticas, a ojo de buen cubero la región es EIB. Entonces ahí está la necesidad de tener profesores con formación EIB, entonces me doy cuenta que no hay profesores con formación EIB, con algunas escasas excepciones, pero no se le ha dado la importancia debida y eso con esa formación, están en la ciudad, pero no donde se los necesita, con lo que se pierde la poca formación, y tal vez sería bueno enfocar la formación completa de todos en EIB, tanto en universidad como en institutos pedagógicos, porque ahora hay muy pocos, lo que sería ya no una especialidad, si no como parte de la formación pedagógica, porque ahí se ha visto, que en Quillabamba, como era EIB, que personas de jóvenes rurales, siempre hay una especie de discriminación, entonces yo creo que eso ha hecho mucho daño, hasta ahora la EIB, que antes se hacía esto, pero ahora más bien hay un retroceso y no se ha potencializado, no se ha capitalizado, porque tal vez la dirección no se ha preocupado por llevar adelante la EIB, ha habido cierta dejadez y por mi experiencia laboral se cómo ha sido, claro que ha habido mucho trabajo hecho en la sociedad civil, pero siempre con enfoque intercultural, pero ahora he visto que en estos últimos años, no ha habido un gran avance.

En Quillabamba, pero no sé si está trabajando en EIB, creo que su sede es en puerto Maldonado, están relacionado con la iglesia, pero no recuerdo su nombre, antes trabajaban con EIB, pero ahora no recuerdo. Hay convenios que ellos han firmado, por ejemplo TAREA, que trabaja en CANCHIS, por ejemplo CADE, que trabaja en Chumbivilcas, ahora CEPROSIS, pero ellos no tienen convenios con la dirección regional, sino más bien con la Ugel Canchis que también trabaja EIB y hay otros que no me acuerdo ahora, hay varias ONG que trabajan EIB, no es un trabajo directo, pero por el convenio ellos hacen el trabajo. Unicef si hace un apoyo directo a la dirección

	<p>regional.</p> <p>¿Hay un trabajo conjunto al EIB con los gobiernos locales, en cuanto a las políticas que implementa la dirección regional? el gobierno regional, ahora tiene mucha predisposición a apoyar, por ejemplo ha empezado a elaborar el gobierno estratégico regional, entonces, para esto han participado el gobierno regional, el COPARE y la sociedad civil, todos con sus especialistas, esto se ha hecho con apoyo de UNICEF, ya hay un borrador de esto, la idea era incluir a los recursos ordinarios, ahora se ha terminado esto, ahora falta hacer los proyectos pequeños del plan operativo para lo que falta y básicamente lo que se quiere hacer es tangibilizar el PER. Entonces que se ha tocado de nuevo, la formación de docentes, con el enfoque EIB, la elaboración del diseño curricular, concluir y utilizar el PER. Entonces está enfocado el EIB con los otros enfoques mencionados. Entonces es un acuerdo macro regional que se hizo el año pasado, con Puno, Moquegua y Arequipa y no sé si Tacna, creo que no. Otros de ellos era educación rural, pero vimos que no debe ser aislado, sino también debe de abarcarlo EIB. Entonces por eso que se ha trabajado en base a estos ejes</p> <p>Si son accesibles, pero no está terminado, está en trabajo aun. Ahorita como le digo, en el plan de trabajo del gobierno regional, en lo respecto a educación, estaba la atención a la primera infancia, con varios proyectos, por ejemplo el proyecto de iscayacchay, el proyecto de la chozita escolar, toda la atención completa a los niños. Por un lado alimentación, por otro lado salud, por otro lado material educativo. Hay proyecto de desarrollo de talentos, que ya tiene expediente técnico que lo está haciendo el gobierno regional en la gerencia de desarrollo social.</p>	
<p>Félix QUISPE MAMANI Profesor encargado del Instituto Superior y Tecnológico de Quillabamba</p>	<p>¿Cómo es la formación inicial de los estudiantes del IST? La formación inicial en cuanto a docentes, hace dos años ha variado el currículo, donde incluye el manejo de internet, y de medios de comunicación y el aprendizaje del inglés de manera obligatoria. En cuanto a tecnología, hemos entrado al sistema modular, donde la certificación es por módulo. Así es, utilizar la batería de instrumentos que estén al alcance, internet, grabadora, proyectores.</p> <p>¿Qué tanto se ha avanzado en interculturalidad y bilingüe? Justamente hay tres vertientes, el castellano, el machiguenga y el quechua de la zona andina. Hemos trabajado con jefes de las comunidades y han concluido 10 indígenas machiguengas que han concluido sus estudios y ahora enseñan en las escuelas del bajo Urubamba. Solo uno, Absalón Vargas, que es machiguenga.</p> <p>El ministerio nos limita a nosotros, hemos querido hacer un proyecto amazónico, pero ahora último, hace dos meses, el gobierno regional nos dio un buen gesto para poder instalar un módulo de interculturalidad. Ahorita estamos en discusiones por la forma de enseñanza del quechua.</p> <p>La zona de Quillabamba es el bastión de la zona del cusco. Antiguamente ha sido una zona de machiguengas, pero ahora se habla mayormente el quechua.</p> <p>¿Hay investigaciones de corte intercultural en el instituto? Hay un divorcio entre lo social y la investigación, en Quillabamba no se está formando una mente que una estas dos situaciones.</p>	<p>Políticas educativas de EIB regional</p>

	<p>Sí, hay investigaciones en los quechuas hablantes, donde los estudiantes hicieron eso para poder graduarse. Lo que hemos planteado es que los docentes fomenten estas investigaciones pero predicando con el ejemplo, o sea, hablando ellos en su idioma natal.</p> <p>El ministerio oferta los nombramientos, entonces tenemos que reforzar en asignaturas básicas como lenguaje, matemática, pero hacer con otras proyecciones en EBI, así no hacemos, pero sería ideal.</p> <p>¿Tienen relación con la municipalidad? Si, cuando aperturamos carreras tecnológicas, ahí nos falta aparato administrativo y la municipalidad nos apoya con algunos técnicos y lo está cumpliendo de manera cabal. Ahora hay el proyecto de construcción del módulo escolar que serán seis ambientes, con salas de cómputos como implementación, ahora últimamente nuestras filiales en distintos lugares de la región.</p> <p>Ahora los docentes que trabajan en las filiales son pagados por las municipalidades y nosotros monitoreamos a esos docentes y necesitamos que las empresas gasíferas nos apoye.</p> <p>Justamente tendría que ser fortaleciendo la EBI, alcanzar de repente nuestras propuestas a estas instituciones y que nuestros estudiantes de últimos ciclos vayan a hacer sus prácticas a estos sectores, eso sería más que todo, como un convenio formal, pero la parte económica nos limita a nosotros, ya que gran parte de la población tiene una economía deprimida, y como no hay oportunidades tienen que salir un poco lejos a hacer sus prácticas, hay muchas instituciones educativas donde no hay un aula o salón del maestro donde podemos preparar nuestras clases.</p> <p>Así es, el gobierno regional nos inculca eso, y diversas universidades viendo el aspecto económico solo ven el aspecto lucrativo</p> <p>¿En de la carrera de pedagogía, cuantos estudiantes son indígenas? Le será franco, en 21 años de existencia, han egresado unos 1'500 maestros, de los cuales a groso modo unos 300 serán unos estudiantes indígenas que viene a ser un aproximado del 20%.</p> <p>¿Cómo se podría apoyar la educación básica de aquellas poblaciones que están alejadas? En esa parte, tenemos una limitación, hemos estado buscando apoyo, pero no lo hemos conseguido, así que nosotros con recursos propios hemos instalado internet, pero es muy lento, así que lo decidimos suspender, tenemos un intercambio de información con la UGEL, la cual hace algunos eventos en este auditorio donde estamos, pero falta masificar y hacer llegar a todos lados la información.</p> <p>Quisiéramos eso, no sé, de repente buscar un convenio con alguna institución, porque estamos sin el internet, pero ahora con los avances tecnológicos estamos muy quedados en ese aspecto. El municipio nos apoyó con el internet por medio año pero hubo una serie de percances y pues tuvo que suspender esta ayuda.</p> <p>Si lo hay, justamente hablaba de eso, el gobierno regional nos orienta para poder lograrlo.</p>	
--	---	--

	<p>¿Esa formación en EIB sería como segunda especialidad? Sería como formación primaria, netamente para estas zonas, tendríamos que dar a todas las áreas, pero el tratamiento curricular para esos indígenas, es algo especial, enseñarles todas las áreas con EIB. Debemos tener otras metas y estrategias.</p> <p>¿Ahora con esto de la nota 14, que se declara que es obligatorio el examen de ingreso o más, ha disminuido el número de población indígena en el instituto? Justamente, el MINEDU no tiene las capacidades para poder observar el desarrollo académico de los estudiantes de la zona, entonces, incluso teníamos la inquietud de hacer llegar, como una especie de documento indicando un tratamiento especial para estos estudiantes que desean estudiar pedagogía, pero que no alcanzan a pasar el examen.</p> <p>Bueno, en esa parte podemos mencionar que podría ser el poco implemento de nuestros laboratorios, otro podría ser la contratación de los técnicos en informática, que no son muy responsables en su labor, llegan tarde y no cumplen con su labor como debe de ser. Otra de las cosas que se debe resaltar es que la educación pedagógica no es igual que la educación tecnológica y nosotros tenemos problemas justamente en la formación técnica.</p> <p>¿Exacto, también una formación en competencias actitudinales? Hicimos un pequeño diagnostico en estas instituciones, con el objetivo de poder tener las practicas iniciales para nuestros estudiantes, pero pues muchas veces los chicos no son responsables, entonces por eso es necesario también impartir una educación actitudinales.</p> <p>¿Usted conoce la problemática educativa del distrito de Echarate? Aquí el asunto fundamental son los aspectos limítrofes, hace tres años yo baje a un congreso en nuevo luz, entonces aparecieron todos los jefes de las comunidades, y aparecieron que se estaba trabajando 22 proyectos con la pluspetrol, lamentablemente estos proyectos también cumplen con ese enfoque mercantilista, por ejemplo, hablaba con una joven especialista sobre el derecho indígena, y yo le pregunte que cuantas veces al año visitan las comunidades indígenas, y ella me digo que venía por primera vez debido al congreso, entonces el fallo está ahí, porque no dan atención en lo que se enfocan. Ahora el proyecto IMA, entonces los comuneros se quejaron, porque les trajeron gallinas y ellos no supieron cómo alimentarlas y estas se murieron. Entonces si enfocamos estas acciones desde un punto de vista educativo, hay bastantes problemas, en cambio vemos que la formación en la educación religiosa tiene más apoyo, entonces vemos que la problemática de la educación de Echarate es un problema complejo.</p> <p>¿Cuándo vivimos más temprano había un taller de pro-rural, que estaban viendo el tema de alternancia educativa, ellos están trabajando con este programa para la educación secundaria? Exactamente, ellos manifiestan que si vale trabajar ese proyecto en esa zona, porque es netamente rural y los jóvenes requieren un seguimiento un poco más cercano, por ejemplo llega al colegio el joven y le enseñamos la educación que el MINEDU nos dictamina, y ahí trabajamos con él, pero luego más allá no hay otra cosa.</p> <p>¿Hay influencia de la gente del campamento del gas que va y</p>	
--	---	--

	<p>viene? Esto ha generado una gran cantidad de homosexuales, hay fuerte influencia del sida por la región, no solo eso, también hay poca identidad cultural, cada vez más se está desarraigando eso de la población, entonces por una parte si analizamos la situación de la explotación del gas, no solo hay una explotación económica, sino también la explotación natural que está haciendo que el indio pierda su cultura, hay una parte del bajo Urubamba que quiere distritalizarse, debido a que hay una gran cantidad de migración proveniente de Sepagua, que tienen toda una cultura distinta de la gente que de esta zona.</p> <p>¿Qué comunidades quieren distritalizarse? Está Nuevo mundo, Camisea, Quimbiri, justamente en el congreso que fui, se armó un pleito fuerte, pero me preocupa que no se ve la presencia de los caciques en el bajo Urubamba, me preocupa, no hay ni agua para beber, están sacando agua de pozos, no hay agua potable, y ahí se ve que el municipio pide dinero del canon minero, pero no se ve en que está gastándolo.</p>	
<p>Humberto ECHIA ROCANGEL Profesor de Secundaria del Área de Comunicación</p>	<p>¿Cuál es su nombre señor? Humberto Echia Rocangel</p> <p>¿Usted es profesor del aula de comunicación? Así es, profesor de secundaria.</p> <p>¿Dígame, usted estudió para ser profesor de secundaria? Si soy egresado de la universidad, soy bachiller de Educación, mi campo es la lengua y la literatura</p> <p>¿Hace cuánto que enseña en esta escuela? Acá recién desde este año que vengo enseñando, a partir del II Trimestre, he enseñado en otras instituciones.</p> <p>Encargatura de dirección Bueno, con respecto a sus docentes, podemos decir que ya hay profesores nombrados, para las instituciones, más bien lo que es infraestructura como usted podrá observar esto se ha quedado inconclusa, en vista de que el municipio de Echarate, con un consorcio llamado Quiteni, han entrado a otros a lo que es la etapa de arbitraje, por lo tanto, por lo juicio se ha hecho un juicio judicial y lamentablemente los perjudicados somos nosotros los docentes y los alumnos, ahora con respecto al debido como falta, lo que nos falta es infraestructura, no hay laboratorios, porque así la visión de la institución es que tenga todas las áreas que se dicta sus propios talleres para que el trabajo laboral que tenga sus propios talleres, inclusive, por eso para educación para el trabajo tenemos adquirido algunas maquinarias para carpintería, queremos también que funcione para las mujeres lo que es corte y confección, industrias metálicas y nos falta laboratorios, pero desgraciadamente no está concluido y el problema es grande</p>	
<p>Leónidas JUÁREZ Director Encargado del Colegio Miguel Grau</p>	<p>Mi nombre es Leónidas Juárez, soy director encargado y enseño las áreas de educación ciudadana y cívica, en educación secundaria en el colegio Miguel Grau. Yo vengo enseñando desde el 2003, y asumí la Encargatura desde el 2004</p> <p>¿Cuáles son sus principales logros como docente? Bueno, como director en este caso en su mayoría de los años, ha sido las gestiones que se ha hecho, en un principio la institución no tenía</p>	

	<p>infraestructura, pero ahora ya hay, pero solo que se suscitó ese problema, hemos llegado a ser el deporte, hemos sido el 2° lugar a nivel regional de los juegos escolares sub-14 de mujeres y también ahora con respecto a lo que es lo académico, nos falta muchos materiales, lo que nos limita. Por ejemplo con toda esta infraestructura debería tener un proyector, para poder dar una educación virtual.</p> <p>¿Ahora los logros como formación docente como en educación cívica cuáles son? Yo en el presente año, recién asumí la materia, bueno el objetivo del área es la cultura y la identidad nacional.</p> <p>¿Qué problemas de aprendizaje encuentra en los niños y niñas? Los problemas de aprendizaje que veo es que estamos en un distrito rico del Perú, ahora lo que es el aspecto social, se ha olvidado a la población, créame, que está instalada la empresa explotadora del Perú, aparentemente ha crecido, pero la gran mayoría está en una extrema pobreza, por ejemplo los costos son muy elevados, por ejemplo los alumnos no toman bien sus desayunos, que consiste mayormente en café con yuca, y la mayoría sin desayunar, y la alimentación se convierte en el principal problema. También vienen de familias desintegradas, ahora cuando la empresa que ha venido y se instaló aumentó el índice de desintegración familiar, los problemas emocionales aumentaron y eso repercute en la educación de los niños. Y los docentes estamos iguales, con sueldos bajos y costos muy elevados, por eso que muchos docentes solo por vocación venimos a estos lugares, porque si no nos iríamos.</p> <p>¿Cómo participa los padres de familia en la escuela? Hay una extrema pobreza, los padres para mantenerlos, se dedican con más ahínco a su trabajo, pero el 80% de padres descuida a sus hijos.</p> <p>¿No ayudan a sus hijos en tarea, no van a las reuniones de la APAFA? Si asisten, pero ahora que estén juntos, no lo están, hace años pensamos que se tenía que establecer un albergue estudiantil, pero necesitaría bastante logística.</p> <p>¿Participan las autoridades locales en el colegio? Cada uno va por su lado, no hay coordinación con ellas, porque si pedimos apoyo, nos pasean y nunca se llega a nada concreto.</p> <p>¿Los docentes de primaria reciben capacitación por parte del MINEDU? Al inicio del año lo hace la UGEL, pero los años pasados nos han dado capacitaciones tardías, por eso pedimos que en los meses de enero, febrero, se den capacitaciones integrales, con becas y otros beneficios, igual los estudiantes que no gozan de ningún beneficio o beca, por lo que pedimos que ellos gocen de becas, por ejemplo las empresas sí podrían.</p> <p>¿En qué consistió las capacitaciones de a comienzo del año? En manejo de estrategias, aprendizaje principalmente.</p> <p>¿Recibe visitas de especialistas de la UGEL? Sí, pero solo una vez al año, porque la UGEL no tiene personal completo. Hacen el monitoreo de los docentes, como vienen trabajando</p>	
--	--	--

	<p>¿Trabaja en redes o grupos de inter aprendizaje? Nos falta trabajar en ello. Lo que son nivel secundario, está el Alto Urubamba, Alternancia y Progreso algo de 4 colegios y en primaria, pero no tenga la información completa de quienes participa pero casi la mayoría.</p> <p>¿Y trabajan en redes? Sí, pero como le digo, falta trabajar sobre esto. Hasta el momento, nos hemos reunido solo dos veces, falta todavía mejorar eso.</p> <p>¿Los padres de los estudiantes tienen alguna lengua materna distinta al castellano? Claro, el quechua y algunos que tienen como lengua nativa el machiguenga</p> <p>¿Los alumnos también hablan estos idiomas? Sí, pero el quechua más que todo por ordenanza regional, todos llevamos el taller de quechua</p> <p>¿Los docentes son alumnos en dichos talleres? No, hay un docente destinado para enseñar quechua. En esa parte con más precisión le puede decir el profesor de quechua y más que todo los resultados están regulares.</p> <p>¿Han abordado para algo el tema de la interculturalidad, en el currículo escolar? Justamente sobre eso, hablamos en la educación cívica, se habla bastante, pero analizando la interculturalidad donde damos a entender que ninguna cultura se antepone por encima de la otra, en el lugar que vivimos, en la práctica, no se da esa interculturalidad, sobre todo en la sociedad, en el colegio se da la interculturalidad, respetamos su idioma de los alumnos.</p> <p>¿Entonces han tratado el tema de interculturalidad con los docentes? Como trabajamos por área, está destinado trabajar la interculturalidad, la existencia de lo que son los idiomas. En el colegio, los chicos ya saben que no existe la raza humana, pero si etnias.</p> <p>¿Los padres de familia a que se dedican? A la agricultura, y al comercio los que viven en la ciudad y algunos en trabajadores de empresas, pero son mínimos.</p> <p>¿Qué cultivan? Café, cítricos.</p> <p>¿Respecto a los niños, de que comunidades vienen? Nuestros alumnos son del medio rural, los que tienen dinero son solo unos cuantos pero también estudian acá, pero solo uno que otro. Nuestros alumnos de padres pobres. Efectivamente, o sea como usted sabe, hay muchos que no están matriculados, la UGEL mismo, tenemos nuestras metas de atención de alumnos y si nosotros superamos esas metas, nos dicen para que si no tienes como recibirlos, así nosotros asumimos, de hecho que no negamos la matrícula, los niños que no tienen los medios económicos suficientes, que no paguen ni la APAFA.</p> <p>Hay deserción escolar de alumnos, sí, pero todos los adolescentes</p>	
--	--	--

	<p>que viven en el campo, ya nadie los controla. Más que todo en el distrito mismo, ya que se necesita muchos técnicos para las empresas. Sería bueno que se trabaje lo que son becas escolares.</p>	
<p>Representante de la Etnia Yine</p>	<p>RAQUEL URQUIDEA</p> <p>¿Cuáles son los principales problemas de educación que percibe en el distrito? Los principales problemas en educación es la enseñanza en el idioma en los niños, en machiguengas, no tenemos profesores machiguengas, como tenemos dos comunidades, si realmente enseñamos el idioma yine. Mayormente en Alto Urubamba tenemos esos problemas, en Bajo Urubamba, todavía están enseñando en sus propios idiomas, lo que nos está faltando son también los textos, en los primeros grados en el idioma machiguenga.</p> <p>¿Cuáles son las principales fortalezas de la UGEL de la provincia? La fortaleza, bueno, puede ser la unidad de gestión educativa, que mantiene tres especialistas, pero no tenemos mucha fortaleza ni apoyo. Es que no tenemos viatico para monitorear la zona, no nos dan movilidad, como no hay carretera, necesitamos un bote, pero no tenemos eso tampoco. No podemos desplazarnos, tenemos que estar ayudándonos entre padres de familia y no podemos llegar como realmente debe de ser.</p> <p>¿Eso seria las debilidades? Así es. Otra debilidad seria que como por falta de movilidad, casi no estamos permanentes en las comunidades, hay otra en la cuenca y necesitamos estar ahí acompañando a los profesores, monitoreando y asesorando.</p> <p>¿Realizan algún tipo de acompañamiento pedagógico a los docentes? Si, nosotros cuando nos vamos a supervisar, siempre nos quedamos dos o tres días para acompañar a los docentes, pero este año si hemos tenido profesores acompañantes, pero eso no hemos tenido la oportunidad de tenerlo en nuestra zona, hemos perdido esas dos plazas. Porque no había profesores que realmente puedan estar en esa plaza, porque hubo evaluaciones, han estado concursando 5 profesores y no alcanzaron el puntaje y perdimos la vacante</p> <p>¿Cómo realizan el acompañamiento pedagógico? Bueno, ahorita no tenemos casi esas personas que deberían acompañarlos pues en las instituciones, así que solo se ve aquí en el distrito de santa Ana, no si se abra en otros distritos, pero en acá en Quillabamba, en su UGEL. Estar con los docentes, viendo con las sesiones de aprendizaje, estrategia, ver cómo trabajan realmente los docentes en las áreas pedagógicas, estamos con ellos, con los docentes, para poder ver debilidades o como enseñan realmente en todas las áreas.</p> <p>¿Con que frecuencia visitan las comunidades? Nosotros prácticamente, casi tres veces al año, si estamos en la coordinación, solo lo hacemos en rio grande, no podemos entrar en las cuencas, solamente podemos movilizarnos, pedimos apoyo a las empresas y algunas instituciones. De vez en cuando las empresas las apoyan, pero cuando hay cupo, llevan, si no, no lo hacen. Bueno, ahora solo Pluspetrol y Repsol de vez en cuando.</p>	<p>Políticas educativas de EIB regional</p>

	<p>¿Realizan algún tipo de capacitación al docente? Si, en inicio del año escolar y también en el mes de agosto y diciembre Primero en, el inicio, hacemos una implementación del inicio escolar, cuales son los documentos que deben presentar, como debemos estar con los docentes y otro es como presentar todas las documentaciones, para que puedan entregar en la unidad de gestión educativa. En el mes de agosto hacemos la implementación en unidad de aprendizaje, las unidades didácticas, toda la parte pedagógica</p> <p>¿Qué estrategia utilizan en su gestión dirigida a los docentes de la provincia? Las estrategias que tenemos son, ir al lugar, y estar con ellos en reuniones, pero pidiendo apoyo con otras entidades sobre todo en materia logística para poder hacer nuestro taller</p> <p>¿Los docentes están organizados en redes o grupos de aprendizaje? Sí, tenemos tres redes, redes de nueva luz, la de rio picha, y la de Camisea. Hay en nueva luz 9 escuelas, y en otras hay 10 por cada una aproximadamente conformando los tres niveles y estas tres redes pertenecen al bajo Urubamba</p> <p>¿Qué hicieron esa reunión donde estaban todos los coordinadores? Vimos como teníamos que supervisar, como pedir capacitaciones con especialistas, se han conformado algunas redes donde nos reunimos para saber invitar a los de la UGEL.</p> <p>¿La EIB en que niveles trabaja? Tenemos en inicial y primaria</p> <p>¿Cómo es el trabajo en los distintos niveles de gestión? En el COPALE, hace tres años hemos estado con ellos, en alguna forma hemos participado, para tener el PER, de la UGEL, si hemos estado, bueno han invitado a algunos dirigentes.</p> <p>¿Pero qué tan activo es el trabajo con el COPALE? Ahora en nuestra zona casi no funciona, porque no sale una resolución de los representantes, pero no sale la resolución y casi no sale en el bajo Urubamba. Por decir, han hecho un libro donde nos insertan en la educación, pero esos libros no llegan a las manos de directores, no llegan a las instituciones.</p> <p>¿Qué libro es ese? Es un libro con formación de COPALE. Todo es hecho por la provincia de Cuzco, realizado hace 3, 4 años, pero no veo que se repartan para saber en qué estamos en EIB.</p> <p>¿Cuál es el grado de relación que tiene la UGEL que tiene con la municipalidad? Este año, poco a poco se está viendo el apoyo de la municipalidad, nos apoyan con docentes, donde falta docente, la municipalidad paga el docente. Por ejemplo en nueva luz, tenemos 3 docentes nombrados y 154 alumnos y la municipalidad nos apoya con docentes en aulas.</p> <p>¿Usted conoce la realidad de las comunidades donde están los colonos, hablan quechua los niños? En el bajo Urubamba casi no hay quechua hablantes. En el Alto Urubamba ahí sí creo que hablan el quechua al igual que los</p>	
--	---	--

	<p>machiguengas que hablan quechua, pero los docentes no hablan quechua.</p> <p>¿Dices que se hizo un texto machiguenga? Se hizo un texto para probar el alfabeto machiguenga y lo organizo el MINEDU. Había una especialista, Eliana Kategari, que es machiguenga, con ella coordinamos para hacer estos talleres con las comunidades, para ver, para hacer la producción del texto, pero no ha habido continuidad y la razón la desconozco.</p>	
<p>Director de la UGEL de La Convención</p>	<p>José Grovas Gonzales.</p> <p>¿Desde cuándo es director aquí? Estoy a partir de enero de este año, y en ese sentido, estamos dedicados a ver los mejores espacios educativos para dar una reorientación a la labor educativa tanto a lo pedagógica como lo administrativo.</p> <p>¿Cuáles son los principales problemas de educación que percibe? Si hablamos del distrito de Santa Ana, por ejemplo, a nivel del estado, declarar instituciones educativas emblemáticas pero sin presupuesto público, con lo que se perjudica al estado y esperamos que ahora con el nuevo gobierno halle una reorientación de la situación.</p> <p>¿En el distrito de Echarate, que problemas educativos encuentra? A nivel general, tenemos la falta de docentes, si bien es cierto en primaria necesitamos atender con docentes en el bajo Urubamba, porque no es en el caso, atendido con una situación más concreta y no podemos permitir que niños de 5 años caminen 8 horas para llegar a una institución educativa, o casos de niños de secundaria que tienen que cruzar el río y hacer la ruta en más de medio día, por eso queremos ampliar la cantidad de servicio educativo, por ejemplo en la comunidad nativa que solo tienen primaria, y luego de terminar, se quedan ahí no más. Por eso se implementara la educación secundaria en esta comunidad. Felizmente la municipalidad de Echarate no está apoyando en ese sentido con contratación de docentes</p> <p>¿Cuáles son las principales fortalezas de la UGEL de La Convención? La primera sería contar con instituciones educativas con apoyo de municipios. Sin embargo, todavía no se está autorizando el pago a los docentes para que sigan enseñando. Hay muchas zonas que se están reabriendo, luego de que las personas están volviendo luego de pasado la época del terrorismo y no podemos dejar sin colegios a estos niños que están volviendo con sus padres, menos mal los municipios nos están dando la mano con la infraestructura. En el otro aspecto, esta los especialistas que tenemos para monitorear las instituciones. También hacemos convenios con la ONG Tarea, con UNICEF, para que nos apoyen con la EIB y eso lo hacemos con coordinación del gobierno regional y así posibilitar la apertura de instituciones de carácter superior tecnológico, en caso como el nuevo mundo, de santa teresa, donde ya está funcionando algunas especialidades como informática.</p> <p>¿Cuáles son las principales debilidades de la UGEL de La Convención? Es que tenemos una zona extensa, y los especialistas no pueden cubrir todo el territorio, otro aspecto es la movilidad, por lo que necesitamos por lo menos dos camionetas.</p>	

	<p>¿Realizan algún acompañamiento pedagógico? Si, está el proyecto PELA en varias sedes y en educación primaria hay 4 acompañantes y dos acompañantes para el nivel inicial, esto está ayudando a que tengamos que dar una nueva mirada en la educación, pero no es el todo, pero necesitamos ayuda en la secundaria. Lo que nosotros vemos, que a nivel del Cuzco, plantearemos que a nivel curricular se engrane al alumno que luego de secundaria siga la universidad.</p> <p>¿Con que frecuencia visitan las comunidades? La más próxima es a través de los coordinadores educativos, pero falta llegar a varias instituciones educativas.</p> <p>¿Realizan algún tipo de capacitación docente? Sí, en el mes de marzo hemos capacitado a los directores en el tema del liderazgo, y también invitamos a los fiscales para ver el tema de violencia familiar, educación sexual para que se tenga que ver desde un punto de vista más legal.</p> <p>¿Realizan capacitación de unidades de aprendizaje, las áreas de comunicación y matemática? Sí, se capacitan en diseño curricular, diseño de unidades y desde poco los responsables de PELA también acompañaran.</p> <p>¿Qué estrategias realiza su gestión con respecto a la administración de escuelas? La organización de grupos de interaprendizajes estas en las redes educativas, son redes educativas que se conforman en distintos sectores, teniendo el grupo profesional entonces nos remite con las actas respectivas y nosotros los reconocemos a través de una dirección directoral, y aquí es donde damos el apoyo con el grupo de especialistas.</p> <p>¿Cómo es el trabajo en los distintos niveles de gestión, como EL COPARE, COPAL? Tenemos relación permanente con ellos, buscamos la interrelación.</p> <p>¿Cuál es el grado de relación con la municipalidad? Son nuestros aliados principales, hay una vinculación estrecha, coordinamos acciones en conjunto, tenemos convenios interinstitucionales, son ellos los que dan los profesores contratados en estos niveles.</p> <p>¿Tiene algún tipo de convenio con las empresas? Vamos a firmar un convenio con la TGP y otra organización que interviene en el tema del gas, pienso que estos días firmaremos un convenio para la intervención en cocinas, y a los dos meses ya estaríamos entregando lo acordado</p> <p>¿Qué expectativa tiene al firmar este convenio con la TGP? Nosotros hemos planteado a TGP que se haga una intervención integral, donde se hable de infraestructura, de alimentación, de implementación de aulas de informática, igual de dotación de material educativo y áreas recreativas. Nosotros también planteamos una atención de salud en las instituciones educativas.</p> <p>¿Con respecto al fortalecimiento de capacidades de la UGEL, que es lo que ustedes esperarían? Necesitamos capacitación y actualización en el tema de labores</p>	
--	--	--

	<p>administrativas, en las nuevas corrientes educativas, donde la educación tenga que servir para la vida, como lo plantea Mariátegui, no tenemos necesidades de tener en cuenta a pensadores de otros lados.</p> <p>¿Cuál es el enfoque que se está dando en Urubamba con respecto al EIB? En lo referente a este tema, dentro del proyecto educativo regional, replantearemos este asunto, porque tenemos lo amazónico y lo andino. Además tenemos comunidades nativas distintas y por ende lenguas distintas. Hemos determinado que irán dos especialistas de EIB para plantear un nuevo diseño curricular amazónico.</p> <p>¿En el caso de los colonos que han migrado de la zona andina al alto Urubamba, que opina de enseñarles quechua-castellano? Tenemos algunas dificultades, que solo hablan el castellano, y esto hace que los docentes tengan que aprendan otro idioma, en el caso del bajo Urubamba, tenemos ahí si el problema, porque nos falta docentes EIB.</p>	
--	--	--

<p>Dionisia HERMOZA HUAMÁN Presidenta de la APAFA del Colegio Miguel Grau</p>	<p>Estamos en Quiteni, hoy 17 de agosto, estamos con la presidenta de la APAFA del colegio Miguel Grau, que atiende los niveles iniciales, primaria y secundaria ¿Cuál es su nombre? Dionisia Hermosa Huamán</p> <p>¿Qué actividades realiza la APAFA? Realizamos actividades cuando hay eventos, y ayudamos a organizar evento de deportes y eso.</p> <p>¿El requerimiento que requiere? Es todo lo que es papeles de escritorio, tachos, escobas, todo lo que es para dictar clases tranquilamente.</p> <p>¿Y a quién se pide eso? Cada fin de año damos una cuota de APAFA, y por votación de los padres de familia se pone una cuota de APAFA que es por derecho, que puede ser 10,20,30 soles y este año ha sido 30 soles.</p> <p>¿Realizan actividades como inmobiliaria escolar o mejorar la infraestructura de la escuela? Antes se hacía, pero ahora ya no se puede por falta de presupuesto, teníamos una obra que la dejamos inconclusa y que ahora saldremos a protestar para poder terminarla.</p> <p>¿Qué obra era esa? Todo lo que es infraestructura, es una construcción nueva que no está concluida.</p> <p>¿También la APAFA ve las situaciones de la enseñanza? Siempre vemos eso, como la puntualidad de los docentes.</p> <p>¿Cómo se comportan los docentes de la educación primaria? Mayormente todos los años se cambia de docentes y quieren irse a otro colegio y no quieren trabajar, cada profesor tiene su carácter, por eso no hay mucha coordinación</p> <p>¿Se van porque consideran que es muy alejado de la ciudad? Así es, porque está lejos de la ciudad, porque están lejos de sus familias, solo algunos no pasa eso.</p>	<p>Políticas educativas de EIB regional</p>
---	---	---

	<p>¿Cuáles son los problemas que atraviesa la escuela? Son esta obra inconcluida, ahorita el nivel primaria, están en aulas precarias.</p> <p>¿Ustedes van a reclamar al municipio para el arreglo de la infraestructura? Así es, todos los padres de familia lo haremos.</p> <p>¿Existen niños y niñas que no asisten a la escuela? No tengo conocimiento de eso, no vemos eso en la APAFA.</p> <p>¿Son beneficiarios del programa JUNTOS? No.</p> <p>¿Hay algún programa social que llega a la escuela? Solo el PRONAA.</p> <p>¿Qué cosa tendrían que hacer los padres para resolver los problemas de la escuela? Organizarse como una sola persona para pedir por nuestros derechos.</p> <p>¿Existe el CONEI? Sí, a nivel primario, inicial y secundario. Ahorita los CONEI no están funcionando como debía de ser, pero si anteriormente el CONEI siempre ha estado ante la expectativa de profesores o que es lo que tienen las necesidades en eso siempre, pero ahora últimamente no han estado actuando como debería de ser.</p> <p>¿Y por qué se da eso? Tal vez por lo que no tienen conocimientos de las funciones que tienen.</p> <p>¿O sea no están actuando de forma activa? No, no están de forma activa, en tanto de primaria y secundaria.</p> <p>¿Qué lengua materna tiene? Castellano.</p> <p>¿Su familia siempre ha estado en esta comunidad o migraron de otro lado? Siempre he educado a mis hijos acá, yo también soy una ex alumna de acá, mis papás también son de acá.</p> <p>¿Hay muchos niños cuyos padres sean de las zonas andinas? Si hay, pero no muchas.</p> <p>¿Y los niños hablan el quechua? Hay pocos que hablan quechua, y papás que hablen quechua.</p> <p>¿Qué otras lenguas hablan en esta comunidad? Castellano y machiguenga.</p>	
<p>Yorleni YUPANQUI UMERES Directora del Colegio N° 50898</p>	<p>Estamos hoy 17 de agosto, estamos en el centro poblado de Quiteni, con la señora directora del colegio 50898, buenos días señora directora Buenos días señorita, ante todo muy cordial saludo, mi nombre es Yorleni Yupanqui Umeres, quien está al cargo de la dirección de dicha institución educativa.</p>	

	<p>¿Cuál es su especialidad? Mi especialidad es nivel primario</p> <p>¿Qué edad posee? Tengo 41 años</p> <p>¿Hace cuánto enseña en esta escuela? Estoy desde el año 1994.</p> <p>¿Y este año esta como directora adjunta? Me han encargado porque el director esta de licencia por motivos de salud.</p> <p>¿Cuáles son sus principales logros en su labor como docente? Bueno lo que nosotros hemos siempre pedido, mejorar la educación de los niños en cuanto a la lectura y la escritura, aparte de eso no podemos lograr en esta edificio, porque este local que usted observa, no es nuestro, simplemente es un local prestado por parte de la región inca, como usted ve este no es un local donde puedan recibir buena educación</p> <p>¿Pero cuáles son sus logros como docente? Más que todo ver por la preparación, el aprendizaje del alumno en cuanto a su metodología de educación.</p> <p>¿Cuáles son sus principales dificultades en su labor como docente? Bueno, las circunstancias que encontramos nos dio que no contamos con material didáctico adecuados a esta realidad, puesto que los materiales del MINEDU llegan a destiempo, por eso mismo los docentes casi no pueden desenvolverse o dar un buen aprendizaje.</p> <p>¿Cuándo llegaron los materiales educativos de primaria? Recién este año, hemos recibido dos bloques materiales, los que son los ábacos, los bloques lógicos que son para matemática y los libros que siempre cada año tras año llega la misma libro que no modifica o no hay un cambio como dice que hay el gobierno.</p> <p>¿Pero este año se ha entregado nuevos materiales para primaria, nuevos textos? No, simplemente viene para segundo y primer grado.</p> <p>¿Alguna otra dificultad? Bueno más que todo señorita estamos sufriendo hace 4,5 años de local, no contamos con un local adecuado, esto parece un gallinero, como observa y el calor es terrible, por eso pedimos al gobierno regional, al señor presidente, que nos haga un local bueno, adecuado, que trate de concluir, que no gozamos por el momento de algo bueno.</p> <p>¿Cómo hacen para superar las dificultades materiales? Bueno, como le decía nosotros nos adecuamos con los padres de familia, tratamos de coordinar con ellos y adquirir alguna que nosotros, preparamos nuestros sesiones de clase.</p> <p>¿Elabora materiales con los padres de familia? Con los padres de familia y también con el alumnado.</p> <p>¿Cuáles son los principales problemas que tienen los niños y niñas?</p>	
--	---	--

	<p>Principalmente el abandono de los padres, no los apoyan en las tareas, solo se dedican a sus actividades, la mayoría son agricultores y no se les ayuda para que puedan estudiar.</p> <p>¿Pero no han detectado problemas específicos de aprendizaje de niños? Lo otro es el maltrato físico psicológico hacia los niños.</p> <p>¿Participa las autoridades en las escuelas? Sinceramente, ninguna autoridad ha participado en la sesión, a veces las de salud, pero no en su totalidad.</p> <p>¿Y los padres participan en la escuela? Participan cuando hay reuniones, cuando hay reuniones convocadas por los docentes.</p> <p>¿A través de la APAFA o los CONEI? A nivel de APAFA se ha llevado una escuela de padres, porque ha habido un problema económico, porque están resentidos los papás entonces por ese motivo no se estaría haciendo.</p> <p>¿Y escuelas de padre sobre que temática tocan? Este año no hemos elaborado, el año pasado se ha centrado en maltratos físicos, lo que es la educación y los valores.</p> <p>¿Reciben los docentes capacitaciones por parte del MINEDU? Nosotros aquí en el poblado de Quiteni, carece de capacitaciones, todo Echarate carece de capacitaciones, solo una vez al año recibimos al inicio de año, por parte de la UGEL</p> <p>¿Cuánto tiempo dura esa capacitación? La verdad que todo dura un día, lo hacen de emergencia, no sé porque será eso, si habrá presupuesto o no, pese a que nosotros hemos reclamado que queremos que cada trimestralmente, un curso de capacitación especializado como dice el gobierno, entonces no han dado a cumplir lo que dicen, simplemente, vienen a comienzo de clases cuando se va a elaborar, cuando va a ser el inicio de clases, tal día, simplemente se dice a grandes rasgos y todos los años repiten lo mismo, no hay otra novedad, no hay un enfoque nuevo y bueno.</p> <p>Solamente ven rápidamente a partir del calendario cívico Calendarización del año escolar, eso es lo que se basa las capacitaciones.</p> <p>¿No reciben capacitaciones de ninguna ONG? De ninguna, pese a que incluso el año pasado se ofrecieron la empresa TGP ofrecieron a dar un curso, pero que paso, que nos teníamos que ir a otra comunidad y nosotros no contamos con los medios económicos para poder desplazarnos, a veces los docentes estamos muy en cuanto al pago, muy pésimo, entonces son pudimos a pesar que si quisiéramos ir.</p> <p>¿Reciben visitas de los especialistas de la UGEL? En el mes de mayo vinieron los supervisores, supervisaron unas 4 secciones nada más. En la visita vinieron a revisar lo que es la unidad de aprendizaje, carpeta pedagógica, los leccionarios, el registro y como se desenvuelve el docente y las clases. De observadores han estado los señores y dieron algunas pautas a cada docente.</p>	
--	--	--

	<p>¿Trabajan en red en grupos de inter aprendizaje con otros docentes? Nosotros trabajamos a nivel de nuestra institución a nivel de sesiones grados pese a que tenemos recién una red de coordinación a nivel de Kiteni, pero por parte del señor coordinador no hay convocatoria, porque este señor no está constantemente aquí, brilla su ausencia, por eso no hay ninguna coordinación con él. A nivel de Kiteni, tenemos formado una red de 07 escuelas</p> <p>¿Pero en la práctica no funciona esa red? No, no hemos tenido una reunión con estas instituciones</p> <p>¿Cuándo se forma esa red? Hace un mes y medio</p> <p>¿Los estudiantes o sus padres tienen alguna lengua materna diferente al castellano? La única es la quechua, y algunos mínimos, pero no se expresa en sus idiomas.</p> <p>¿Qué porcentaje más o menos? A veces solo el 20% habla su lengua, porque tiene vergüenza hacerlo</p> <p>¿De qué comunidades vienen? Paucartayo, Selva Alegre, otros vienen de Progreso, Yomentoni.</p> <p>¿Han abordado el tema de abordar la interculturalidad? En poca cantidad</p> <p>La matrícula de los niños es oportuna, es a inicios de año En cuanto a la matrícula siempre se ha llevado en el mes de febrero, aunque el último año se llevó en marzo, nunca hemos tenido una limitación de edad, aquí no hay reglamentos que prohibía eso. A los 14 años ya están acabando su primaria.</p> <p>¿Hay abandono escolar? Si señorita hay abandono escolar por parte de los padres, lamentablemente todo esto ha abarcado por la empresa, tenían una fijación por los jóvenes y se los llevaba y pues estos dejaban de estudiar.</p> <p>No, eso ha disminuido, antes había mucha mayor cantidad, pero hora es poco, con todas estas recomendaciones que si se van a denunciar y esto que el otro, ya no se abandona el colegio, los niños abandonaban el colegio por temor al papá, sacaban una mala nota y ya querían dejar el colegio, pero eso ha cambiado para bien.</p> <p>¿Cuántos niños hay matriculados en el colegio? Somos 336 niños. Mayormente tenemos casi a la mitad, no lo ten</p> <p>¿Cómo están en la comprensión de lectura y la escritura? Estamos en 50%</p> <p>¿Todos los niños que están en segundo grado el año pasado pasaron de grado? Sí, todos, porque niño de primer grado pasa automáticamente a segundo, pero luego de segundo a tercero se revisa lo de comunicación y matemática</p> <p>¿Cuál sería el promedio de repitencia de un salón promedio de</p>	
--	--	--

	<p>30 alumnos? Depende del docente, como se desenvuelve, porque no conviene que el 50% jale porque el docente es malo ahí. Quisiéramos que se realicen capacitaciones para que haya mejor aprendizaje, y como también dar mejores alcances a los niños, darles mejores materiales a ellos, porque carecemos de esos materiales.</p> <p>Si la dirección regional les pide que esta institución se implementase ahora bajo el enfoque intercultural, los docentes ¿cómo lo tomarían? ¿Lo aceptarían? Particularmente, yo si estoy de acuerdo, pero que haya novedades, y que no sea algo repetitivo.</p> <p>¿Cuántos profesores son aquí? Somos 15 profesores, de primer grado a sexto grado.</p> <p>De estos profesores ¿Cuántos son contratados y cuántos son nombrados? La verdad es que todos somos nombrados, pero lamentablemente no son nombrados, son contratados, porque cada año los profesores para pidiendo destaques y eso no es novedad para nosotros. Son solo 5 docentes que permanecemos de manera permanente.</p> <p>¿Todos los profesores son DEL Cuzco? Son tres profesores del Cuzco, los demás son de Quillabamba.</p> <p>¿Manejan el quechua los profesores? Muy poco.</p> <p>¿El trabajo con el CONEI cómo está? Bueno con el CONEI, estamos trabajando de manera coordinada en niveles primarios, pero en secundario no sé cómo estará.</p> <p>¿Cómo es su relación con la empresa TGP? Siempre hemos pedido, pero nunca nos han apoyado, nos acepta los documentos, pero nunca nos han dado una respuesta positiva.</p>	
<p>Gerente de la Micro Red Kiteni</p>	<p>David Coanqui Pacori,</p> <p>¿Hace cuánto tiempo usted trabaja como gerente de salud? Ya vamos dos meses. Antes estaba trabajando en Cajamarca, Ayacucho. Soy de acá, pero he vivido más tiempo en Lima</p> <p>¿Qué profesión tiene? Médico Cirujano, realice mis estudios en la Paz (Bolivia) en la Universidad San Andrés.</p> <p>¿Cuáles son los principales problemas de salud que atraviesa el poblado? La desorganización es lo principal, no se tiene una idea clara de lo que es salud, en un determinado momento, les hice notar a las autoridades que la salud es mucho más importante que la educación, pero según la salud es el equilibrio de lo físico y lo mental, y eso es lo que pretendemos implementar, lamentablemente no hemos trabajado claramente en este aspecto, sin embargo, los indicadores no lo reflejan como tal, eso lo estamos viendo ahora.</p> <p>Malaria, leishmaniosis, leptospira, son enfermedades transmitidas por un vector, también hay casos de hepatitis B</p> <p>¿Cuál es el principal problema de nutrición de los niños y niñas</p>	

	<p>de la zona? Alto índices de desnutrición crónica, aún estamos con este problema crítico, lamentablemente todavía tenemos deficiencia en ese aspecto, pero yo sería un poco más optimistas, este cambio de la desnutrición crónica, se pensó en el programa juntos, aquí no existe el programa juntos, pero es contradictorio ya que existe esa población que es olvidada</p> <p>Ya lo hemos iniciado, hemos hecho actividades informativas por la radio, por ejemplo uno de las cosas que hacíamos es la conformación de la mesa de salud, se ha conversado con el alcalde de Quiteni, se cuenta con el apoyo logístico, también elaborar un perfil de proyecto que nos permita llevar nuestra necesidad a la instancia correspondiente, pero que cuente también con el consenso de la base, y llevarla a la municipalidad de Echarate. Dentro de las tecnologías aplicadas, entra los incentivos municipales, ya se ha iniciado hasta donde nosotros podemos tener la información del mapeo correspondiente a manera de una línea de base.</p> <p>Cuenta con registro de peso, talla y vacunación Si tenemos ese registro, pero para vaciar toda esa información es un dato parcial, para poder vaciar una información real, tengo que hacer un censo que me permita captar incluso a la población marginal que no entra incluso dentro del INEI, y sería parte de esta línea de base</p> <p>¿Cuántos profesionales de salud tiene el centro? Somos alrededor de 15, somos 3 médicos, 2 enfermeras, 1 odontólogo, 3 obstetras</p> <p>¿Cómo hacen para incorporar los temas culturales en los temas de salud? Todavía tenemos muchos problemas, porque ahí juega un papel importante la interculturalidad, y para poder acercarnos a esta población, necesitamos conocer su idioma, el machiguenga, si nosotros como personal de salud no conocemos este idioma difícilmente podremos entender lo que ellos tienen, y con interpretes no es lo mismo, la población machiguenga no se siente identificada con este personal que lo entiende y no hay una buena relación entre personal de salud y nativo.</p> <p>¿Tienen algún promotor comunitario de salud? Si, la estructura de promoción de la salud se establece que los promotores de salud son los centinelas, se cuenta con una relación de promotores de salud, pero lamentablemente todos los promotores de salud no son activos, muchas de las veces solo están de nombres y por la falta de recursos también tienen actividades propias de salud casi siempre se dedican a otras cosas y pocas están cuando se lo necesita.</p> <p>¿Tiene algún programa de capacitación para este personal? Si dentro de los establecimientos de salud, se cuenta con un plan de capacitación anual, en el cual se contempla el fortalecimiento de las capacidades fundamentalmente a nuestros promotores, lamentablemente se cuenta en teoría se nos hace muy difícil por las diversas actividades que se tiene y la falta de personal que es este momento tenemos para poder establecer un equipo que permita alcanzar estas necesidades. La verdad es que no, hacemos sobreesfuerzo, nosotros no tenemos hora de salida</p> <p>Tiene alguna relación con las escuelas, con la UGEL</p>	
--	---	--

	<p>Si bien es cierto se realizan actividades extra murales con las instituciones educativas, y brindamos atención en odontología y psicología, lamentablemente tenemos dificultades, pese a que nosotros nos hemos acercado a ellos, para poder favorecer a esta población, pretendemos dar una capacitación docente para que ellos a su vez hagan las réplicas a los educandos en presencia nuestra, eso lo realizaremos en el mes de setiembre</p> <p>¿Cuántas escuelas piensan visitar? Iniciaremos con el centro poblado, básicamente con ellos trabajaremos. Pues creo que no con inicial, porque requiere más logística, mas material didáctico, y tenemos muy pocos recurso para poder hacer con ellos, lo que llevaría a que solo lo hagamos con primaria y secundaria.</p> <p>El funcionamiento del seguro integral de salud ¿Cómo se está llevando a cabo? El SIS nosotros tenemos en el SIS tratamos de cobertura al 100% de la población, tenemos muchas dificultades porque muchos no tienen DNI, con lo cual no puedes acceder al tratamiento, es un requisito indispensable, por otro lado muchos de los que están afiliados al SIS tienen afiliaciones en otros lugares, algunos cuentan con ESSALUD pero no lo mencionan, afortunadamente se implementara DNI para niños de manera gratuita.</p> <p>¿Cómo se hace por los casos complejos de salud? Tenemos limitaciones, pero contamos con médicos que le dé capacidad resolutive en la posta médica, pese a que se dudaba de la capacidad de nuestros médicos, hemos pasado visita médica y hemos resuelto. La TGP nos ha facilitado un ecógrafo, pero necesitamos más equipos para consultorios para emergencia en general</p> <p>¿Existe algún programa social del gobierno en la zona? Se cuenta con las canastas del PRONAA.</p> <p>¿El ámbito del micro red hasta dónde llega? Tenemos 11 establecimientos, reconocidos, 3 establecimientos anexos o que hace total 14 establecimientos. Hay una clasificación de hospitales que va desde el 1.1 hasta el 1.4. Donde el 1.1 es un establecimiento que no tiene médico, el 1.2 tiene médico, el 1.3 hace intervenciones y el 1.4. Es que ya tiene cama para internar a los pacientes.</p>	
<p>Responsable del Área de EIB de la UGEL de Quispicanchis.</p>	<p>Hipólito Peralta, (ex - especialista en EIB, en la dirección regional de Cuzco</p> <p>¿No sé si has tenido oportunidad de conocer los problemas educativos de la convención y de particular de Echarate? Hemos querido hacer una intervención educativa para mejorar la educación de los pueblos originarios, pero hay un pequeño problema, hay dos culturas bien definidas, las culturas andinas quechuas y la cultura amazónica, y nuestro mayor problema ha sido como entender esa lógica y ese pensamiento de esos pueblos porque hasta entonces nos habíamos dado cuenta que sin proponerlos habíamos empezado a generalizar con una mirada mono cultural quechuas, cuando también habían amazónicos y ahí hemos tenido nuestro primer encuentro y no tenemos mucho conocimiento de esta cultura, lo que hemos intentado es convocar a sabios originarios y hacer un primer encuentro que lo hicimos en Suiti, que fueron algunos amazónicos como los machiguengas, y también teníamos nuestro contingente de sabios quechuas, porque nos dimos cuenta de que a</p>	<p>Políticas educativas de EIB regional</p>

pesar de que somos de la misma óptica indígena, teníamos conceptos completamente distintos, la forma de ver el lago o de percibir, entonces fue un buen intento porque empezamos a reconocerlos, entonces pensamos que debería haber más encuentros de este tipo y realizamos otro en canas, por donde estas las lagunas, en Zangará, y ahí hubo más pueblos amazónicas, y nos dimos cuenta que debíamos empezar a conversar para fortalecer la interculturalidad, de conocernos y enseñarnos a compartir las formas de ver el mundo. Una de las cosas que creo que hemos logrado hacer es básicamente es hacer los textos que queríamos empezar a imprimirlas porque las personas que venían de allá no sabían escribir, entonces aprovechar para alfabetizarlas. Creo que para que halle una forma de producción es empezar a escribirlas, habíamos empezado a solucionar este aspecto con los muchachos que trabajaban que ya sabían leer y escribir y entrar a trabajar desde esta dinámica, pero la mayor dificultad que hemos tenido es lo que tiene que ver con los presupuestos, porque el MINEDU no da presupuesto para este tipo de eventos. Por lo tanto traer a machiguengas me costaba hacer dos talleres en Cuzco.

¿Has conocido los problemas educativos en los AAHH de los colonos de Echarate?

No hemos tenido una visita al mismo lugar, pero por la forma que tenían las personas de ahí estas nos manifestaron que tenían, nos contaban que los lugares donde solo habitaban nativos, se instalaban colonos, y distorsionan la forma de interacción con su entorno natural y generarse una serie de problemas como el alcoholismo y la prostitución. Los problemas de comunicación, habían mucha gente indígena que quería aprender castellano o quechua. Un muchacho hablaba ya los tres idiomas dentro de esta comunidad. No tenemos un % exacto, pero la mayoría son quechua hablantes

¿Tuviste la oportunidad de trabajar con la UGEL de la convención, pudiste ver sus debilidades?

Hemos tenido algunas coordinaciones, la que me trae mayor satisfacción es la normativización de la lengua machiguenga, que lo hemos discutido en el mismo lugar para que todos tengan una sola forma de escribir, eso se hizo hace dos años atrás, con la asesoría de una lingüística de la cual no me acuerdo su nombre, ella ha vivido mucho tiempo aquí, y su intención era más de la llevar la palabra de dios que era su fin máximo. Pero las dificultades que he visto debo decirte con mucha preocupación, que el estado como tal no ubica las diferentes formas de cultura que hay un determinado espacio, y entonces manda libros de quechua para las zonas amazónicas. Entonces los pobladores no saben qué hacer con ese material. Las otras dificultades que tenemos es la poca accesibilidad para poder llegar a estas zonas por la falta de carretera, por los peligros y la distancia.

¿Conociste alguna fortaleza de la UGEL de la convención?

Sí como te digo que su mayor fortalecimiento ha sido normativizar la lengua machiguenga, en esta época tenían una gran predisposición por mejorar la situación de los pueblos amazónicos, y empezaron a construir unos textos para las poblaciones.

¿No sabes si han realizado acompañamiento pedagógico a los docentes?

Hay una organización que no me acuerdo cual es que tiene que ver mucho con lo que es el gas, que contrata docentes y que son llevados por helicópteros para llegar a los lugares, hay dos personas que

	<p>tienen nexos con la UGEL pero no me acuerdo su nombre, ellos hacen monitoreo, y ellos son pagados creo por la empresa de gas.</p> <p>¿Con relación a la capacitación que se ha dado a los docentes me imagino que era la normal de PRONASCAD a los docentes de Echarate?</p> <p>Se ha hecho una capacitación de PRONASCAD y también se ha hecho una capacitación de PELA, y la última reunión que he podido asistir a Quillabamba, por ejemplo ahí son docentes que están en contra de poner la cultura y la lengua. Pero las investigaciones sociolingüísticas que se han hecho, si demanda una presencia fuerte del quechua y aunque menor si considerable de lenguas amazónicas, hay contacto entre castellanos y quechuas colonos y amazónicos. Creo que es una dificultad que no lo ven los docentes. Yo empezaría el tema de sensibilización, porque una de las dificultades que van a tener son los profesores de la ciudad.</p> <p>¿Hacen círculos de aprendizaje?</p> <p>No tengo conocimiento, la razón era porque se volvía un espacio más de sociabilización y ya no de aprendizaje.</p> <p>¿Ahora el trabajo con relación al COPALE, pero creo que no tienen ni siquiera en el distrito de Echarate, pero en la región de Cuzco que tan dinamizado está?</p> <p>Está tomando buen camino, hay muchas actividades que se están empezando a trabajar. Y se está empezando a realizar la elaboración de más proyectos. Hernán Rodríguez es el responsable del COPALE en la región. Los CONEI son solo una figura decorativa que no cumple su cometido, los COPALE por ahí más o menos, pero no cumplen toda su función.</p> <p>¿Has oído algo en relación por ejemplo la municipalidad con la dirección de la UGEL, si hay movilización en torno a la educación que haya sido promovida?</p> <p>Hay dos apreciaciones, uno es por parte de la UGEL que tienen una estrecha relación con las municipalidades para hacer cursos o talleres y el otro es los grupos organizados por Quillabamba.</p> <p>¿Qué es lo que tú crees que está faltando para que puedan aceptar la enseñanza de la lengua nativa?</p> <p>Creo que hay varias normas, la OIT, la ONU, el informe defensorial, todos tienen que trabajarse desde la perspectiva de la lengua nativa, pero el problema es que el estado no ha operativizado todo esto. Uno de los aspectos creo que no hay una formación inicial de los docentes en esas perspectivas, todas las instancias hacen caso omiso a estas leyes, entonces enseñan desde la perspectiva mono cultural, entonces lo que se debe de hacer es incorporar desde el enfoque culturas y lenguas. El otro es que nadie nos ha formado en EIB, lo que se solucionaría dando una segunda especialidad en EIB.</p> <p>¿Quién haría este acompañamiento?</p> <p>La propuesta del proyecto es que habría un equipo de docentes y creo que la perspectiva del CRAM es un buen proyecto, el CRAM 1 que trabajó en Urubamba, había una capacitación de manera semi presencial y luego se monitoreaba como estaba dándose el avance.</p> <p>¿Has oído del diplomado de EIB de Puella Sunchis?</p> <p>Me parece interesante, porque creo que hay que sensibilizar a los docentes, me parece que es una buena propuesta y que podríamos generalizar este tipo de trabajo, pienso que aparte de eso incidir en la</p>	
--	--	--

	<p>parte de estrategias de trabajo, por ejemplo, los docentes no saben hacer un tratamiento de lenguas. No trabajan la lengua del niño con la metodología adecuada, o sea no hay didáctica de EIB. Estado en varios lugares y veo que no tienen claro el enfoque de EIB.</p> <p>¿El tema de la formación en EIB también tiene que estar amarrado al tema normativo al acceso de los docentes en las plazas, este problema como lo han visto en la dirección regional de educación, que es lo que han visto para solucionarlo?</p> <p>Bueno de manera institucional no se ha hecho mucho, pero con aliados si se ha hecho bastantes, el proyecto Fe y Alegría, ha considerado la parte metodológica y también las casas de maestro, que tienen lo mínimo necesario para que vivan. El otro aspecto es por este sistema de movimiento de los docentes, uno porque no hay nombramientos, entonces estas plazas son siempre para contratos, yo sospecho que además de eso, que esto se da por un favoritismo político que por capacidades académicas. Ahora el SUTEP está fiscalizando esto, pero lo que no pueden fiscalizar si estos docentes saben o dominan una determinada lengua.</p> <p>¿Pero este tema la dirección regional puede normar esto?</p> <p>Claro, está dentro de sus facultades, los docentes que tienen que cubrir estas plazas tienen que saber el idioma de la comunidad, pero no hay un examen que pueda verificarse este requisito. El otro aspecto es que ahora los docentes no pueden moverse muy fácil, lo que les genera aburrimiento, y eso genera también problemas al proceso educativo.</p> <p>¿Tú mencionabas de esto que cambiar de estrategia de formación de cascada a insistir, esto implicaría que organismo como la DREL aumenten los especialistas de EIB que se dediquen a esta especialidad?</p> <p>No, lo que planteamos es de qué halla una segunda especialización de docentes de manera especializada, esto quiere decir que empezariamos con 70 docentes por decir, terminamos de capacitarlos, y si resulta exitosa esta experiencia, tendríamos la oportunidad de que otras instituciones hagan esta especialización y así abarcaríamos mucho más y se terminaría de capacitarlos en cortos plazos.</p> <p>¿Cómo experiencia de alumno del CRAM de Urubamba, el CRAM tiene una formación en EIB?</p> <p>Ya no existe como CRAM 1, ahora existe como CRAM 2, que es especialización de materiales y capacitación docente, pero en el CRAM 1 tiene todo un programa que está libre para cualquiera que lo quiera asumir. Lo que se ha hecho es captar docentes que tengan interés en trabajar en EIB. El éxito ha sido que se ha ganado profesores que quieren trabajar en EIB.</p>	
<p>Presidente de COMARU (Consejo Machiguenga del Río Urubamba)</p>	<p>Rubén Miguel BINARI PIÑARREAL</p> <p>¿Desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, cuáles serían los aportes a tomar en cuenta para mejorar la educación de los niños y niñas del distrito?</p> <p>Bueno en primer lugar, la educación es pésima, lo que queremos es que se mejore, que halla profesionales con identidad cultural que respeten nuestra cultura, también se debe de hacer textos con realidad de la zona, los profesores que vienen de la sierra no conocen de nuestra realidad y están perdidos, entonces quisiéramos que la interculturalidad se haga de acuerdo a la zona y de acuerdo a la metodología de los pueblos amazónicos.</p>	<p>Políticas educativas de EIB regional</p>

	<p>¿Los profesores que están en las comunidades nativas del Bajo Urubamba son de la cultura machiguenga o son del pueblo quechua? Son mezclados, no hay profesores bilingües, hay de la sierra, quechua hablante, no saben hablar el idioma nativo, y mucho les dificulta, no conocen la realidad, las picaduras de las moscas, sería mejor que los docentes sean de la misma etnia, bilingües, para poder preservar la cultura.</p> <p>¿Usted cree que la educación que recibe sus hijos e hijas respeta la cultura del pueblo indígena? Hay centros educativos del estado que no saben cómo respetar la cultura de los pueblos, no conocen la realidad de nuestros pueblos, lo que queremos es recuperar nuestra identidad cultural</p> <p>¿Usted cree que el trabajo del docente ayuda al mantenimiento de la lengua indígena? En primer lugar, para que se mantenga el idioma indígena tiene que haber un curso de educación bilingüe porque de lo contrario se estaría perdiendo la cultura indígena.</p> <p>¿Han tomado aporte de los pueblos indígenas en el proyecto educativo local? Bueno, en primer lugar, decir de que de vez en cuando, porque a veces la presencia de las autoridades de educación, no van a la zona, por falta de conocimientos, por falta de ir y monitorear, hay muchos problemas en la zona donde existen las comunidades nativas y justamente eso, nos retrasa año tras año.</p> <p>¿Cómo era la educación antes y como es ahora? Bueno antes había el Instituto Lingüístico de Verano donde se enseñaba el mismo idioma, en esa parte había profesores bilingües, hay otro sistema de educación, y la migración de los pueblos amazónicos a la ciudad y eso nos preocupa mucho. Ahora ha cambiado mucho, ahora con la explotación del gas de Camisea ha cambiado mucho, y la educación ahora se lucha por ganar y participar profesores en la zona hay veces que no conocen la realidad de la zona, y eso es el problema que verdaderamente tienen que tener en cuenta las autoridades, la empresa que va a abrir estos ductos, tiene que implementar legalmente a todas las comunidades la educación para que de esa forma sean competitivas en las universidades de la región.</p> <p>¿Quería saber qué cantidad de pobladores indígenas son profesores? Bueno creo que no tenemos el dato claro, la mayor parte bilingüe habrá un aproximadamente un 60% pero falta mucho en la zona, hay centros educativos donde solo hay quechua hablantes enseñando.</p> <p>¿En las comunidades nativas hay jóvenes que quieren estudiar educación para luego enseñar en sus propias comunidades? Bueno, hay estudiantes que pueden estudiar diversas carreras profesionales, el problema es que no hay dinero, la producción de café y cacao no nos dan el dinero suficiente para poder mandarlos a estudiar, quisiéramos que las empresas, como hay demanda fuerte, se adecue la educación para que seamos atendidos, hay diversos jóvenes que pueden estudiar diversas carreras, puesto que falta muchos profesionales en la zona.</p>	
--	--	--

	<p>¿Cómo ve la educación de aquí a 10 años en su distrito? Si no hay atención inmediata, seguiremos siendo olvidados, marginados, si va a ver la atención del gobierno, y hay una reforma a la educación, y hay seguimiento a los docentes, podremos cambiar y habrá un desarrollo de nuestros pueblos.</p> <p>¿Usted conoce a los profesores de las comunidades de monte Carmelo y Chacopishiato? Sí conozco.</p> <p>¿Ellos son nombrados o contratados? Bueno, hay nombrados y hay contratados, eso sucede en el Alto y Bajo Urubamba, hay nombrados que verdaderamente no están actualizados de acuerdo al MINEDU y también hay contratados, eso es el problema, no hay un presupuesto, y a los contratados en cualquier momento los sacas.</p> <p>¿La mayoría son contratados o son nombrados en estas comunidades? Bueno casi, en eso estamos.</p> <p>¿Hay niños en edad escolar que no van a la escuela en estas comunidades? Bueno, la mayor parte creo que están entrando, pero en las cabeceras de los riachuelos, hay mucho abandono, no hay control de los docentes, por eso mis hermanos salen analfabetos.</p> <p>COMARU como organización tiene algún área de educación aquí Nosotros tenemos un área, que hay un profesor que contactamos, lo que falta es económicamente para repotenciar esta área.</p> <p>¿Y cómo organización han hecho este proyecto indígena? Sí, justamente ahora se está haciendo este proyecto indígena, para que se recupere la identidad cultural.</p> <p>¿Cómo se llama el profesor que está en la UGEL? Darío Cárdenas, especialista bilingüe</p> <p>¿Cómo puede uno hacer para que los saberes del pueblo entren a la escuela? Sensibilizándolo, hablándolos legalmente, haciéndolos ver que la educación vale, sería bueno que eso se vaya inculcando para ver estas cosas.</p> <p>¿Usted estaría de acuerdo con que los sabios de estas comunidades formen parte de la pedagogía de la formación de estas escuelas? Lógico, un sabio indígena es sabio como su nombre lo dice, y es mucho mejor que esos sabios sean como profesores de otros bilingües, los sabios son los que más saben y eso debe de estar de acuerdo a todo la educación intercultural, ellos deben de ver que los currículos se adapten a las comunidades nativas.</p> <p>¿Qué otras amenazas además de los migrantes y la empresa hay en la comunidad nativa? Otra amenaza es el ordenamiento territorial, la gente va a querer invadir nuestros terrenos y cobrar un dinero que no les corresponde. Por eso nosotros siempre nos hemos caracterizado por defender la territorial de los pueblos amazónicos.</p>	
--	--	--

	<p>¿Hay alguna iniciativa con AIDSESEP de hacer esta defensa del territorio indígena? Nosotros estamos afiliados a AIDSESEP, de forma directa, pero la federación comunal es autónoma, las decidimos nosotros de acuerdo a la realidad de las bases, de vez en cuando tocamos la puerta a AIDSESEP, pero aquí quien decide es la organización y eso es lo que nos caracteriza a nosotros, nadie puede hablar a nombre de nosotros.</p> <p>¿Y es la misma problemática de las comunidades del Alto Urubamba y del Bajo Urubamba? Yo creo que es la misma, solo varia geográficamente, el idioma es el mismo, somos la misma comunidad.</p>	
<p>Jacqueline MINARI PANGO Coordinadora Institucional del COMARU</p>	<p>¿Quisiera alguien de los presentes agregar algo más? Lo que yo quisiera comentar es el tema de la interculturalidad, porque es un tema que se aplica de la boca para afuera, porque realmente los docentes que van para el tema de educación y salud, pero no se reconoce los conocimientos de las comunidades, segundo, mientras no haya una conciencia del personal que vaya a las zonas a trabajar y que no reconocen que son comunidades nativas, ese tema no va a prosperar, lo que necesitamos es profesionales donde existen comunidades con costumbres, tradiciones propias y respetarnos. La interculturalidad esta en enseñar lo aprendido en las aulas universitarias y respetar las costumbres de los comunidades. Otro de los temas que se debe de integrar es de importancia, los docentes, pero que de cierta manera también no están siendo colocados en las clases de las comunidades, es una cantidad que no le podemos dar por falta de conocimiento, pero ahora que se entrevisten con el profesor Darío, él les podrá decir, y es que profesores de esa calidad es lo que nos hace falta. Ahora porque no se supera el tema de educación, yo creo que la UGEL no tiene una estrategia de supervisión y fiscalización a los docentes, la gran mayoría para haciendo tramites o salen de vacaciones o se quedan un mes, dos meses y no están presentes. Yo creo que habría que buscar a estos docentes de las comunidades, pero que también tengan la obligación de actualizarse, de que nos sirve que sean indígenas, es un tema que también que mejorar, ahora muchos proyectos se han venido en capacitar a los docentes y la gran mayoría que ha pedido capacitación son profesores que son de afuera y ahí se ven la superioridad de los docentes que no son de la comunidad, los profesores de las comunidades se sienten inferiores a ellos, y por lo tanto ellos reciben capacitación de la empresa, pero después que reciben capacitación, se rotan y no vuelven a la comunidad y se van a otro lado. Entonces como se hace que los docentes que se han capacitado sirvan para el beneficio de la zona.</p> <p>Tendría que ser un docente nativo machiguenga que se sienta comprometido con las comunidades Claro y asegurarse que ellos mismos vuelvan a la zona.</p> <p>¿Y esos maestros machiguengas cuando participan en los concursos participan con las mismas reglas que los demás? Claro, uno de los temas que han estado reclamando, de cierta manera dar un trato especial a los nativos porque son bilingües, y que las plazas de las comunidades se les den a los de las comunidades. Lamentablemente, debido a la falta de actualizaciones, no llegan a pasar la valla. En muchos casos que están actualizados, que tienen una capacitación, pero hay que reconocer que dentro de la UGEL hay mucho favoritismo al familiar o al allegado político. Por</p>	

ejemplo, hay una plaza que de cierta manera ya tiene un determinado profesor, pero dentro de la nómina de la UGEL han denominado a un profesor que no está enseñando, son cosas que así pasan, y para no perjudicar a los niños se coloca a un estudiante que no es lo adecuado, por lo que creo que debe de haber una supervisión en este aspecto.

¿Tú como mujer indígena cuales son las cosas que tú piensas que deberían incluir una propuesta de educación intercultural para favorecer a la mujer indígena?

Creo que se debe tratar el tema de autoestima, para menguar el tema del machismo, dentro de nuestras comunidades, muchas veces no se manda a las niñas, es necesario tener un diagnóstico de las comunidades donde se pueda conocer sus costumbres, su forma de vivir y sus tradiciones y en base a ello como empezar a mejorar lo que ellos tienen, porque mientras no aprendamos esto, tú ves que el sistema educativo que te pusieron, mutila a las personas en su participación. Hay una propuesta del profesor de Darío Cárdenas en donde cómo podemos mejorar la EIB en la que se incluya el material de la zona, a veces se manda mandas un material donde ven animales como una ballena, y los niños no saben qué es eso. Si queremos incluir la participación de los niños, hay que usar los materiales de la zona, empezar a reconocer que estas en un lugar donde hay costumbres distintas, y eso muy importante para cualquier profesional que quiera trabajar en comunidades nativas.

Ahora es importante promover el desarrollo cultural que ha sido buena para las comunidades, sin embargo que también ustedes tendrán aspiraciones para acceder al mundo occidental y eso implica tener un conjunto de habilidades que quisieran desarrollar en la gente, que tipo de habilidades quisiera que en la escuela se pueda desarrollar para que la gente de las comunidades pueda competir en igualdad de oportunidades con la comunidad occidental.

Es que juntamente es el tema que le menciono, primero el idioma es importante, la gran comunidad aspira a que sus hijos hablen el castellano, de esa manera pueden lograr una superación, entonces como haces, y para mí la EIB, entonces como haces, lo bueno es que se enseña en dos idiomas. La gran mayaría enseñan a niños no les enseña en sus idiomas, y la demora en aprender pues es mucho más de que tú le enseñas en castellano y los niños no comprenden, y los niños en las comunidades son inteligentes, ahora lo que yo entiendo es las condiciones en la que se dan.

¿Y el nivel nutricional como se da?

Eso influye mucho, las aulas pueden estar bien dotadas de alumnos, pero si el sistema de salud no es bueno, poco se puede hacer y en las comunidades el sistema de salud es pésimo. El sistema de salud debe ir pegado al sistema de educación. Muchas veces es el docente quien lidera el desarrollo de la comunidad, porque de cierta manera enseña a sus hijos, su opinión tiene cierto respeto en su comunidad, por eso hay que ver a que docente se manda a la comunidad.

¿Hay docentes que hayan egresado de FORMADIAB?

De cierta manera recibieron una capacitación, esta Darío Cárdenas, Timoteo que están en la UGEL pero son muy pocos. Yo creo que hay que ver como concientizar el tema de la interculturalidad. Pero de que las aspiraciones de la comunidad es mucha, porque ahora la demanda exige que ya tengamos profesionales que lideren, porque la competencia a nivel de liderazgo político se siente un poquito más

	<p>débil porque en su gran mayoría no tienen un respaldo técnico, la mayoría exige una dotación de becas, lo que hay que ver que ahora hay muchos docentes, porque la misión, las organizaciones indígenas, han becado más para el sistema de educación pero se ha descuidado las otras carreras. Para lograr eso, hay que hacer que en un estudiante que salga de la comunidad tenga el mismo nivel que un estudiante que salga de un colegio de ciudad y para ello el docente juega un papel determinante. Porque las comunidades en general asimilan el sistema de educación y salud como parte de su vida cotidiana, lo que hay que tener en cuenta es el profesional que va a la zona.</p> <p>¿Algunas organizaciones como el vicariato están trabajando el sistema de educación? El sistema educativo lo hemos empezado a tratar de cierta manera un poco más vinculada al vicariato, porque las comunidades tienen a la RESOP (Red del Sur Oriente Peruano), y hay que reconocer que parte de los logros en educación es gracias a la Resol, más allá que el tema de política, sino por el tema de fiscalización, mientras que la UGEL por el tema administrativo no permite esa fiscalización. Ahora tenemos firmado convenios con la UGEL para ver la manera de pagar más docentes. Hace poco también bajo Darío Cárdenas para monitorear la situación, porque todas las plazas orgánicas que tienen la resol pasarán a la UGEL.</p> <p>¿La RESOP monitorea también? Ellos monitorean a través de las misiones, y la misión que está monitoreando esto es la misión de Quirigeti, entonces ellos tienen mayor presencia y por eso que exigen mayor supervisión de sus docentes en sus comunidades. Si se hace un informe en la UGEL se hace un informe de gabinete. Estos profesores del RESOP son profesores del estado, pero a través de un convenio con el vicariato, ellos son los que manejan y administran sus propios recursos.</p> <p>¿Están teniendo el apoyo político para lograr las mejoras del sistema de educación y salud? Nosotros todavía no tenemos una reunión política, pero que esperemos realmente, poder tener un cambio que permita la salida, incluso hay una coordinación con el gobierno regional en lo que se estaba viendo el tema de educación y salud en la zona, para poder darle prioridad.</p> <p>¿Tenemos más de 20 comunidades, pero son dos comunidades que están dentro de este proyecto, ustedes estarían de acuerdo si FORMADIAB capacita a los docentes? Nosotros estaríamos contentos, pero siempre que se haga la coordinación a través del COMARU, en primer lugar porque es una organización a nivel regional, si hablamos del proyecto, pero también está tocando con el proyecto del TGP a la comunidad de Corimari, porque dentro del mapa esta también tocándolo, pero haciéndolo el análisis que son dos comunidades de forma directa y una de manera indirecta.</p> <p>¿CORIMARI está más cerca de Monte Carmelo? Más pegada a la otra comunidad, porque de COMARU está interesada porque al final redundaría en beneficio para los de la comunidad. Porque la FORMABIAB tiene especialistas en muchas lenguas y pues debe de tener un especialista en machiguenga, y podría capacitar a los docentes de estas comunidades nativas si es que nosotros también ganamos, ya que nosotros estamos</p>	
--	---	--

<p>Responsable del Área de Educación de la Municipalidad Distrital de Echarate.</p>	<p>concurando para esta licitación.</p> <p>Edwin Tupia Salazar.</p> <p>¿Cuenta con plan de desarrollo local en Echarate? Bueno en la actualidad contamos con un plan de desarrollo pero que no está al día, es un plan de desarrollo que esta hace seis años, y actualmente no se ha desarrollado, no se ha re estructurado. Se está ejecutando el 20%.</p> <p>¿Su nombre me digo señor?</p> <p>¿Cuáles son los principales problemas de la gestión de la municipalidad en el ámbito educativo? Es la falta de profesores que cuenta en nuestro distrito, tenemos 500 profesores, pero la demanda educativa es superior y se necesita 180 profesores más. Hay alumnos que están matriculados en las escuelas públicas, en las escuelas privadas, pero que por crecimiento vegetativo no alcanza el número de profesores.</p> <p>En ese caso, ¿Tienen que hacerse escuelas multigrados? Por lo general el 80% son centros multigrados, solo en los centros poblados llámese Echarate, y otros del bajo Urubamba son centros polidocentes completos. En el ámbito educativo no ha tocado casi nada, en las anteriores gestiones no se ha avanzado en infraestructura, pero en la parte pedagógica, llamemos en la parte enseñanza, en la parte de capacitación, bibliotecas, no se ha avanzado nada.</p> <p>En lo que es matrícula y permanencia del alumno en la escuela, ¿Hay problemas? También, existe muchos problemas, muchos se matriculan, pero muchos desertan, por trabajo, alimentación, nivel económico y pobreza. Son las niñas que desertan, porque en si a nivel estadístico son más niñas, en el ámbito de Echarate.</p> <p>Y este problema, ¿Se da a nivel primario o secundario? En ambos niveles, en secundaria, los niños desertan para ejecutar labores agrícolas y las niñas porque tienen algunos tropiezos en el camino, generalmente por la extrema pobreza</p> <p>En el caso de educación inicial, ¿Los niños asisten con regularidad? Solamente en los centros poblados, en los caseríos alejados no porque aparte que la distancia, hay niños que viven a dos horas, y eso caminar para un niño es un suplicio, por lo que no logran ir, y si van, van de vez en cuando.</p> <p>¿Ha habido algún programa de intervención con las madres para la crianza de los niños? En esa medida en Echarate se está iniciando proyectos como son los vasos de leche, organizaciones de madres, algunas ONG, pero en forma global, no, solo han sido sectorizadas, capitales de distrito.</p> <p>¿Trabaja con las comunidades nativas de su distrito? Así es, tenemos muchos centros de inicial primaria y secundaria. Actualmente, no hay un apoyo en lo que es educación en las comunidades nativas estamos trabajando con lo que es regentado por la UGEL, solamente con la dotación de docentes, y nada más, no hay un apoyo específico.</p>	<p>Políticas educativas de EIB regional</p>
---	--	---

	<p>Por ahora tenemos 5 proyectos, de repente en un mes ya estarán en marcha, por ejemplo estamos trabajando con centros de formación de alternancia para educación secundaria, que se está trabajando con la municipalidad y también se está apoyando con la logística y las capacitaciones, Echarate es muy grande, abarcar y decir que vamos a hacer le hablo de acá a 20 años</p> <p>Y esos proyectos aparte de que tratan Capacitaciones sobre todo, desarrollo curricular, capacitaciones a docentes, capacitaciones a directivos, padres de familia y alumnos. Diversificación, programación, buen la ley de alternancia recién ha salido, antes se estaba trabajando con las capacitaciones de humanidades, y eso no debe de ser porque ellos tienen otra metodología de trabajo, son 15 días y 15 días en su domicilio, es otro tipo de trabajo, que no está muy especificado a nivel de leyes.</p> <p>¿Y todos los colegios de secundaria van a hacer de alternancia? No solo los que han sido formado para alternancia. Tiene que ser una tratativa específica, por lo general son centros en lugares alejados, en centro poblado el alumno va y regresa, en cambio alejados el alumno no tiene recursos para ir y para venir, por eso sería 15 días para quedarse y 15 en casa.</p> <p>¿Es esto el modelo de pro-rural? Exacto, no es modelo, pero está trabajando la dirección pro-rural, pero os está apoyando en capacitación, logística, nosotros mismos somos.</p> <p>¿Han participado en la elaboración del plan educativo local? Bueno, eso se ha hecho hace dos años atrás, con algunos centros educativos, pero que en forma real, no se ha determinado, la municipalidad de Echarate está empeñada en trabajar en ese sector, es así que hemos tenido reuniones con las redes, coordinadores de redes, que son profesores que tienen 10, 15 escuelas, para que ellos serían también los que capaciten, y eso sería un buen punto para que nos apoye, o sea no traer gente de afuera y nos enseñe otra realidad, porque nosotros queremos enseñar de acuerdo a nuestra realidad, a nuestra pobreza, eso es lo que planteamos como municipalidad y se está llevando a partir de este año.</p> <p>¿Y las redes están funcionando o hay que activarlas? Le diré que hay 6 redes que tiene resolución y activas, hay 4 redes que no están funcionando mucho, pero que ya con este trabajo que es por parte de la UGEL y la municipalidad que tenemos este convenio, ahí se está trabajando, es un poco difícil reunir a 700 profesores.</p> <p>¿Estas redes se configuran en función a las distancias? No en función al sector, o sea al lugar donde está situados los centros educativos, por ejemplo en Echarate, toda la zona de Miraflores hacia abajo es una red, al ladito esta otra red, y así en Quiteni, en función a la ubicación. En Quiteni por trabajo de la UGEL hay 5 redes; con algo de 70 u 80 profesores.</p> <p>¿Estas redes cada cuanto tiempo se reúnen cada vez al mes? Según las normas de la UGEL, se reúnen una vez cada mes. En algunos casos es rotativo, se alterna las escuelas. Se trabaja con grupos de interaprendizajes? La UGEL no asesora; pero coordina, pero no tienen asesoramiento de la UGEL.</p> <p>¿Tienen ustedes como municipio con la dirección regional alguna</p>	
--	--	--

	<p>coordinación? Trabajamos con un convenio que consiste en trabajo mancomunado en las labores pedagógicas, en el monitoreo, logísticas que estamos implantando con la UGEL.</p> <p>¿Qué equipo ha constituido el municipio para que haga esas tareas? Hay un equipo de 7 profesores, hoy día están haciendo trabajo de campo en Quiteni. Su trabajo es monitorear, a los docentes que estamos apoyando, y vemos si está trabajando, con cuantos está trabajando, si está enseñando bien, si tiene alguna falencia para poder apoyar.</p> <p>Son profesores que están trabajando por la municipalidad, pero la municipalidad les paga dentro del área de educación.</p> <p>¿Hay algún proyecto educativo en el presupuesto participativo? Bueno, no sabría decirle ahorita, ya que eso lo maneja el área de planificación y presupuesto.</p> <p>¿Tiene el área de educación alguna coordinación con el área de salud? Si pero muy poco, porque no hay programas muy fuertes, generalmente se coordina más con la UGEL.</p> <p>¿Cuáles cree que son los principales problemas en cuanto a desarrollo de capacidades de la población? El problema muy fuerte es la carencia de valores, la identidad, la gran mayoría del distrito de Echarate son colonos, entonces vemos la procedencia de sus papás, y vimos que el 60% no son del lugar. Tenemos que trabajar justamente encima de eso. Y sus nuevas costumbres se reflejan en sus fiestas patronales y en las reuniones del pueblo.</p> <p>¿La mayoría de dónde viene? La mayoría viene de la sierra del Cuzco, Puno.</p> <p>¿Hablan el quechua ellos? En su gran mayoría, son quechua hablantes, los niños hablan el quechua pero ya no con tanta destreza como el papá.</p> <p>¿Cómo ve la educación de aquí a diez años en su distrito? Si empezamos a poner en marcha como lo tenemos pensado, creo que habrá grandes cambios, si apoyamos en capacitaciones, logística, infraestructura entonces el docente podrá enseñar mejor y mejorará toda la educación y sobre todo dejar de tenerlo tan abandonado a nuestro docente y que sienta que estamos apoyándolo en su labor.</p> <p>Este cambio en el distrito con respecto a la entrada de las empresas ha generado que los precios suban y otros factores más ¿esto cómo ha cambiado la vida a la población? Hay que hablar por regiones, el otro fenómeno llega a trabajar, y abandonan sus terrenos, esta municipalidad está abocada a trabajar en los tres ejes importantes: educación, salud y agricultura.</p> <p>¿Que opina si se introduce una EBI en las escuelas? Creo que daría buenos resultados, pero creo que no es la clave para el desarrollo. La clave es la capacitación de docentes, alumnos y padres de familias, pasa por ahí.</p>	
--	--	--

	<p>En este proyecto educativo se ha considerado dos escuelas de comunidades nativas, ¿aquí hay docentes machiguengas que hablen la lengua? Las tratativas con las comunidades nativas es otra, aquí se busca que hablen la misma lengua y que enseñen ahí mismos, pero ellos también necesitan capacitaciones.</p> <p>Ya que el distrito es tan grande, en que otras áreas que no sean infraestructura, ni capacitación, ¿el municipio puede aportar en algo más al desarrollo de la educación? Bueno, como le dije, prácticamente lo que se tiene que hacer es trabajar con el agro, ya que el 90% es la fuente de ingreso.</p> <p>Ese tema que tienen los niños en movilizarse, eso es un problema que se da de manera permanente, hoy día estamos haciendo un trabajo para ver cómo atender a la gente de los centros poblados, también ver la posibilidad de apoyar con internet y otras herramientas.</p> <p>¿Pero también hay mucha rotación de maestros? Maestros contratados son el 20%, pero en cantidades son más de 100 profesores, que son 100 aulas, es bastante</p> <p>En términos, como documentos de identidad, como el DNI que se les piden para que accedan al seguro, ¿el municipio puede colaborar en que todos los niños tengan su partida de nacimiento? No es que, ya lo está haciendo, ya está apoyándolo con un equipo de 20 personas, esto es un problema bien complejo, y he visto que es muy costoso, para un padre de familia sacarlo, porque tiene que ir mínimo tres veces, y se necesita más recursos para poder atender mejor esta problemática.</p> <p>¿Existe alguna mesa de concertación, donde se contemple también el problema educativo para poder mejorar? Bueno sí, eso se ha dado hace unos años, para ver las necesidades del distrito, pero no solo queda en una mesa de concertación. Se ha dado esta mesa de concertación, pero ha sido muy pobre, se ha visto el problema del presente pero no hacia el futuro, y nadie ha tocado el tema del medio ambiente, y veo que nadie toma preocupación por este tema.</p> <p>¿Qué es lo que más está contaminando los ríos? Un poco producto de las empresas, el otro es que hay cada vez menos agua, y aparte las aguas servidas que también llegan al río</p> <p>En su equipo de siete docentes, ¿hay docentes que se especializaron en niveles iniciales, primaria? Es una especie de monitoreo, tenemos profesores que conocen estos niveles, pero más que todo es el trabajo de acompañamiento docente.</p> <p>¿Ustedes monitorean a estos 150 docentes? Así es</p> <p>¿Ha habido algún avance en Tics en las escuelas? Eso tiene que preguntárselo a la UGEL, hemos comprado algún material, pero solo para algunas escuelas por falta de presupuesto.</p> <p>Las empresas están apoyando la educación de alguna forma Alguna que otra capacitación el año pasado, pero nada más.</p>	
--	--	--

	<p>Estos docentes que ustedes han contratado, ¿cuantos docentes tenemos en el alto Urubamba? Más o menos 17 centros educativos donde la municipalidad paga a sus docentes.</p> <p>¿Cómo asumir el desafío de esta gente migrante? Tenemos que estar acorde a los tiempos, antes Quillabamba no era punto de civilización, antes donde llegaba el tren ahí se hacía un pueblo. Después la gente empezó a seguir migrando y se fundaron diversas comunidades. A media que se iba formando, trajeron sus tradiciones y costumbres, y esto para nosotros es ahora atenderlos, porque es nuestro distrito y atender estas nuevas necesidades que tenga esta gente. Y atender la calidad de vida y solo ver el tema de infraestructura de las poblaciones.</p> <p>¿Cuáles son las demandas que pide la población o las quejas que tiene la población indígena o de colonos con respecto a la educación? Bueno, la demanda es de profesores, educación virtual, capacitaciones. Existen problemas internos en la familia producto de la mala educación que han traído y nuestro reto es también poder solucionar esos problemas.</p> <p>¿Ustedes también ven la educación comunitaria? Trabajamos con escuelas de padres.</p> <p>¿Qué temática enseñan en la escuela de padres? Valores, violencia familiar, deserción escolar.</p> <p>¿En la zona existe un COPALE? No.</p> <p>¿Usted es de Quillabamba? Vivo acá 25 años.</p>	
Intelectual Awajun	<p>Entrevista a Guster Bartenez</p> <p>¿Grado a académico el cargo que tiene dentro de UGEL? Director de la Unidad de Gestión educativa del Datem del Marañón</p> <p>¿Lugar de procedencia? Manseriche, Atahualpa, del pueblo Awajun Acerca de las leyes y de la justicia comunitaria que cosas se han conservado de lo que usted conoce de los pueblos Awajun de la realidad de los pueblos indígenas</p> <p>Actualmente muchas cosas han tenido ciertos cambios como también muchos aspectos de la justicia comunitaria se han conservado, por decir... el caso de lo que son, del matrimonio, sistemas de matrimonio si hay alguno que engaña a una mujer tiene que compensar con algún bien que la familia o el doliente pueda pedir, entonces, de repente antes la justicia como justicia se entendía, por decir si había una muerte o asesinato la otra familia debía devolverle en igual forma. Si había en caso infidelidad se cortaba las cabezas, así cosas muy drásticas. Pero en la actualidad eso se ha ido modificando y las comunidades han tomado otras posturas, también un poco orientándose en las normas que regulan los derechos de las personas</p>	Director de la UGEL de San Lorenzo

¿Cómo que los cambios han ido en afirmación un poco de las leyes de las autoridades locales y de la justicia moderna?

Claro, ósea todos los derechos pues que se han visto que iban en contra de la persona misma se han dejado de repente en suspenso en los pueblos, pero se han fortalecido aquellos que ayudaban a vivir en armonía a los pueblos.

¿En relación a las autoridades locales que cosas han cambiado de la autoridad comunitaria los apus, por ejemplo?

Hay muchas instituciones a nivel público que se han incorporado a la comunidad y en cierta manera la autoridad de los apus como tal han recibido una cierta baja, porque antes la autoridad máxima era el apu él podía solucionar los problemas familiares, comunales intercomunales y ahora no es así ahora en las comunidades en lagunas comunidades existe un gobernador, un juez de paz, un presidente y como que ahora esas responsabilidades que antes tenían los apus han sido orientadas a otras autoridades sin embargo, los apus siguen sigue manteniendo el estatus, siendo respetados, de repente la autoridad que tiene una mayor convocatoria siguen siendo los apus

¿En relación al tema de salud que cosas se han conservado, qué han cambiado que mezclas han habido?

Desde que ingreso la salud pública digamos en muchos de los casos se han relegado los conocimientos locales y se ha dado importancia a las medicina farmacéutica, medicamentos y como que todo lo que es medicina tradicionales ya no eran tan usados porque se ha etiquetado como no científica, como no validas, pero los pueblos las familias indígenas han utilizado de manera oculta, pero se nota en un proyecto de terranova e la formación de los estudiantes que hay un salud intercultural, porque se nota que se está haciendo una relación, una combinación entre los conocimientos de los pueblos y los conocimientos científicos diríamos y se hace una combinación de mezclas para que los pobladores de diferentes pueblos puedan tener mayor confianza y puedan acceder a una forma de vida tranquila, y se está utilizando sus conocimientos y se está mejorando su salud.

¿Y en relación a la educación comunitaria que se está conservando y que cosas han cambiado?

De acuerdo al ingreso de lo colonizado. Así como en educación como que se están dando dos bloques, la educación escolarizada y la educación simplemente informal que manejan los pueblos, eh quizás la educación solo ha parametrado los desarrollos de las capacidades de lo que está inserto en el diseño curricular nacional, aunque dice que 30% es diversificado, pero cuando la persona no está capacitada para hacer esa diversificación curricular simplemente repita transcribe lo que dice ahí. Entonces frente esto las comunidades han conservado sus sistemas de socialización de aprendizaje en la construcción de conocimiento, porque esta construcción de conocimientos ellos lo ha maneja en los espacios que tienen por ejemplo en la construcción de canoas, en la construcción de casa en la pesca. en los cultivos, en las centros ceremoniales, porque queramos o no esos saberes se han dado en esos espacios y como la escuela simplemente se ha limitado a enseñar una segunda lengua y algunos contenidos que están fijados en la política nacional

¿Cómo que ha habido un choque no tan positivo?

Se ha conflictuado estas dos culturas, pero se está trabajando y ahora se está dando énfasis la educación intercultural bilingüe, y más ahora con la educación comunitaria, una educación que formalice los conocimientos que existen y de alguna manera no oficialice sino que

	<p>certifique que esos conocimientos también son válidos porque responde a una necesidad... que al final de un ciclo de estudio que los jóvenes se han útiles a su sociedad, como que no suceden las escuelas actuales, en la escolarizada y más si un joven desea estudiar en la universidad, pero la mayoría de los jóvenes este que ha terminado secundaria se quedan en la comunidad pero no ha desarrollado sus capacidades para vivir en estos contextos, no sabe hacer canoa, no sabe hacer casa, no sabe usar plantas medicinales para tratarse. Entonces la escuela comunitaria, entra ahí a tallar a poder fortalecer las capacidades que no ha podido hacer la escuela. Gana algo sin perder lo que ya sabía, digamos?</p> <p>El conocimiento que tienen es la base para luego empezar a fortalecerse, esto tienen que ser la columna vertebral, los conocimientos de cada pueblo para que los demás conocimientos puedan venir; los demás tiene que venir como aliciente para fortalecer esa columna. Sin embargo hemos dado más importancia a los conocimientos occidentales. Porque que pasa en los contextos urbanos, en las grandes ciudades si yo pongo a la inversa, si pongo en importancia los saberes de los pueblos y como segunda opción no va funcionar porque lo primero que tiene a que aprenderse es lo de su cultura, entonces si queremos ellos quieren trabajar la interculturalidad acá y quieren conocer estos pueblos tienen que entrar así. Nosotros hemos querido hacer ciudadanos con la mirada de la cultura de ciudad, y eso no has hecho mucho daño porque no podemos asumir o ubicarnos en una realidad que no es nuestra y tratar de ser lo que no somos.</p> <p>¿Eso el problema de la inautenticidad... A cerca de la economía productiva de las actividades económicas que cosas se están perdiendo y que cosas han cambiado?</p> <p>Mira, la agricultura por ejemplo el policultivo que ha hecho un bien a los pueblos indígenas con el ingreso de la economía se ha visto alterado eh donde se ha tratado de hacer monocultivo, solamente una chacra el cultivo del plátano porque, porque tengo que vender pero no existe mercado, tengo que sembrar una hectárea de maíz o arroz, lo que antes no era eso en una chacra había una variedad de cultivos de plantas que permitían a las familias trabajar de manera integrada, pero propiamente en las economía indígenas solo había el trueque, el intercambio</p> <p>¿El mercantilismos ha variado esto?</p> <p>Ha cambiado el sistema de vida de nuestros pueblos, pero que también no es malo porque si se va vivir en el mundo aislado tampoco no es eso se debe estrategias para que etas comunidades no pierdan la base, la base es un agricultura orientada al cultivo de varias especies en una sola chacra, pero se erradicado se ha querido meter la economía en las actividades indígenas, el dinero, se ha monetarizado y eso ha alterado muchos aspectos.</p> <p>En relación a los vínculos entre los pueblos indígenas qué cosas han permanecido y que cosas han cambiado? Como es la relación a través del tiempo?</p> <p>Antes ha habido grandes conflictos debido al conflicto de tierra, robos de mujeres, o muerte de familiares a través de la brujería; eh producto de ello había muchos conflictos comunales, sociales. Sin embargo, en los últimos años eso se ha podido limar, la formación de la organizaciones indígenas ha permitido la integración de los pueblos, entonces es las organizaciones han cumplido un rol fundamental para que los pueblos se integren y es ahí donde sean</p>	
--	--	--

	<p>dado ideas comunes en defensa de la tierra, del agua y de la riqueza pues se tiene en defensa de la propia cultura</p> <p>¿En este caso de la educación también existen ideas comunes? Entre pueblos?...La educación ya no es tomado como algo ajeno, aquí hay que trabajar lo que es la educación bilingüe, la educación comunitaria, porque quizás en un principio la educación ha sido como ajena a los pueblos indígenas, sin embargo, en la actualidad es parte de ellos se han apropiado de ello porque les sirve como un instrumento para hacer escuchar su voz, a través del medio escrito es fundamental porque a través de las demandas de forma escrita es lo que tiene mayor relevancia que la parte oral. En el mundo indígena la oralidad es más importante no es el discurso, el dialogo directo lo cual no sucede en la ciudad.</p> <p>Ahora unas preguntas sobre el tema de becas, Que debería hacer la comunidad organizada, todos los actores que puedan incidir en el tema educativo sobre todo para los jóvenes que están saliendo de la educación secundaria</p> <p>Yo considero fundamental, que los pueblos indígenas para que sigan existiendo ellos tiene que ser protagonistas ellos mismo, nosotros mismo y en base a ello ver las debilidades y necesidades, pero desde mi formación para que las comunidades sigan existiendo como pueblos indígenas, sigan manteniendo su cultura, su identidad, su lengua, su historia, su territorio tiene que tener gente capacitada, tener profesionales que se identifiquen con su pueblo, que retornen a su pueblo que trabaje en su pueblo, pero es necesario contar con gente preparada, cuando digo gente preparada aunque no sean profesionales que sean técnicos que desde ahí ellos orienten a sus pueblos, es necesario por ello la formación de recursos humanos, porque como pueblos indígenas tiene apus pero es o es en su contexto, conocen su cosmovisión tiene un nivel de conocimiento pero que para que puedan establecer un dialogo con su estado debemos estar en su nivel porque no vamos a ganar yendo con nuestra lanza contra un estado que quiere ejecutar un determinado proyecto pero no vamos decir siempre no, podemos decir no, pero no vamos a vivir toda la vidas decir no necesitamos crea espacio de dialogo, entre el gobierno y los pueblos indígenas, y esos espacio lo van hacer esos profesionales que puedan venir, y es necesario también buscar un fondo para preparar a esos jóvenes, porque las familias indígenas no cuentan con recursos para preparar a sus hijos.</p> <p>¿Eso sería un acción concreta? Si una acción concreta porque los pocos que hemos podido ser profesionales hemos sacrificado mucho. Como sería una idea de una beca indígena para estudiante? Se debería hacer un diagnóstico situacional de cada pueblo, e identificar a los jóvenes indígenas que tengan cierto rendimiento, establecer cierto perfiles y seleccionar con la participación de las organizaciones.</p> <p>¿Toco el tema la municipalidad, que debería hacer? La municipalidad tiene muchos compromisos y pierde la visión de la preparación de los recursos humanos de su localidad, por ello a mi parecer no debería ser responsabilidad de la municipalidad, lo que debe haber es una instancia que un grupo de profesionales se dediquen a eso, y la municipalidad debería aportar, colaborar o dar una partida, para que se equipó funcione, sino lo que ha sucedido vamos a tener fracaso, la municipalidad ha dado becas, pero quien ha</p>	
--	---	--

	<p>hecho el seguimiento y no se ha dado lo que se correspondía, y los estudiantes han abandonado.</p> <p>¿Entonces el más adecuado serían las ongs con las universidades? Las universidades y en convenio con las ongs, o en todo con las organizaciones. La organización porque va estar más cerca a los jóvenes, que la municipalidad estatal pero donde va estudiar en Iquitos o en Yurimaguas si la municipalidad está en el Datem del Maraón, si hay un convenio establecido se podría hacer, pero en todo caso la organización</p> <p>¿Y la empresa privada que debería hacer cómo debería aportar? Eh yo considero que se debería hacer una revisión general de cuál es la situación de las empresas petroleras queramos o no las empresas petroleras están en este territorio indígena o en la provincia, y muchos de los pueblos indígenas no están de acuerdo con las empresas petroleras. Lo que debería hacerse es como le digo crear una comisión o un comité que vea exclusivamente eso sobre las becas, así no se va decir que tal empresa está ayudando o como una campaña, o que hacen actualmente las empresas es ofrecer directamente a una determinada comunidad pero no lo dan y quien los fiscalizan nadie pero al haber este comité de becas y ellos podrán tener un control y exigir esos pueblos para que cada empresa pueda asignar un monto para que los jóvenes puedan prepararse</p> <p>En este sentido, la empresa privada en su contexto de responsabilidad social deberían tener un papel más directa, debido a que usufructúan los recursos naturales</p> <p>Actualmente dicen que apoyan con balones de gasolina traen a los comuneros les dan medicamento, tres días de pensión pero debe terminar con eso no estamos haciendo anda, parece que están ayudando. Pero una vez que termine el periodo de la empresa que hemos obtenido como resultado, necesitamos un plan más serio un plan que forme recursos humanos</p> <p>¿Unas preguntas ultimas para acabar., Que tipo de profesiones deberían ser desarrolladas, no solo carreras técnicas sino profesiones cual es de más demanda? Necesitamos jóvenes que estén preparados en el tema del medio ambiente, que vean específicamente el tema de la producción, temas relacionado a la crianza y preservación de las especies flora y fauna Biólogos?</p> <p>Como un biólogo. Porque tenemos que hacer un control de las especies que tenemos nosotros, necesitamos profesionales que puedan hacer un estudio de la plantas medicinales que nos ayuden a poder validar esos conocimientos para que se pueda decir que eso que se está utilizando sea válido, técnico en forestales, maderas, semillas como podemos esas maderas podemos procesar y dar un valor agregado para sacar al mercado.</p> <p>¿No una economía extractivas, sino intercultural controlada por la misma comunidad? Hacer un diagnóstico en cada pueblo y poder determinar qué actividad productiva se pueda hacer en cada comunidad, que tal manera no esfuerzo trabajar ochos lo cual no están acostumbrados los pueblos indígenas si metemos las ochos hora quizás trabaje, pero al tercer día se va a ir a cazar y después a pescar. Necesitamos</p>	
--	---	--

	<p>actividades que con el mínimos esfuerzo como lo viene haciendo los puedan también los excedentes procesarlos y puedan tener ellos ingresos económicos y así ayudar a sus hijos. Por ejemplo en las comunidades se produce bastante yucas, La yuca no se puede hacer u estudio para que se pueda procesar para hacer otros agregados, harina de yuca, de plátano? Eso son actividades que se hacen de manera cotidiana, eso nos puede servir a nosotros él hace sus actividades de yuca pero también para vender, creo que se necesita asesoramiento técnico.</p> <p>¿Es innegable que las comunidades deben modernizarse si dejan de ser ellas mismas? Como es eso? De repente no tanto modernizarse, sino crear ciertas condiciones favorables para que ellos puedan viabilizar la producción que tienen de la mejor manera, por ejemplo el plátano que existe bastante en cantidad en las comunidades pero esto mismo se puede procesar harina de plátano y vender al mercado al PRONAAA y se puede alimentar a los niños y es natural, que si va servir. Eso se podría buscar para mejorar las condiciones de vida sin tener que hacer cinco hectáreas para sembrar arroz pero eso no es el hábito del indígena.</p> <p>¿Cuáles son las expectativas de los jóvenes la terminar sus estudios secundarios? Nada porque ven sus sueños truncados sus estudios y eso es la mayoría de los estudiantes dejan de estudiar deserciones escolar. Estudian sus cinco años y regresan a sus comunidades como han estado por más hábil pues sea no le queda otra regresar a su comunidad o servir a su patria, se vuelven ayudante de un comerciante o recogedor de agua, no hay una perspectiva que induzca al joven a seguir estudiando, Cuando hay ese tipo de motivaciones, sabes que tienes que estudiar estoy seguro que los diez alumnos ocho te van a responder, Esa es mi respuesta.</p> <p>¿A parte de la falta de recurso que otros problemas de adaptación existen en los pueblos en los jóvenes? Había problemas de discriminación del cual yo he testigo. Un indígena que viene del campo y quiere integrarse en el grupo de los mestizos, son marginados, discriminados y todo ellos pero últimamente eso va cambiando, hay autoridades indígenas con una nueva mirada y la población misma viene asimilando lo que es de afuera, entonces aparte de ellos hay el problema de económico el nivel de formación de las comunidades para llegar a las universidades para que pueda nivelarse es un problema. Para que pueda rendir necesita un nivel de nivelación adecuado</p>	
--	---	--